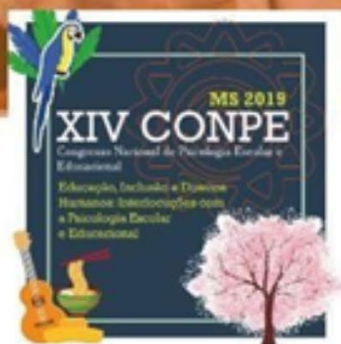


XIV Congresso Nacional de Psicologia
Escolar e Educacional

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

DE 28.08.2019 A 31.08.2019

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -
Cidade Universitária





“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

XIV CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL (CONPE)

“Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos.”

Manoel de Barros

É com satisfação que a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) receberam os participantes do XIV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, de 28 a 31 de agosto de 2020.

Nesta edição, o tema escolhido, “Educação, Inclusão e Direitos Humanos: Interloquções com a Psicologia Escolar e Educacional” teve como objetivo possibilitar discussões coletivas enquanto importantes subsídios para os profissionais diante dos desafios encontrados no fazer cotidiano, bem como constituir espaços para reflexões e proposições sobre as propostas de Políticas Públicas voltadas às áreas de Psicologia e Educação, tomando a educação como direito social.

A partir dos eixos de discussão: Inclusão, Questão Racial, Questão Indígena e o tema dos Direitos Humanos foram apresentadas duas Conferências e dois Simpósios Magnos: um Nacional e um Internacional. As apresentações de pesquisas, discussões teórico-metodológicas, experiências exitosas, intervenções na realidade escolar e educacional aconteceram em 59 Minicursos, 54 Simpósios, 29 Mesas-Redondas, 154 Pôsteres, 218 Relatos de Experiências, totalizando 514 atividades científicas. Foram realizadas também: Exposições, Lançamento de Livros, Cine Debate, Fórum de Debates, Reuniões Científicas e de Organização da Abrapee com Entidades da Psicologia Brasileira e Latinoamericana, reunião do Fórum sobre Medicalização da Educação e da



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

Sociedade, Assembleia Geral da ABRAPEE e atividades culturais. Estão compilados neste Livro de Trabalhos Completos 61 atividades.

Durante o XIV CONPE foram feitos três lançamentos fundamentais para a inserção de psicólogos na Educação com participação direta da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional: a edição revisada das Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica produzidas pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas - CREPOP (Conselho Federal de Psicologia, 2019); o livro sobre a pesquisa nacional “Violência e Preconceitos na escola: contribuições da Psicologia (UFMT & Fenpb, 2018) e a Revista Diálogos no 11 (2019), totalmente dedicada ao tema Psicologia e Educação. Essas importantes publicações demonstram a presença dos profissionais de Psicologia na Educação, em todos os seus níveis e instâncias, inseridos nas políticas públicas e atuando a partir de princípios ético-políticos construídos no campo da Psicologia.

O evento, de caráter internacional, fortaleceu ainda a luta por projetos de Lei como o PL 3688/2000, que dispunha sobre Serviços de Assistência Social e de Psicologia nas redes básicas de Educação brasileiras e que, no mês de dezembro/2019, após 20 anos de tramitação, foi aprovado, tornando-se a Lei nº13.935/2019, possibilitando que a educação pública receba profissionais que há muito se fazem presentes nas redes privadas de educação.

Entendemos que este Congresso, de caráter internacional, se trata de uma ação política da ABRAPEE, preocupada tanto com o miúdo da escola, com o que acontece na sala de aula, entre os muros escolares, assim como com as políticas educacionais que levam tantos profissionais a buscarem alternativas de superação da situação posta e a luta, coletiva, pelo desenvolvimento máximo das potencialidades de todos aqueles que estão no espaço educativo.

Esperamos que o Congresso e os trabalhos publicados nestes Anais contribuam para consolidar ainda mais a produção acadêmica e científica na área de Psicologia Escolar e Educacional, encaminhando propostas e ampliando



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

a participação da Psicologia do campo da Educação em uma perspectiva crítica
e com compromisso ético-político para uma “Escola para Todos”.

Boa leitura.

Diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional -
ABRAPEE

Gestão 2016-2018.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

Sumário

XIV CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL (CONPE).....	1
A Perspectiva Etnicorracial na Formação da (o) Psicóloga (o): O Currículo em Psicologia	28
Fatima Mira Magalhães Palmeira de Olinda	
Rita de Cássia Dias Pereira Alves)	
Perspectivas e Desafios Apresentados por Professores do Ensino Médio de uma Escola Pública	51
Pâmella da Silva Aranda	
Aldenor Batista Da Silva Junior	
Norma Celiane Cosmo	
Cenário de Exclusão? Reflexões de um Projeto na EJA para a Distorção Escolar	78
Aldenor Batista da Silva Junior	
Sonia da Cunha Urt	
Eder Ahmad Charaf Eddine	
Pâmella da Silva Aranda	
A Angústia do Professor em Interface com o Fazer da Profissão	98
Ana Karolina Félix da Silva	
Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo	
Brincadeiras Infantis e Gênero: Uma Análise Bibliográfica-Conceitual na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural	111
Patrícia Barbosa da Silva	
Adriana de Fátima Franco	



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

Escolha Profissional: Efeitos na Trajetória de Cursistas e Egressos do Ensino Médio 126

Julia Torres

Aprendizagem e Desenvolvimento Como Política Pública: O Caso do Conselho Municipal de Educação de São Paulo 145

Marilene Proença Rebello de Souza

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco

Gisela Lays Dos Santos Oliveira

A Dimensão Educativa e Cívica da Assistência Pediátrica Segundo Crianças Hospitalizadas 168

Andréia Maria de Lima Assunção

Psicologia na Educação: Como as Escolas Lidam com a Queixa Escolar 183

Natália Santos de Santana

Lenise Santos Ghisi

Psicologia e Educação para os Direitos Humanos numa Perspectiva Crítica 202

Carlos César Barros

A Dimensão Subjetiva da Educação Inclusiva a partir da Pesquisa e Formação 222

Wanda Maria Junqueira de Aguiar

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Ruzia Chaouchar dos Santos

Bárbara Caroline Celestino Palhuzi

Significações Infantis Partilhadas Sobre as Queixas Escolares: Metodologias de Investigação com Crianças 242

Ruzia Chaouchar dos Santos

Naiana Marinho Gonçalves



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

O Que Pensam os Professores do Município de Cáceres-MT Sobre a Violência
Escolar 264

Marcos Ferreira Medeiros

Aline Rejane Caxito Braga

Drogas: As Representações Sociais dos Alunos de uma Escola Estadual de
Cáceres-MT 280

Marcos Ferreira Medeiros

Aline Rejane Caxito Braga

Quais Práticas Afetam o Reconhecimento do Psicólogo Escolar? 303

Aline Rejane Caxito Braga

Marcos Ferreira Medeiros

Psicologia no Campo Escolar: Temas em Práticas de Estágio Supervisionado
..... 322

Ma. Jacsiane Pieniak

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

Profa. Dra. Maria da Apresentação Barreto

Ponto de Partida: Lista de Espera de um Serviço-Escola de Psicologia 342

Ma. Jacsiane Pieniak

Esp. Mayara Nunes Almeida

Profa. Dra. Maria Júlia Lemes

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

A Formação de Professores para Séries Iniciais: Uma Proposta no Estado São
Paulo 374

Christiane Jacqueline Magaly Ramos

Prof.^a Dra. Marilene Proença Rebello de Souza



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

Ensino de Psicologia Positiva na Graduação: Relato de Experiência em
Mobilidade Internacional..... 395

Renato Martins de Lima

A Paz na Escola: Um Trabalho de Intervenção 415

Maria Eleusa Montenegro

Psicologia e Intersectorialidade das Políticas Sociais: diálogos da Assistência
Social com a Educação Integral 433

Vanessa Cristina da Silva Malpighi

Profª Drª Marilene Proença Rebello de Souza

As Emoções dos Alunos no Início da Alfabetização 450

Aline R. C. Braga

Marcos Ferreira Medeiros

“Mal Chego e Não Aprendo...”: Psicologia e a Educação Especial na
Universidade 466

Maynara Helena Flores Martins

Jéssica Clemente

Sonia Mari Shima Barroco

A Emoção na Escola: Desafio para o Professor 483

Soraya Vieira Santos

Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia: Diálogos com a Literatura
Infantil..... 496

Soraya Vieira Santos

A Ação Docente com Estudantes com Deficiência Intelectual na Escola Especial
..... 514

Anderson Ricardo Júnior da Rocha Silva

Itale Luciane Cericato



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

Psicologia Escolar e Educação Especial na Educação Superior: Experiência de
Estágio Profissional..... 533

Jessica Clemente

Sonia Mari Shima Barroco

Marilda Gonçalves Dias Facc

Os Saberes Implicados na Prática Docente e seu Impacto no Processo de
Formação do Psicólogo..... 549

Jordana de Castro Balduino ParanaHyba

Nayara Oliveira Feitosa

Uma Proposta de Reflexão Sobre a Categorização de Estereótipos do Estudante
..... 573

Alaine Elias Amaral

Lorene de Almeida Tiburtino-Silva

Eles só Brincam? Relevância da Brincadeira e Papel do Educador Enquanto
Mediador 590

Débora Damacena de Andrade

Jordana de Castro Balduino ParanaHyba

Nayara Oliveira Feitosa

Criança em Questão: Repensando Certezas com Educadores 614

Débora Damacena de Andrade

Jordana de Castro Balduino ParanaHyba

Soraya Vieira Santos

Psicologia na Educação Básica: Desejos, Dilemas e Conflitos da Adolescência
..... 629

Nayara Oliveira Feitosa

Débora Damacena de Andrade



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

Longe de Casa - Unifei: Adaptação Psicossocial e Acadêmica de Universitários
Ingressantes..... 645

Thamiris Daniel dos Santos

Flávia Ludovico de Matos

Luciana da Silva Caretti

Exclusão/Inclusão Escolar: Psicologia Escolar e os Desafios na Educação
Básica..... 659

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

Viviane Prado Buiatti

Práticas Inclusivas da Psicologia Escolar em uma Escola Pública Regular ... 677

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

Gabriela Martins Silva

Lucianna Ribeiro de Lima

O Ensino de Arte para a Emancipação do ser Sensível 699

Marília Cláudia Favreto Sinãni

Paulo Cesar Duarte Paes

Oficinas Temáticas: Projeto de Intervenção Psicossocial e Pedagógica em uma
Universidade 720

Thamiris Daniel dos Santos

Flávia Ludovico de Matos

Luciana da Silva Caretti

Formação Docente e Representações Sociais: Potencial de Mudança no Campo
Representacional de Professoras 740

Clécia Lino da Silva

O Que Pode Fazer o Psicólogo na Escola: Reflexões Preliminares..... 754

Adriana Moreira dos Santos Ferreira



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

Estefani Vidal Zambi

Negligência Familiar: Reflexões Sobre a Legislação e Individualização do
Fracasso Escolar 775

Gabriela de Conto Bett

Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Contribuições da Psicologia para a Prática Educativa: Relato de Intervenção com
Professores 793

Letícia Cavalieri Beiser de Melo

Solange Pereira Marques Rossato

Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Teoria Social Cognitiva em Contextos Educativos: Conceitos Centrais e
Implicações Pedagógicas 814

Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas

As Questões Étnico-Raciais Influentes no Ingresso Universitário: Desafios e
Práticas 831

Nataly Batista de Jesus

Ana Flávia Bezerra Toledo Camargo

Camila Pavaneti Batista

Larissa Santos Gomes

Significações dos Pressupostos da Humanização na Saúde: Análise dos
Contextos de Formação Inicial 851

Larissa Aparecida Floriano

Claudia Gomes

Reforma do Ensino Médio e Desenvolvimento Psíquico na Adolescência 872

Letícia Cavalieri Beiser de Melo

Camila Trindade



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Diálogos na Escola: A Psicologia Pode Contribuir com o Trabalho Docente? 891

Luciete Valota Fernandes

Mikelly Neves Silva

Raniery dos Santos Marcelino

Os Valores dos Jovens e o Universo de Relações Significativo no Processo de
Orientação Profissional 905

Lucian da Silva Barros

O Papel do Gestor Escolar no Atendimento Educacional Especializado para
Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação 925

Graziela Cristina Jara

Juari Lopes Pinto

Ansiedade em Universitários: Projeto de Extensão em Psicologia Escolar 936

Vanessa Aparecida Alves de Lima

Gabriela Sagebin Bordini

Jamile Fantin

Estudantes Do Ensino Superior: Apontamentos A Partir Da Literatura Recente
..... 955

Edleusa Nery Garrido

Fatima Mira Magalhães Palmeira de Olinda

Alessandra Barbosa dos Santos

Gustavo de Barros Araújo Muniz

Maria Elissan Barbosa Brito

Núbia Menezes Teixeira



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

Vinícius Coelho do Nascimento

Pesquisa Como Forma de Compreensão da Realidade Escolar: Buscando
Descortinar a Evasão 970

Maraiza Oliveira Costa

A (Des) Construção dos Estereótipos de Gênero nos Espaços Educativos... 986

Carolina dos Santos Jesuino da Natividade

Narrativa Oral e Escrita Como Mecanismo de Interação Social 999

Gabriela Barbosa Souza

Lílian Miranda Bastos Pacheco

A Materialização e os Desdobramentos da Queixa Escolar no Cotidiano da
Escola..... 1016

Roseli de Melo Germano Marques dos Santos

Flávia Caroline Santos Cradoso Pereira

Camila Trindade

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Záira Fátima de Rezende Gonzales Leal

Condições de Acessibilidade no Ensino Superior: a Voz dos Estudantes Com
Deficiência..... 1036

José Tadeu Acuna

Taize de Oliveira

Ana Paula Camilo Ciantelli

Lúcia Pereira Leite

Orientação Profissional com Grupo de Adolescentes: Um Caminho para
Promoção de Saúde..... 1055

Camila Turati Pessoa

Carmen Lúcia Reis



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

Os Sentidos Produzidos nas Práticas dos Professores na Escola Pública –
Montes Claros - MG 1068

Maria Rita Britto Tupinambá

Oficinas Socioeducativas: Significações Partilhadas por Adolescentes
Vinculados a um Capsi..... 1088

Naiana Marinho Gonçalves

Ruzia Chaouchar dos Santos

Significações Infantis Partilhadas Sobre as Queixas Escolares: Metodologias de
Investigação com Crianças 1106

Ruzia Chaouchar dos Santos

Naiana Marinho Gonçalves

Exclusão Social e Educação Escolar das Pessoas com Deficiência: Contradições
e Possibilidades 1128

Solange Pereira Marques Rossato

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Geovanio Edervaldo Rossato

Eu me Reconheço em Você: Sensibilização por meio da Educação em Direitos
Humanos 1145

Lorene Almeida Tiburtino-Silva

Alaine Elias Amaral



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

28

A Perspectiva Etnicorracial na Formação da (o) Psicóloga (o): O Currículo em Psicologia

*Fatima Mira Magalhães Palmeira de Olinda (UFBA) fatimamira02@hotmail.com
Rita de Cássia Dias Pereira Alves (UFRB) ritadias.cecultufrb@gmail.com*

Resumo

Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado sobre a perspectiva etnicorracial na formação da (o) psicóloga (o): caminhos para uma atuação dialogada com as demandas cotidianas, em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade da UFBA. Discutir articulação teórico-prática em psicologia, a partir de demandas que envolvam relações etnicorraciais evoca a discussão sobre currículo e os modelos de construção do conhecimento na sociedade contemporânea. Esta pesquisa de caráter qualitativo, debruça-se sobre a formação em Psicologia, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e objetiva compreender, sob o ponto de vista dos estudantes, se a formação em psicologia busca atender às demandas de relações etnicorraciais. O percurso metodológico envolveu inicialmente um levantamento bibliográfico do tema e a realização de análise documental do currículo do curso da instituição escolhida, seguida de uma pesquisa de campo. A produção de dados no campo aconteceu a partir da realização de entrevista coletiva, tendo como foco a percepção dos 6 estudantes entrevistados e está em processo de análise dos dados. Devido à pluralidade dos estudantes da UNEB e sua inserção num contexto de atendimento e acolhimento majoritariamente a pessoas negras, acredita-se que a pesquisa gere ampliação das discussões sobre o tema na graduação em Psicologia via atos de currículo dos estudantes. Como resultados, tem-se a repercussão auto formativa para participantes da pesquisa. Apresenta caminhos possíveis para sensibilizar a formação em Psicologia que atenda às demandas de relações etnicorraciais, com aberturas epistemológicas para o curso estudado e outros do



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

29

contexto baiano e brasileiro.

Palavras-Chave: Formação em Psicologia; Relações étnicorraciais; Currículo; Etnométodos.

Introdução

Pensar a formação em Psicologia, hoje institucionalizada, é pensar em uma proposta socioeducacional de caráter hipercomplexo, evidenciada através de um projeto formativo expressa sobretudo em uma estrutura propositiva, a saber, o currículo. Escolher falar da formação a partir do currículo deve-se à interface de um conceito que tem campo historicamente construído, campo este onde se desvelam os jogos de compreensões mediadoras do que é escolhido como fundamentos de um processo formativo. Moreira (2008) apresenta que:

“O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico”. (Moreira 2008, p 11)

Compreendendo-o como fio condutor da leitura formativa em psicologia nesta pesquisa, é preciso ampliar a compreensão de currículo. Este é um conceito caro à área de educação e, por isso, para nos situar neste campo, dada a evidência da complexidade deste construto que norteia a nossa discussão, vamos dialogar alguns autores.

Silva (1999) apresenta o currículo como “prática de significações” no primeiro capítulo de um livro intitulado “Documentos de identidade”. Currículo é “Concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade” (Silva, 1999 p 10).

Em consonância, Sacristán (2013), ao falar de espaços de escolarização,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

30

compreende a noção de currículo como um contentor não neutro de conteúdos que norteia uma *práxis*, ou seja, múltiplas ações interferem em sua configuração e é permeado por condições concretas, que se configuram a partir de interações socioculturais. Sendo assim, o currículo é construído e, essa construção é reverberação daqueles que tem o poder para construí-la.

Estes autores evidenciam o currículo como tradicionalmente referendado como esse conjunto de processos de produção sócio-histórico-cultural que são escolhidos para serem transmitidos para as gerações futuras. Silva (1999), destaca ainda um fator que despertou outros pontos de análise: o currículo como “prática de significação”, permeado de sentidos que revelam seus efeitos em discursos e atos.

Pensar o currículo desta maneira, promove uma reflexão sobre as transformações que o currículo gera e, conseqüentemente, acaba afetado por elas, sendo sobretudo local de mediação de disputa de significados e significantes da expressão social e cultural. Assim, o currículo indica caminhos possíveis para a formação de pessoas que irão atuar com essa realidade que o constrói. Nesta trajetória de compreensão, o currículo não apenas dinamiza-se na prática educacional em contexto formativo institucionalizado de seus atores e autores, mas se atualiza a partir da atuação prática, mesmo em contexto não formal de processos educativos, mas cotidianos.

Pensar em formação em psicologia a partir do currículo, implica não apenas entender as interações entre o psicólogo-professor que leciona nos cursos com seus estudantes, mas a repercussão deste saber legitimado, a partir do currículo nos momentos de futuro exercício profissional dos psicólogos e psicólogas. Entendendo que, dentro da própria construção curricular em psicologia, há um espaço que favorece essa mediação e reflexão do conteúdo apreendido: os estágios curriculares, que fornecem elementos para um ensaio profissional.

Ainda na compreensão do construto teórico currículo, vamos imergir na



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

31

conceituação de Macedo (2017), que apresenta currículo como

“Um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções construídos na relação com conhecimento eleito como educativo”. (Macedo 2017, p 24)

Neste sentido, o que subsidia sua construção são os conhecimentos e os valores que orientam uma determinada formação. A presente pesquisa está diretamente relacionada ao questionamento da proposta formativa em psicologia, ou seja, sob o currículo que estrutura tal curso. Para tanto, considera-se que o conhecimento adquirido no âmbito curricular subsidia a atuação do sujeito no mundo.

Assim, falar de currículo está intimamente relacionado à discussão acerca da complexidade do conhecimento e à constituição da subjetividade humana. A construção do conhecimento pode ser compreendida como uma questão epistemológica que não se concentra no diálogo entre o sujeito e o objeto, mas sim, na relação sujeito e objeto em uma dada realidade, sendo pertinente também ao campo ontológico (Bicudo, 2000).

Logo, a identificação profissional está atravessada também pela construção subjetiva de quem este sujeito é, e o que a forma como ele está no mundo representa para ele, bem como os grupos e espaços onde se insere. Entender os processos de identificação profissional no percurso formativo dos estudantes de psicologia da UNEB e o impacto da discussão acerca das relações etnicorraciais, ou a ausência desta, elucidarão ponderações acerca de caminhos possíveis para viabilizar uma formação em psicologia que atenda às demandas emergentes do contexto baiano.

O arcabouço da psicologia compreende que as ações discriminatórias direcionadas à grupos étnicos se estruturam para além do comportamento manifesto, com repercussões nas experiências que organizam o sujeito, considerando a estrutura psíquica, os sentimentos, as relações e interações



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

32

sociais, as percepções, atitudes e normas sociais. (Camino, 2011; Techio & Lima, 2011). Sendo assim, parte-se da característica da etnicidade como componente fundante da vivência dos sujeitos na sociedade, considerando essa variável inclusive dos profissionais em construção, assim como um elemento essencial para compreender os processos sociais que se apresentam no contexto brasileiro e, especificamente, no contexto baiano.

Aspectos Metodológicos

A pesquisa discute sobre a formação profissional em psicologia a partir das demandas de uma atuação vinculada ao compromisso social da psicologia, mais especificamente dialogadas com aspectos curriculares que favoreçam a construção de conhecimento acerca do impacto das relações etnicorraciais na subjetividade dos sujeitos.

Trata-se de um Estudo de Caso (Yin, 2005) em profundidade do processo formativo em psicologia e tem como campo de investigação a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A pesquisa se caracteriza por uma etnopesquisa crítica (Macedo, 2004) e foi composta por 3 momentos: o primeiro é uma análise documental da proposta curricular da UNEB, haja vista compreensão de que está expresso o projeto formativo da Instituição. O segundo da inserção etnográfica (Frankhan & Macrae 2015) durante o estágio docente do mestrado – tirocínio - em uma disciplina ofertada pelo curso estudado; o terceiro é a produção de dados a partir de entrevista grupal (Kramer, 2007) com seis estudantes do curso, que já estão realizando seus ensaios profissionais nos estágios supervisionados obrigatórios. Neste texto serão discutidos os resultados obtidos na primeira etapa da pesquisa.

Foi analisado o Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia da UNEB e seu ementário a fim de localizar a concepção de formação profissional e as disciplinas que possam tangenciar e/ou abordar as temáticas etnicorraciais. Estes documentos foram dialogados com as Diretrizes Curriculares Nacionais,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

33

resoluções e documentos de referência para a atuação profissional produzidas pelo Sistema Conselho em psicologia. A leitura crítica foi guiada a partir da Teoria Etnocentrada do Currículo (Macedo, 2017)

Este processo inicia-se no princípio que o currículo evidencia conteúdos eleitos, com recortes de fatores lógicos, epistemológicos e metodológicos, evidenciando conflitos simbólicos e culturais, e a legitimação de saberes e de controle social. Estes, segundo Silva (2011), são dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. Assim, nesta etapa da pesquisa, foram elencadas do ementário as disciplinas que tem potencial de aproximação com as relações etnicorraciais, o potencial multirreferencial na bibliografia proposta, inclusive na complementar, e se destes autores há autores não brancos.

Resultados e Discussão

Chama-se atenção novamente ao fato de que, neste trabalho, analisa-se o currículo na concepção da Teoria Etnocentrada do Currículo (Macedo, 2016), compreendendo-o em seu contexto amplo, que é repleto de intencionalidade e modificado por todos os atores envolvidos no processo. Assim, os documentos de análise são: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Ementário do curso.

A proposta do projeto pedagógico do curso de psicologia dentro da UNEB, em concordância com as DCN (Ministério da Educação [MEC], 2011), prevê que o egresso deste curso deve estar capacitado para compreender o fenômeno psicológico em diferentes contextos, atento às novas convocações do sofrimento humano e aos novos campos de atuação na atualidade. Está ainda, ciente de sua responsabilidade social e política, além de, comprometido com a ética que norteia a profissão (Universidade do Estado da Bahia [UNEB], 2016).

O projeto do curso se concentra em um processo formativo democrático e interdisciplinar que viabilize futuros profissionais capazes de atuarem de forma ativa e inovadora no desenvolvimento da Psicologia, como área de conhecimento científico, assim como área de atuação profissional a partir do



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

34

mercado de trabalho em expansão.

O curso de Psicologia da UNEB, tem em seu projeto pedagógico uma estrutura curricular que engloba um núcleo comum, que agrupa os estudantes até o 7º semestre (UNEB, 2016). A partir de então, são oferecidas a estes duas ênfases: processos clínicos e de saúde e processos sociais e educativos. Elas apresentam disciplinas específicas, seminários especiais, estudos complementares, trabalho de conclusão de curso e estágios específicos supervisionados, adequados e contextualizados à ênfase curricular escolhida.

As ênfases oferecidas pelo curso da UNEB, especificam dois campos formativos em Psicologia que visam as competências e habilidades decorrentes dos eixos estruturantes do curso e, propiciam ao discente um processo de estudo abrangente. Contudo, a opção por uma das ênfases não se configura no modelo de especialização na qual os discentes sairiam habilitados como psicólogos especialista em saúde ou em processo educativos, mas como uma possibilidade de aprofundamento de estudo a partir do que mais foi considerado atrativo durante os conteúdos apresentados no núcleo comum do curso.

Dentro da ênfase em Processos Clínicos e de Saúde, a proposta abrange ações de caráter integral de iniciação em pesquisa, avaliação e intervenções em diferentes instituições e contextos sociais, tanto na perspectiva de atenção individual, como coletiva. Esta proposta de estudo, consiste no aprofundamento em conhecimentos que possibilitem a capacitação básica do estudante para atendimento clínico e para o desenvolvimento de ações de saúde. A oferta desta ênfase tem como foco promover uma atuação ética e respaldada em referenciais teóricos de processos psicodiagnósticos e psicoterápicos, e, ainda, potencializar a efetivação de outras estratégias clínicas.

A outra opção de ênfase ofertada pelo curso de Psicologia da UNEB, a de Processos Sociais e Educativos, intenciona potencializar a capacidade dos estudantes para atuação em instituições socioeducacionais e, também, para atender às diferentes demandas de atenção psicológica junto aos indivíduos e



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

35

grupos. Tal proposta apresenta como pontos de aprofundamento estudos em dimensões sociais e educativas, compreendendo suas repercussões individuais, organizacionais e institucionais, considerando as relações sociais presentes em diferentes contextos.

Além disto, é exigida a complementação de uma carga horária mínima de 200 horas, como Atividade Acadêmico Científico Culturais, correspondendo a atividades integralizadoras tais como cursos de extensão, participação em simpósios, palestras, congressos e atividades culturais que, embora não necessariamente precisem ser específicas à formação em psicologia, assume função de ampliar o repertório intelectual, científico e cultural do psicólogo em formação.

Neste sentido, compreende-se que o curso de Psicologia da UNEB em seu projeto pedagógico está em diálogo direto com as DCN. O projeto pedagógico do curso segue, portanto, atento a preocupação de atender à demanda de preparar o psicólogo para uma atuação multiprofissional, em diversos contextos:

O exercício profissional refere-se cada vez mais à frequente inserção do psicólogo em instituições para prestação de serviços sociais [...] reflexo, também de amplo movimento da profissão em direção à sua democratização e busca de incorporar segmentos da população excluídos dos serviços privados [...] parece não haver receitas claras e fórmulas prontas de como pensar o psicólogo para trabalho em equipe multiprofissional, a não ser propiciar-lhes experiências concretas cujas demandas profissionais possam ensejar um aprendizado inicial de como articular seu trabalho e as suas contribuições a de outros profissionais (Borges, Bastos & Khouri, 1994, p. 11-12).

Além da organização curricular em núcleo comum e específico, a proposta pedagógica da UNEB faz uma oferta curricular estruturada em 6 Eixos que abarcam as disciplinas ofertadas. O projeto pedagógico institucional afirma que essa organização visa atender às especificidades das DCN e, também, da



**“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”**

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

36

“interdisciplinaridade entre os campos de atuação profissional, da pesquisa e do ensino de Psicologia” (UNEB, 2016), premissa do contexto Universitário.

Para favorecer a compreensão da estrutura em eixos na proposta curricular da UNEB, foi construído um quadro (QUADRO 1) organizando os eixos por objetivo formativo, número de disciplinas que os compõem e, se elas majoritariamente pertencem ao núcleo comum ou ao específico e, qual das duas ênfases.

Quadro 1 - Eixos Curriculares em Psicologia na UNEB

EIXO	NÚCLEO	OBJETIVO FORMATIVO	Nº DISCIPLINAS
<i>Eixo dos Fundamentos Epistemológicos e Históricos- EFEH</i>	Núcleo Comum	Desenvolver e o aprofundamento das bases históricas e epistemológicas do saber psicológico; Capacidade de avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia.	6
<i>Eixo dos Fundamentos teóricos e metodológicos – EFTM</i>	Núcleo Comum	Favorecer a apropriação crítica e visão ampliada dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico.	11
<i>Eixo dos Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional – EPICPP</i>	Núcleo Comum	Utilização de instrumentos e de estratégias de avaliação e de intervenção, de maneira a adequá-los a problemas e contextos específicos da atuação.	9



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

37

<i>Interfaces com campos afins do conhecimento – EICAC</i>	Núcleo Comum	Reconhecer a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico; Perceber sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais; Favorecer compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos	8
<i>Eixo dos Fenômenos e processos psicológicos – EFPP</i>	Núcleo Comum E Núcleos Específicos	Compreender os objetos de investigação e atuação no domínio da Psicologia, suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo.	14
<i>Eixo das Práticas Profissionais – EPPs</i>	Núcleo comum e Núcleos específicos	Assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, articuladas com os profissionais de áreas afins do conhecimento	15

Nesta organização destaca-se que, as disciplinas do eixo EPP, foram contadas em número como 15 e não 17, haja vista as disciplinas de estágios específicos estarem associadas às ênfases, dentro do núcleo específico de escolha do discente. Logo, em ambas as ênfases os estudantes realizaram estágio supervisionado, a nomenclatura modifica-se pela escolha estudantil de determinada ênfase que, automaticamente, norteia as possibilidades de campo no qual ele pode se inserir.

As ementas proporcionam a compreensão de quais os referenciais teóricos que norteiam a estruturação do currículo, e como ele pode evidenciar,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

38

ou não, a integração com um projeto profissional e institucional que o ampara. A partir da leitura e observação do ementário de todas as disciplinas que compõem a Matriz curricular do curso, foi feito o mapeamento de disciplinas que possam ampliar a percepção dos estudantes acerca dos processos que envolvem as relações etnicorracias e suas repercussões para a subjetividade. As disciplinas apresentadas para interpretação de sua proposta formativa foram escolhidas a partir da exclusão de disciplinas técnicas.

Destaca-se que, apesar de identificar a possibilidade de discussão da temática dentro do contexto hospitalar, das organizações e da psicologia jurídica, na escola e em diversos espaços, a proposta foi identificar as disciplinas onde há maior potencial para a construção de um repertório teórico que subsidie a prática profissional atenta às demandas etnicorraciais. As demais disciplinas visam desenvolver outras habilidades e competências técnicas, à apreensão de instrumentos ou abordagens teórico-metodológicas da prática profissional e o tema as tangencia, mas não faz parte de uma temática fundamentalmente sua. Entretanto, a possuir esse repertório sobre relações etnicorraciais em outras disciplinas e, até mesmo, em outros contextos educativos favorece um olhar ampliado na profissão nestas disciplinas de cunho técnico-profissional.

As disciplinas onde se identificou uma convocação à reflexão das relações sociais e, potencialmente sobre o impacto do racismo na sociedade e dentro da prática profissional em psicologia pertencem aos eixos EFEH e EFPP.

No eixo EFEH: Ética em psicologia, História da Psicologia. Todas com carga horária de 60 horas semestral, e ficam condensadas no primeiro. Já as pertencem ao eixo EFPP são Psicologia Social I, Psicologia Social II, também com carga horária de 60 horas e planejadas no fluxograma para serem ofertadas nos terceiro e quarto semestre respectivamente.

Observou-se ainda a presença de disciplinas de Sociologia e Antropologia, com 60 horas ambas, também no eixo EFEH, reconhece-se que as disciplinas são instrumentais para um conhecimento sobre as relações



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

39

humanas em sociedade e a compreensão de conceitos básicos de suas áreas que subsidiam as construções teóricas em psicologia, portanto, elas não foram incluídas no processo de análise pela proposta que ocupam no processo formativo.

As disciplinas de Seminários Especiais I e II foram excluídas da análise devido a características específicas. Nelas, o objetivo é que a turma, em acordo com o docente que lecionará a disciplina possa escolher temas que acreditam ser relevantes para discutir à luz da psicologia. Portanto, elas podem ou não discutir a temática das relações etnicorraciais e psicologia. Inclusive, a potencial escolha desse tema em um semestre, torna pouco provável uma reescolha no semestre seguinte.

Vamos identificar, nas ementas destas 4 disciplinas nas quais a temática pode transversalizar: o objetivo formativo descrito, assim como o enfoque teórico a partir das recomendações de referenciais.

Quadro 2 – Ementas das Disciplinas que Podem Transversalizar as Relações Etnicorraciais.

DISCIPLINA	EMENTA	REFERÊNCIA
ÉTICA EM PSICOLOGIA	Introdução à Ética. Ética e moral. Aspectos éticos do exercício profissional. Princípios fundamentais: leis e código de ética. Questões políticas relacionadas à expansão das instituições de formação de psicólogos e à qualidade da formação. Papel dos Conselhos Regionais e do Conselho Federal de Psicologia. Responsabilidade e campo de ação do psicólogo. Relações do psicólogo com o cliente, instituições e outros profissionais. Aspectos éticos da	Bibliografia básica: ROMARO, Rita Aparecida. Ética na psicologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. LA TAILLE, Yves de. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006. SINGER, Peter. Ética prática. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

40

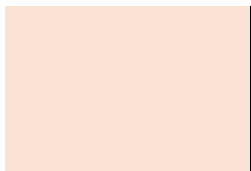
	pesquisa psicológica. Introdução à Bioética.	Bibliografia complementar: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Código de ética profissional do psicólogo. Brasília: CFP, 2005. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Psicologia e direitos humanos: Desafios contemporâneos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. SAWAIA, Bader (org). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
HISTÓRIA DA PSICOLOGIA	Origem da Psicologia. Desenvolvimento e diferenciação gradativa da Filosofia e da Biologia. Períodos históricos: estabelecimento da Psicologia como ciência; A era das escolas; movimentos contemporâneos. História da psicologia como ciência e profissão no Brasil. Os pioneiros: principais influências e realizações. Situação atual da psicologia no Brasil e na Bahia e sua relação com a história recente do país.	BOSI, E. Memória da Psicologia. Estudos avançados: 8(22), 1994. BROŽEK, J. E MASSIMI, M. (ed.). (2002) Curso de Introdução à Historiografia da Psicologia: Apontamentos para um Curso Breve. Memorandum, 2, 103-109. BROŽEK, J. E MASSIMI, M. (ed.). Historiografia da psicologia moderna. São Paulo: Edições Loyola, 1998. JACÓ-VILELA, A.M (org). História da psicologia: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2008. MASSIMI, M. História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934. São Paulo: E.P.U., 1990.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

41



MASSIMI, M. e GUEDES, M.C. (orgs.) História da psicologia no Brasil: novos estudos. São Paulo: EDUC; Cortez, 2004



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

42

PSICOLOGIA SOCIAL I	Formação histórica da Psicologia Social contemporânea. Raízes epistemológicas: filosofia pragmática americana e bases fenomenológicas da psicologia social europeia. Bases da Psicologia Social: crítica e alternativas contemporâneas. História e bases epistemológicas da Psicologia Social no Brasil e na América Latina. Estado da arte da Psicologia Social e suas influências. Tendências de aplicação da Psicologia Social: metodologia e desenvolvimento de pesquisas em Psicologia Social.	Bibliografia básica RODRIGUES, ASMAR & JABLONSKY. Psicologia social. Petrópolis: Vozes. 1999. FARR, R. M. As raízes da psicologia social moderna (1872-1954). Petrópolis: Vozes, 2002. LANE, Silvia T. Maurer; GODO, Wanderley (Org.). Psicologia social: o homem em movimento. São Paulo (SP): Brasiliense, 1994. Bibliografia complementar: CASAS, F. Desafios atuais da Psicologia na Intervenção Social. Psicologia & Sociedade; 17 (2): 42-49; mai/ago.2005. Acessado em 14 de fev. 2010. http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n2/27043.pdf (E-text) + Texto Manual de Psicologia e Intervenção Social (Espanha) (e-text) (12 pgs). LEYENS, Jacques-Philippe; YZERBYT, Vicent. Psicologia social. Portugal: Edições 70, 1999. LANE, Silvia T. Maurer. O que é psicologia social. 22. ed. São Paulo (SP): Brasiliense, 1994.
PSICOLOGIA SOCIAL II	Processos psicossociais. A Escola de Frankfurt. Representações sociais. Teorias em Psicologia Social.	Bibliografia básica: ASSMAR, JABLONSKI & RODRIGUES. Psicologia



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

43

	Constituição social do sujeito. Processos de socialização. Perspectiva sócio-histórica. Temáticas emergentes em Psicologia Social. Importância da pesquisa brasileira na área.	social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. BERGER, P. e LUCKMAN, T. A construção social da realidade. Petrópolis: Vozes, 1974. LANE, S.; CODO, W. Psicologia social; o homem em movimento. São Paulo: Ed. Brasiliense. Bibliografia complementar: GUARESCHI, P.A & CAMPOS, R.H. (Orgs). Paradigmas em Psicologia social: a perspectiva latino-americana. Petrópolis, RJ: Vozes: 2002. LEYENS, Jacques-Philippe; YZERBYT, Vicent. Psicologia Social. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1999. LANE, Silvia T. Maurer. O que é psicologia social. 22. ed. São Paulo (SP): Brasiliense, 1994.

A disciplina de Ética em Psicologia, a partir do ementário, dentro do que se propõe a abranger, favorece conhecimento dos aspectos éticos do exercício profissional, os princípios fundamentais: leis e código de ética e, discute as responsabilidades e campo de ação do psicólogo. A ementa da disciplina, conforme pode ser visualizado no QUADRO 2, apresentou variedade em suas sugestões de referências, o que pode oportunizar o conhecimento do código de ética profissional associado com a premissa de defesa e aos direitos humanos. Assim, a partir da documentação oficial, fica evidente uma aproximação com a complexidade dos processos de exclusão a partir da possível adoção do livro



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

44

Artimanhas da Exclusão, descrita na bibliografia complementar da disciplina, assim, o diálogo com os direitos humanos, intercambia também o entendimento dos processos de exclusão, um dos norteadores da prática profissional em atuação diante da diversidade e do racismo.

Em História da Psicologia, a proposta da ementa engloba potencialmente a discussão acerca do resgate histórico até o processo de consolidação da psicologia como ciência, no Brasil, considerando também seus pioneiros. Apesar da história recente, diferentes enfoques podem ser dados para o percurso, como já vimos anteriormente neste trabalho o estudo das relações raciais está diretamente ligado a emancipação da psicologia como ciência no Brasil.

Dentro da proposta da disciplina, inclusive, há um potencial de se discutir o pioneirismo de psicólogos e psicólogas negros e negras dentro da estruturação da psicologia como ciência e profissão. Os referenciais escolhidos para a discussão têm além do caráter histórico uma associação com a psicologia social crítica da história da psicologia.

As disciplinas de Psicologia Social têm semelhanças em suas características passíveis de interpretação. Na psicologia social temos o nascimento da profissão e ciência psicológica no Brasil. Ao proporem discutir a formação histórica da Psicologia Social contemporânea, suas epistemologias, a crítica social contemporânea e as repercussões no Brasil e na América Latina, em Psicologia Social I, são adotados livros clássicos da psicologia, e também a autora pioneira em psicologia social crítica, Silvia Lane.

Em Psicologia Social II, a proposta é avançar nas discussões sobre temas fundantes em psicologia social, abrangendo além das teorias em Psicologia Social, representações sociais, constituição social do sujeito, aproximação com a perspectiva sócio-histórica e temas emergentes em Psicologia Social. O referencial da disciplina parte de uma perspectiva histórica e sócio-histórica em psicologia, assim como autores que dialogam com a psicologia crítica. Abranger a psicologia sócio-histórica e crítica amplia a discussão para o processo de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

45

estruturação da realidade social brasileira e, reconhece o racismo como instrumento que opera nessa estrutura.

Entender essas perspectivas dentro da proposta de discussão destas disciplinas destacadas em suas ementas evidencia que a discussão sobre relações etnicorraciais aparece como uma temática tangente e não inerente a formação em psicologia. Aspecto este que precisa ser repensado, tanto para resgatar o histórico da psicologia, como para reafirmar o seu compromisso social.

Embora possamos ter percebido uma visão crítica da psicologia na descrição das disciplinas acima listadas do currículo de psicologia da UNEB, não fica evidenciado uma perspectiva que aponte a multirreferencialidade em seu referencial teórico sugerido como obrigatório ou complementar. Pensar um currículo multirreferencial é considerar a possibilidade de um sistema conectivo, intercrítico com fluxo constante, compreendido como construção permanente em atos, expresso em atos de currículo (Macedo, 2017).

A multirreferencialidade reconhece o caráter plural dos fenômenos sociais, afirmando que as ciências humanas “[...] no lugar de buscar um sistema explicativo unitário [...] necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos” (Ardoino, 1998, p. 4). Sendo assim, para uma compreensão acerca do racismo e suas repercussões nas subjetividades a partir das relações sociais, a formação em psicologia deve ocupar-se de promover um debate amplo à complexidade do fenômeno, compreendendo na sua pluralidade e possibilitando mais referenciais e pontos de vista.

A possibilidade da multirreferencialidade na formação em psicologia para atender as demandas etnicorraciais ocupa uma dupla função: a de subsidiar repertório para análise e intervenção em situações de racismo, assim como oportunizar que a Universidade possa cumprir o seu papel democrático na sua missão “popular e inclusiva”, ampliando olhares a partir de referenciais que



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

46

representem cosmovisões de povos negros e não negros.

O processo de conhecer, segundo Morin (2015), é um fenômeno multidimensional. E isto cabe em diversas áreas do conhecimento, mas sobretudo dentro do saber da psicologia. Afinal, para adentrarmos no conhecimento acerca do conhecimento produzido por essa ciência e profissão, deve-se considerar o paradoxo de um conhecimento que é seu próprio objeto de investigação porque emana de um sujeito outro e, também, de si mesmo. Assim, os três aspectos da existência subjetiva: ser, fazer e conhecer são inseparáveis.

O saber/fazer da Psicologia é realizado por seres humanos que analisam fenômenos humanos, acolhem suas emoções, expressões e repercussões. Esse paradoxo evidencia que produzir conhecimento sobre o conhecer, ou sobre o que se conhece em psicologia é produzir conhecimento sobre si próprio. A (o) psicóloga (o) lida cotidianamente com o contraditório, com as diferenças e as relações humanas que por elas são atravessadas. Assim, apreender a lidar com as tensões geradas na relação com outros, no contexto de formação é, em si só, potencializador dos processos de significação de sua experiência no mundo e de sua futura atuação profissional.

Assim, a formação em psicologia, *per si*, é uma formação implicada. Requer que a/o estudante consiga experimentar na experiência formativa, a complexidade da construção de conhecimento que é, inevitavelmente relacional, reconhecendo que, “ao tempo em que implico o outro que vivencia comigo a experiência, sou também implicado por ela, na situação que interagimos” (Alves & Nascimento, 2016, p. 28).

O entendimento sobre a demanda etnicorracial na psicologia, perpassa pela construção desse conhecimento, de si, do outro, da coletividade e das demarcações de diferença postas nas estruturas sócio-político-históricas. Coerentemente, compreender como vem sendo experimentada a formação, em uma instituição que pauta essa discussão, mas que dentro da proposta curricular, a partir da análise das ementas, precisa aperfeiçoar suas discussões,



é primordial.

Considerações Finais

Essa dimensão de compreensão curricular, evidencia a possibilidade de um etnocurrículo, conceito cunhado por Macedo (2016) dentro da Teoria Etnocentrada de Currículo no qual o desenvolvimento do trabalho curricular envolve todas as pessoas implicadas, a partir do momento que se valoriza e acolhe os etnométodos destas pessoas, autoras e atoras de suas produções construídas culturalmente. Estas pessoas podem assumir um papel de atores curriculantes.

Ressaltando que o currículo se atualiza nas relações intersubjetivas de seus autores/atores, revelando a potência de mudança formativa e, consequentemente na prática profissional que são retro-alimentadas, através dos atos de currículo, ou seja, de “ações que, cotidiana e interativamente, instituem o currículo em todas as suas formas de organização e implementação” (Macedo, 2017 p. 84)

Neste sentido, pensar currículo é, também, pensar etnométodos e multirreferencialidade. Assim, a formação perpassa por uma mediação entre os conhecimentos definidos como fundamentais para uma formação, sem preterir o contato com o sócio-cultural-político onde os atores estão inseridos. É pensar em um curriculoformação (Macedo, 2017) a formação não pode ser uma experiência desconectada com a constituição curricular, assim o é dentro da construção do saber e fazer da psicologia.

A psicologia se depara com as alteridades do existir humano, as construções e produções de enquanto área de ciência, e de profissão são inseparáveis e evidenciam a necessidade de uma prática dialogada com as demandas socialmente colocadas, tal qual as etnicorraciais.

A atuação em psicologia requer o reconhecimento das diferenças, a diferença como expressão da vivência do ser humano em sociedade. Estas



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

48

diferenças se estruturam socialmente a partir de relações de poder, “são as relações de poder que podem fazer com que a “diferença” adquira um sinal, que o diferente seja avaliado negativamente relativamente ao “não diferente” (Silva, 1999 p. 87).

Retomar as relações de poder é compreender uma visão crítica do currículo, a partir de uma perspectiva multicultural que compreende como as práticas curriculares instituem e legitimam saberes (Silva, 1999). A partir de então, é possível compreender como os discursos ideológicos que são expressos em atos de currículo, evidencia um discurso que precisa ser analisado a partir da realidade cultural e das dinâmicas de poder expressadas por tal realidade em suas práticas sociais.

Assim, os saberes, visões e construção de um currículo que forma em determinada área de saber, no nosso caso a psicologia, pode legitimar determinadas visões de mundo e, não estar pautada no que a categoria enquanto prática ética revela em documentos, sobretudo no seu código de ética (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2005) como princípios fundamentais para o exercício da profissão.

Compreender as tensões que envolvem o debate curricular e como este debate é caro na educação e revela aspectos formativos, desperta um interesse da psicologia em compreender melhor quais discursos seu exercício formativo está se propondo. Sobretudo em um ano onde se construiu uma nova minuta para revisão de suas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Ademais, pensando num contexto de formação Universitária, cuja formação implica em um tripé de Ensino-Pesquisa-Extensão, a experiência estudantil envolve aspectos maiores que uma construção técnica/profissional em psicologia. Neste contexto, de uma Universidade plural, tal qual a UNEB, que tem em sua trajetória de pioneirismo da defesa de políticas de ações afirmativas e o diálogo com sua comunidade interna e externa, espera-se que a formação em psicologia esteja dialogada com sua missão e valores.



Referências

- Alves, Rita de Cássia D. P.; Nascimento, Cláudio O. C. do. (2016) Invenção de si: Implicações, multirreferencialidade e formação para a diversidade. ALVES, Rita de Cássia D. P.; NASCIMENTO, Cláudio O (orgs). *Formação Cultural: Sentidos epistemológicos e políticos*. Cruz das Almas: EDUFRB, Belo Horizonte: Traço Fino.
- Ardoino, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. (1998) In: BARBOSA, J. G. (Org.); revisão da tradução Sidney Barbosa. Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 24-41.
- Borges, Mariza M.; Bastos, Antonio. V. B.; Khoury, Yvonne (1995). A. *A formação em Psicologia: Contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos*. Brasília: MEC-SESU.
- Bicudo, Maria Aparecida Viggiani.(2000) *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação [MEC] , Conselho Nacional de Educação (2011). Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011 - *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF
- Conselho Federal de Psicologia. (2005). *Código de ética profissional do psicólogo*. Brasília: CFP
- Coulon, Alan. (1995) *Etnometodologia*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes.
- Frankhan, Jo; Macrae, Christina. (2015) Etnografia. Somekh, B.; Lewin, C. *Teoria e Método em pesquisa social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kramer, S. (2007). Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em Ciências Humanas. In: _____; Freitas, M. T; Souza, S. J. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez
- Macedo, Roberto Sidnei. (2004) *A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA
- _____. (2016) *A teoria etnoconstrutiva de currículo: teoria-ação curricular formacional*. Curitiba: Editora CRV.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

50

- Morin, Edgard. (2015) *O método 3: conhecimento do conhecimento*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina.
- Moreira, A. F. (2008) Currículo, Utopia e Pós-modernidade. Em: Moreira, A.F. *Currículo: questões atuais*. 14ª ed. Campinas: Papirus.
- Sacristán, José Gimeno. (2013) A função aberta da obra e seu conteúdo. Em: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.
- Silva, Tomaz Tadeu da. (1999) *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*. 3. ed.. Editora Autêntica.
- Techio, E. M. (Org.); Lima, M. E. O. (Org.). (2011) *Cultura e Produção das Diferenças: estereótipos e preconceito no Brasil, Espanha e Portugal*. Brasília: Technopolitik.
- Universidade de Estado da Bahia [UNEB]. (2016) *Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia – com ênfase em Processos Clínicos e de Saúde e Processos Sociais e Educativos*. PROGRAD, Departamento de Educação Campus I, Salvador.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

51

Perspectivas e Desafios Apresentados por Professores do Ensino Médio de uma Escola Pública

Pâmella da Silva Aranda (UCDB) - pamellaaranda-@hotmail.com
Aldenor Batista Da Silva Junior (UFMS) - aldenorbsj@gmail.com
Norma Celiane Cosmo (UCDB) - normaccosmo@gmail.com

Resumo

Uma pesquisa institucional é uma ferramenta utilizada na qual visa contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos, sendo eles públicos ou privados, contribuindo para uma possível eficácia tanto no modelo de gestão quanto no modelo educacional da instituição. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi realizar um diagnóstico em uma instituição de ensino e analisar problemáticas existentes que necessitam de um apoio. Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa 8 profissionais que lecionam como professores de diversas disciplinas na instituição de ensino, sendo 4 deles atuantes no período matutino e os outros 4 atuantes no período vespertino. O instrumento de coleta foi uma entrevista semiestruturada. Os resultados sinalizam para uma urgência para uma ótica voltada para o ensino público, precisando de recursos e meios que possam desenvolver o aluno de uma forma que seja possível obter as mesmas oportunidades que outros alunos terão. É importante frisar ainda a importância de uma profissional da Psicologia em qualquer instituição de ensino, auxiliaria alunos e professores para um melhor rendimento do processo de ensino aprendizagem.

Palavras Chaves: Professores; Pesquisa Institucional; Prática Pedagógica; Docente.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

52

Introdução

Esta pesquisa foi trilhada na perspectiva metodológica do Materialismo Histórico-Dialético, consolidada na Psicologia Histórico-Cultural. Como afirma Martins (2015), os dados obtidos a partir da empiria representam não apenas a expressão da imediatez em si, mas exige da inteligibilidade presente na produção do conhecimento, para apreender os elementos que complementam as mediações históricas concretas, que só podem ser alcançados com os esclarecimentos realizados pelo aporte teórico ou das complexidades atingidas com a abstração de pensamento.

É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais, em sua imediatez sensível, em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Assim sendo, não nos pode bastar apenas o que é ‘visível aos olhos’, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a ‘visibilidade da máxima inteligência’ dos homens. (Martins, 2015, p. 36-37, grifos da autora).

Dessa forma, não somente os envolvidos diretamente com um fenômeno situado em um determinado espaço acabam revelados, mas toda uma teia social que contribui para os fatos históricos e seus influentes, os meios de comunicação e as oportunidades de confronto e mediação.

Este trabalho caracteriza-se por um estudo descritivo, com abordagem qualitativa. De acordo com Gaskell (2007), a pesquisa qualitativa possibilita estabelecer ou descobrir diferentes perspectivas e pontos de vista sobre determinado fato.

A coleta dos dados foi realizada nos meses de agosto e setembro de 2018 em uma escola pública na capital e Mato Grosso do Sul, sendo que a instituição aprovou a realização da pesquisa cientes com um termo de anuência. Participaram da pesquisa 8 profissionais que lecionam como professores de diversas disciplinas na instituição de ensino, sendo 4 deles atuantes no período matutino e os outros 4 atuantes no período vespertino. Estes profissionais participaram da pesquisa por adesão espontânea a partir de um convite dos



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

53

autores deste trabalho, e contando com a disponibilidade de cada profissional. Ao início foram explicados os procedimentos aos participantes, no qual todos autorizaram a gravação das entrevistas.

O instrumento de coleta foi uma entrevista semiestruturada, seguindo um roteiro composto por cinco perguntas divididas em quatro temas geradores: motivo da escolha da profissão, pontos positivos de se trabalhar em uma escola pública, pontos negativos de se trabalhar em uma escola pública, em que sentido o profissional da psicologia auxiliaria no processo de formação dos alunos e quais as melhorias necessárias para o processo de formação do aluno.

As entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho dos profissionais, em salas específicas, com ambiente silencioso e de forma individual. A duração de cada entrevista foi de aproximadamente 10 minutos, e as mesmas foram gravadas em áudios.

Após transcrição fidedigna das entrevistas, seu conteúdo integral foi transferido para uma pasta no *Google Drive* para uma melhor confidencialidade das informações obtidas e posterior análise.

Os 8 profissionais da escola, eram de áreas distintas. Foi solicitada a permissão para a gravação das entrevistas para todos os profissionais e não foram citados nomes nas gravações os nomes dos profissionais citados na discussão do trabalho serão fictícios.

Entende-se que, as palavras de Figueredo (1991) contribuem para fundamentar o trabalho realizado e exposto sobre a produção do conhecimento por meio de um contato direto com os participantes escolares. O autor afirma que durante seu percurso de construção do conhecimento científico, a Psicologia tem como tarefa primordial a investigação de uma problemática específica que implica o embaraço existente entre o sujeito e seu entorno, o singular e o plural.

Durante o processo formativo e em meio à atuação profissional, sobreveio a necessidade de conhecer o que pensam os professores a respeito do trabalho docente no ensino médio, seus principais desafios e como são percebidas as



contribuições do profissional de psicologia para a escola. Para tanto, preocupou-se especialmente em verificar, por intermédio da linguagem apresentada, como os professores estão compreendendo a realidade escolar do ensino médio.

Escolheu-se a abordagem qualitativa para a análise dos dados, tendo como um dos procedimentos metodológicos a análise de conteúdo aplicada às respostas obtidas na entrevista semiaberta. Desta maneira, considera-se que as possibilidades de utilização deste recurso encontraram-se de acordo com os objetivos estabelecidos para a realização das análises, uma vez que desejou-se interpretar as verbalizações obtidas por via das aplicações do instrumento de investigação, em razão de que “O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela expressa um significado e um sentido” (Franco, 2003, p.13).

Psicologia e sua Interface com a Educação: Um Enlace Científico

A educação no Brasil inaugura-se com a vinda dos jesuítas ao país em 1549, com caráter religioso cristão, com isso, os padres acabaram se tornando os primeiros educadores do país catequizando uma parcela da população indígena. Além de ter como prioridade a escola secundária, os padres jesuítas influenciaram muito a educação daquela época com seus costumes e conhecimentos metodológicos trazidos da Europa (Silva; Zamai; Silva, 2007).

Na Constituição de 1824 evidencia-se o compromisso do Império em garantir instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, que mais tarde é confirmado na Lei de 15 de outubro de 1827, levando à criação de escolas nas cidades, vilas e vilarejo. Para os autores Silva, Zamai e Silva (2007) na década de 20 surgiu a primeira geração de educadores, quando “muitos tentaram implantar no Brasil a Escola Nova que redefiniria o papel do Estado em matéria educacional através do documento Manifesto dos Pioneiros” (p. 203).

A educação em nosso país passou por períodos marcantes desde o início,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

55

depois da educação trazida pelos jesuítas, tivemos a responsabilidade pertencente ao poder real para o favorecimento da educação apenas para a elite dominante, em transformações, encaminhou-se para uma educação para todos, em decorrência do fortalecimento da democracia. Sendo assim, a escola sempre teve fatores políticos, responsável pela formação integral do indivíduo até os dias atuais (STIGAR; SCHUCK, 2009).

Durante o mesmo período já existia a Psicologia, a qual foi proposta como ciência no final do século XIX por Wilhelm Wundt e William James, que trabalharam juntos para a construção da chamada “ciência psicológica”, porém, apresentavam perspectivas diferentes sobre o que seria essa ciência psicológica. No século XX ela foi recebida pelo mundo de diversas formas, tornando-se uma ciência com uma epistemologia pluralizada. Apesar das divergências, ambos acreditavam que para tratar do estudo psicológico como ciência deve haver um afastamento de doutrinas e temas metafísicos. Wundt (1922) procura em seus estudos, afastar a psicologia moderna do dualismo corpo-mente (cartesiano), bem como do espiritualismo e da materialidade, descreveu:

Elas [psicologia espiritual ou materialista], não procuram interpretar a experiência psíquica a partir da própria experiência, mas a derivam de pressuposições de processos hipotéticos que estariam ocorrendo em um substrato metafísico (p.6-7).

Para James (1982 apud Abib 2009, p. 272) “o homem prático não está interessado nesses temas, mas sim, em melhorar as ideias, disposições e conduta de indivíduos sob sua responsabilidade”. Ele acreditava em uma psicologia da ciência natural, que estuda os fatos mentais e suas relações com o ambiente físico, a fisiologia e anatomia cerebrais e as atividades corporais resultantes desses processos. De acordo com James (1893 apud Abib 2009, p. 197) “o objetivo real da psicologia é ajudar o homem a prever e solucionar problemas, norteados suas ações e comportamentos”.

Já Wundt (1922, p. 272) via a psicologia como “uma ciência empírica, que



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

56

interpreta a experiência psíquica através da própria experiência psíquica, não recorrendo há nada além desses processos para explicá-los”. Essa causalidade fecha as portas para explicações através da espiritualidade e do materialismo, voltando a atenção para a experiência em si.

É notável que as perspectivas de Wundt e James partem de entendimentos diferentes, e que nenhuma das duas é capaz de conferir uma unidade à psicologia moderna, mas é um ponto de partida como psicologia pluralista. A psicologia traçou o caminho da ciência a partir do final do século XIX, ganhando o próprio espaço e diferenciando-se da filosofia, deixou para trás suas concepções empíricas e racionalistas, mas no século XX, ao invés de tomar um rumo comum de outras ciências para a unidade científica, acabou se proliferando de várias formas diferentes.

Nos Estados Unidos, um grande nome ligado aos movimentos da psicologia escolar no século XIX era Stanley Hall, destacando-se um artigo de 1882 sob o título: “O conteúdo da mente das crianças quando ingressam na escola” e o surgimento de clínicas e revistas de divulgação de pesquisas ligadas, principalmente, à área da psicométrica e da psicologia experimental (Pfromm; Netto, 2001).

Segundo Barbosa, Marinho e Araujo (2010 apud Gomes, 2004, p. 394),

No cenário europeu, sobressai a psicologia escolar desenvolvida na França, caracterizada principalmente pela intervenção psicológica junto aos alunos com necessidades escolares especiais e pelos trabalhos desenvolvidos por Alfred Binet, que focalizava, dentre outros objetivos, o desenvolvimento de instrumentos psicométricos capazes de avaliar a inteligência humana.

A psicologia escolar norte-americana e a francesa configuraram-se como as duas principais fontes de influência na área por todo o mundo, inclusive no Brasil. A esse respeito, Campos e Jucá (2006, p.37) comentaram que a psicologia escolar no Brasil se “configurou menos como ciência experimental, [...] estava voltada para o trabalho técnico, para a implementação das teorias desenvolvidas em países como os Estados Unidos e os da Europa”.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

57

Barbosa e Marinho, (2010 apud Cruces 2006, p. 20) destacou que “a psicologia se desenvolveu no Brasil principalmente para atender problemas da educação, sobretudo a formação de professores, mas não como área específica de atuação em psicologia escolar”. Com essa perspectiva, foram criados, em vários estados brasileiros, laboratórios de psicologia ligados às escolas normais, onde eram desenvolvidas pesquisas junto aos alunos com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem (Antunes, 1999).

Antunes (2008, p. 471) traz de forma muito bem explicada que no final do século XIX e transição para o século XX, houve uma grande mudança sociocultural no Brasil com a revolução industrial, e diversos estudos psicológicos foram desenvolvidos sobre esses novos “trabalhadores urbanos”. Com essas pesquisas a psicologia se consolidou dentro dos outros saberes e ganhou força. Com essa força percebe-se que há uma interdependência entre psicologia e educação, como relata Antunes, (2008, p. 471).

Pode-se afirmar que o processo pelo qual a psicologia conquistou sua autonomia como área de saber e o incremento do debate educacional e pedagógico nas primeiras décadas do século XX estão intimamente relacionados, de tal maneira que é possível afirmar que psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra. Esse momento foi responsável pela consolidação da articulação entre psicologia e educação, dando as bases para a penetração e a consolidação daquilo que nos Estados Unidos e Europa já se desenvolvia sob a denominação de psicologia educacional. (Antunes, 2008, p. 471).

Antunes (2008) afirma que “a Educação continuou sendo a base para o desenvolvimento da psicologia, assim como esta permaneceu como principal fundamento para a educação, particularmente no âmbito pedagógico” (p. 471).

Os professores apresentam segundo pesquisas, apresentam níveis muito elevados de sofrimento mental (depressão, ansiedade e distúrbios psiquiátricos menores), é necessário a necessidade de ampliar a investigação, no sentido de melhor compreender a gênese do sofrimento mental dos professores e os desafios que encontram nas realidades em que atuam, oferecendo subsídios



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

58

para a produção de mudanças significativas, visando à melhoria de saúde destes, agindo nos processos determinantes do adoecimento e não através da simples medicalização.

Perspectivas e Desafios no Trabalho Docente com Adolescentes do Ensino Médio: Relato de Professores

Foram realizadas entrevistas com 8 professores atuantes no ensino médio de uma escola pública da rede estadual de ensino. Para melhor identificação e organização dos dados criamos nomes fictícios para cada um deles e ordenamos as entrevistas.

Vygotsky (2007) intensifica a necessidade de investir no exame minucioso de um cientista, pois somente a descrição de determinado fenômeno não revela a origem e as dinâmicas. Em virtude do exposto, precisa-se descobrir a gênese, analisando seus movimentos complexos em todas as suas manifestações.

Na realidade, a psicologia nos ensina a cada instante que, embora dois tipos de atividades possam ter a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto à sua origem ou quanto à sua essência. Nesses casos são necessários meios especiais de análise científica para pôr a nu as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas. A tarefa da análise é revelar essas relações. (Vigostki, 2007, p. 66).



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

59

Esta forma especulativa de análise foi elegível porque reúne elementos sociais e psicológicos. O pesquisador que a utiliza demonstra um concreto interesse no processo que decorre e não apenas no produto.

Iniciamos a primeira entrevista do período matutino com Marta professora de biologia, atuante apenas no Ensino Médio. A professora destaca que os pontos positivos de se trabalhar com o Ensino Médio é que em tese eles são mais maduros e descreveu ainda que os maiores desafios de se trabalhar com eles é a tecnologia como cita ela.

A tecnologia, no caso dos celulares né, que hoje em dia, a maioria tem e todos querem estar no facebook, no whatsapp, então isso fica... é complicado, porque nós, ainda mais na era do falar ainda né, do escrever no quadro, aí fica mais complicado concorrer com a tecnologia de hoje né. (Entrevistada_1, 2018)

No que diz respeito ao que a docente denomina como amadurecimento, acredita-se que o ensino deve ser direcionado de forma que possa possibilitar o desenvolvimento máximo das potencialidades dos jovens. Isso demonstra que a escola, em sua totalidade participativa, precisa investir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois, de acordo com o que expressa Martins (2010, p. 51), são essas funções que “sustentam o desenvolvimento da consciência que, por sua vez, exige o pensamento de conceitos”.

Pino (1991) discorre que é na relação com outros homens que o sujeito se humaniza. O processo de desenvolvimento das funções psicológicas propriamente humanas se complexifica na atividade social.

O desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social. As funções psicológicas são efeito/causa da atividade social dos homens, resultado de um processo histórico de organização da atividade social. Para tornar-se um ser ‘humano’, a criança terá de ‘reconstituir’ nela (não simplesmente reproduzir) o que já é aquisição da espécie. Isso supõe processos de inter-ação e inter-comunicação sociais que só são possíveis graças a sistemas de mediação altamente complexos, produzidos socialmente. (Pino, 1991, p. 34-35).



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

60

Em concordância, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento psicológico do indivíduo, “a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais” (Marx; Engels, 1993, p. 13).

Marta destaca que o maior desafio de se trabalhar com Ensino Médio é competir com a tecnologia, pois, os alunos raramente abdicam do celular para desenvolverem melhor suas atividades em sala de aula. Observa-se neste caso que a docente encontra ao verificar a tecnologia utilizada pelo estudante como um distrator em sala de aula. Neste caso, aponta-se para a necessidade da pedagogia se reconstruir com a utilização das tecnologias e das mídias sociais como recurso pedagógico.

Foi questionado para a professora se a Psicologia poderia ajudar de alguma forma dentro da escola.

A... Com certeza, porque hoje em dia...antigamente, na época que eu era estudante, ééé tinha psicólogo nas escolas, hoje em dia não tem mais né, faz um bons anos que não tem mais, eu acho que deveria sim, porque as vezes o professor tem que fazer papel de psicólogo e eles não tem a maturidade que vocês (psicólogos) vão ter né, quando vocês se formarem pra lidar com “N’s” problemas que tem na escola que não é só envolvido com a educação, porque com certeza vocês também né, alguns vão se especializar na área da educação também né. (ENTREVISTADO_1, 2018).

Para Marta, um Psicólogo nas escolas faria diferença, ela pontua que normalmente os professores acabam fazendo o papel do Psicólogo e que muitas vezes não possuem o preparo necessário que um profissional da área teria. Por último, foi questionado, quais as transformações necessárias no Ensino Médio.

É... eu acho que no Ensino Médio, a questão da tecnologia né, a estrutura física da escola para receber essas tecnologias que tem hoje, e as escolas estão ficando arcaicas né, e os alunos tão cada vez mais perdendo o interesse justamente por estar arcaica. Eles falam muito em questão de mudanças na grade curricular do Ensino Médio né, só que eles não dão estruturas para isso, então não adianta nada. (Entrevistado_1, 2018)

Entende-se a necessidade de estabelecer papéis aos diferentes saberes



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

61

e fazeres dentro da escola e garantir a intervenção de acordo com a opinião de determinada área, porém faz-se necessário não perder de vista que compreender a realidade social do aluno diz respeito a todos os educadores da escola.

Em outro rumo que afeta o problema, os professores sentem-se, em muitos momentos, despreparados e sem apoio, porque durante a sua formação na graduação e na formação continuada, efetivamente, não foram e/ou não têm acesso ao conhecimento e a práticas eficazes e efetivas frente as dificuldades psicossociais encontradas. Consequentemente, carecem de meios e recursos para seu enfrentamento. Os docentes, muitas vezes, sentem-se incapazes de mediar os conflitos diários, as agressões e/ou situações de indisciplina, o que afeta o processo pedagógico (Oliveira, 2009).

A escola, produto da sociedade, não tem acompanhado as modificações sofridas na sociedade e, por conseguinte, o modo como esses alunos se manifestam, que agora, na contemporaneidade, são distintos e diversificados (Chispino, 2007).

Além disso, os professores, agentes que mantêm mais contato com o aluno, não foram preparados para solucionar os conflitos que vêm surgindo com a diversidade humana que os alunos apresentam. Necessitam do que Nóvoa (2008) já alertava na seguinte afirmação: “é preciso trazer a formação para dentro da profissão”, pois é no acesso as condições de aprendizado do conhecimento científico que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre.

Diferente do que é encontrado na fala da professora Marta, de acordo com Martinez (2010), em seu artigo ‘O que pode fazer o psicólogo na escola?’, o psicólogo é, em muitos casos, acaba sendo percebido de forma receosa pelos outros profissionais da escola, o que leva a certo tipo de rejeição, considerando que são vistos como profissionais que não conseguem resolver os problemas que afetam o dia a dia escolar.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

62

Martinez (2010) também ressalta em seu artigo que a influência do modelo clínico ainda é fortemente percebida, pois o trabalho dos psicólogos na escola é visto como um trabalho de diagnóstico e atendimento de crianças que apresentam dificuldades emocionais ou de comportamento, e também de orientação para os pais e professores sobre como trabalhar com esse tipo de problema.

Cabe aqui resgatar que a presença do psicólogo e de outros profissionais de saúde mental demonstra que, na medida em que se fornece aos educadores uma oportunidade de reflexão compartilhada e um suporte respeitoso ao seu trabalho, pode-se encontrar melhorias para a diminuição dos problemas de aprendizagem e facilitação para este processo (Morais; Souza, 2001).

Para Martinez (2010) é necessário haver equipes multiprofissionais dentro do ambiente escolar, que os profissionais devem trabalhar de forma conjunta, que cada um, de acordo com os conhecimentos específicos de sua formação, ajude a formular ações adequadas para a melhoria escolar.

A segunda entrevista foi realizada com o professor de Geografia da escola, no qual lesionava apenas no período Matutino na escola. Maucir destaca algumas questões positivas de se trabalhar com o Ensino Médio.

Bem! Eu gosto mais né por conta do desenvolvimento do conteúdo, e você consegue. Aqui temos três realidades bem distintas né, na escola, no Ensino Médio é: uma de manhã, uma a tarde e outra à noite. São bastante diferentes os perfis dos alunos, e com isso a gente consegue desenvolver um bom trabalho na parte da manhã, os alunos conseguem puxar mais os conteúdos né, preparando realmente para o ENEM, minhas turmas são de 2º e 3º anos, então eu foco bastante conteúdo voltado para o ENEM. E já o público do nosso vespertino, principalmente do noturno, já é um pessoal que trabalha né, tem outra rotina, talvez um pouquinho menos puxado como é de manhã, essa é a diferença. Mas assim, é bem interessante, bacana, eu gosto desse público né, de trabalhar com o ensino médio por conta do desenvolvimento do conteúdo mesmo. (ENTREVISTADO_2, 2018)

Para ele, existe uma distinção entre os períodos, trabalhar com o Matutino as coisas fluem mais, já a turma do Vespertino e do Noturno há uma dificuldade



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

63

maior, pois, a maioria dos alunos trabalham, e isso dificulta o processo, e é exatamente esse um dos desafios de se trabalhar com Ensino Médio como discorre ele.

“Bem... é a dedicação dos alunos em querer realmente estudar, voltado para um concurso, voltado para um ENEM, voltado para algum objetivo na vida deles, então a gente percebe assim: uma das dificuldades é essa apatia que eles têm em querer algo a mais né, em buscar esse algo a mais e ter esse foco nos estudos mesmo. Então eles têm uma certa dificuldade nesse sentido, e a gente tenta motivá-los para que eles possam realmente buscar um objetivo, algo a mais que eles possam se motivar, em busca desse objetivo. Na carreira profissional, na vida deles, realização pessoal e assim por diante”. (Entrevistado_2, 2018)

Com exceção da falta de interesse dos alunos o professor ainda reforça outras dificuldades na sua atuação.

Bem. Dificuldades em termos, nós podemos dizer assim, em relação a questão da estrutura, o apoio do material pedagógico né que a gente necessita para estar utilizando como: internet, os recursos midiáticos, projetor. Então a gente tem uma certa dificuldade. Aquele professor, que as vezes não tem o próprio projetor, então depende da escola, às vezes, como agora por exemplo, está em manutenção. Esse é um recurso material que a gente tem uma certa dificuldade. Depende de agendar a sala, internet as vezes não funciona, então tem algumas dificuldades nesse sentido para a gente desenvolver um trabalho de pesquisa, de laboração de trabalho, e aproveitar mais os recursos tecnológicos né, esses materiais. Por outro lado, a gente percebe também uma certa ausência da família no sentido do apoio de cobrar, de estar presente. Quando a gente faz nossa reunião, poucos pais participam né, geralmente no final do bimestre quando tem entrega de notas, então a gente tem pouca a participação dos pais, apesar dos programas e projetos do governo, voltado, atuando nessa área aí, como família na escola, mas a gente tem pouca presença dos pais, principalmente no Ensino Médio, comparado com o fundamental que já tem um pouquinho mais a participação, a presença dos pais. (Entrevistado_2, 2018)

O professor pontua outra dificuldade bastante marcante na escola, sendo a falta de material pedagógico. O material é um recurso necessário para o desenvolvimento do ensino e é algo que ocasionalmente falta.

Constata-se o que alerta Souza (2010, p. 12): “garantem-se apenas o acesso e a permanência, sem, contudo, garantir-se o acesso ao conhecimento



e a uma permanência que de fato restitua ao aluno os conhecimentos que ele necessita para uma formação integral”.

A contradição interna, presente entre estruturas dos espaços escolares e a atuação dos educadores, dificulta e coloca em risco os resultados do trabalho realizado. Verifica-se a necessidade de uma estrutura e de uma organização que minimamente propiciem condições reais de trabalho. A falta de um espaço físico adequado pode fazer com que a atuação dos educadores não traga os resultados esperados.

A ausência dos pais na escola foi um fator marcante, ele destaca ainda que dificilmente os pais dos alunos do Ensino Médio frequentam a escola durante o período do ano letivo e logo em seguida foi questionado a respeito do material didático.

No período da noite não é disponibilizado para os alunos os livros didáticos, somente no matutino e no vespertino. Noturno, cada professor se vira de uma forma, no meu caso, eu entro em acordo com a direção da escola, eu tenho sempre um kit, uma quantidade mínima de livros que ficam guardados onde fica os livros, no nosso arquivo ali. Eu tenho uma quantidade de livros que eu utilizo na sala de aula com os alunos do noturno. Então assim, eu levo os livros para uma sala, a gente faz umas atividades, estuda o conteúdo, e devolvo. Não é como os outros alunos que levam o livro para casa. (Entrevistado_2, 2018).

De acordo com Facci (2004), o fato de culpabilizar um só envolvido no processo de não aprendizagem escolar, no caso a família, resulta em uma explicação feita de forma simples e orientada por questões ideológicas que permeiam os pretextos neoliberais, que desconsideram os fatores sociais envolvidos na complexidade em que é produzido o fracasso escolar.

De forma natural e focalizado unicamente em práticas que individualizam, essas explicações, concentram a ideia de que as crianças, os jovens e os adolescentes são vítimas de suas próprias incapacidades diante do aprendizado, sem considerar uma série de fatores externos que envolvem o processo. Esta explicação também se estende como uma justificativa para as diversas mazelas sociais possibilitadas pelo capitalismo, como a pobreza, a desigualdade, e outras



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

65

(Facci, 2004).

Questionou-se se os livros foram doados pela escola e ele disse “não, não tem quantidade né suficiente para todos as turmas, então, a gente tem uma quantidade guardada ali, que eu utilizo na sala e no final da aula a gente guarda de volta ali”. Percebe-se que a quantidade de livros é escassa na escola e que faltam materiais para alguns alunos. Foi questionado a respeito dos afastamentos dos professores e qual é o ponto de vista dele.

Bom... eu penso assim que nesses... como eu disse eu comecei a lecionar em 2003, em 2006 fui efetivado e durante esse período, nós estamos em 2018, são já alguns anos né já de sala de aula, e realmente essa questão de atestados, por conta de problemas de saúde, muitos colegas passam por isso. Penso que há uma certa, uma falta de equilíbrio na vida da pessoa né, de cada um, profissional, mas é necessário talvez uma forma de achar alguma, alguma atividade que seja de um escape, compensar o estresse que a gente passa né. Sobrecarga de trabalho, de cobranças e etc.... questão própria do relacionamento, por exemplo, eu sou professor de 40 horas. Um professor de 40 horas que é a média dos colegas, eu tenho 450 alunos, mais ou menos, e desses 450 alunos a gente tem que fazer no mínimo 3 avaliações por bimestre. Então você multiplica todo esse trabalho de correção de provas, de preparação de provas, de trabalhos, de atividades, cada aula uma atividade, cada aula você tem que corrigir, são 450 cadernos que eu tenho que olhar, passando uma atividade para cada turma, então é um trabalho bem cansativo e estressante né. Então penso eu que, se o profissional não tiver uma forma de algum tipo de hobby, algo para compensar esse estresse profissional, na vida de cada um, a pessoa com certeza vai acabar passando por algum problema de saúde né. (Entrevistado_2, 2018)

Para ele, a sobrecarga do trabalho é estressante, são muitos alunos, muitas atividades para se avaliar, e tudo apenas para um professor; para ele é uma sobrecarga muito grande, ele destaca que o profissional precisa de um hobby para que seja possível centralizar as coisas.

Um estudo realizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), presente no livro “O Sofrimento Psico-Bio-Social do Docente Brasileiro”, de Cavalcante (2015), revela que cerca de 160 milhões de pessoas no mundo convivem com algum mal associado à atividade laboral, que acaba fazendo cenário para diversos transtornos mentais, como a ansiedade, a depressão e a



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

66

síndrome do pânico.

A conclusão dos trabalhos desta autora aponta que o ambiente profissional, ou seja, o ambiente escolar, em seus aspectos relacionais e estruturais, é um importante, e talvez o principal, fator a ser considerado como provocador de adoecimento tanto psíquico quanto relacionado à estrutura corporal, e que os docentes fazem parte deste grande número de adoecimento, principalmente por suas condições objetivas de trabalho atuais (Cavalcante, 2015, p.37).

Embora investigue e teorize sob outra perspectiva, destaca-se também que um autor coerente com os estudos apontados no trabalho é Antônio Nóvoa (1991). Segundo este autor, o processo de tensão e incerteza pelo qual passam a educação e o trabalho dos professores nos últimos anos, provoca um mal-estar no professor, na relação pedagógica e na escola como um todo. Os resultados “estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevado índice de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante” (Nóvoa, 1991, p.20).

Patti (2017) aponta que o processo motivacional é presente nos mais variados contextos sociais incluindo o contexto educacional e estudos apontam que a motivação docente envolve práticas educativas decorrentes, considerando que o professor possui papel fundamental na motivação dos alunos desde o desempenho escolar, qualidade do processo de ensino até o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas, bem como, sentimentos de competência. Patti (2017) descreve em seu estudo que a “literatura aponta que, dentre as áreas da psicologia, é dentro da psicologia educacional que o tema motivação docente é encontrado com maior frequência, demonstrando o tema da motivação como vital para o processo educacional” (p. 59).

A terceira entrevista foi realizada com o professor Fábio, atuante como professor de química, o qual destacou que uns dos pontos positivos de se trabalhar com o Ensino Médio é que podem cobrar uma maturidade maior dos



alunos, e enxergar a expectativa de um crescimento profissional deles como: entrar na faculdade, trabalhar, poder ver os alunos conquistando as coisas. E os pontos negativos é que as turmas são muito heterogêneas como por exemplo, receber alunos de outras redes, que chegam sem base de conhecimento ou acostumados com outra filosofia de estudos. Ele destaca ainda que

Tem uma crise de identidade; vertentes que trabalham como cursinhos (apenas para passar em uma Universidade) e vertentes que são mais profissionalizantes, e sempre fica aquela dualidade de saber qual é o objetivo, o foco. O Ensino Médio está ficando desvalorizado, como no caso de o aluno fazer uma prova de ENCCEJA e fechar o Ensino Médio ou, por exemplo, passar no vestibular no 2º ano e o Juiz autoriza-lo a eliminar o 3º ano, então falta uma valorização e entender que é uma etapa que torna a pessoa mais versátil. (Entrevistado_3, 2018).

O professor pontua que há uma crise de identidade, pois, algumas escolas focam no ENEM, outras trabalham com vertentes com cursos profissionalizantes e isso gera uma desvalorização do Ensino Médio.

Na quarta entrevista, realizada com um professor de Matemática, João destaca que “deve-se parar de ensinar por ensinar, decorar só para tirar notas e passar. Necessitava de uma educação voltada para aprender” (Entrevistado_4, 2018). Descreve que o ENEM deveria mudar, “o aluno deveria fazer o curso que gosta não o curso que consegue a nota” (Entrevistado_4, 2018).

Em sua fala, o entrevistado 4 pontua a respeito do psicólogo nas escolas.

Infelizmente os professores não são treinados para identificar alguns problemas, sendo assim é preciso da ajuda de outro profissional. E um dos problemas é que os pais não aceitam caso o filho possua algum problema. Por exemplo; tem aluno que tem dislexia, não consegue resolver uma conta, não adianta que não vai, não consegue de jeito nenhum, e tem pai que não entende isso. A ausência da família na escola é um grande problema...é que a família usa a escola de “depósito”, “eu tenho que trabalhar, fica aí” e enquanto tiver uma resolução descrevendo como o professor deve agir na escola isso não mudará (Entrevistado_4, 2018).

Nota-se que as principais queixas feitas dos professores que dão aulas



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

68

no período Matutino, é a falta de interesse dos alunos em querer aprender, o excesso de tecnologia, no qual dificulta o trabalho pedagógico, pois, competir com um aparelho telefone em sala de aula não é nada gratificante. Todos pontuam a importância de um profissional da Psicologia no contexto pedagógico, pois, na maioria das vezes o professor não possui um preparo para lidar com algumas situações e observa-se também a falta de clareza sobre a atuação deste profissional.

As próximas quatro entrevistas realizadas foram com os professores do período Vespertino da escola. A primeira professora entrevistada é formada em Letras na qual leciona a matéria de Literatura e Língua Portuguesa. Perguntarmos a ela se gostava de ser professora na atual escola, ela destaca:

Eu amo! Porque é uma escola que trabalho desde 2008, há dez anos, e falo que aqui aprendi o pouco que sei, como ser, como fazer, o que é ideal e o que não é, dizem que nós não devemos fazer isso, mas eu considero a escola X como uma extensão da minha casa, eu me sinto bem... às vezes lá em casa tem problemas pessoais, mas, quando eu entro aqui coisas acontecem. Então eu venho quando precisa, participo dos projetos, é uma escola que eu tenho o prazer de trabalhar, tudo aqui é muito bom. (Entrevistado_5, 2018)

Carregada de idealizações, a fala acima da professora, embora que segundo ela seja uma escola tranquila de se trabalhar, não revela a totalidade existente na realidade escolar em que vive. Em outros momentos da entrevista, a mesma destaca alguns desafios existentes nos quais precisam ser melhorados.

Ultimamente eu ando um pouco desgostosa de entrar em sala de aula, porque nossos alunos infelizmente acham que por eles estarem no ensino público não têm obrigação de estudar, eles estão aqui e aqui vão passar de ano, não tendo a noção do seu valor em sala de aula, então elas não perguntam e nem questionam, andam muito apáticos e desestimulados, não participam das aulas, isso tem me deixado muito triste, isso acaba com o emocional. Então você vem com a pilha toda achando que o aluno está por dentro, aí você aplica uma prova e ele não está sabendo o conteúdo, ou seja, algo está falhando, um desinteresse, isso é a dificuldade. Estava conversando com a professora da sala de tecnologia para usarmos recursos do Google Drive para produção de textos online pra ver



se estimula mais, hoje mesmo nós fizemos um simulado em dupla e automaticamente já sai a nota, então estou procurando recursos, porque é uma coisa que eles gostam, pra ver se chama mais a atenção, porque eu passei cinquenta minutos fazendo revisão e então o aluno vai e faz uma prova logo em seguida, com questões muito parecidas e o aluno não consegue tirar três, dois, um?! Então quer dizer, eu passei cinquenta minutos falando para as paredes?! Alguma coisa está errada!” (Entrevistada_5, 2018)

Andréa discorre que há uma falta de interesse dos alunos pela aprendizagem, ocorre uma falta de conhecimento do valor de estar em sala de aula.

O descaso com as atividades escolares parece provocar sentimentos de desconforto nos profissionais docentes. Em consonância com relato do professor, Santos (2016) exprime que os alunos são agentes produtores de violência quando há falta de perspectivas e desinteresse em relação à escola, descrença nas instituições em que atuam, falta de identificação com os professores e com a escola e drogadições, entre outros. Neste casos, fica ameaçado o papel primordial da escola, necessitando fortalecer o papel primordial do ensino no processo de escolarização de crianças e adolescentes.

Ela finaliza descrevendo da importância de um Psicólogo nas escolas.

[...] acho que se tivéssemos a orientação de um profissional, já que muitas vezes acham que o professor é psicólogo e você tem que entender o porquê do aluno não fazer tarefa, sua situação familiar e financeira, se têm algum histórico de violência, então temos que conhecer toda uma gama do aluno, mas como eu, professora, vou fazer isso? Eu não estudei para isso! Isto cabe a um profissional da área, então o psicólogo na escola seria de extrema importância não só para os alunos como também para os professores... o número de professores que estão readaptados é grande, ou seja, ele não consegue mais ficar em sala de aula, passa a trabalhar na biblioteca ou na coordenação, mas não tem condições psicológicas de ficar em sala de aula pois há muitas cobranças, “por que você tem doze alunos abaixo da média?” Ou os pais questionam “por que meu filho foi com cinco?”. Então às vezes o professor se sente sozinho, tudo na escola é culpa do professor e isso vai te desgastando. Quando eu entrei em 2005 eu tinha muita energia, criava, produzia e fazia, aí com as questões de família, aluno desinteressado, cobrança da diretoria, aluno que tem que reprovar, mas, nós



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

70

amenizamos a situação para não haver um índice ruim, se houver muitos alunos abaixo da média a secretaria vem em cima de você e temos que nos justificar, não há retorno, apenas cobrança, hoje estou com treze anos, não sei se com mais treze ainda vou estar lecionando, é bem provável que estarei como outros readaptados porque falta esse serviço de apoio psicológico dentro das escolas, tanto para os professores e funcionários quanto para os alunos que também têm questões fora da escola. (Entrevistada_5, 2018)

A professora discorre que o professor não é treinado para lidar com determinadas situações, como isso, o psicólogo dentro de uma escola auxiliaria muito no processo. E que muitas vezes o problema não está no professor, entretanto há muita cobrança, tanto do lado da instituição como do lado dos pais.

Rejane foi a segunda entrevistada do período vespertino na qual ministra aula como professora de Geografia, destaca que um dos pontos positivos de se trabalhar com o Ensino Médio é o retorno mais rápido do que está fazendo, ver esse aluno progredindo com o tempo e assim conseguindo enxergar coisas, identificar coisas da sua disciplina no dia a dia.

na verdade a gente trabalha com jovens de contextos diferentes, a gente tem exemplos de alunos que dormem a aula inteira só que a gente não tem aquele tempo de sentar com o aluno e perguntar o que está acontecendo, às vezes pode dar, sobra um tempinho na aula mas as turmas são sempre cheias 30, 40 alunos e tem que ter todo um aparato [...] mas algumas situações que ele te responde de forma agressiva e a gente não sabe o contexto em que eles vivem e talvez um psicólogo na escola, ele vá fazer essa diferença, vai ajudar o professor, na verdade vai ser um trabalho em consonância e ajudar o professor a buscar a raiz da dificuldade do aluno [...] eu tenho 2 aulas e eu preciso fechar uma carga horária de 16 aulas e 4 PL (plano de ensino), então eu preciso de umas 7 turmas, eu lido com mais de 300 pessoas, então eu acho que o psicólogo dentro da escola iria ajudar neste sentido, de conversar com os que têm mais dificuldade. (Entrevistada_6, 2018)

É evidente que o excesso de alunos causa uma certa dificuldade no processo, pois, muitas vezes o professor não consegue acompanhar o rendimento precário de determinado aluno por escassez de tempo e um psicólogo poderia apoiar o professor na tarefa de garantir o processo de escolarização do aluno por meio da escuta e na proposição de estratégias



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

71

pedagógicas baseada nos conhecimentos sobre a aprendizagem humana.

A penúltima entrevista realizada foi com uma professora de Língua Portuguesa. Rayssa descreve que um desafio existente é fazer com que o aluno tenha interesse em estudar, e que muito embora as tecnologias servem para auxiliar os alunos acabam não sabendo fazer uso disso, como por exemplo usar para jogos que não tem fins educacionais e redes sociais em geral. Segundo ela, Há inúmeros pontos a serem melhorados no Ensino Médio, conforme exprime abaixo.

Questão do material didático, nós não temos acesso à outras fontes que não nosso próprio livro didático, temos as tecnologias e recursos midiáticos que podem ser utilizados, mas ainda é o professor quem paga essas xerox, é o professor que tem que preparar e sair do próprio bolso essas coisas. A questão de propor um trabalho em grupo é praticamente inadmissível porque você não tem como conciliar um outro horário para dar apoio à esses alunos, para tratar do assunto em questão, você fica focado naqueles cinquenta minutos que você tem que: fazer chamada, tem que corrigir caderno, tem que passar atividades, tem que cuidar o celular, tem que administrar quem sai e quem entra, tem que atender quem vem falar com você na sala, e aí você acaba não tendo tanto tempo que seria necessário para trabalhar por exemplo, com uma atividade de pesquisa, porque o que se propõe é que você torne esse aluno protagonista, que deixa esse aluno pronto para sair daqui e encarar o mundo lá fora e não é isso que acontece, tem tantas outras coisas pra fazer, por exemplo, eu sou professora de Língua Portuguesa e trabalho produção de texto com eles, e é na base da troca, se eu peço assim “escreva um texto, estou precisando de uma crônica pra mostrar como exemplo em outra turma”, alguém escreve? Não! É na base da troca. Quatro trabalhinhos, quatro produções de texto valendo 2,5 cada uma, para você conseguir fechar uma nota, porque eles querem nota, então assim, é desafiador, mas é gostoso (Entrevistada_7,2018).

A professora pontua que infelizmente, as coisas em sala de aula só funcionam na base da troca, eles não estão interessados na produção de conhecimento, não possuem um sentido autêntico e positivo do processo de escolarização, mas sobretudo em que isso irá beneficia-lo. Ela questiona ainda a falta de material didático para todos os alunos, e que muitas vezes isso precisa sair do “próprio bolso” como cita ela, verifica-se aí a falta de amparo de materiais pedagógicos por parte daqueles que gerenciam o financiamento das políticas



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

72

públicas educacionais.

A respeito das contribuições do trabalho do psicólogo na escola, a entrevistada exprime que,

[...] eles estão em uma fase que desconhecem o que querem fazer, uma fase de aceitação, então temos várias questões relacionadas com a homossexualidade, questões de drogas, muitas questões de pais separados, às vezes ficamos o ano todo sem saber quem é o responsável daquele aluno porque ele nunca veio na escola, a grande maioria vem, mas... Temos muitos alunos com sintomas depressivos, alguns que você não sabe por que onze horas da manhã está lá, caído na mesa com muito sono, você não sabe como é a questão do próprio cuidado que o responsável tem com ele, então você vai conversar com o aluno e acaba sabendo de muitas histórias que eles preferem contar pra você porque as vezes se abrir para um próprio familiar, então se nós tivéssemos um ambiente com uma psicopedagoga para trabalhar com essas questões e fazer esse tipo de atendimento seria excepcional (Entrevistada_7, 2018).

Rayssa destaca ainda que a falta da família na escola são uns dos fatores que prejudicam a evolução do aluno, pois, muitas vezes o responsável passa o ano letivo inteiro sem frequentar a escola, e que nessa fase, os alunos estão se descobrindo, se aceitando, logo, muitas vezes, eles, preferem dialogar com um professor do que com um familiar, há que haver uma aproximação na relação aluno-família-escola.

O último entrevistado é professor de História e está na instituição há 7 anos. José pontua que a redação foi retirada da grade curricular, então, eles se deparam com um aluno do Ensino Médio de escola pública que vai fazer o Enem, e questiona “como que ele vai competir com alguém que estuda em uma escola particular e nunca fez redação?” A redação, representa 50(cinquenta), 80% (oitenta por cento) do Enem, para ele parece que será uma coisa meio utópica, precisa de uma reformulação muito grande. Ele discorre que infelizmente quando a ideia vem, de como trabalhar a escrita e suas técnicas em sala de aula, vem de cima para baixo, ou seja, de pessoas que nunca entraram na sala de aula.

Ele pontua alguns aspectos sobre a presença de um profissional da Psicologia na instituição.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

73

Acredito que seria bem útil por que, tem muitos problemas de dilemas que faz o professor cansar [...] aí você tem a pressão do Estado que você precisa aprovar aluno, você não pode reprovar o aluno. Isso não muda na escola particular, tem isso também. Eu acredito que seria uma válvula.... Desculpa usar essa expressão, mas seria uma válvula de escape extremamente necessária, porque querendo ou não no Brasil eu posso estar errado, mas, quando você fala de Psicólogo, nossa... está louco!!! E o psicólogo é tão importante quanto você ir no dentista umas duas vezes no ano no mínimo, você tem que ir né, só que aqui a gente não tem isso né, então é um absurdo [...] (Entrevistada_7, 2018).

A importância de um profissional treinado seria excepcional como destaca ele, porém infelizmente a sociedade ainda possui estereótipos com o trabalho do psicólogo, bastante voltado para o diagnóstico clínico e o tratamento de psicopatologias. Uma outra pontuação bastante importante feita pelo professor, foi uma comparação feita da escola, com o presídio e uma clínica de reabilitação.

A clínica de reabilitação! Eu tive contato com uma em 2006 eu não sei como é que está agora. Mas a Clínica naquela época ela era muito mais interessante do que uma escola, e uma escola não é muito diferente de um presídio! Se você entrar em um presídio você vai ver que as cores é praticamente a mesma coisa, mesmo ambiente. Então você tem um ambiente completamente que desestimula o aluno né. Aí você vem já com uma carga de professores também lá não muito felizes por “n” situações e aí “soma um mais um é igual a dois”, e a gente tem isso né, e como vai combater a evasão escolar que também é um problema” (Entrevistada_7, 2018).

A crítica feita pelo professor é que os estímulos existentes em uma escola não são nada produtores de sentidos nos estudantes, e isso muitas vezes tem correlação com a evasão escolar, sendo um aspecto no qual deve ser tratado com bastante cautela e atenção atualmente.

É interessante analisar que os professores frisaram a importância de um profissional da Psicologia nas escolas, eles destacam que eles não são treinados para lidar com determinadas demandas presentes na realidade social do estudante. Outros profissionais destacam como o sistema de gerenciamento das políticas públicas educacionais influência no sucesso/insucesso do processo de ensino aprendizagem.

Determinadas exigências, normas e leis surgem não para contribuir, mas



sobretudo para equivocar e sobrecarregar o trabalho do professor em sala de aula. Foi possível identificar que é preciso novas medidas de intervenções nas escolas para estimular os alunos, ambos os entrevistados frisaram a falta de interesse dos alunos em sala de aula, não levando em consideração a importância dessa etapa escolar para o seu desenvolvimento.

Acredita-se ser de importante relevância a presença de psicólogos nas escolas para a realização de acompanhamentos com os alunos e professores, seria um trabalho em consonância, servindo de base e apoio para os necessitados.

Algumas Considerações Relevantes

Com base em tais fatos, pode-se concluir que há diversas demandas existentes na instituição, entretanto foi possível identificar alguns dados marcantes que desafiam a prática docente e a efetivação do aprendizado.

Embora a maioria dos profissionais gostem de dar aulas na instituição, isso ainda não é o suficiente para o desenvolvimento de um trabalho eficiente. Há necessidade de haver um investimento sincero na estrutura dos espaços escolares e na consolidação de uma mentalidade social que valoriza o sentido da escola na formação e na prospecção socioeconômica dos escolares.

Foi possível identificar diversos fatores que prejudicam o rendimento das aulas, como a tecnologia em excesso, na qual foi um dado apontado por alguns entrevistados, esse recurso não sendo utilizado para fins educacionais pode levar a uma falta de aproveitamento na apropriação de conteúdos e consequentemente do desenvolvimento do aluno.

Outro ponto destacado foi a ausência dos responsáveis na escola, os professores destacaram que principalmente no Ensino Médio todos os pais são ausentes na instituição. A falta de pertencimento no processo de escolarização do filho/estudante dificulta a constituição nos lares de um sentido positivo da escola como formadora e propiciadora do desenvolvimento humano.



Observou-se também uma falta de interesse dos alunos nessa etapa escolar, questões que dizem respeito a subjetividade e ao momento desenvolvimental da adolescência acabam influenciando no desenvolvimento do estudante, afetando significativamente o desejo de aprender, porém na fala dos professores não se observou a atribuição deste fenômeno do não-aprender como influenciado pelos vários determinantes sociais e históricos, justifica-se o “fracasso” no próprio estudante ou na sua família.

Um último ponto a ser questionado é a falta de material didático para todos os alunos da instituição, notou-se que no período noturno não há material suficiente para todos os alunos, e isso prejudica não só o aluno, mas sobretudo o professor, pois, muitas vezes ele não consegue desenvolver um trabalho produtivo.

É preciso obter um olhar não apenas para os alunos, mas sobretudo com os professores, uma entrevistada frisou que o excesso de alunos e a cobrança por parte dos superiores faz com que muitos professores sejam afastados ou até mesmo trocado de função dentro da instituição.

Necessita-se de um trabalho que também apoie os professores, não no sentido de individualizar os problemas educacionais, mas que além de propiciar condições, possa fortalecer e resgatar o sentido da prática pedagógica. Um psicólogo voltado para as questões escolares poderia também servir de base para este trabalho.

Sendo assim, conclui-se que a educação é algo que necessita ser investido no país, a educação amplia horizontes, prepara para desafios da vida social e gera mudanças tanto na consciência da realidade social quanto na estrutura econômica.

As escolas públicas precisam de recursos e meios que possam desenvolver o seu estudante de uma forma que seja possível obter as mesmas oportunidades que outros de melhores condições socioeconômicas que estudam em escolas particulares possuem, para isto cabe a efetivação de políticas



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

76

públicas voltadas para este público.

E por fim é preciso frisar ainda a importância de um profissional da Psicologia em qualquer instituição de ensino, pois, ele poderá contribuir no acompanhamento de alunos e professores para um melhor rendimento do processo de ensino aprendizagem, formular projetos para os diversos problemas sociais enfrentados na escola, colaborar na formação de professores, contribuir na compreensão dos diversos problemas que afetam a aprendizagem, desenvolver oficinas visando seu papel de agente transformador e de conscientização na escola.

Referências Bibliográficas

- Abib, JAD (2009). Epistemologia pluralizada e história da psicologia. Sci. stud. [Online]. vol.7, n.2 [cited 2018-09-14], pp.195-208.
- Antunes, MAM (1999). A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: PUC.
- Antunes, MAM. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. Revista de Psicologia Escolar e Educacional, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.
- Barbosa, RM; Matinho-Araújo, CM. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. Revista Estudos de Psicologia, v. 27, n. 3, p. 400, 2010.
- Campos, HR; Jucá, MRBL (2006). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In S. F. C. Almeida (Org.), Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional (p.37). Campinas: Alínea.
- Cruces, AVV (2006). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. In:
- Almeida, S. F. C. (Org.), Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional. Campinas: Alínea.
- Gomes, W. B. (2004). Avaliação psicológica no Brasil: tests de Medeiros e Albuquerque. Avaliação Psicológica, v. 3 n. 1.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

77

- Lima, L. O. (1975) Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília.
- Oliveira, HF. (2012). Narrativas de uma portuguesa vivendo no brasil: algumas considerações sobre suas experiências interculturais. Rev. bras. Linguist. Apl., Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 73-91.
- Patti, YA et al. (2017) Percepção de professores do ensino médio acerca da motivação docente. Rev. psicopedag. [Online]. vol.34, n.103 [citado 2018-09-02], pp. 53-64.
- Pfromm Netto, S. (2001) As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In:
- Wechsler, S. M. (Org.), Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática. Campinas: Alínea.
- Silva, J. Zamai, C; Silva, J. (2007) As Reformas Educacionais no Brasil. Movimento e Percepção, Brasília, DF, 8.11, 22 11. Disponível em: <http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewarticle.php?id=138>.
- Acesso em: 02 09 2018.
- Stigar, R.; Schuck, N. (2018). Refletindo sobre a história da Educação no Brasil. Curitiba: Opet, 2009. Disponível em: <http://www.opet.com.br/site/pdf/artigos/EDUCACAO-refletindo-sobre-a-historia-da-educacao-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 02 set.
- Tostes, MV Albuquerque, GSC; Silva, MJS; Petterle, RR (2018). Sofrimento mental de professores do ensino público. Saúde debate [online]. vol.42, n.116, pp.87-99.
- Dulce, CA et al. (1922). A transcrição da Fala do Homem do Campo: fidelidade ou caricatura. Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais, n. 2, 1995.
- Wundt, W. Grundriss der psychologie. Leipzig: Alfr



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

78

Cenário de Exclusão? Reflexões de um Projeto na EJA para a Distorção Escolar

Aldenor Batista da Silva Junior (UFMS) - aldenorbsj@gmail.com
Sonia da Cunha Urt (UFMS) - surt@terra.com.br
Eder Ahmad Charaf Eddine (UFT) - ederahmad@uft.edu.br
Pâmella da Silva Aranda (UCDB) - pamellaaranda-@hotmail.com

Resumo

Esta pesquisa pretendeu investigar as instituições educativas que atendem ao Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA-MS). O tema proposto foi idealizado a partir de uma experiência de pesquisa realizada no Grupo de Estudos em Psicologia e Educação (GEPPE). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que foi subsidiada pelos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida pelo seu precursor L. S. Vigotski (1896-1934) e seus interlocutores, principalmente A. Luria (1902-1977) e A. Leontiev (1903-1979). No que tange ao contexto do projeto voltado para a realidade de distorção escolar, os dados mostraram a necessidade de mais investimentos em sua infraestrutura e um espaço impregnado por concepções que centralizam o fracasso escolar no sujeito. Concluímos que este espaço reúne pessoas marcadas pelo fracasso e constitui em um meio compensatório para as múltiplas causalidades estruturais, econômicas, sociais e educativas produzidas ao longo do processo histórico da humanidade. Aponta-se que em uma educação pública brasileira que dissemina uma educação para todos se torna contraditório implementar um espaço segregativo.

Palavras-Chave: Educação inclusiva, Fracasso escolar, Educação de jovens e adultos, Avanço do jovem na aprendizagem, Distorção escolar.



Introdução

A educação básica e superior no Brasil tem apresentado inúmeros problemas que se relacionam, seja como causa, ou seja como consequência, a muitas questões sociais, educacionais e políticas. Existem muitas crianças e adolescentes fora da escola, casos de evasão escolar, violência e indisciplina escolar, distorção entre idade e série, dificuldades de aprendizagem e de ensino, formação deficitária ou inespecífica de professores, baixos salários, problemas sociais, entre outros (Ferrari, 1985). Dada esta realidade, surge a necessidade de constituir enfrentamentos frente as condições postas.

No manual de informações gerais da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) (2016), consta que de acordo com os dados levantados pela Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), em 2011, apenas 50 % dos 10.289.624 jovens de 15 a 17 anos frequentavam o ensino médio, e verifica ainda que parte deste segmento encontrava-se sem concluir o Ensino Fundamental (31%), ou fora da escola (16%), ou encaminhado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem o adequado preparo das redes de ensino no que diz respeito à infraestrutura, organização curricular e formação docente para recebê-los, considerando os seus anseios e expectativas no que se refere à escola pública, haja vista as exigências da sociedade contemporânea (Borges, 2017, p.4).

A análise desses dados coletados pela PNAD nos mostra que metade dos jovens participantes da pesquisa se encontravam fora do contexto escolar, o que vai na contramão dos direitos adquiridos e inscritos na Constituição do Brasil (1988). É dever do Estado e direito do cidadão, segundo a Constituição, que o jovem tenha acesso a educação mesmo que tardiamente e cabe ao ministério da educação elaborar e colocar em prática políticas e projetos que garantam esse preceito.

Este ensaio preliminar permitiu apreender e contemplar o Projeto AJA (avanço do Jovem na Aprendizagem) enquanto proposta para a educação de jovens e adultos, cujo principal objetivo corresponderia a inclusão ou (re)inserção escolar de jovens em um contexto escolar aproximados de sua realidade social



e diferenciados em suas propostas pedagógicas.

O intuito aqui presente é que por intermédio deste trabalho seja possível observar algumas questões que permeiam o cenário de desigualdade social e um projeto voltado para jovens em situação de distorção escolar.

O Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem: Um Enfrentamento Existente para a Distorção Escolar

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso AJA-MS – (Avanço do (a) Jovem na Aprendizagem) em Mato Grosso do Sul do ano de 2016, o referente projeto tem como público-alvo, adolescentes de 15 a 17 anos com distorção de entre a idade e o ano escolar (Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul [SED], 2016).

Para atender aos direitos desses jovens, o Projeto AJA, foi pensado e tem a finalidade de implementar metodologias diferenciadas e orientar os jovens estudantes a adquirirem uma formação cidadã, diante da pluralidade cultural existentes no modo de vida, com vistas à formação do jovem, que seja mais participativa, crítica e decisiva na vida social (SED, 2016).

No que se refere ao projeto de distorção escolar, este está elaborado de acordo com fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Deliberação CEE/MS n. 10.814, de 10 de março de 2016 (SED, 2016).

A Secretaria de Estado de Educação (SED) fomentou o Projeto AJA (Avanço do Jovem no Ensino e Aprendizagem de Mato Grosso do Sul), nos municípios de Campo Grande, Corumbá, Dourados, Novo Horizonte do Sul e Ponta Porã, para atender à jovens que não completaram o ensino fundamental e desejam terminar seus estudos. Segundo informações fornecidas pela Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul, atualmente o projeto está em 44 municípios do estado e atende 57 escolas da Rede Estadual de Ensino.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

81

Existe em outros estados diversos projetos direcionados à crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e distorção escolar, para ilustrar encontramos o Projeto Vida e o Projeto Acreditar é Preciso, semelhantes ao Projeto AJA.

Nas escolas, após a sua inserção, o (a) jovem é adequado ao bloco correspondente de acordo com distorção de idade/ano, como mostra a seguir: no bloco Inicial I compreendem os conhecimentos equivalentes ao 1º, 2º e 3º ano do ensino regular, oferecidos sob a forma de atividades; no Bloco Inicial II compreendem os conhecimentos equivalentes ao 4º e 5º ano do ensino regular, oferecidos sob a forma de atividades; no bloco Intermediário compreendem os conhecimentos equivalentes ao 6º e 7º ano do ensino regular; no bloco Final compreendem os conhecimentos equivalentes ao 8º e 9º ano do ensino regular. As escolas recebem os estudantes do AJA em salas especiais, diferentes turnos e apresentam formas diferenciadas de organização temporal das aulas.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul (2016), o AJA oferece aos jovens com distorção de idade/escolaridade, a possibilidade de acesso ao sistema educacional e a complementação de seus estudos de forma integrada, qualificada e participativa, ampliando as perspectivas no mercado de trabalho (SED, 2016).

O Projeto atende, além dos (as) jovens oriundos do ensino regular com distorção de idade/ano, também, jovens estudantes que estão no mercado de trabalho e tem como finalidade e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que venham participar, política e produtivamente, das relações sociais e do trabalho, com comportamento ético para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral (Borges, 2015).

O perfil de jovens ingressantes, segundo o documento normativo, abrange jovens indígenas, quilombolas, do campo, afrodescendentes, adolescentes grávidas ou mães, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, trabalhadores e



ribeirinhos. São jovens com pouca escolaridade, consequentes dos processos de exclusão social, que necessitam de uma maior oportunidade para a iniciação profissional. Por esse motivo os componentes curriculares trabalhados de forma variada, também estão voltados para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos (SED, 2016).

O projeto AJA conta com uma metodologia de problematização que vai além das aulas didáticas tradicionais, se utilizando de oficinas de artesanato, esportes, horta, que contribuem para o desenvolvimento social e individual dos adolescentes.

Dada a contextualização de um projeto voltado para uma possível melhoria no funcionamento educacional, Silva e Barroco (2015) defendem que estudar as políticas públicas da educação carrega consigo a necessidade de percebê-la como condizente ao desenvolvimento produtivo da sociedade. As autoras expressam as complexas mediações que o homem estabelece com o mundo, manifestando o modo como os homens se organizam e respondem as contradições no modo de viver próprio do homem que surge e se aproxima dessas relações.

Nesse sentido, pode-se dizer que tais relações compõem parte do modo de produção e de reprodução de vida estabelecido. Leontiev (2004), ao recuperar os estudos realizados por Engels, em contraponto aos estudos de Darwin sobre a origem da espécie humana, complementa que este animal humano é

profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento, que, diferentemente do desenvolvimento dos animais estava e está submetido não às leis biológicas, mas as leis sócio-históricas. (Leontiev, 2004, p. 262).

Entender o homem constituído nas variadas relações sociais, culturais e



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

83

históricas requer uma reflexão sobre a escola e as políticas públicas, afinal a formação humana também acontece pelas vivências na instituição educativa.

A Realidade de Distorção Escolar: Problematizações Possíveis

Nos escritos anteriormente foram tecidos subsídios acerca de atuação de uma política educacional de ensino diante das práticas que exerce. Vigotski nos assegura quando diz que,

Todo conhecimento sempre surgiu no fim das contas de alguma demanda ou necessidade prática, e se no processo de seu desenvolvimento ele se separa das tarefas práticas que o geraram, nos pontos finais desse desenvolvimento ele torna a voltar-se para a prática e nela encontra a sua suprema justificativa, confirmação e verificação (Vigotski, 2010, p. 273)

Práticas estas que diante de um histórico do processo de escolarização, pode-se considerar um tanto singulares, de ocorrências multifacetadas e complexas que apontam os olhares a outros sistemas e modelos de educação escolarizada, em detrimento aos considerados como sequenciais e regulares, institucionalizados no âmbito das condições de funcionamento das políticas públicas da educação básica, em nível fundamental.

Evidenciamos também que a educação, historicamente, não tem se apresentado eficaz em atender toda a população, especialmente as classes menos favorecidas e a nossa realidade educacional não são das melhores. Dessa forma, vislumbra Urt e Morettini (2008),

A escola, está inserida na sociedade da qual faz parte e com a qual vive em constante relação. O espaço educativo é um espaço de convergência, divergência e contradição social, no qual entram em jogo inúmeros sentidos e significações, presentes em outras formas de vida social. Entre os caminhos para a compreensão da escola e da permeabilidade que a cultura oferece aos processos educacionais, socialmente realizados, há proposições que se aproximam - considerar as condições sociais específicas e históricas é uma delas (Urt & Morettini, 2008, p.9).

Entende-se que a instituição educativa se configura como um espaço



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

84

formado e permeado por concepções e práticas sociais e culturais que se conjecturam como de caráter pedagógico e inclusivo, mas cujas reais finalidades e propostas sustentam tentativas de perpetuação das condições estruturalmente postas e aos ajustamentos a essa realidade situada historicamente.

Estando a escola participante do processo histórico vivido pela sociedade, cabe a Psicologia e a Educação estar em parceria, para que possam fazer parte do cotidiano uma da outra, entender seu funcionamento, e desta forma compreender o contexto educacional como um microssistema envolto em condições sociais.

Estabelecida a realidade de distorção escolar, várias políticas públicas educacionais são elaboradas na tentativa de, a priori, criar classes especiais de recuperação para atender os alunos que, supostamente, não conseguiram adequar-se aos objetivos propostos durante o processo convencional de escolarização.

Cria-se uma aparente tentativa de solução pedagógica, porém não se deve deixar em esquecimento aquilo que afirma Sawaia (2001),

A sociedade exclui para incluir e está transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (SAWAIA, 2001, p. 8).

No rumo desta lógica, a sociedade inclui para perpetuar e garantir a manutenção do atual sistema econômico e pensamos que com a criação do projeto discutido aqui, aparenta-se que os primeiros esforços das autoridades educacionais e dos jovens foram então orientados a dotar esse território vazio de materialidade. Entre os desafios que tiveram de enfrentar, considera-se a organização da convivência social entre estranhos, com diversas origens territoriais e diferentes trajetórias sociais. O espaço condiciona e influi no campo



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

85

das possíveis relações que se possam travar ali, embora não as determine totalmente. Pode-se pensar desta forma que o espaço influi no processo de constituição dos sujeitos.

Ao longo da participação nas escolas, houve a informação de que os alunos viviam em diferentes lugares da cidade de Campo Grande-MS e teriam que se deslocar todos os dias até a instituição educativa que tem o projeto.

Nesta dialética de exclusão/inclusão, levando em consideração que o homem se constitui naquilo que o outro o possibilita ser, pode-se dizer que a identidade compartilhada dentro das escolas do projeto de correção pedagógica, é a de um espaço marcado pelo fracasso escolar. De modo diferenciado do movimento apresentado, para Vygotsky “a pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento” (Vigotski, 2001, p. 333).

Em seu texto intitulado ‘Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada’, que foi originalmente apresentado em um congresso de educadores de escolas auxiliares¹, em 23 de maio de 1931, e depois transformado em produto textual segundo anotações, Vygotsky exprime sua compreensão em relação à seleção de estudantes de acordo uma característica especializada.

Qualquer um entende que não há nada mais precário do que selecionar por meio de traços negativos. Ao fazermos essa seleção, corremos o risco de escolher e reunir em um único grupo crianças que, em seus aspectos positivos, terão pouco em comum. Se nos pusermos a separar cores que não sejam pretas, apenas por esse traço distintivo, teremos uma mistura variegada: haverá cores vermelhas, amarelas e azuis, simplesmente porque não são pretas. A prática pedagógica de massas (europeia e americana) demonstrou: a orientação por traços negativos levou justamente àquilo que aconteceu com aqueles que resolveram separar cores por um traço negativo, ou seja, as crianças selecionadas revelaram-se

¹ O termo escolas auxiliares, utilizado por Vygotsky, refere-se a escolas especiais para crianças com deficiência mental. A seleção era realizada por uma comissão médico-pedagógica especializada, formada por psiquiatras infantis e psicólogos.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

86

profundamente heterogêneas em constituição, estrutura, dinâmica, possibilidades e causas que as levaram a essa condição. (Vigotski, 1931/2018, p. 3).

Ao problematizar a respeito da pedagogia da escola auxiliar, embora que abordando neste momento especificamente a realidade das escolas destinadas a crianças com deficiência, Vigotski (1931/2018) mostra as tentativas de melhorias práticas que se criam para resolver uma tarefa histórica e como a escola se apoia em um grande mal, derivado da estrutura de classes da sociedade.

Dado o posicionamento do projeto nos processos sociais e históricos, requer a necessidade de abranger nossa apreciação a respeito do público ao qual está dirigida esta atividade voltada para a melhoria educacional.

Adolescência, Vulnerabilidade e o Enfrentamento da Realidade de Distorção Escolar

Nos entendimentos da Psicologia Histórico-Cultural, a caracterização principal da adolescência é o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, do pensamento em diferentes conceitos e da capacidade de abstrair, que permite ao homem, no momento do movimento real da vida, compreender a complexidade da realidade dada socialmente. Esta realidade possibilita ao sujeito em processo de adolecer a compreensão do conhecimento que permite apropriar-se do mundo e conviver com os demais, potência humana, que pela produção acaba por converter-se em potência material.

Vigotski (2010) compôs seu método tendo como base o Materialismo Histórico-Dialético, deste modo a Psicologia Histórico-Cultural orienta sua análise sob a perspectiva de que o desenvolvimento psicológico do indivíduo não está desassociado do desenvolvimento histórico da espécie humana.

Leontiev (2004), ao refletir sobre as mudanças do homem e suas aquisições, questionou qual fator teria sido preponderante para a evolução humana, e expôs a seguinte afirmativa:



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

87

Era preciso, portanto, que estas aquisições se fixassem. Mas como, se — já vimos — elas não podem fixar-se sob o efeito da herança biológica? Foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual. (p. 283).

O autor concluiu que este modo diferenciado de “fixação” e a transferência de “aquisições” às outras gerações, atribuiu-se à realidade dos indivíduos diferenciarem-se dos animais, no que diz respeito a possuírem o que Leontiev denominou de “uma atividade criadora e produtiva”, sendo “a atividade humana fundamental: o trabalho”. (p. 283).

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (p. 284).

Considerando estas premissas da Psicologia Histórico-Cultural, pode-se compreender a adolescência e o processo de escolarização a partir desta perspectiva e porque é imprescindível discorrer sobre desigualdade social, tendo em vista que as instituições educacionais operam contextualizadas em uma sociedade desigual.

Quando se disserta sobre Psicologia e adolescência, encontram-se múltiplas perspectivas teóricas que procuram elucidar esta fase. Algumas teorias a defendem focando aspectos mais biologizantes, cujo olhar frequentemente está concentrado na puberdade. A Psicologia Histórico-Cultural, por sua vez, não exclui o caráter biológico do indivíduo, porém defende que esta



fase, como é conhecida hoje, é construída socialmente.

Anjos e Duarte (2016) expõem como se dá esta relação:

É importante que se diga que as mudanças biológicas ocorridas na adolescência, ou em qualquer outra fase do desenvolvimento humano, não podem ser negadas ou negligenciadas, pois as relações entre os aspectos biológico e social no ser humano são de incorporação do primeiro pelo segundo, e não de eliminação ou mesmo separação entre ambos. Discordar das concepções naturalizantes não significa negar as influências da materialidade orgânica do corpo humano na vida de uma pessoa. Daí a importância do materialismo histórico-dialético para a correta compreensão desses fenômenos (p. 196).

A adolescência deve ser vista como inerente à vida material e social. Mesmo a puberdade, que ocorre de modo genuíno e está atrelada à evolução biológica, depende de aspectos sociais, como alimentos e atividades que o então “pré-adolescente” realiza. Sendo assim, o fator “classe social” que o adolescente preenche na sociedade influencia em seu “desenvolvimento físico ou mental.” (Mascagna, 2009).

Conforme Mascagna (2009), a partir de um dado contexto a adolescência foi estabelecida atendendo conveniências que começaram a aparecer com o correr da história. Ao mesmo tempo, não se pode dizer que a adolescência não existe apenas porque foi criada historicamente, pois é uma realidade. No entanto, os comportamentos atribuídos a esta fase não podem ser justificados somente pelas características biológicas, “mas compreendido como desenvolvimento histórico-cultural” (p. 28).

Anjos e Duarte (2016, p. 196) mostram que, a partir da Psicologia Histórico-Cultural a adolescência “como fase do desenvolvimento psicológico e fenômeno cultural tem sua origem na história das transformações pelas quais passaram as sociedades, ou seja, as transformações dos modos de produção”. Os autores mostram que a adolescência apareceu conforme a vida social se tornou mais complexa.

Bock (2004) defende que a adolescência



É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência como fenômeno social, mas o fato de existirem como marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural (p. 39).

Ainda conforme Bock (2004), existem diversos aspectos que permeiam a adolescência. As marcas presentes no corpo recebem significados que são atribuídos socialmente. Como exemplo a autora cita os seios:

Sabemos que os seios e o desenvolvimento da massa muscular acontecem na mesma fase da adolescência, mas a menina que tem seus seios se desenvolvendo não os vê, sente e significa como possibilidade de amamentar seus filhos no futuro, o que seria vê-los como naturais. Com certeza, em algum tempo ou cultura, isso já foi assim. Hoje, os seios tornam as meninas sedutoras e sensuais. Esse é o significado atribuído em nosso tempo. A força muscular dos meninos já foi significada como possibilidade de trabalhar, guerrear e caçar. Hoje é beleza, sensualidade e masculinidade (p. 40).

Numa perspectiva sócio-histórica², quando se pesquisa sobre adolescência os questionamentos não devem ser concentrados no modo pelo qual a adolescência se configura, e sim “como se constituiu historicamente este período do desenvolvimento” (Bock, 2004, p. 40). Neste viés teórico, apenas há a possibilidade de entender os fenômenos tendo como base a maneira como estão inseridos na “totalidade”. Portanto, dar resposta ao que é adolescência necessita da compreensão de “sua gênese histórica e seu desenvolvimento” (p. 40).

Em relação às categorias características da adolescência, Leal (2010), a partir dos conceitos de Vigotski, expõe que é nesta fase que ocorre a formação das “Funções Psicológicas Superiores, o pensamento em conceitos e a possibilidade de abstração, que irão permitir ao indivíduo a compreensão da realidade em seus nexos e relações e, também, a formação de uma concepção de mundo e de si mesmo” (p. 41).

Leontiev (2004) afirmava que o sujeito “aprende a ser um homem”. O autor

² Ao longo do texto foi usado o termo “Psicologia Histórico-Cultural”, no entanto a autora Bock (2004) refere-se à mesma premissa teórica a partir do termo “sócio-histórico”.



expunha que os recursos que a natureza fornece ao indivíduo não são suficientes para a vida em sociedade, então é necessário para o homem obter o que foi constituído ao longo do “desenvolvimento histórico da sociedade humana” (p. 285).

Concorda-se com Leal (2010) quando reflete que – a partir da tese de Leontiev, que defende que “o homem aprende a ser homem” – há uma correspondência entre “desenvolvimento humano e a educação, uma vez que o homem deve aprender tudo aquilo de que necessita para viver em sociedade” (p. 84).

Porém, para se chegar a este fim, capaz de promover a emancipação humana no período de adolescência, com base em Marx e Engels (2007) prescreve-se a superação das relações capitalistas e do Estado, uma vez que a emancipação humana é contrária ao Estado imposto pela burguesia.

Vigotski (1996) expõe que o desenvolvimento ocorre de acordo com as relações que são estabelecidas nos múltiplos contatos sociais e que o salto qualitativo depende pouco da cronologia de idade. As condições sociais e históricas, a forma como a sociedade se organiza em classes sociais que disputam e rivalizam entre si, influenciam este ou aquele modo de ser na sociedade.

As relações produtivas do capitalismo impõem ao indivíduo durante a juventude, a alienação de suas capacidades. Afetados pelas relações de exploração e geração de pobreza, os jovens são infundidos nas mazelas sociais produtoras de vulnerabilidades e podem estar marcados pelo fracasso escolar, como é o caso da maioria dos alunos atendidos pelo Projeto AJA.

As condições sociais produzidas pelo modo de organizar próprio da sociedade capitalista, permeiam o universo da juventude e são capazes de marginalizar e vulnerabilizar a posição do jovem.



Compreendendo a conceituação de vulnerabilidade³, percebe-se que muitas compreensões de situação de risco e precarização focam-se na individualização, se apresenta carregada de caráter subjetivo, o que acaba por contribuir para a naturalização ou a legitimação dos problemas que têm origem nas mediações sociais, distanciando-se do contexto produtor. Contudo, faz-se necessário aproximar-se de uma noção que visualiza as contribuições de risco que se originam e perpetuam no social.

Trataremos aqui dos jovens que vivem essas relações em um meio de vulnerabilidade social, que se caracteriza pela violência social sofrida e "expressa-se no funcionamento de instituições que não cumprem as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)". (Antoni & Koller, 2002, p.85).

Ou seja, a vulnerabilidade social, que coloca os adolescentes em uma posição desigual, é produzida pela própria sociedade quando não garante os direitos mínimos aos adolescentes e se quer possibilita meios para que as famílias sustentem o desenvolvimento desses jovens. Para Antoni e Koller (2002), "o individualismo desta sociedade moderna provoca transformações culturais e econômicas, gerando conflitos, exacerbados pela própria banalização das situações de violência, pela desigualdade social, econômica e cultural, pela prática de atividades ilícitas e pela cultura de consumo." (p.86)

As crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social são aquelas que vivem negativamente as consequências das desigualdades sociais; da pobreza e da exclusão social; da falta de vínculos afetivos na família e nos demais espaços de socialização; da passagem abrupta da infância à vida adulta...da falta de perspectivas de entrada no mercado formal de trabalho; da entrada em trabalhos desqualificados; da exploração do trabalho infantil; da falta de perspectivas profissionais e projetos para o futuro; do alto índice de reprovação e/ou evasão escolar; da oferta de integração ao consumo

³ Destaca-se neste trabalho a vulnerabilidade não como uma característica inerente ao sujeito, mas como as exposições sociais que afetam este indivíduo, gerando mazelas e exclusões sociais, inclusive no ambiente escolar.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

92

de drogas e de bens, ao uso de armas, ao tráfico de drogas (Abramovay & Rua, 2002, p.12).

Analisando esse contexto é possível perceber que a naturalização de uma "personalidade adolescente", não seria o melhor caminho para se discutir a adolescência, muito menos, quando falamos de adolescentes vulneráveis. O sujeito é expressão de sua sociedade e de seu contexto, e não seria diferente com os adolescentes.

Os jovens podem viver em contextos produtores de vulnerabilidade. Esses espaços são permeados de drogadição, violências, miséria, falta de acesso a serviços públicos, péssimas condições de saúde, esquecimento político e dificuldades de inserção educacional, que foram ocasionadas como requisito para o desenvolvimento econômico e produzem dificuldades e fracassos no processo de escolarização.

Existe uma relação entre vulnerabilidade e os fatores de risco que podem ser provenientes de problemas no lar, na escola, no bairro, etc., visto que a situação não está somente ligada às condições econômicas, e sim a todos os âmbitos nos quais esses indivíduos estão inseridos.

Inclusive a escola pode ser produtora ou perpetuadora de vulnerabilidade, porque o que afeta ou permeia os adolescentes vai além de seu tamanho, força ou idade, está ligada às práticas sociais estabelecidas no âmbito do desenvolvimento histórico, afetando várias instituições, como a escola, por exemplo. Na maioria das vezes, sujeitos a um contexto produtor de vulnerabilidade, sofrem violências, são constrangidos por professores ou até mesmo desrespeitados por vizinhos e até mesmo por colegas.

Cabe ponderar, que a instituição escolar, para que possa promover o desenvolvimento e instigar a procura por conhecimento, precisa propiciar que a atividade de estudo se apresente como uma atividade significativa para o estudante, sendo realizada com um sentido definido e voltada para o impulsionamento do desenvolvimento (Leal, 2010).

Verifica-se também que ao garantir proteção a crianças e adolescentes,



muitos projetos sociais são elaborados para que sejam afastados de situações que geram conflitos com a lei e que compensem as privações causadas pelas condições sociais, principalmente no que diz respeito às privações educacionais, como é o caso do projeto AJA.

Como ponto para a discussão final desta revisão, expõe-se os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do ano de 2015, divulgados no documento “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil”, que foi expedido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 2017, e corrobora a discussão desta pesquisa quando expõe que 2.802.258 sujeitos entre 4 e 17 anos não estão inseridos na escola. O documento também mostra que a exclusão escolar atinge majoritariamente menores “vindos das camadas mais vulneráveis da população, já privados de outros direitos constitucionais. Do total fora da escola, 53% vivem em domicílios com renda *per capita* de até ½ salário mínimo.” (p. 3).

Os dados revelam números que inspiram atenção, pelo fato de tantos indivíduos estarem fora da escola, pois, a partir das pesquisas referentes à Psicologia Histórico-Cultural, é inegável o papel da educação escolar para o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

O “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil” (2017) também propõe uma alternativa para sanar a mazela exposta: “Encontrar cada uma das crianças e dos adolescentes que faltam, retirá-los de um contexto de exclusão e trazê-los para a escola só é possível por meio de uma ação intersetorial, envolvendo diferentes áreas – Educação, Saúde e Assistência Social, entre outras” (p. 3).

O acesso à escola pelos adolescentes é assegurado por lei, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no entanto surge a indagação se, além do acesso, as crianças e adolescentes têm recebido uma educação que seja eficaz para seu desenvolvimento. Sobre esta questão, Leal (2010) tece uma reflexão a partir de sua pesquisa com adolescentes:



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

94

De imediato, o que se vê é que a educação escolar a que tiveram acesso, que durou onze longos anos, tendo-lhes apresentado inúmeros conteúdos e informações, não cumpriu exatamente sua tarefa. Um exemplo disso é que ao final da Educação Básica era de se esperar que os alunos tivessem se apropriado do conhecimento transmitido, mas esses jovens demonstraram dificuldades com a língua portuguesa, tanto na fala como na escrita. (p. 291).

Tendo como base a reflexão de Leal (2010), pode-se considerar que apenas o acesso à escola não é o bastante para que haja a escolarização que instigue o desenvolvimento, conforme sustenta a Psicologia Histórico-Cultural. Com base nos dados supramencionados é possível afirmar que a situação pronuncia-se mais quando se pensa nas camadas mais pobres da população.

De acordo com Martins (2011),

A afirmação da escola como locus do saber historicamente sistematizado e espaço privilegiado para a socialização desse saber a coloca na condição de uma instituição social que deva prezar pela transmissão de conhecimentos que incidam sobre o desenvolvimento dos indivíduos e sobre as contradições sociais por eles enfrentadas, posicionando-se a favor de determinadas possibilidades – em especial da plena formação humana – e contra outras, a exemplo da conversão dos saberes clássicos em propriedade privada da classe dominante (p. 244).

Em uma sociedade permeada por desigualdades, a educação escolar traz consigo a possibilidade de transformação, por outro lado as condições de desigualdades estabelecidas em uma sociedade de classes dificultam que a escola possa promover essas transformações, pois não está desassociada deste contexto.

Algumas considerações

A Psicologia e a Educação caminham juntas e contribuindo para melhorar o ensino, o ambiente escolar, e trazer enfrentamentos para a escola, tanto em relação aos alunos que a compõe, quanto a tantos outros que se encontram dentro desse ambiente.

No que diz respeito ao desenvolvimento da adolescência, observa-se que



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

95

este é marcado por condições sociais e vivências da história que colocam as forças e potências do sujeito em vulnerabilidade e fraqueza. Essas mazelas afetam o desempenho escolar, levando ao “fracasso” do sujeito. Na contramão deste processo, criam-se projetos na tentativa de remediar os problemas ocasionados pelas múltiplas precariedades presentes na realidade social, como é o caso do Projeto AJA (Avanço do Jovem no Ensino e Aprendizagem de Mato Grosso do Sul) voltado à realidade de distorção escolar.

As escolas que fazem parte deste projeto de remediação, presentes no desenvolvimento produtivo do meio social, acabam compondo parte deste modo de produção e de reprodução das condições de vida, e, assim afetadas, vivem o modo como os homens se organizam, sendo forçadas a movimentar sua luta frente a este arranjo social.

Atualmente, muito se diz na mídia televisiva a respeito da garantia de uma ‘educação para todos’, porém em um percurso oposto a sociedade continua criando forças contrárias a elevação do sujeito e delineando empreendimentos que garantem a desigualdade e a manutenção do neoliberalismo.

Referências

- Abramovay, M., & Rua, M. G. (2002). *Violência nas escolas*. Brasília, DF: UNESCO.
- Anjos, R. E., & Duarte, N. (2016). A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In A. A. Abrantes, M. G. D. Facci, & L. M. Martins. (Orgs). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (p. 195-219). Campinas, SP: Autores Associados.
- Antoni, C., & Koller, S. H. (2002). *Violência doméstica e comunitária*. In S. H. Koller. (Org.). *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Bock, A. M. B. (2004, abril) A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Caderno CEDES*, 24 (62), 26-43.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

96

- Borges, F. A. C. (2015). Projeto AJA/MS - Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul - Formação de Professores em um Novo Dizer para Jovens de 15 a 17 Anos. Trabalho apresentado no V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos – SNFEJA, 5, Campinas, SP, São Paulo, SP: SNFEJA. Recuperado de <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/190/72>.
- Ferrari, A. (1985). Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. *Cadernos de Pesquisa*, 52, 123-135.
- Leal, Z. F. R. G. (2010). Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). Recuperado de www.teses.usp.br.
- Leontiev, A. N. (2004). O homem e a cultura. In A. N. Leontiev. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Martins, L. M. (2011). O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica (Tese de livre docente, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho). Bauru, SP.
- Marx, K., & Engels, F. (2007). A ideologia alemã. São Paulo, SP: Boitempo.
- Mascagna, G. C. (2009). Adolescência: compreensão histórica a partir da Escola de Vigotski (Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá). Maringá, PR.
- Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED). (2016). Plano Político Pedagógico AJA-MS – Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS.
- Moscovici, S. (2005). Representações sociais: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- Rocha, E. A. C. (2002). Infância e Educação: delimitações de um campo de pesquisa. In E. A. C. Rocha. Educação, Sociedade & Culturas (pp. 67-88). Lisboa, Portugal: Editora Afrontamentos.
- Sawaia, B. (2001). Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In B. Sawaia. (Org.) As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social (pp. 7-13). Petrópolis, RJ: Vozes.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

97

- Silva, R. I. M., & Barroco, S. M. S. (2015). Psicologia, Ideologia e Políticas Públicas para Educação: reflexões Necessárias. In M. L. T. Zibetti, M. P. R. Souza, & S. M. S. Barroco. Psicologia, Políticas Públicas e Escolarização. Florianópolis, SC: Pandion.
- Souza, M. P. R. (2009) Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 13 (1), 179-182. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021.
- Souza, M. P. R. (2010). Psicologia Escolar e Políticas Públicas em Educação: Desafios Contemporâneos. Revista Em Aberto, 83 (23), 129-149. Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2255/2222>.
- UNICEF. (2017). Cenário da Exclusão Escolar no Brasil. Recuperado de https://www.unicef.org/brazil/pt/cenario_exclusao_escolar_brasil.pdf.
- Urt, S. C., & Morettini, M. T. (2008, dez.). O Professor como Sujeito da Aprendizagem e as Implicações da Escola de Vigotski. Revista Inter Ação, 33(2), 443-466. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5276/4321>.
- Vigotski, L. S. (1991). Internalização das funções psicológicas superiores. In L. S. Vigotski. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (4. ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). Obras Escogidas III. Madri, Espanha: Visor. (Trabalho original publicado em 1931).
- Vigotski, L. S. (2001). A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). Psicologia Pedagógica (3a. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2018). Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. Revista Educação e Pesquisa, 44, 1-22. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844003001>.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

98

A Angústia do Professor em Interface com o Fazer da Profissão

Ana Karolina Félix da Silva (UNICSUL) - bekapsic@gmail.com
Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo (USP) - tardivo@usp.br

Resumo

No intuito de analisar a perspectiva da atuação do professor dentro do campo da educação, contempla os aspectos de angústia e adoecimento psíquico que o fazer do trabalho educacional pode gerar. Este artigo visa considerar autores que manifestam referenciais teóricos à luz da psicanálise à respeito do sofrimento psíquico do professor. O critério utilizado segue a partir do olhar clínico para o estado emocional do educador, tendo em vista os conflitos que abarcam o campo da educação. Estudos mostram que a profissão do professor é uma das mais estressantes do mundo. Sendo este atenuante quando não ocorre o reconhecimento no trabalho, levando ao isolamento, tristeza, insônia e por fim o esgotamento mental. Neste sentido o presente trabalho tem em vista analisar e problematizar o conceito de sofrimento, considerando as múltiplas significações da atuação, assim como as referências de qualidade no âmbito cultural do país.

Palavras Chave: Professor, Angústia, Saúde Mental, Fazer, Educação.

Introdução

A escola na atualidade tem enfrentado muitas dificuldades seja ela na parte pedagógica, estrutural, bem como o sentimento de desamparo, onde ao mesmo tempo precisa lidar com a vulnerabilidade social, (Bracco,2005; Maciel,2005; Dupas, 2008), sabemos que há muitos anos atrás ser professor era motivo de prestígio e honra, essa profissão tinha um papel profissional e social, pois o educador trazia consigo a responsabilidade da integração social dos



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

99

indivíduos; as famílias tinham orgulho de ter um componente em seu ciclo que fosse um educador.

O trabalho pode ser uma fonte de prazer, o desprazer pode gerar o sofrimento do trabalhador, as implicações desse fenômeno abarcam muito mais que o estado físico do professor, que também é passível de sofrimento psíquico, sendo este um mal-estar que impede sua atuação, tornando-o cada vez mais frustrados com relação a suas expectativas de trabalho.

O sofrimento do professor, bem como a insatisfação para o trabalho, pode designar a priori o termo Bournout, este termo foi o nome escolhido para expressar algo como “perder o fogo” “perder a energia”. Segundo Codo (1999) é uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil.

O risco de adoecimento psíquico torna-se relevante quando o professor não alcança os resultados desejados dentro do campo da educação, sendo assim os resultados frustrados levando ao adoecimento.

Perspectiva da Psicologia na Instituição

No início a Psicologia buscava ser reconhecida com ciência seguindo os passos naturais, de acordo com a autora Davidoff (2001), o nascimento da Psicologia enquanto ciência vem partir da influência do ponto de vistas dos grandes filósofos empiristas. Foi o Wilhelm Wundt que criou o primeiro laboratório de Psicologia na Universidade de Leipzig na Alemanha. Ainda, segunda a autora, Wundt buscou no seu objetivo investigar principalmente os processos de percepção humana sobre suas sensações recebidas pelo meio. De acordo com a mesma, isto foi na tentativa de encontrar princípios das sensações enquanto elementos simples, onde associavam – se entre eles e assim produzindo percepções complexas.

Buscando entender o que se chama conteúdo mental. José Bleger (1984),



considera a Psicologia Institucional enquanto uma nova concepção teórica e prática em Psicologia. A Psicologia Institucional de Bleger se constitui a partir da junção entre a Psicanálise e da Psicologia Social. A partir de uma consideração psicanalítica pensa que o psicólogo deve conseguir compreender os objetivos implícitos e conteúdos latentes que fazem parte da dinâmica da instituição.

Não só as concepções conceituais em Psicologia são questionadas como também o papel do Psicólogo, no seu campo Institucional e Social. E buscaria estudar os papéis e as ações dos indivíduos componentes de uma instituição em relação aos seus objetivos.

A posição geral sustentada pode se resumir nas seguintes proposições, já dadas a conhecer anteriormente em outra publicação: a) o psicólogo como profissional deve passar da atividade psicoterápica (doente e cura) à da psico-higiene (população sadia e promoção de saúde); b) para isso, impõe-se uma passagem dos enfoques individuais aos sociais.

O enfoque social é duplo: por um lado, compreende os modelos conceituais respectivos e, por outra parte, a ampliação do âmbito em que se trabalha.” (Bleger 1984. p.31).

Para Bleger (1984), o psicólogo não deve só pensar na cura dos pacientes doentes, mas deve também desenvolver métodos para promover a saúde e atividades para uma população sadia. Mas deve considerar não só um enfoque nos problemas individuais, mas também deve analisar os fenômenos sociais que provocam a cada problema a ser resolvido.

Bleger (1984), está sugerindo outras tarefas que a Psicologia como ciências podemos realizar. Para o autor, a psicologia institucional não deve ser só um campo de aplicação da psicologia em si, mas sim um campo de investigação. Mas é necessário que investigue sempre o que está sendo feito na intervenção. Na psicologia, a prática se determina como uma teoria e não ao contrário.

Não há possibilidades de nenhuma tarefa profissional correta em



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

101

psicologia se não é, ao mesmo tempo, uma investigação do que está ocorrendo e do que está se fazendo. A prática não é uma derivação subalterna da ciência, mas sim seu núcleo ou centro vital.” (Bleger 1984. p.31).

E a partir disto que se evidencia a pretensão de Bleger, a respeito da consideração de uma relação de equilíbrio entre a produção e a prática. Desta maneira, a prática não realiza enquanto inferior a ciência, mas com os elementos de compositor do mesmo.

Na psicologia institucional o psicólogo busca através da observação da dinâmica institucional aprofunda-se no conhecimento sobre a motivação do funcionamento institucional a partir das considerações das relações intersubjetivas. Dessa maneira, o conhecimento construído tem como objetivo final a psico- higiene, desta forma seria a promoção da saúde e do bem-estar dos integrantes de uma certa instituição.

Para Guirado (1987), o diferencial da teoria de Bleger, é a sua conceituação acerca de Diagnóstico Institucional. O diagnóstico institucional se faz enquanto um processo clínico investigativo que visa a construção de conhecimento das relações instituídas de espaços institucionais. A perspectiva demonstra a concepção do autor de que a investigação e o desenvolvimento científico não é desvinculado do seu trabalho prático, é uma condição inerente ao fazer o investigativo. Mas desta forma podemos pensar que a prática não é uma mera aplicação da Psicologia, mas sim de uma forma de fazer a Psicologia. Nesta medida supera – se a dicotomia teoria/prática, com o conceito de práxis.

Desta maneira devemos considerar alguns aspectos para poder realizar uma tarefa de diagnóstico que seria o enquadramento. Para Bleger (1984), toda tarefa deve ser entendida em função da unidade e totalidade da instituição, sendo que o psicólogo ao qual realizará a tarefa, não deve ser funcionário da Instituição.

Quando o psicólogo se transforma em funcionário, ele perde o seu papel de neutralidade, sendo que desta forma pode haver uma confusão em relação



ao enquadramento comprometendo e prejudicando os resultados. Com o intuito de promoção de saúde, todas as instituições descritas são passivas de investigação sobre as relações intersubjetiva instituídas. Para compreender a natureza das relações instituídas é importante refletir sobre a formação do professor.

A Formação do Professor

A partir de 1960 surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação no Brasil (Lei n. 4.024/61), que como o próprio nome se refere, dita as bases de organização do sistema educacional. É preciso ainda chamar a atenção para o fato de que tentativas de derivar regras práticas de teorias científicas são, na maior parte das vezes, exercícios claudicantes do ponto de vista lógico, por desconsideração das complexas questões implicadas no trânsito entre o conhecimento de fatos e possíveis regras que consistiriam numa aplicação desse conhecimento. (AZANHA, 2004 P. 369)

A partir deste cenário, observamos duas dificuldades, que demonstra a insuficiência da comprovação teórica em sua essência, ou mesmo a credibilidade de que conceito educacional propriamente dito terá sua prática no campo de atuação educacional, haja vista que os educadores pisam em um terreno que podemos chamar de “movediço”, pois os fenômenos que envolvem os processos de aprendizagem são abrangentes e em sua especificidade necessitam ser tratados e discutidos.

O sistema tradicional de educação vê o professor como responsável pela aprendizagem do aluno, somente o docente tem o saber e é capaz de ensinar o aluno. Considera-se que a prática docente se constitui sobre a seguinte orientação de que o ensinar é transferir para o outro conhecimento.

Quando, no espaço de formação, à docência é visualizada somente num enfoque prescritivo, ou seja, quando se enfatiza somente a dimensão “de como se deveria ser o ensino”, constrói-se uma diferença entre o ideal e o real, o



mundo da universidade e o mundo da escola. Além disso é reforçada a ideia de que a teoria, compreendida num âmbito acadêmico, não se relaciona com a prática. (SANTOS, 2001 p. 27).

A formação do professor se faz a partir de teorizações contaminadas por elementos históricos, arcaicos e elitistas, com isto a prática do docente não se renova de acordo com as nuances do campo de atuação social em que está inserido, os professores atuam de acordo com a teoria, seguindo a regra inconsciente de apenas aplicá-la, nisto inexistente a produção do conhecimento a partir da prática.

A partir disso é importante pensar na formação universitária do docente, visto que a tradição histórica educacional colaborou para a constituição de formação docente não crítica, alicerçada em parâmetros até mesmo conservadores e normativos.

Segundo Azanha (2004 p.371), a “natureza da relação pedagógica” a maciça expansão das matrículas no ensino infantil, inviabilizaram uma concepção da atividade de ensino fundada na relação professor-aluno, na qual a imagem do “bom professor” era basicamente a daquele profissional que dominava um saber disciplinar que seria transmitido a um discípulo. A escola básica de hoje seria então um retrocesso com relação à escola de ontem. É uma outra escola, principalmente por ser altamente expandida, assim suas queixas e deficiências precisam ser enfrentadas por um esforço permanente, a partir de um olhar de investigação e busca constante.

A escola é, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo (ARENDT 1972, p. 238).

Abandonar o dogmatismo, no objetivo de aprender a conhecer a realidade do campo em que está inserido, eleva o educador a superar e a conduzir o como



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

104

aprender a fazer diante dos conflitos que se apresentam no cotidiano escolar. Nisto enquanto a vivência está no presente, a perda da visão continuísta é fundamental para compreender a crítica do passado, assim o ensinar e o aprender pode ser um caminho menos árduo na atuação do educador, bem como com a comunidade interna e externa da escola.

No cenário atual é possível observar que muitos professores do ensino Fundamental/Médio, migraram para a educação infantil, e dentro deste cenário encontram-se muitos docentes no plano da fantasia, pois a busca pela mudança no sentido de “melhorar”, a situação no campo de atuação pode levar os fatores de realização do educador ao fracasso.

O processo de preparação do educador, se estende além da universidade, pois o contato se estende para fora dos muros da escola; o contexto em que o professor está inserido, pode levar muitas vezes ao adoecimento, considerando que o dilema resultou numa dissociação da vivência com a comunidade escolar, nisto observa-se os fatores relacionados ao burnout, haja vista que o empoderamento na atuação do professor cedeu espaço para o fracasso. Muitas vezes os educadores precisam lidar com crianças que estão praticamente cooptadas pela socialização ou por alguma deficiência biológica (Codo 1999).

A medida que a sociedade evolui, que a partir do contato com novas possibilidades de fazer Educação, evoluem também as concepções acerca do processo ensino-aprendizagem. Essa relação é de mão dupla, pois no processo que as concepções educacionais evoluem se abrangem também as possibilidades de educar.

O Professor e a Angústia do Fazer na Atuação

De acordo com Winnicott (1971), existem no indivíduo dois aspectos que se referem as relações com o mundo, o Ser diz respeito ao interior do indivíduo, sendo que o Fazer inclui o raciocínio, o pensar, bem como adquirir conhecimento



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

105

assim como colocá-lo em prática. Aqui cabe salientar o campo da educação, onde faz necessário aprender e transmitir conhecimento. Contudo os valores necessários para o Ser ficam pendentes, em explícito está o Fazer, e este um fator relevante para o adoecimento psíquico do professor.

Freire (2004), afirma que mesmo demonstrando o prazer no trabalho, a angústia, pode ser um fator preocupante a educação faz sentido porque mulheres e homens aprendem que através da aprendizagem podem fazer-se refazerem-se, porque mulheres e homens são capazes de assumirem a responsabilidade sobre si mesma como seres capazes de conhecerem.

O que pode ser observado a partir desta leitura para que haja a compreensão do sofrimento docente será não apenas a crise instaurada no professor, mas a crise social e familiar. De acordo com Mendes (1995), o trabalho representa uma fonte de prazer ou de sofrimento, desde que as condições externas atendam ou não à satisfação dos desejos individuais.

Assim, se de um lado encontra-se o trabalhador e suas necessidades de prazer e de satisfação de desejos pessoais, do outro lado está a organização que tende, segundo a referida autora, a instituir automatismos, adaptando o trabalhador a um determinado modelo.

O prazer no trabalho está então representado pela satisfação de necessidades, enquanto o sofrimento é proveniente das experiências desagradáveis que decorrem da impossibilidade da satisfação dessas necessidades no trabalho.

Arendt (2003) discute a crise social e familiar e o papel da escola na conservação da tradição como forma de tentar amenizar os efeitos dessa crise em nossas crianças.

Considerando que há um papel de conservação da tradição que a escola deve exercer, à escola cabe a função de proporcionar aos alunos acesso aos conhecimentos que estes não têm, e, neste aprendizado, há um componente de preservação do mundo.



Neste “jogo de empurra” onde a família diz que a educação é dever da escola. Pesquisas ressaltam que a escola se propõe a educar e neste princípio não alcança seus objetivos, sendo fadado a inúmeras tentativas em ensinar e o fracasso de não obter os resultados alcançados.

Dejours e Abdoucheli (1994) apresentam o conceito de psicopatologia do trabalho que se refere aos conflitos que surgem de forma dinâmica no cotidiano de todo trabalho. Tais conflitos se devem ao fato de cada sujeito carregar consigo uma história particular que existe muito antes do encontro com as situações de trabalho e guarda consigo, muitas vezes, características independentes da vontade do próprio sujeito.

O educador pode se deparar com inúmeros conflitos que vão além dos muros das escolas, Arendt (2003) discute a crise social e familiar e o papel da escola na conservação da tradição como forma de tentar amenizar os efeitos dessa crise em nossas crianças, à escola cabe a função de proporcionar aos alunos acesso aos conhecimentos que estes não têm, e neste aprendizado, há um componente de preservação do mundo.

De acordo com Freire (1987) sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espço que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situação, e na medida em que desapoiados por ela, agem sobre ela.

Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mais criticamente atuem sobre a situação em que estão. Para ampliar a compreensão sobre a formação do professor, e seus objetivos, Azanha e Santos (2004) oferecem subsídios para a compreensão dos dados observados na instituição. Considerando a educação infantil e o processo de desenvolvimento humano como foco é importante sistematizar alguns dados sobre a formação dos professores e dos educadores, assim como o sofrimento do professor e as práticas educativas instituídas. Codo (1999) explica como seria este sofrimento que o professor obtem durante sua



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

107

formação, pois os desafios no contexto educacional são constantes, e como professor, este necessita ter maiores subsídios emocionais para lidar com as adversidades.

O autor afirma que no trabalho do professor é ele quem em última instância controla seu processo produtivo: em sala de aula, embora tenha que cumprir um programa, possui ampla liberdade de criar, definir a sequência das atividades a serem realizadas. Assim o afeto é algo indispensável no ato de ensinar, e é neste sentido que ocorre o adoecimento, devido á inúmeras questões, haja vista por falta de energia, crises de ansiedade, depressão, dentre outros transtornos que prejudicam na vivência do trabalho.

O Burnout diferencia-se do estresse, pois conforme Codo (2002, citada por Simões, 2014) “o estresse se refere ao indivíduo, sendo um esgotamento pessoal que afeta sua vida, mas que não está necessariamente vinculado às questões do trabalho. O Burnout, entretanto, afeta os envolvidos na situação de trabalho podendo atingir suas relações pessoais” (p.24).

Além destes sintomas, o educador pode sentir a exaustão emocional, devido o contato diário com os problemas; despersonalização, onde ocorre endurecimento afetivo com relação ao trabalho e também na atuação com seus alunos; e a falta de envolvimento pessoal no trabalho, que afeta as habilidades no trabalho. Com estes mecanismos, o adoecimento torna-se cada vez mais presente, as relações interpessoais e o vínculo estão fragilizados (Codo, 1999, p.28). Assim a cobrança e a busca por resultados só fazem comprometer ainda mais o estado da saúde mental desse educador.

As fragilidades, como traumas vividos dentro da instituição, ameaças por parte de alunos, as cobranças sofridas diariamente na atividade exercida, compromete o investimento afetivo para a atuação do educador. A ideia de ambiente suficientemente bom (Winnicott, 1982-1945), ou seja, de um contexto físico e psicológico de cuidados que atenda de maneira sensível e precisa às necessidades de alguém, favorecendo o desenvolvimento de seu potencial.



A relação entre o mundo interno e o mundo externo é intermediada por mecanismos de projeção e introjeção em um fluxo contínuo e salutar. Pensamos que a articulação entre o mundo interno e os fatores externo seja permeada pelos aspectos culturais (Tardivo 2007 p. 122).

O adoecimento se dá nos vínculos, isto é, no espaço interpessoal que pode oferecer sustentação existencial ou não, o que é completamente diferente de um adoecer determinado por quantidades de energia pulsional endógena não administradas satisfatoriamente por um indivíduo. (Medeiros & Aiello-Vaisberg, 2010).

O trabalho do professor transcende a esfera dele mesmo e tem um referencial externo que lhe determina seus modos de produção, nisto o idealismo passa a ser a tônica dos profissionais de educação. Este idealismo alimenta um sonho não só no sentido de ser feliz, mas numa coisa muito maior, na necessidade de fazer muito, provocando uma hiperagitação física e mental que resulta num dinamismo cujas ações buscam superar as dificuldades, ele tem que enfrentar os desafios diários impostos por seus alunos, pela escola, pela educação, pelas esferas governamentais (Codo 1999, p. [36]).

Conclusão

Os desafios que cercam o campo da educação são diversos, incluindo baixos salários, crise no sistema da educação, falta de recursos materiais, a desvalorização do trabalho e a desmotivação dos alunos, são alguns dos dilemas enfrentados.

Considerando a prática da psicologia clínica, como uma ação para o diagnóstico, é fundamental a análise das relações que estão instituídas no ambiente, considerando a atuação primária, no sentido de investigar os fenômenos, observar o campo, à fim de promover saúde mental não apenas no contexto social, mas auxiliar o educador a refletir sobre as teorias e as possibilidades em sua área de atuação.



Referências

- Azanha, P. M. J. Artigo: Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica* A questão dos fundamentos da formação docente: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a16.pdf> . Acesso em 16/07/2018
- Bracco, S M. Psicanálise e educação: um diálogo possível. In: Simpósio Internacional do Adolescente,1., 2005, São Paulo. Disponível Em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100007&script=sci_arttext . Acesso em 05/08/2018.
- Bleger, J. Psico- Higiene e Psicologia Institucional, Ed. Artmed, Porto Alegre, 1984.
- Codo, W. Educação: Carinho e Trabalho. Ed. Vozes, Rio de Janeiro - Petrópolis, 1999.
- Davidoff, L.L. Introdução à Psicologia. 3ª Ed. São Paulo. Ed. Makron Books, 2001.
- Freire, P. Pedagogia do Oprimido, 17º Ed. Rio de Janeiro. 1987- Paz & Terra.
- Guirado, M. Psicologia Institucional. 2ª Ed. São Paulo, Ed. Epu, 1987. Disponível: <http://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-formacao-professor.htm>. . Acesso em 21/09/2018
- Medeiros, C. E AIELLO-VAISBERG, T.M.J (2010) Acordes do Sofrimento Humano. Vol.3n.2,pp.97-105. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S198334822010000200003&script=sci_abstract&lng=en. Acesso em 22/08/2018
- Mendes, A. M. B. Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, 12/03/95. p.34-40.
- OIT. Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/conheca-a-oit/oit-no-brasil/lang--pt/index.htm>. Acesso em 15/10/2018.
- Simões E.C. (2014). Esgotamento físico e emocional (burnout) entre professores usuários de um hospital público de um município de São Paulo. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo.) Recuperado de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

110

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6132/tde-11112014-125235/ptbr.php>

- Tardivo, L.S.P.C. (2007) . Sofrimento, Desenraizamento e Exclusão: relato de uma experiência com indígenas aculturados do Amazonas , Disponível: https://www.researchgate.net/profile/Leila_Tardivo/publication/273312529_Sofri_mento_Desenraizamento_e_Exclusao_Relato_de_uma_Experiencia_com_Indi_geras_Aculturados_do_Amazonas/links/596dfa9d0f7e9bd5f75f5b61/Sofrimento_Desenraizamento-e-Exclusao-Relato-de-Uma-Experiencia-com-Indigenas-Aculturados-do-Amazonas.pdf, Acesso em: 23/09/2018.
- Winnicott. D. W. (1971 c) o lugar em que vivemos, In._____. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro, Imago, 1975.
- _____. (1949b) A mente e sua relação com o psicossoma. In._____. Da pediatria á psicanálise. Rio de Janeiro, Imago, 2000.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

111

Brincadeiras Infantis e Gênero: Uma Análise Bibliográfica-Conceitual na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Patrícia Barbosa da Silva (UEM) - patricia1.barbosa.da.silva@gmail.com
Adriana de Fátima Franco (UEM) - adriuffranco@hotmail.com

Resumo

O objetivo da pesquisa consistiu em analisar as questões de gênero presentes nas brincadeiras de papéis sociais na idade pré-escolar. O aporte teórico foi a Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica conceitual em duas etapas. A primeira etapa se refere aos estudos dos conceitos de gênero e brincadeiras infantis. Em um segundo momento, realizou-se levantamentos de produções científicas, presentes nos últimos 5 anos, na revista “Psicologia Escolar e Educacional”. Estabeleceu-se como critério de seleção dos artigos, os descritores “brincadeiras”, “jogos” e “gênero”, presentes no título, nas palavras-chave e/ou no corpo do texto. Foram selecionados para análise 28 artigos. Concluímos que a maioria dos artigos encontrados colabora para reflexões relevantes relacionadas à temática de gênero e brincadeiras e suas relações com o processo de escolarização. Os dados apontam uma predominância de metodologias quantitativas e, ainda, uma não explicitação do referencial teórico utilizado. Por meio do estudo realizado constatamos que as brincadeiras são atravessadas pelo conceito de gênero e são propostas de formas diferentes para meninos e meninas.

Palavras-chave: brincadeiras de papéis sociais, gênero, psicologia histórico-cultural.

Introdução

No presente texto, colocamos em pauta as questões de gênero presentes nas brincadeiras de papéis sociais na idade pré-escolar. Como forma de abordar



a temática optamos por uma pesquisa bibliográfico conceitual, a partir de obras clássicas e de continuadores da psicologia histórico cultural, seguida da análise de artigos presentes na revista “Psicologia Escolar e Educacional” entre os anos de 2013 e 2017.

A partir do estudo bibliográfico conceitual, constata-se que as brincadeiras de papéis sociais são a atividade principal do período pré-escolar. De acordo com Leontiev (2017a) as atividades principais são as responsáveis por promover o maior desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em determinado período do desenvolvimento. Estas, também proporcionam as bases para o desenvolvimento da personalidade e possibilitam que, posteriormente, outra atividade principal surja.

A esse respeito, Vigotski (2012) argumenta que as atividades principais se modificam por meio da linha central e linha acessória do desenvolvimento. O autor afirma que a atividade presente na linha central do desenvolvimento é responsável por todas as neoformações de cada idade. É responsável também por mudanças profundas na personalidade, enquanto a atividade presente na linha acessória se caracteriza por realizar todas as outras mudanças parciais no psiquismo.

O autor supracitado infere ainda que ambas as atividades em determinado ponto do desenvolvimento, no qual existe a contradição entre as reais potencialidades e a atividade presente, se invertem, de forma que a atividade presente na linha central se torna secundária e uma atividade secundária se torna a atividade dominante do período.

Dessa forma, conforme Leontiev (2017a; 2017bb), Vigotski (2008; 2012; 2014) e Elkonin (1998), as brincadeiras de papéis sociais inicialmente compõe a linha secundária da atividade manipulatória objetal, se tornando atividade guia do desenvolvimento após a modificação das necessidades de conhecer os objetos para a necessidade de conhecer as relações humanas.

Neste aspecto, as brincadeiras se tornam a principal atividade a conduzir



o desenvolvimento psíquico por volta dos 3 anos, mantendo sua predominância até aproximadamente 6 anos, período este em que compreendemos, a partir do estudo bibliográfico, ser este um momento de fundamental importância para o estudo dos papéis sociais assumidos pelas meninas e meninos.

De forma geral, as brincadeiras permitem à criança se desprender da realidade imediata permitindo atividades abstratas, tais como a compreensão das relações entre as pessoas, dentre elas, de acordo com Toffanelli (2016), relações sociais diferenciadas entre os gêneros feminino e masculino. Essa compreensão, dos papéis assumidos pelos diferentes gêneros nesta sociedade, se torna mais complexa, assim como o conhecimento do significado social dos objetos, da autoconsciência e do sentimento de pertencimento social que reestruturam a consciência (Martins, 2006 & Toffanelli, 2016).

Elkonin (1998) destaca que neste período durante as brincadeiras a criança desenvolve a consciência de semelhanças e diferenças, entre ela e o adulto, ou entre ela e outras crianças, assim como suas qualidades, que leva à percepção de si como um ser diferente do outro. Devido a maior consciência de suas ações, a criança modifica sua posição social.

Em relação a origem das brincadeiras infantis, Leontiev (2001b) e Elkonin (1998) inferem que as mesmas surgem da contradição presente entre a vontade de fazer o que os adultos fazem e a impossibilidade física para sua realização. A criança soluciona esse impasse por meio da representação das atividades dos adultos. Nas brincadeiras existe uma situação imaginária com regras a serem seguidas, que consistem em comportamentos sociais observados pela criança, afirmação essa que nos leva ao segundo conceito analisado nesta pesquisa: de gênero e sua presença nos jogos de papéis.

A esse respeito, podemos inferir que nas brincadeiras as crianças interpretam papéis de gênero dos quais possuem contato. A partir destas interpretações, a criança se apropria de características femininas e masculinas (Saffioti, 1987, 2013, 2015).



Para compreender as apropriações supracitadas, estudamos o conceito de gênero a partir de Saffioti (1987; 2013; 2015), que compreende gênero como um processo amplo que envolve múltiplas relações e não se limita a diferença entre os sexos. Trata-se da dimensão cultural na qual o sexo biológico se manifesta.

A presente autora, prossegue suas contribuições sobre a temática argumentando que o conceito de gênero é a-histórico e ideológico. É considerado a-histórico, devido a representar a possibilidade de relações iguais ou desiguais. E em si, não explicar a desigualdade presente na sociedade entre homens e mulheres.

Sob a necessidade de explicação da desigualdade Saffioti (2015) ressalta que o conceito de gênero, precisa ser utilizado em conjunto com o de patriarcado⁴, pois este, explica historicamente e na materialidade a desigualdade entre os gêneros. O patriarcado exerce também influência ideológica na compreensão do tema, sendo esta mais uma razão para a utilização de ambos os conceitos na compreensão e explicação da temática.

Em referência as apropriações do gênero masculino, Saffioti (1987; 2013; 2015) argumenta que os meninos são ensinados (na educação informal) a assumirem o papel oposto ao feminino (de passividade e submissão), propiciando um desenvolvimento voltado à racionalidade, força, competitividade e agressividade.

Durante o período pré-escolar a criança está internalizando quem ela é e como deve agir socialmente, é neste bojo que ocorrem as apropriações que atuam na construção de características psicológicas voltadas ao feminino e

⁴ Sistema de heranças que institui a transmissão de bens por meio da linhagem paterna. Tal modalidade de transmissão é originado devido a instauração da propriedade privada e visa, a sua manutenção por meio de ideologias relacionadas ao corpo feminino, propagadas e mantidas pela cultura (Engels, 1997; Saffioti, 1987;2013; 2015).



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

115

masculino. Isso ocorre por meio da delimitação de comportamentos socialmente definidos a cada sexo. Em outras palavras, de forma alienada e ideológica se definem maneiras como as mulheres e homens devem se comportar, estabelecendo regras rígidas, que complementam as apropriações ideológicas voltadas a expressão do corpo, de forma mais intensa ao corpo feminino.

Saffioti (1987) infere que tais apropriações são limitadoras da personalidade masculina, visto que excluem outras possibilidades de constituir enquanto sujeito do gênero masculino. No entanto, ressaltamos que apesar de os meninos possuírem limitações no desenvolvimento da personalidade, a esfera de maior limitação e dominação recai sobre o gênero feminino. A menina é a ensinada a cuidar, a cozinhar, a ser mais comportada entre outras características tidas como naturais, mas que são historicamente construídas.

No entanto, ressalta-se que a presente situação é passível de modificação (ainda que parciais nesta sociedade) por meio de uma educação escolar voltada a humanização dos sujeitos. De acordo com Martins (2011; 2016), em nossa sociedade, a escola se destaca como a instituição responsável por desenvolver conceitos científicos a partir de conceitos espontâneos. Ou seja, a escola possui a responsabilidade desenvolver o pensamento teórico (conceitos científicos), fundamentado nos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a partir da experiência prática dos sujeitos (conceitos espontâneos). O ensino, portanto, deve ser crítico, inserir a contradição e compreensão dos processos históricos que levaram a presente realidade.

Metodologia

Utilizamos como recurso metodológico para o desenvolvimento da pesquisa a modalidade bibliográfico conceitual (Gil, 1994). Com o intuito de investigar como os temas brincadeiras infantis e gênero estão sendo investigado em produções científicas foi realizado um levantamento do que foi produzido nos últimos 5 anos por meio de dados online da revista “Psicologia Escolar e



Educacional” (<https://abrapee.wordpress.com/revista/downloads/> recuperado em 30 de agosto de 2018) entre os anos de 2013 e 2017. Neste período foram encontrados 222 artigos.

Para a seleção inicial, foi realizado um levantamento dos artigos que possuíam no título/ resumo e/ou palavras chave as palavras “brincadeiras” e “gênero”. Optamos por realizar a leitura dos resumos e palavras chave de cada artigo, em busca de ambos os conceitos. Devido ao número reduzido de artigos encontrados nessa seleção, 2 referente ao tema gênero e 2 referentes as brincadeiras infantis, e 1 referente a ambos os temas no mesmo artigo, optou-se por expandir a busca.

A ampliação dos dados exigiu o retorno em todos os artigos da revista e realização de uma nova leitura de seus resumos buscando a palavra “jogo”. Esta nova palavra permitiu o acréscimo de 5 artigos. No entanto o número total de artigos ainda era reduzido, totalizando, 10 artigos. Perante esses dados, a pesquisa foi ampliada novamente, por meio da ferramenta “Ctrl F”. Digitamos as palavras “brincadeiras” e “gênero”, possibilitando ampliar o número de artigos para 28.

As análises dos resumos dos 28 artigos foram realizadas por meio das temáticas: presença dos conceitos brincadeiras, gênero e jogos; referencial teórico dos artigos; metodologias; definição dos conceitos de gênero, brincadeiras e jogos.

Presença dos Conceitos Brincadeiras, Gênero e Jogos na Análise dos Resumos

Figura 1: Conceitos presentes nos artigos

Conceitos presentes nos artigos	Frequência
Gênero	15



Brincadeiras	5
Jogos	4
Gênero e brincadeiras	3
Jogos e brincadeiras	1
Total	28

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação à presença dos conceitos gênero, brincadeiras e jogos, temos que dos 28 artigos analisados, o conceito de gênero aparece em 15 artigos. Em seguida temos que as brincadeiras estão presentes em 5 dos 28 artigos. Os jogos, aparecem em 4 artigos. E apenas 3 artigos abordam conjuntamente os conceitos de gênero e brincadeiras, enquanto somente 1 refere-se aos conceitos de jogos e brincadeiras, no mesmo artigo. A partir da figura 1, infere-se que o conceito mais citado em pesquisas é o de gênero.

A respeito da modalidade título/ resumo e/ ou palavra-chave, temos que apenas 2 artigos referem-se ao tema gênero, assim como as brincadeiras. Os jogos, estão presentes no título/ resumo e/ ou palavra chave de 4 artigos, enquanto a presença dos conceitos gênero e brincadeiras presentes no mesmo artigo, localizam-se em 1 trabalho. Jogos e brincadeiras, em referência ao mesmo artigo aparecem no título/ resumo e/ ou palavra chave de 1 dos referidos trabalhos.

Constatamos que com a inserção da ferramenta Ctrl F, permitiu ampliar o número de artigos de 10 para 28. A disposição dos conceitos selecionados por meio da ferramenta Ctrl F, foi: de 13 artigos nos quais existem a menção ao conceito de gênero; 3 que citam as brincadeiras infantis; e 2 que contem ambos



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

118

os conceitos, gênero e brincadeiras infantis.

Referencial Teórico na Análise dos Resumos

Como segundo item selecionados para análise, destacamos a definição do referencial teórico presente nos artigos. A partir da análise constata-se que 20 artigos não citam o referencial teórico no resumo. Em relação aos demais artigos, que se posicionam teoricamente, a maior frequência localiza-se em trabalhos do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, que aparece nas análises em 4 dos 8 artigos restantes. Os demais são classificados com os referenciais: Histórico Cultural e psicologia Ambiental (no mesmo artigo), Psicogenética de Wallon, Sociocultural construtivista e Análise do comportamento, todos com uma presença.

Podemos constatar que nenhum, dos 15 artigos que se referem ao conceito de gênero define seu referencial teórico no resumo. Em relação ao conceito de brincadeiras, esta aparece em sua maioria sob o referencial histórico cultural, em 2 dos 5 artigos. Nos demais, 1 artigo não menciona a abordagem no resumo, 1 define-se como histórico cultural e psicologia ambiental e 1 como psicogenética de Wallon. Dos artigos que mencionam o conceito de jogos, 4 no total, 2 não mencionam o referencial teórico, e os demais se definem como sociocultural construtivista e análise do comportamento.

Em referência ao dado de que 20 dos 28 artigos analisados não apresentam referencial teórico, considera-se, que de acordo com Vigotski (2012), a presença de teorias, que não buscam a concepção de ser humano e de questões psicológicas, expressa uma questão ideológica. Nesse aspecto, Saffioti (2013) ressalta que produções científicas que não se posicionam perante a realidade reproduzem a ideologia do patriarcado em sua esfera abstrata e material, limitando o desenvolvimento humano e se caracterizando como pseudociências, em referência aos conceitos de brincadeiras, jogos e gênero.



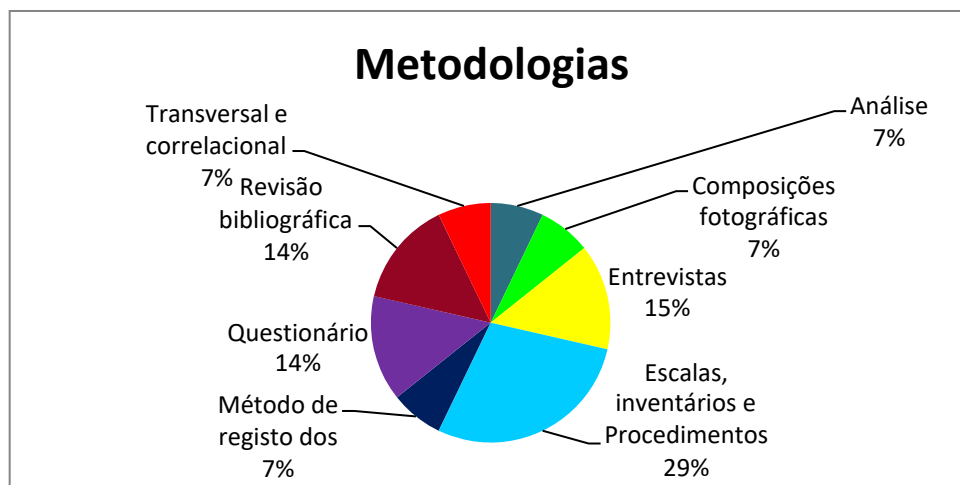
“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

119

Metodologia Presente nos Artigos na Análise dos Resumos

Figura 2: Metodologias



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A figura 2, possibilita a inferência de que 29% das modalidades metodológicas referem-se a escalas, inventários e procedimentos (quantitativos). Com a segunda maior porcentagem, estão às entrevistas (15%), seguidos, em terceiro lugar dos questionários (14%). Com a quarta localização encontram-se as metodologias: transversal e correlacional (7%), composições fotográficas (7%), métodos de registro (7%).

Podemos inferir que a prioridade da escolha de metodologias quantitativas, é uma questão antiga na psicologia, criticada por Vigotski (2012) e retomada por Patto (1997). Vigotski (2012) ao se deparar com a problemática de objeto na psicologia, realiza a crítica, das formas como o desenvolvimento humano era cientificamente compreendido.

A primeira crítica se direciona ao grupo da biogenética, na qual consideram o desenvolvimento como a reprodução da biologia na vida dos sujeitos, gerando a divisão do desenvolvimento em etapas isoladas. Estas conforme Elkonin (2012), não respondem a questões básicas envolvidas na



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

120

temática, tal como quais os critérios para a modificação do estágio do desenvolvimento.

Em relação a tal afirmação da visão biogenética, Vigotski (2012) argumenta que a ontogênese não repete a filogênese, pois o desenvolvimento é um processo histórico, passível de modificações e dependente das condições materiais e situação concreta na qual o ser humano está inserido.

O segundo posicionamento teórico criticado, relaciona-se com a eleição de um aspecto a partir do qual se analisa, sem particularidades o desenvolvimento. Este observa fatores externos e ignora os internos, tal como as teorias baseadas no surgimento da dentição ou ao desenvolvimento sexual. Vigotski (2012) aponta a necessidade de olhar para as leis internas do desenvolvimento, para o que fator gerador do indicio observado externamente.

O terceiro grupo de teorias, mencionadas pelo autor, são as evolucionistas e antidualéticas, das quais possuem um problema metodológico, no qual a partir da primeira infância define a personalidade através de ganhos apenas quantitativos.

Em referência aos três grupos de teorias, o referido autor argumenta que são formas a-históricas de compreensão do fenômeno. Vigotski (2012) a partir de tal problemática, infere que o desenvolvimento humano deve ser visto por meio de um processo contínuo de automovimento, pelo surgimento e formação do novo, não existente em estágios anteriores.

Em outras palavras, quantidade e qualidade são elementos indissociáveis na análise do desenvolvimento humano e os fenômenos que o compõe, tais como brincadeiras infantis e as apropriações estereotipadas de gênero presentes nestas.

Décadas após as considerações de Vigotski (2012), Patto (1997) alerta para o retorno das teorias criticadas pelo autor. Estas se desenvolvem atualmente, de acordo com Patto (1997) com uma nova roupagem, no entanto permanecem defendendo a prioridade da quantidade em relação à dialética



existente entre qualidade e quantidade.

Defendemos, apoiadas nos pressupostos teóricos que quantidade e qualidade são elementos indissociáveis na análise do desenvolvimento humano e os fenômenos que o compõe, tais como brincadeiras infantis e as apropriações estereotipadas de gênero.

Definição dos Conceitos de Gênero, Brincadeiras e Jogos na Análise dos Resumos

No que se refere à definição dos conceitos de gênero, brincadeiras e jogos, constatamos que tais conceitos, em sua maioria não são definidos nos resumos. Conforme os dados apenas os jogos, foram descritos em 1 dos 28 artigos analisados.

Uso dos Conceitos Gênero e Sexo Como Sinônimos na Análise dos Resumos

A partir dos dados obtidos na pesquisa, pode-se constatar que do total de artigos referentes ao conceito de gênero (18 artigos)⁵, 5 se referem a este conceito para representar a relação entre os sexos, demonstrando a dimensão cultural existente nas relações humanas.

Destes 5 artigos, apenas três citam em seus resumos a palavra gênero, os dois restantes, foram incluídos nesta modalidade de análise, devido a expressarem conteúdos referentes a consideração de gênero como fenômeno cultural. Os dois artigos, que não mencionam a palavra “gênero” apresentam em comum o tema da feminilidade e da construção da identidade da mulher.

A partir da leitura dos resumos dos 5 artigos, foi possível notar a menção de conteúdos como: a unidade entre gênero e sexo biológico (1 artigo); a relação gênero e classe social (1 artigo); e a relação gênero e etnia (1 artigo). Contudo, destaca-se que apenas a relação gênero-etnia foi explicitada pelos autores.

⁵ Esse número inclui os artigos que trabalham com os conceitos de gênero e brincadeiras no mesmo artigo.



O artigo que mais se aproximou da análise do fenômeno gênero, sem desconsiderar o contexto social e as relações étnicas e de classe social, foi “Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras” de Castelar et al. (2015). As autoras reconhecem a necessidade de olhar para as questões de gênero junto a questões de preconceito étnico. No entanto as autoras excluem a análise conjunta com a classe social a qual a mulher negra pertence.

As autoras apresentam como considerações relevantes ao tema desta pesquisa, a realidade de que hoje as brincadeiras infantis são um meio de reprodução de estereótipos e preconceitos de gênero, assim como a argumentação de que a escola deve voltar seu olhar para a forma como as brincadeiras ocorrem, sendo seu papel interferir nesta realidade.

Considerações Finais

Diante da presente pesquisa, podemos inferir a partir do estudo de desenvolvimento e da historicidade das brincadeiras infantis, que estas são apropriações culturais e históricas que possuem papel relevante no desenvolvimento infantil (Leontiev, 2001b; Elkonin, 1998). Pois por meio destas ocorrem importantes apropriações relacionadas ao gênero, que levam a distinção do brincar de meninos e meninas. Em relação ao estudo das diferenças historicamente impostas ao gênero feminino, constatamos que estas são construídas socialmente.

Perante essa realidade, de desigualdade entre as apropriações dos sexos, pautado em construções desiguais de gênero, Toffanelli (2016) assim como Saffioti (1997), apontam como saída a educação. Nesse aspecto, se destaca o ensino formal, mediado e com a intencionalidade de promover brincadeiras que rompam com as apropriações distintas de gênero e estabelecendo apropriações diferenciadas passíveis de modificar a situação atual de desigualdade entre o gênero feminino e masculino.

Constatamos a partir da pesquisa bibliográfica do resumo dos 28 artigos



a ausência estudos que conceituem tanto o papel das brincadeiras no desenvolvimento, quanto gênero. Os estudos, em sua maioria, citam os termos mas não abordam os mesmos.

No que se refere à presença dos conceitos analisados na abordagem de referência, a psicologia histórico cultural, constata-se que existem pesquisas direcionadas as brincadeiras e jogos. No entanto não foram encontrados artigos que trabalhem gênero nessa abordagem, existindo a necessidade de ampliar o campo de estudo de gênero na Psicologia Histórico-Cultural.

Referências

- Castelar, M., Lemos, Khouri, F. C. S., J. G. R. & Andrade, T. (2015). Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 595-602. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00595.pdf>.
- Elkonin, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças (M. L. Bissoto, Trad.). *Educar em Revista*, 43 (2), 149-172. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a11.pdf>.
- Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Engels, F. (1997). *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Gil, A. C. (1994). *Métodos e técnicas em pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Leontiev, A. N. (2017a). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. pp.119-142
- Leontiev, A. N. (2017b). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. pp. 59-83.
- Martins, L. M. (2006). A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: Arce, A., Duarte, N. *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã. pp. 27-50.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

124

- Martins, L. M. (2016). Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigostki. *Fórum Linguístico*, 13 (4), 1572-1586. Recuperado em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1572>.
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica* (Livre- Docência). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Faculdade de Ciências.
- Patto, M. H. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, 8 (1), 47-62. Recuperado em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004.
- Pessoa, C. T. & Costa, L. H. F. M.. (2018). Constituição da identidade infantil: significações de mães por meio de narrativas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 501-509. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0501.pdf>.
- Panosso, M. G., DeSouza, S. R. & Haydu, V. B. (2015). Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-Comportamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 233-242. Recuperado em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00233.pdf>.
- Pizzinato, A. Petracco, M. M., Hamann, C., Cé, J. P. & Rosa, E. N. (2017). Juventude feminina do meio rural: sentidos sobre educação e perspectivas sobre futuro. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 41-41. Recuperado em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n1/2175-3539-pee-21-01-00041.pdf>.
- Saffioti, H. (1987). *O Poder do Macho*. Editora Moderna.
- Saffioti, H. (2013). *A mulher na sociedade de classes: mitos e realidade*. Expressão Popular.
- Saffioti, H. (2015). *Gênero, Patriarcado e Violência*. Expressão Popular.
- Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 23-36. Recuperado em <https://docero.com.br/doc/x0e0cx>.
- Vigotski, L. S. (2012) *El problema de la edad*. In: Vigotsky, L. S. *Obras escogidas: Tomo IV*. Madrid: Visor y A. Machado Libros.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

125

Vigotski, L. S. (2014). *Imaginação na infância*. São Paulo: Wmf Martins Fontes.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

126

Escolha Profissional: Efeitos na Trajetória de Cursistas e Egressos do Ensino Médio

Julia Torres - Colégio Pedro II
j.torres02@gmail.com

*“ Se muito vale o já feito,
Mais vale o que será
E o que foi feito
É preciso conhecer
Para melhor prosseguir”*

O Que Foi Feito Devera

Fernando Brant / Milton Nascimento

Introdução

Começamos esse artigo refletindo sobre o Ensino Médio (assim denominado desde 1996) que, conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei 9.394/96, é a etapa final da Educação Básica. Nele, busca-se aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e formar cidadãos para as etapas seguintes da vida. Tem a duração de 3 anos, reúne diversidade de disciplinas em sua grade curricular, contemplando muitas discussões políticas e de interesse social, entre elas, estratégias de como manter os jovens na escola até sua conclusão do Ensino Médio.

Podemos reconhecer também que se trata de um ciclo de construção de referências a respeito do mundo e que acaba levando o adolescente a conhecer e refletir melhor sobre as instituições sociais e o mercado de trabalho. A chegada ao Ensino Médio anuncia simultaneamente a necessidade e importância de uma



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

127

das mais inquietantes decisões: a escolha profissional. Toda a dinâmica desse processo na adolescência representa um desafio que envolve diversos fatores. É preciso conhecer o que é oferecido (profissões, formação etc.) e refletir sobre como conciliar o exercício de uma atividade profissional com seus desejos, sonhos, habilidades e dificuldades

Alguns estudos como o de Fernanda Pereira Medeiros (2017) apontam que o comprometimento emocional dos adolescentes diante da escolha profissional e as interações que estabelecem com a escola são muito importantes nesta análise.

Minha Trajetória Profissional e a Interseção com o Tema em Foco

A primeira certeza que encontrei na busca do meu lugar profissional foi o de trabalhar com pessoas. A opção pela Psicologia como área de atuação profissional resultou de uma rede de inclinações pessoais incluindo a melhor possibilidade de compreender o ser humano e estudar mecanismos de poder ajudá-lo. Ainda na faculdade iniciou-se um flerte com a Educação que se fortaleceu com meu ingresso no Colégio Pedro II. O contato com as diversas faixas etárias e o universo deste colégio me fascinou e aos poucos me dei conta que o grande encantamento morava nos adolescentes. Naturalmente me aproximei deles de forma muito especial e motivada pelos resultados que tenho presenciado em meu trabalho resolvi pensar, planejar e realizar um projeto voltado à orientação profissional dos jovens que pretende um pouco mais do que frequentemente é desenvolvido em outras práticas escolares. Trata-se de um evento anual que reúne nas dependências da escola alunos egressos e alunos que estão no Ensino Médio num processo de diálogo sobre trajetórias profissionais e profissões correspondentes nas áreas Humanas, Artísticas, Biomédicas e Exatas. Este evento denomina-se PRATA DA CASA. O projeto se desenvolve em todas as suas etapas em parceria com os alunos que estão cursando o Ensino Médio, quer seja em relação às providências de logística,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

128

operacionalização, funcionamento, execução e avaliação. Com o tempo foi somando também a intensa participação de egressos e docentes.

Cursistas e Egressos: A Importância Dessa Conexão

O Colégio Pedro II é uma tradicional escola pública do Rio de Janeiro de 182 anos. Reúne um expressivo elenco de ex alunos que se destacaram em suas vidas profissionais como presidentes da república, artistas, juristas, professores, jornalistas, etc. Ao longo dos anos o colégio foi se expandindo e modernizando, terminando por equiparar-se aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a sanção da Lei nº 12.677/12.

Hoje com mais de 12 mil alunos, o Colégio Pedro II oferece turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio Regular e Integrado, além da Educação de Jovens e Adultos

(Proeja). Seus 14 Campi são distribuídos em 12 no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias, e um Centro de Referência em Educação Infantil, localizado em Realengo.

O grande carisma do colégio e a mística impressa naqueles que um dia vestiram o uniforme e seu emblema atravessam a história de nossa cidade e podemos mesmo dizer, o país. Portanto, foi atrás desta mágica conexão que só faz crescer que encontrei respaldo para reunir egressos e cursistas. Naturalmente que esta conexão frequentemente é percebida em várias instituições de educação (inclusive universitárias), entretanto, asseguro que a forte identidade entre os alunos e alunas deste colégio é com certeza, uma das grandes razões do alcance bem sucedido deste evento.

O campus São Cristóvão III onde trabalho e acontece o evento é composto exclusivamente de alunos do Ensino Médio totalizando 38 turmas e cerca de 1250 alunos.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

129

O Evento PRATA DA CASA

O evento nasceu em outubro de 2015, mas já acompanhava minha mente e meu coração há muito mais tempo. Embora centenário, eu não percebia institucionalmente uma preocupação forte com a memória de seus ex alunos. Por outro lado, o cotidiano me mostrava uma série de inquietações discentes, muitas vezes dolorosas. A terceira série e o vestibular claramente traziam mais elementos preocupantes como ansiedade, indecisão com o futuro, insegurança com o porvir fora de sua “segunda casa”.

O ano de 2015 começou com a trágica perda de um aluno por suicídio que abalou a todos. Em setembro, em um dia de Conselho de Classe – Coc perdemos outro aluno que estava na praia com vários outros colegas. Afogou-se e outros 4 foram salvos por helicóptero. Ambas as perdas eram da terceira série e promoveram uma angústia visceral que tomou conta de nossa comunidade. Algo precisava ser feito.

Dentro da promoção da saúde mental – para que as pessoas encontrem caminhos para enfrentar os sofrimentos que se deparam ao longo da vida –, a escola é um palco privilegiado para ações. “Ela é um espaço em que os indivíduos passam grande parte de sua vida, de socialização de valores, de convivência plural em que a diversidade e divergência também vão acontecer”, considera Marilene Proença, professora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) e pesquisadora de Psicologia Escolar e Políticas Educacionais. Além disso, nem sempre as famílias contam com um espaço de diálogo. “Não é que não vai ter mais sofrimento, mas se constrói uma estrutura para que, nos momentos de crise, as pessoas tenham suporte e que vão contribuir para entender esses momentos de crise”. (SEMIS, 2019) APA

Caminhos, trajetórias, expectativas, adversidades, inspirações, saberes, sentimentos oscilantes e dúvidas eram ideias que povoavam minha cabeça. Uma interrogação me empurrava para uma ação diferenciada. Como encontrar o caminho do sonho, da esperança, em especial para aquele grupo que 2 meses depois já nem estaria mais conosco? Comecei a rascunhar o projeto.

Ao mesmo tempo o colégio não tinha grandes recursos e o setor com



poucos profissionais e muita demanda não poderia ajudar. O sentimento de pertencimento e a valorização do trabalho coletivo surgiram como a grande solução. Chamei um pequeno grupo de alunos, apresentei a ideia e eles abraçaram o projeto de forma apaixonada. Assim surgiu a primeira e querida equipe de organização (vide ANEXO 3 1ª Equipe de organização / PRATA DA CASA 2015-).

Comecei uma pesquisa minuciosa. Primeiro em minhas lembranças e depois associando áreas e percursos que imaginei poderiam ajudar as novas gerações. Neste sentido busquei também caminhos que não foram óbvios e lineares, pois, penso que os alunos ficam confusos com esta ideia de uma "escolha definitiva". Isto se tornou um dos elementos fundamentais de escolha dos egressos ainda que trajetórias lineares também fossem bem vindas.

Outro elemento foi mesclar discentes de diversos campi, ainda que prioritariamente nos que trabalhei e onde as escolhas incluíam muito da memória afetiva registrada e ratificada através da troca de e-mails e mensagens. Também pareceu importante buscar egressos em diversos momentos: ciclo básico da universidade, finalizando o curso, recém formados e formados de muito tempo. Egressos com profissões fora do universo universitário também foram convidados, pois o elemento principal sempre foi a reflexão da trajetória.

Foram estabelecidas como etapas do projeto:

- Identificação sistemática e continua da localização e contato dos alunos egressos dos vários Campi do colégio, em especial Humaitá II e São Cristóvão III;
- Seleção dos alunos egressos que podem vir a fazer parte do evento que é a culminância deste trabalho, anualmente;
- Tornar público para a comunidade escolar o processo vivido na escola que contribui com a formação profissional;



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

131

- Mostrar que os registros da experiência acadêmica no âmbito escolar podem servir de apoio para o aluno que sai da escola e que identifica que ele pode voltar;
- Acesso / Contato aos alunos selecionados para o convite formal de sua participação no evento Prata da Casa aprofundando levantamento de dados de suas trajetórias após a saída do colégio;
- Seleção da equipe organizadora composta de alunos e ex alunos;
- Planejar o evento Prata da Casa no que diz respeito a sua logística, operacionalização, funcionamento, divulgação, execução e avaliação em parceria com os alunos;
- Elaborar cronograma de desenvolvimento do projeto junto com os alunos;
- Promover reuniões de organização e delegar funções
- Acompanhar e supervisionar desenvolvimento das providências a serem realizadas no decorrer do processo
- Buscar apoios internos e externos para a realização do projeto
- Divulgação do evento junto aos alunos e comunidade escolar do Campus
- Planejar a dinâmica de acompanhamento e avaliação do projeto
- Entrar em contato com os convidados para dar as orientações que vão reger a sua participação no dia do evento
- Realização do evento conforme planejamento elaborado
- Avaliação do evento com equipe organizadora e convidados
- Elaboração dos certificados

A Evolução da Trajetória do Prata da Casa e sua Relação com o Protagonismo Juvenil.

Em 2016 o grupo que começou comigo tinha ido embora e voltou para conversar com alunos e alunas da segunda série para compartilhar a experiência. Se disponibilizaram a colaborar e estimularam os novos a abraçar



como eles o projeto. Foi incrível! Os novos foram ainda mais proativos e afetivos.

A percepção do quanto o protagonismo juvenil causara impacto no grupo era evidente.

O protagonismo infanto-juvenil, portanto, favorece a compreensão das diferenças, contribuindo para um clima escolar positivo e aumento do pertencimento. Em equipe, os alunos aprendem a cooperar, atenuando a responsabilidade individual e promovendo a tomada de decisão compartilhada. (...) A questão principal é a escola pensar em como oferecer aos alunos mais oportunidades para praticarem a escuta, a acolhida, a empatia e o cuidado uns com os outros, de forma a compreenderem, paulatinamente, que cabe a todos zelarem pela qualidade do convívio. (VINHA, 2019)

Conforme apontou JVC (que participará em 2019), na última pergunta de seu questionário (instrumento que todos os participantes preenchem), que indagava se já participara de alguma edição anterior do Prata da Casa:

Participei do evento de 2015, sendo a primeira edição da Prata da Casa no CP2-SC. Na época, por conta de estágio obrigatório e disciplinas em ambas as partes do horário letivo, acabei vendo apenas uma palestra sobre Engenharia e Matemática, possíveis áreas que poderia seguir. Por ser o primeiro evento, as coisas eram bem mais simples que as edições seguintes, mas era possível perceber desde já a essência do projeto e a importância da sua manutenção.

Com os anos, o evento foi crescendo conforme o quadro a seguir demonstra com mais atividades, mais egressos.

Tabela 01 - Eventos Prata da Casa

Eventos Prata da Casa		
Ano	Título	Observações
2015	“Partilhando caminhos e saberes após o Ensino Médio”	Evento nasce com uma valiosa equipe de organização formada por alunos e alunas da



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

133

		terceira série / Dinâmica de 3 Mesas Redondas por áreas (Humanas, Biomédicas e Exatas) acontecendo simultaneamente
2016	“Inspirações, impressões e conquistas: o caminho após o Ensino Médio”	A equipe se fortalece com alunos da segunda série, inclusão de mais 1 Mesa Redonda totalizando 4 (+ Humanas e Artes), a equipe fotográfica é formalizada dentro da equipe de organização
2017	“Colégio Pedro II 180 anos. Eu faço parte desta história”	Equipe de organização participa também do planejamento e cresce em número de integrantes. São acrescentados 2 dias ao evento. Inserção da Mesa de Abertura com um tema específico: “Por que a docência?” e de Mesas Redondas Temáticas. Acontece maior aproximação de docentes e há criação de painéis realizada por alguns alunos da equipe de organização. (vide anexo 1 e anexo 2)
2018	“A gente sai do CPIL, mas o CPIL não sai da gente”	Equipe cresce ainda mais, os 4 dias do evento são mantidos. Mesa de Abertura se fixa e há inserção de Oficinas com a cessão de novos espaços por coordenações



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

134

		pedagógicas e Biblioteca, envolvimento de mais docentes, equipe artística formada. Inscrições e avaliações passam a acontecer online e há percepção da importância das redes sociais para divulgação e visibilidade do evento.
2019	“Colégio dos Absurdos: de dentro pra fora”	Mais 1 dia é somado tornando o evento com 5 dias, manutenção e ampliação do número de oficinas, Inserção da atividade “Prata da Casa Invade a sala de aula” e da Roda de Conversa “Tudo junto e misturado”, inscrições se mantêm online, incremento da divulgação pelo Instagram.

Fonte : registros da própria autora

Resultados Qualitativos e Quantitativos a Partir do Prata da Casa

O projeto que entra em agosto/2019 na sua 5ª Edição já reuniu em torno de 1925 cursistas e 115 egressos.

Resultados Quantitativos

- ✓ Esclareceu dúvidas profissionais. 51,9 %
- ✓ Me fez refletir sobre questões pessoais...77,9%



- ✓ Me tranquilizou quanto a escolha profissional...18,2%
- ✓ Foi decisivo para a minha opção no vestibular...2,6%
- ✓ Me ajudou um pouco na escolha da área do vestibular 32,5 %

Resultados Qualitativos

Obtidos nas avaliações realizadas através do *Google Forms* sem identificação:

- ✓ Ótimas pessoas comportam a mesa. Falas excelentes e reflexivas
- ✓ Em relação ao tempo das rodas de conversa, eu achei que os participantes da mesa tiveram um tempo relativamente pequeno para falar, entendo que tem o tempo para perguntas, mas acho que poderia ter um tempo maior.
- ✓ Maravilhosa a ideia de falar das artes e os palestrantes foram excepcionais!
- ✓ A perspectiva de novas áreas de atuação e ver como os profissionais amam o que fazem independente de qualquer dificuldade é maravilhoso!
- ✓ Os palestrantes conseguiram prender a atenção do público. Apresentaram de forma didática e não entediante, além das histórias serem incríveis.
- ✓ Me inscrevi, mas não tiveram vagas
- ✓ Foi ótimo ver uma valorização no ramo das artes
- ✓ os participantes falaram da questão "talento" em artes e de como isso não é o suficiente para sustentar a profissão nem o necessário para iniciar em uma área artística e de como as aulas de educação musical e artes do colégio foi um diferencial importante para suas vidas atualmente
- ✓ Fez perceber como o colégio forma cidadãos
- ✓ Bons palestrantes, jornadas diversas e áreas diversas, mostrando as sinuosidades da vida.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

136

- ✓ Foi bastante útil ver as experiências de ex alunos do colégio compartilhando suas experiências, principalmente na área de atuação que eu desejo, acho que às experiências de todos os participantes da mesa serviu para abrir a mente para possibilidades, e é ótimo ver que é unânime entre os ex alunos que o colégio Pedro II da aos alunos uma ótima base, seja para vestibular, seja para a vida, do colégio, levamos experiência e conhecimento para nossa vida inteira.
- ✓ Me ajudou a entender sobre a profissão que quero seguir
- ✓ Fernanda e Marcos lindíssimos, fizeram a roda ser perfeita!
- ✓ Os palestrantes foram muito atenciosos e solícitos para atender às dúvidas, além de possuírem histórias pessoais enriquecedoras, tornando a experiência muito boa.
- ✓ Poderia ter designs
- ✓ As conversas foram extremamente interessantes, e foi de grande aprendizado ver a trajetória de decisão dos participantes, mas achei que muitas pessoas participaram para saber um pouco mais do curso em si, e acho que isso faltou um pouco.
- ✓ Pude perceber o amor de cada profissional em sua área de atuação, ver uma humanidade linda em uma profissão que antes nunca havia considerado por pequenas ideias erradas. Foi emocionante!
- ✓ A mesa foi incrível, gostaria de parabenizar a cada profissional que falou sobre sua trajetória, me emocionei durante as falas, foram muito sensíveis, e me deu bastante confiança em continuar na área das biomédicas, gostei muito mesmo.
- ✓ Fui na intenção de direito, e foi maravilhoso, esclarecedor!
- ✓ Faltou didática de alguns palestrantes.
- ✓ Achei ótimo, realmente inserirem novas perspectivas para minha vida. O único problema era o tamanho do post-it que volta e meia os papéis caíam e o horário de tudo, podia ter uma semana só pra isso... sem que a gente perca aula



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

137

- ✓ Ótima dinâmica, as pessoas escolhidas falaram muito bem sobre suas profissões e esclareceram todas as dúvidas
- ✓ Achei monótona
- ✓ Pessoas incríveis participaram, mas seria interessante se pelo menos uma já estivesse formada
- ✓ A roda de conversa foi extremamente positiva. Abordar as trajetórias e dar conselhos auxilia muito nesse conturbado processo de escolha de curso. Contudo, acredito que a atividade poderia ser um pouco mais dinâmica e objetiva.
- ✓ Ótima interação na roda de conversa e ótimas histórias sobre as áreas e explicação bem esclarecedoras sobre todas as áreas dentro da engenharia
- ✓ Foi bem interessante e até divertida. Apesar de ter me cansado um pouco por ser muito longa, ajudou a me tranquilizar mais quanto às escolhas profissionais e a ver as grandes oportunidades que ainda temos por dentro das universidades.
- ✓ Um dos convidados não gostava da área sobre a qual foi falar
- ✓ eu achei que o tempo destinado as respostas deveria ter sido equivalente ao número de perguntas uma das palestrantes teve mais de 10 perguntas e teve o mesmo tempo dos demais que tiveram 3 ou 4, por conta disso ela teve que responder de maneira superficial para poder responder todas as perguntas, não tinha tempo para ela se aprofundar
- ✓ Interação foi muito boa. Eles fizeram os alunos se sentirem confortáveis e foi uma conversa muito descontraída. Deram dicas e conselhos para todos que querem entrar no ramo da engenharia.
- ✓ Os participantes levaram questões de como cada faculdade "foca" em seus cursos e falaram da questão de estar na faculdade
- ✓ As histórias não lineares dos palestrantes foram lindas.
- ✓ A roda de conversa do dia 16 foi bem esclarecedora com relação as disciplinas tratadas e as histórias dos palestrantes com ex alunos serviu de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

138

acréscimo (cômico) muitas vezes, sendo eles de diferentes perfis e campos (até mesmo a substituição de um dos palestrantes foi muito bem executada e de forma rápida sem desfalcar a mesa). E por fim as perguntas e dúvidas com relação aos cursos na faculdade foram muito bem respondidas, ajudando bastante a compreender essa nova realidade

- ✓ Todos os que foram deram bastante incentivo para mim quanto à área da profissão que eu escolhi seguir
- ✓ Foi muito boa, mas eu não me identifiquei muito com as profissões do dia.
- ✓ Os palestrantes eram divertidos e esclarecedores
- ✓ Me ajudou a entender melhor o que vou estudar/aprender na minha escolha profissional.

Principais Resultados Observados

- Maior adesão de alunos na equipe de organização
- Interesse dos docentes em colaborar
- Solicitação de egressos para participar do evento
- Avaliações positivas do quanto o evento trouxe mais tranquilidade para suas escolhas futuras
- Maior segurança diante da escolha de que carreira seguir
- Vontade de compartilhar suas escolhas com a família
- Sentimento de valorização /protagonismo infantil tanto de egressos quanto de cursistas
- Intensificação do envolvimento dos cursistas com o colégio



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

139

- Valorização da educação pública de qualidade que recebem
- Reconhecimento da sua formação como cidadão
- Valorização dos professores e do Colégio pelos egressos
- Importância das relações afetivas construídas no percurso escolar.

Conclusões e Recomendações

Podemos transportar a consideração a seguir para qualquer profissão ou para o ideal de qualquer perfil profissional contemporâneo. Ou seja, a realidade não é diferente no espaço de nosso evento.

Um professor 'não pensa somente com a cabeça', mas 'com a vida', com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. [...] O professor não é somente um 'sujeito epistêmico' que se coloca diante do mundo em uma relação estrita de conhecimento, que 'processa' informações extraídas do 'objeto' [...]. Ele é um 'sujeito existencial' [...], uma pessoa completa, com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. (TARDIF, 2000)

Eventos como o PRATA DA CASA podem nos ajudar a refletir sobre a importância de políticas públicas para a Educação. Não se trata apenas de ajudar o adolescente na sua escolha profissional como também compreender que projetos assim promovem o protagonismo juvenil e podem simultaneamente contribuir para a saúde mental, preocupação que se destaca em todo cenário educacional colaborando para diminuir sérias questões sociais.

A cada dia encontro mais estímulos de buscar e criar alternativas para escutar, acolher e compreender os adolescentes nas adversidades que tanto os afetam buscando ratificar aquele desejo que me alimentou lá no passado quando escolhi minha profissão: “a melhor possibilidade de compreender o ser humano e estudar mecanismos de poder ajudá-lo”.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

140

Assim, compartilho da ideia e sentimento da grande mestra Maria Helena
Novaes:

Só ajuda alguém a crescer aquele que está aberto para aprender; e só educa
verdadeiramente quem vê diante de si uma trajetória de realizações criativas,
buscando sempre se renovar, demonstrando o seu profundo respeito pelo outro
e pela própria vida. (NOVAES, 1975)

Referências

MEDEIROS.F.P., Vivencia de Adolescentes da Escolha da Profissão: Um Estudo
da Perspectiva da Psicologia Histórico Cultural, Campinas: Puc-Campinas,
2017

NOVAES, M. H. Adaptação escolar: diagnóstico e orientação. Petrópolis: Vozes,
1975.

SEMIS, L. Saúde mental na escola: faltam parcerias e políticas públicas. Revista
Nova Escola. Publicado em 14 /03/2019 Disponível em
<<https://novaescola.org.br/conteudo/16091/saude-mental-um-tabu-que-a-escola-precisa-vencer-em-prol-da-cultura-de-paz>> Acesso em:

VINHA, T. Para melhorar o convívio, escolas devem estimular protagonismo
infanto-juvenil. Revista Nova Escola . Publicado em 04 /04/2019 Disponível
em < <https://novaescola.org.br/conteudo/16722/para-melhorar-o-convivio-escolas-devem-estimular-protagonismo-infanto-juvenil>> Acesso em:



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

141

Anexos

Anexo 1- Painel 1 Prata da Casa 2017



Visão mais aproximada

“Fazer o painel foi muito desafiador, divertido e complicado. Pintar 4 metros é muito difícil, ainda mais sozinha em um quarto que tem menos de 4 metros de espaço livre. Eu não tinha visto o painel por inteiro até o dia de colocar ele no lugar. Tive dificuldades no meio do caminho, algumas me fizeram pensar em desistir, mas depois repensei e percebi que a melhor ideia era terminar tudo. Fiquei bem feliz com o resultado e, com toda certeza, eu vou levar essa experiência para o resto da minha vida” Ana Clara Ceia / 2306

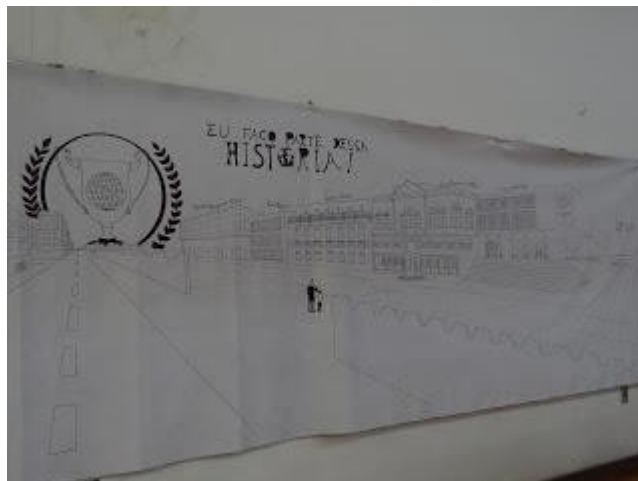
Anexo 2 - Painel 2 Prata da Casa 2017



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

142



Visão mais aproximada



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

143



Detalhe do Painel

" Quando descobri que o tema do evento seria “Eu faço parte dessa história”, imediatamente imaginei a “história” como sendo o colégio Pedro II em si. Precisava simbolizar o nome “Pedro II” de alguma maneira, e optei pelo lado físico, concreto, da ideia. Sendo assim, busquei trazer todo o conceito do colégio Pedro II, reunindo vários campi em um só campus, representando a união que os alunos do Pedro II sentem entre si. Cada campus certamente é, foi e será palco para mentes brilhantes, ligadas entre si por um laço quase que familiar. Achei que a obra precisava de algo que cedesse à “História” sua devida longevidade e importância, por isso representei também a imagem de Dom Pedro II, junto à um jovem aluno, recém-ingressado no colégio, mostrando a ideia de uma tradição que perdura por inúmeras gerações”. Caio Parente / t 2308

Anexo 3 - 1ª Equipe de organização / PRATA DA CASA 2015



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

144





“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

145

Aprendizagem e Desenvolvimento Como Política Pública: O Caso do Conselho Municipal de Educação de São Paulo

Marilene Proença Rebello de Souza (USP) - marileneproenca@gmail.com
Márcia Regina Cordeiro Bavaresco (USP) - marciabavaresco@gmail.com
Gisela Lays Dos Santos Oliveira (USP) - gisela.oliveira@usp.br

Resumo

Este trabalho tem por objeto de estudo o Conselho Municipal de Educação – CME e as políticas públicas educacionais aprovadas por esta importante instância de controle social. Ao considerar o CME como um órgão colegiado e representativo das vozes da sociedade, na garantia do direito à educação, os conselheiros municipais de educação e as políticas públicas educacionais municipais, materializadas nos Atos Normativos, tornam-se objeto deste estudo para a Psicologia Escolar e Educacional. Considera-se que para compreender quais são os entraves na educação, para responder o que acontece na escola, porque os estudantes não aprendem, porque as políticas não tem garantido o acesso à educação de qualidade, precisamos conhecer as bases que compõem as políticas educacionais no que tange às teorias de aprendizagem e de desenvolvimento. Portanto, esta pesquisa tem por objetivo compreender como os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento são concretizados e interpretados nas políticas públicas educacionais, do CME de São Paulo, tendo como recorte histórico, o período entre 2007 e 2015, trazendo contribuições de duas pesquisas realizadas sobre o CME, no Instituto de Psicologia da USP: uma de iniciação científica sobre a Participação dos Conselhos e outra de pós-doutorado sobre o Conselho Municipal de Educação. O interesse pelo tema da aprendizagem e do desenvolvimento no processo de escolarização se dá por considerarmos que revelam concepções que norteiam as práticas docentes materializadas na vida diária escolar. Ou seja, desde os primeiros anos de escolarização, as propostas pedagógicas, as políticas educacionais e os



currículos compreendem conceitos do campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem que se materializam nas formas de ensinar, de compreender os estudantes aprendizes, de constituir estratégias e situações que promovam ou dificultem o processo de apropriação da leitura, da escrita e do números. A pesquisa possui duas fontes de dados: documental e empírica. No âmbito documental, identificamos nos Atos Normativos denominados de Deliberações (N=4), Pareceres (N=30), e Indicações (N=5), no período entre 2007 e 2015, as políticas educacionais para as séries iniciais. No conteúdo de tais documentos escolhidos, levamos em consideração a expressão do Conselho Municipal de Educação dirigida à sociedade que justifique as propostas e a materialização das políticas adotadas no campo da Educação Básica. Na dimensão empírica, foi possível conhecer as instalações do Conselho in loco e realizar entrevista. O caminho metodológico adotado foi a análise de conteúdo de Bardin. Os conceitos de aprendizagem nos atos normativos, primeiro são interpretados e depois concretizados. Isso significa que é no momento da interpretação que o Conselho, enquanto instância que representa tanto o braço governamental, quanto da sociedade civil, pode exercer mais ativamente a função de mobilização, inserindo os temas mais polêmicos para serem discutidos junto aos professores, escolas, comunidade educacional, sindicatos, representações de entidades do magistério e dos pais. Consideramos que nesta dimensão do debate, as contribuições da Psicologia seriam muito bem-vindas, possibilitando que a concretização dos Atos Normativos tivesse maior qualificação.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação. Políticas Públicas Educacionais. Atos Normativos. Aprendizagem e Desenvolvimento. Psicologia Escolar e Educacional.

Introdução

Esta pesquisa se propõe a compreender como os conceitos de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

147

aprendizagem e desenvolvimento são concretizados e interpretados nas políticas públicas educacionais, do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME-SP), denominadas “Atos Normativos”, tendo como recorte histórico, o período entre 2007 e 2015, trazendo contribuições de duas pesquisas realizadas sobre o CME, no Instituto de Psicologia da USP⁶: uma de Iniciação Científica (Oliveira, 2017) e outra de pós-doutorado (Bavaresco, 2018).

No campo das políticas educacionais, a Psicologia Escolar e Educacional tem buscado se aproximar daqueles que interpretam, desenvolvem e implantam políticas de educação para compreender o contexto histórico e cultural desta produção e trazer novas contribuições e desafios que ainda se impõem, para uma atuação crítica e transformadora de atores sociais que decidem destinos educacionais, quando implantam e implementam políticas públicas, na melhoria da qualidade da Educação Básica.

No âmbito do município, o CME é o órgão do sistema municipal de ensino⁷ que, amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9394/96, art. 11, incisos III e IV, tem as seguintes atribuições: baixar normas complementares às leis e às normas do Conselho Nacional de Educação (CNE); autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (Brasil, 1996). Ao receber essas atribuições, o CME desempenha um papel fundamental, ao dividir com o município e a população as preocupações com a educação, buscando parcerias para solucionar problemas existentes na esfera política municipal, com outros colegiados que compartilhem objetivos e

⁶ Sob a orientação e supervisão da Prof^ª.Dra. Marilene Proença Rebello de Souza.

⁷ O Sistema Municipal de Ensino (SME) constitui-se como parte do Sistema Educacional Brasileiro e atua em função das necessidades e dos objetivos específicos de sua região e é a organização legal dos elementos que se articulam para a efetiva concretização da autonomia no município. O SME possui os seguintes elementos: instituições públicas de Educação Básica, instituições privadas de Educação Infantil, Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal do FUNDEB e Conselho Municipal da alimentação escolar.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

148

responsabilidades na defesa da educação, como direito social (Brasil, 2007).

Ao considerar o CME como um órgão colegiado e representativo das vozes da sociedade, na garantia do direito à educação, os conselheiros municipais de educação e as políticas públicas educacionais municipais materializadas nos Atos Normativos, tornam-se objeto deste estudo para a Psicologia Escolar e Educacional. Esta, por sua vez, ancorada nas teorias de aprendizagem e de desenvolvimento, representa uma das importantes áreas da Psicologia, que estuda, aprofunda e apresenta elementos para compreender quais os entraves na educação, no que se refere aos altos índices de reprovação e exclusão escolares, às dificuldades de acesso à educação, aos desafios da formação de professores e à melhoria das condições de trabalho docente.

Nesse sentido, o interesse pelo tema da aprendizagem e do desenvolvimento no processo de escolarização se dá por considerarmos que revelam concepções que norteiam as práticas docentes materializadas na vida diária escolar. Ou seja, desde os primeiros anos de escolarização, as propostas pedagógicas, as políticas educacionais e os currículos compreendem conceitos do campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem que se materializam nas formas de ensinar, de compreender os estudantes aprendizes, de construir estratégias e propor situações que promovam ou dificultem o processo de apropriação da leitura, da escrita e do número.

No campo da Educação e da Psicologia, as razões das dificuldades enfrentadas pelas instituições escolares na garantia das aprendizagens fundamentais, pressupõe compreender como os atores sociais, vivenciam a implantação, a concepção e as reais condições de trabalho, para a proposição de políticas públicas (Souza, 2010).

É nesse contexto que este trabalho apresenta contribuições à pesquisa matricial internacional multicêntrica, intitulada “Políticas públicas e prática docente em países da Latino-América-Brasil, Cuba e México: concepções de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

149

aprendizagem e de desenvolvimento nos primeiros anos da escolarização”⁸ ao aproximar a Psicologia Escolar e Educacional daqueles que materializam as políticas públicas nos documentos oficiais, com repercussões para o trabalho nas instituições escolares, formação de professores e na melhoria dos indicadores educacionais da educação básica. Desta forma, esta pesquisa se propõe a compreender o lugar que o conhecimento dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e sua articulação no campo da escolarização, tem ocupado nos Atos Normativos que representam as políticas públicas educacionais, no âmbito do município de São Paulo.

A pesquisa possui duas fontes de dados: documental e empírica. No âmbito documental, identificamos nos Atos Normativos denominados de Deliberações (N=4), Pareceres (N=30), e Indicações (N=5), no período entre 2007 e 2015, as políticas educacionais para as séries iniciais. No conteúdo de tais documentos escolhidos, levamos em consideração a expressão do Conselho Municipal de Educação dirigida à sociedade que justifique as propostas e a materialização das políticas adotadas no campo da Educação Básica. Na dimensão empírica, foi possível conhecer as instalações do Conselho *in loco* e realizar entrevista com a presidenta do Conselho Municipal de Educação. A análise dos dados baseia-se na proposta de análise de conteúdo de Bardin (2000).

⁸ Trata-se de uma pesquisa, que articula pesquisadores dos três países a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural em Psicologia, realizada em parceria entre Cátedra Vigotski da Universidade de Havana (Cuba), Departamento de Investigaciones Educativas do CINVESTAV/IPN/México, D.F. e Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Educacional e Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Brasil).



Contexto Histórico-Cultural do CME de São Paulo

O conhecimento do contexto sociocultural do CME e de sua história constitui um ponto de partida fundamental para compreender quem são os atores sociais que representam, interpretam e materializam as políticas públicas educacionais, a fim de estabelecer diálogos entre os campos do conhecimento, a saber, da Educação e da Psicologia, trazendo contribuições da Psicologia Escolar e Educacional.

O Conselho Municipal de Educação de São Paulo tem sede própria localizada na Rua Taboão, nº10, Sumaré, em uma área arborizada, local onde antes funcionava a Escola de Formação dos Professores de Educação Ambiental. A sede do CME possui três espaços distintos, a saber: I) Administrativo; II) Casa dos Conselhos e III) Plenário.

O CME possui recursos próprios garantidos no orçamento da Secretaria Municipal de Educação, com dotação própria e conta com um quadro de pessoal constituído por uma Secretária Geral, duas assistentes técnicas e uma funcionária da área administrativa, todas cedidas e remuneradas pela Secretaria Municipal de Educação, bem como serviço de limpeza e segurança/vigilância terceirizado, por meio de contrato da SME. O Conselho conta com nove conselheiros titulares e nove suplentes, todos indicados pela sua boa formação. Tanto os titulares, quanto os suplentes são atuantes e participam das reuniões, tendo direito a vez e voz. No momento da votação, este direito é somente do titular e, na sua ausência, do seu respectivo suplente. Nas participações das reuniões, os conselheiros que são servidores públicos são dispensados do trabalho. Os Conselheiros recebem *jeton*⁹ por sessão de que participam com

⁹ Pagamento realizado, por sessão aos conselheiros municipais de educação do município de São Paulo, que comparecerem, inclusive de Câmaras e Comissões, até o limite de 8 (oito) mensais, gratificação no valor de 4 % (quatro por cento) do padrão DA – 15”.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

151

titularidade, conforme norma legal do município.

O Conselho Municipal é formado por Câmaras, Comissões Permanentes e pelo Plenário. As Câmaras dividem-se em duas: Câmara de Educação Básica (CEB) e a Câmara de Normas, Planejamento e Avaliação Educacional (CNPAE), constituídas pelo Presidente do Conselho e dirigidas por respectivos Presidente e Vice-Presidente eleitos pelos seus pares. As Câmaras serão constituídas por no mínimo, por 3 (três) conselheiros, indicados pelo Presidente, que também pode, ouvido o Plenário convidar especialistas para participar das Comissões, com objetivo de tratar de questões específicas.

O CME está aberto ao público, de segunda a sexta-feira, das 9h às 17h. As reuniões ordinárias dos conselheiros ocorrem às quintas-feiras, sendo as das Câmaras das 13h30 às 15h30, e as do Plenário, a partir 15h30, com abertura ao público. Quando oportuno para o desenvolvimento dos trabalhos, as sessões podem, com aviso prévio, ter seus horários invertidos.

Historicamente, o Conselho começou a funcionar, principalmente, como órgão de assessoria do Poder Executivo, antes de 1988, no município de SP. Os mandatos dos conselheiros desta época foram vencendo respectivamente e, para cada mandato vencido, não eram nomeados novos conselheiros, razão pela qual, o Conselho funcionou de forma esporádica e descontínua até 1989, quando paralisou suas atividades temporariamente.

Com a promulgação de uma nova Constituição Federal (CF), no ano de 1988, os municípios passaram a compor a República Federativa do Brasil na condição de ente federativo, com atribuições e competências próprias, especialmente, na Educação. Como desdobramentos, constituem-se os Sistemas Municipais de Ensino previstos no art. 211 da Constituição e seus Conselhos, como órgãos reguladores com a missão de partilhar com outras



instâncias normalizadoras e reguladoras, a responsabilidade sobre a educação nos municípios tendo como atribuições delegadas diversos aspectos que estão sintetizados em três âmbitos: a) âmbito das normas educacionais; b) do planejamento e das políticas educacionais, e c) ao âmbito da garantia do direito à educação.

No exercício de suas atribuições e funções de caráter consultivo, propositivo, normativo, deliberativo, mobilizador e de acompanhamento e de controle social (Souza, Bavaresco & Oliveira, 2017), os conselhos são dotados de autonomia e a sua organização e funcionamento se regulamenta por meio de normas próprias definidas na Lei de criação do CME e em seu Regimento Interno. Entre a SME e o CME existem ações interdependentes, não sendo admitidas relações de submissão ou subordinação. Como órgão do sistema está vinculado ao Poder Executivo, que nomeia por ato do Prefeito, tanto os representantes do governo, quanto aqueles que forem indicados pelos segmentos sociais. As leis municipais passaram a definir o Regime de Colaboração para instauração e funcionamento dos Sistemas de Ensino.

A autonomia concedida aos municípios para planejar, implementar e gerir suas próprias políticas educacionais ocorre no bojo da redemocratização do Estado, quando o poder passa a ser descentralizado para estados e municípios, abrindo caminhos para a institucionalização de espaços democráticos, com a Constituição de 1988. (Nenevé & Souza, 2006) e é nesse contexto, que o CME têm sua origem como órgão estatal de gestão de políticas compartilhadas pelo governo e por representantes da sociedade civil, com a concepção de Estado Ampliado, em oposição à gestão de uma sociedade realizada unicamente pelo governo, que se confundia com o Estado.

Na concepção de Estado Ampliado há duas instâncias participativas: a governamental-representada pelo governo e a civil- representada pelas organizações da sociedade civil. Nesta nova lógica, “a sociedade, representada no Conselho, torna-se vigilante na defesa do direito de todos à educação de



qualidade e na observância dos regulamentos e leis federais” (Brasil, 2007, p.6).

Neste contexto, o CME de São Paulo foi criado pela Lei Municipal nº 10.429, de 24 de fevereiro de 1988¹⁰ e ratificado no § 2º do artigo 200 da Lei Orgânica do Município (LOM), promulgada em 1990, com a seguinte redação: “Fica criado o Conselho Municipal de Educação, órgão normativo e deliberativo, com estrutura colegiada, composta por representantes do Poder Público, trabalhadores da educação e da comunidade, segundo lei que definirá igualmente suas atribuições”.

Após a criação em lei própria, o CME retomou suas atividades com nova composição, estrutura e funcionamento aprovadas no Decreto Municipal nº 33.892, de 16 de dezembro de 1993, e após um ano, aprovou seu Regimento Interno que foi regulamentado no Decreto Municipal nº 34.441, de 18 de agosto de 1994, na gestão do Prefeito Paulo Maluf¹¹ e foi a partir da aprovação deste Regimento que passaram a existir os Conselheiros Suplentes para cada Conselheiro Titular “para substituí-lo em seus impedimentos temporários, nomeados pelo Prefeito, obedecidos aos mesmos requisitos para a nomeação do Titular” (art.9º). A nova composição contou com a nomeação de 9 (nove) Conselheiros: 3 (três) representantes do Poder Público, 3 (três) representantes do Magistério e 3 (três) representantes da Comunidade, nomeados pelas Portarias Municipais nº 16/94, nº 230/94 e nº 106/95, com mandato de seis anos, renovando-se um terço do colegiado, a cada dois anos.

¹⁰ Na gestão do Prefeito Jânio da Silva Quadros.

¹¹ Fez uso das atribuições que lhe são conferidas por lei em conformidade com o disposto no artigo 5º da Lei nº 10.429, de 24 de fevereiro de 1988, e no artigo 4º do Decreto nº 33.892, de 16 de dezembro de 1993. Foi Prefeito de SP no período de 1º de janeiro de 1993 até 1º de janeiro de 1997. Na época em que aprovou o Decreto de criação do CME pertencia ao Partido Progressista Reformador PPR e nele permaneceu no período de 1992 a 1994. O PPR foi um partido político brasileiro criado após a fusão entre o Partido Democrático Social e o Partido Democrata Cristão em convenção nacional no dia 4 de abril de 1993.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

154

A partir de 1994, o Conselho Municipal de Educação desempenha funções, elaborando normas e tomando decisões para o bom funcionamento do Sistema Municipal de Ensino; colabora na formulação e implementação de políticas públicas de educação, bem como na definição de metas estratégicas para a expansão e melhoria da rede pública municipal. Com a aprovação da LDB nº 9.394/96, o Sistema Municipal de São Paulo conquistou sua autonomia para planejar, implementar e gerir suas próprias políticas educacionais. Esta autonomia, concedida pela Lei Federal, foi formalmente reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, no Parecer CEE nº 612/97.

Atualmente, o Conselho Municipal de Educação de São Paulo delega à Secretaria de Educação a incumbência de autorizar o funcionamento de Escolas Municipais de sua Rede e as Privadas de Educação Infantil, assim como a supervisão de todas elas. O motivo deve-se à grande dimensão dessas redes e ao fato de a SME estar aparelhada para isso.

O CME autoriza as escolas municipais de Educação Profissional Técnica de Nível Médio que não pertencem à SME, mas a outras Secretarias do Município como as Escolas Técnicas do SUS do Centro de Formação e Desenvolvimento dos Trabalhadores da Saúde (ETSUS/CEFOP) e da Fundação Paulistana de Educação e Tecnologia. O CME autoriza e acompanha os projetos e programas especiais propostos por unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e é instância recursal para autorização de funcionamento de escolas privadas de educação infantil.

As atribuições consideradas enquanto eixo central do Conselho são as de caráter normativo e deliberativo. Os conselheiros, de acordo com suas características participam de diferentes representações do CME: CACS FUNDEB, Fórum Municipal de Educação, Conselho Municipal de Planejamento e Orçamento Participativo (CPOP) de Orçamento, Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola (CRECE), União Nacional dos Conselhos de Escola (CRECE), Comissão do Prêmio Paulo Freire da Câmara Municipal.



Com relação a Programas, propostas ou projeto de formação continuada para conselheiros municipais de educação de São Paulo, a pesquisa empírica revelou a inexistência de uma formação voltada para os conselheiros que, por sua vez, não sentem necessidade de um modelo de formação continuada para o CME, para que todos participem, porque consideram que o perfil de cada conselheiro atuando em parceria é suficiente para cumprir com os desafios de competência de um conselheiro. Os conselheiros valorizam as trocas entre os pares e a dinâmica que realizam é significada como um modelo de formação. Para qualificar as discussões das Comissões Temporárias, abrem espaço para pessoas convidadas e mais experientes, para ajudá-los nas discussões no momento da interpretação das políticas públicas educacionais.

Atos Normativos do Conselho Municipal de Educação e as Concepções de Aprendizagem e de Desenvolvimento nos Primeiros Anos da Escolarização

O CME de São Paulo, no desempenho de suas atribuições legais, manifesta-se pública e formalmente nos documentos oficiais denominados Atos Normativos que compreende os Pareceres, Indicações e Deliberações, propostos por suas Câmaras ou Comissões Temporárias e aprovados pelo Conselho Pleno, os quais são dados a conhecer pelo Diário Oficial da Cidade (DOC).

Os documentos oficiais do CME, antes de se tornarem públicos, seguem uma dinâmica, a saber: anualmente, compete ao Presidente do Conselho enviar às autoridades competentes o Relatório, previamente apreciado pelos Conselheiros e dar publicidade às atividades do Conselho no Portal da Prefeitura e no próprio *site*. Os documentos aprovados pelo Colegiado estão consolidados em algumas publicações:

- a) Legislação educacional, volumes I e II, contendo legislação e normas educacionais federais e municipais de 1996 a 1998;
- b) Legislação municipal;
- c) SCRIPTA, volume I, contendo os Pareceres do CME de 1994 a 2000;



- d) SCRIPTA especial, contendo legislação e normas educacionais federais e municipais de 1994 a 2000;
- e) SCRIPTA, volume II, contendo legislação e normas educacionais federais e municipais de 2000 (complementação da Scripta especial) a 2002;
- f) SCRIPTA, volume III, contendo legislação e normas educacionais federais e municipais de 2003 e 2004;
- g) SCRIPTA, volume IV, contendo legislação e normas educacionais federais e municipais de 2005 e 2006.
- h) SCRIPTA, volume V, contendo legislação e normas educacionais federais e municipais de 2007 (encontra-se em processo de licitação para fins de publicação).
- i) SCRIPTA X (contendo legislação e normas educacionais federais e municipais de
- j) Relatórios das atividades do conselho municipal de educação dos anos 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015.

A partir de 2016, as Normas, Deliberações, Indicações e Pareceres foram colocadas à disposição do magistério e dos interessados na internet, para consultas e pesquisas. Contudo, esmiuçar a função de cada um desses componentes legais pode se tornar uma tarefa difícil uma vez que estes somente são inteligíveis a quem possui o domínio da linguagem jurídica, portanto, apesar de atos normativos serem de domínio público, há barreiras quanto a compreensão de seu conteúdo. Portanto, se faz necessário explanações acerca de tais atos normativos: o Parecer é um ato em que o Conselho Pleno ou qualquer umas das Câmaras Permanentes pronuncia-se sobre uma matéria de sua competência; O ato normativo apoiado pelo parecer normativo que estabelece regras a serem observadas pelo sistema e pelo estabelecimento de ensino, denominam-se Resoluções; a Indicação é um ato propositivo subscrito por um ou mais dos conselheiros, contendo sugestão justificada sobre qualquer matéria de interesse do Conselho.

Portanto, compreender tais atos normativos é compreender também como



grande parte das políticas que atualmente se realizam em estados e municípios brasileiros são efetivadas por meio de deliberações, indicações e pareceres que acontecem com o aval do Conselho Municipal de Educação, portanto, com participação de setores da sociedade civil.

A fim de concretizar os objetivos da pesquisa adotamos o caminho metodológico na investigação dos documentos oficiais de acordo com a análise de conteúdo elaborado por Laurence Bardin (2000) uma vez que esse método se mostrou eficiente e permanente para o tipo de documentos do qual se trata esta pesquisa. Inicialmente, identificamos nos Atos Normativos, as Deliberações, Pareceres e Indicações, no período entre 2007 e 2015 políticas educacionais para as séries iniciais. No conteúdo de tais documentos Escolhidos, levamos em consideração a expressão do Conselho Municipal de Educação dirigidos à sociedade que justifiquem as propostas e a materialização das políticas adotadas no campo da Educação Básica. que tenham como objetivo as políticas educacionais para as séries iniciais de acordo com as diretrizes e delineamentos da pesquisa. Os Atos Normativos (Deliberação, Parecer e Indicação) foram extraídos do *site* do CME-SP¹ e inseridos em planilha de acordo com o ano, número, a data em que foram assinados. Tais documentos continham uma ementa breve que anunciava o assunto e a data de publicação no diário oficial, que tem sua legalidade retificada no jornal oficial do município.

Após conhecermos a ementa de todos os atos normativos, realizamos a seleção prévia dos documentos para a fase da pré-análise definindo categorias e palavras-chave que pautasse a etapa do ensino fundamental de 9 anos e nas modalidades de educação escolar: educação especial, educação indígena, educação ambiental aliadas a palavras-chave como diretrizes, normas, formação de professores, gênero, indicação de pedagogia, controle da qualidade. Os conteúdos selecionados desvelam por trás de suas prescrições, concepções de ensino, de aprendizagem e desenvolvimento dos atores sociais que materializam os atos normativos uma vez que estas identificaram os



documentos que nos é de interesse.

Retiramos desta planilha os Atos que respondem aos objetivos da pesquisa e estes foram denominados como Atos Normativos Escolhidos. Os Atos Normativos Escolhidos foram dispostos em ordem de acordo com a gestão dos Prefeitos Gilberto Kassab (2007-2012) e Fernando Haddad (2013-2015).

Após a separação dos Atos Normativos Escolhidos, elegemos duas grandes categorias a saber: Atos Interpretativos e os Atos de Concretização. Os Atos Normativos Escolhidos e a seleção dessas duas novas categorias se deu pela natureza dos documentos oficiais, assim compreendemos como Atos Interpretativos - as Indicações e os Pareceres como sendo os documentos oficiais que são interpretados pelo Conselho Municipal de Educação, antes de sua materialização e os Atos de Concretização - as Deliberações, que expressam a concretização e materialização da política, pela sua expressão enquanto política pública municipal.

Após a seleção dos Atos Escolhidos, definimos as Unidades de Análise e elegemos como unidade de registro o tema, para localizar as asserções ligadas aos indicadores Aprendizagem, Desenvolvimento e Escola. A organização dos indicadores por temas, permitiu-nos mostrar em termos quantitativos a frequência com que cada conceito apareceu nos documentos oficiais, nos Atos de Interpretação (Tabela 1) e Atos de Concretização (Tabela 2):

ATOS DE INTERPRETAÇÃO

	FREQUÊNCIA		
	APRENDIZAGEM	DESENVOLVIMENTO	ESCOLA
INDICAÇÕES			
Indicação CME	4	7	6



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

159

nº07/2006			
Indicação CME nº 10/07	7	13	20
Indicação CME nº16/10	2	6	7
Indicação CME nº18/14	9	4	9
Indicação CME Nº20/15	Nenhum registro	Nenhum registro	2
Total	22	30	44

Tabela 1.: *Frequência dos Indicadores nos Atos de Interpretação*

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Atos de Concretização

	FREQUÊNCIA		
DELIBERAÇÕES	APRENDIZAGEM	DESENVOLVIMENTO	ESCOLA
Deliberação 03/06	2	5	4



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

160

	FREQUÊNCIA		
DELIBERAÇÕES	APRENDIZAGEM	DESENVOLVIMENTO	ESCOLA
Deliberação 05/10	1	3	1
Deliberação 06/14	0	0	2
Deliberação 08/15	0	0	0
Total	3	8	7

Tabela 2.: *Frequência dos Indicadores nos Atos de Interpretação*

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

161

Com base na análise de conteúdo verificamos que as indicações são os atos que representam o processo que antecede à materialização, em que há um estudo e uma interpretação das Políticas Públicas e portanto são os documentos- chave para acesso aos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e as deliberações, a materialização, como desdobramento desta interpretação.

Ao considerar a frequência dos Indicadores por temas, reagrupamos os indicadores de acordo com o sentido no contexto em que apareceram nos atos normativos resultando em três categorias de análise em que observamos: I) desenvolvimento e aprendizagem relacionados à criança/estudante com a presença dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem da Psicologia do Desenvolvimento; II) desenvolvimento e aprendizagem relacionados aos recursos necessários para garantir aprendizagem; e III) desenvolvimento e aprendizagem relacionados a função social da escola e dos profissionais da educação para promover a aprendizagem e o desenvolvimento.

Considerações Finais

A partir dos estudos realizados sobre o CME de SP, passamos a apontar os limites e os alcances observados com as análises do contexto, dos atos normativos e das concepções de desenvolvimento e aprendizagem presentes nos documentos oficiais.

O contexto histórico e social do CME revela que a caracterização do espaço atual reflete a estrutura de como o Conselho se organiza de acordo com seu Regimento Interno, em duas Câmaras, Comissões Temporárias e Plenário. Constatamos que não houve mudanças históricas em sua estrutura, composição e funcionamento, permanecendo vigente a Resolução que reestabeleceu o CME em 1993 e o Regimento Interno, aprovado em 1994.

O CME apresenta o mesmo número de nove conselheiros titulares e nove conselheiros suplentes desde 1994, razão pela qual delegam ao Poder



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

162

Executivo, a competência de normatizar e fazer o acompanhamento de controle social e de fiscalização do ensino fundamental, justificando o fato de não conseguirem atender à demanda de alunos da Rede Municipal de uma cidade do porte de São Paulo. Ao delegar ao Poder Executivo, pleno poderes que estão assegurados em leis e normas, o CME deixa de exercer a conquista de sua autonomia e de cumprir com suas funções e atribuições que são de sua competência ferindo a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, ao delegar para quem executa, fazer a sua própria fiscalização. Com base nas atividades desenvolvidas, os conselheiros priorizam as Escolas de Educação Profissionalizante de Nível Médio e as Escolas Técnicas e deixam de zelar pela qualidade da educação básica, com prioridade para a educação infantil e ensino fundamental. Neste contexto, considerando as funções e atribuições exercidas pelo CME, faz-se necessário esclarecer e alertar que tanto a etapa da educação infantil quanto a etapa do ensino fundamental são de sua competência e que só devem assumir outras etapas, quando conseguirem dar conta de suas responsabilidades com a educação básica. Para resolver este dilema, faz-se necessário ter clareza do Regime de Colaboração trazido pela Constituição Federal de 1988, que delega responsabilidades aos entes federados e a forma de como os Conselhos podem se organizar para garantir a qualidade da educação.

As funções exercidas pelos conselheiros municipais que constam na Lei de criação do CME limitam-se às de caráter deliberativo e normativo e as outras atribuições, como as funções consultiva, propositiva, mobilizadora, de acompanhamento do controle social e fiscalização, não são exercidas. Ao considerarmos o espaço privilegiado, os recursos financeiros próprios, a estrutura de pessoal cedida pela SME, mobiliários, equipamentos e materiais do CME, constatamos aí uma contradição, que revela de um lado um número insuficiente de conselheiros e de outro, as condições idealizadas por outros Conselhos que lutam para conquistar historicamente, uma sede própria,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

163

autonomia financeira assegurada no orçamento municipal, com apoio financeiro do *jeton* para garantir a participação efetiva dos conselheiros, no exercício de suas funções e atribuições de caráter consultivo, propositivo, mobilizador, deliberativo, normativo, de acompanhamento de controle social e fiscalização.

De acordo com as atribuições previstas na legislação municipal, o CME continua mantendo uma relação de assessoria ao Poder Executivo desde a constituição do Conselho, anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, ao submeter à SME a validação de seus atos normativos e ao Prefeito, a indicação dos conselheiros representantes do Poder Público, representantes dos trabalhadores da educação e da comunidade. O CME não responde hierarquicamente ao Poder Executivo e ao atuar desta forma, perde sua autonomia assegurada em Lei.

A pesquisa revelou a inexistência de um Programa de Formação continuada para conselheiros, mas identificamos um modelo de formação que Garcia (2010) denomina de “autoformação” como sendo aquela em que valorizam as trocas sociais e selecionam os temas e assuntos de interesse geral que podem ser objeto de estudo das comissões temporárias que contam com a participação de convidados externos e que neste caso, representam as pessoas mais experientes para qualificar as discussões no momento da interpretação dos atos oficiais.

Percebemos que, na dinâmica de autoformação, os conselheiros não recorrem a pesquisas científicas como fonte de pesquisa para considerar no momento em que interpretam e materializam as políticas educacionais. Esse dado é revelador de que antes da materialização, as discussões sobre o tema em estudo, repercute na qualidade da educação, ao considerar que as deliberações representam a instância máxima de materialização das políticas públicas, que tem como desdobramentos as normas para a organização do Sistema Municipal.

Considerando que não existe um Programa de Formação Continuada em



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

164

que todos os conselheiros participem, não foi possível destacar a presença de conceitos de aprendizagem e desenvolvimento da Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, bem como os aspectos do processo de escolarização presentes, na estrutura curricular, nos princípios pedagógicos, nos recursos de comunicação e interação, materiais didáticos, tipo de atividades propostas e avaliações da aprendizagem. Contudo, os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento foram localizados nos Atos Normativos na pesquisa sobre a Participação dos Conselhos na pesquisa realizada por Oliveira, Souza e Bavaresco (2017) e as Indicações mencionam aspectos atinentes à aprendizagem, ao desenvolvimento e à concepção de educação: a) Gestão Gilberto Kassab: uma Deliberação, cinco indicações e 17 Pareceres; b) Gestão Fernando Haddad: duas Deliberações, duas Indicações e 14 Pareceres. Constatamos que a palavra aprendizagem é mais citada nos atos de interpretação, ao contrário de desenvolvimento que foi o mais citado nos atos de concretização.

Outro dado de pesquisa, refere-se ao papel do Conselho Municipal de Educação como em sua atuação mais voltada para a Educação Infantil do que para o Ensino Fundamental, razão pela qual identificamos um número restrito de Indicações e Deliberações.

Por fim, em relação ao objetivo geral, podemos dizer que os conceitos de aprendizagem, nos Atos Normativos, primeiro são interpretados e depois concretizados. Isso significa que é no momento da interpretação que o Conselho, enquanto instância que representa tanto o braço governamental, quanto da sociedade civil, pode exercer mais ativamente a função de mobilização, inserindo os temas mais polêmicos para serem discutidos junto aos professores, escolas, comunidade educacional, sindicatos, representações de entidades do magistério e dos pais. Consideramos que nesta dimensão do debate, as contribuições da Psicologia seriam muito bem-vindas, possibilitando que a concretização dos Atos Normativos tivesse maior qualificação.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

165

Os achados da análise de conteúdo permitiram maior compreensão de tensões e tendências que constituem propostas educacionais no campo da educação pública e estes delimitam, em um campo legislativo, concepções de educação, escola, ensino aprendizagem, sociedade e política. Assim, as questões legislativas são uma ferramenta de interesse pouco estudada pela Psicologia no campo da Educação, na compreensão das formas como a política educacional se estabelece e torna-se de fato educativa, daí a necessidade de continuidade da pesquisa com foco voltado para as políticas públicas na educação infantil, área de atuação escolhida pelo CME de São Paulo.

Como contribuições deste estudo, para o desenvolvimento da área da Psicologia Escolar e Educacional, apontamos para os desafios contemporâneos sobre a atuação de psicólogos no campo das Políticas Públicas Municipais, vislumbrando-os como mediadores na construção das políticas públicas educacionais no momento da sua materialização junto ao CME, com uma atuação crítica no enfrentamento do fracasso escolar, sendo sensíveis ao explicar o contexto sócio histórico em suas origens na formulação das políticas públicas e o modo como a sociedade se organiza em suas múltiplas determinações, esclarecendo sobre a sua inserção na formação dos sujeitos que a compõem, o qual oferece elementos para a composição e o desenvolvimento do psiquismo humano. Nesse sentido, recomendamos mais pesquisas sobre a inserção profissional como prática social específica, no campo das políticas públicas educacionais vigentes.

Os resultados trazidos neste estudo representam avanços à pesquisa matricial internacional multicêntrica: “Políticas públicas e prática docente em países da Latino-América-Brasil, Cuba e México: concepções de aprendizagem e de desenvolvimento nos primeiros anos da escolarização” ao revelar os pontos de tensões e o lugar que o conhecimento dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e sua articulação no campo da escolarização, ocupam na materialização das políticas públicas educacionais do CME, no município de São



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

166

Paulo.

Referências

Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.

Bavaresco, M. C. (2018). *Psicologia Escolar e Políticas Públicas Educacionais: a Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação e as Repercussões na Melhoria da Qualidade da Educação Básica*. 124 pág. Relatório Final (Pós-Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Brasil. (2007, abril). Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho. *Guia de Consulta*. MEC, Brasília, DF.

Brasil. (2016). Curso de formação continuada de conselheiros municipais de educação. *Módulo 2* MEC, Brasília, DF. Recuperado de <file:///C:/Users/marci/Desktop/Formação%20de%20Conselheiros/Módulo%202.pdf>

Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. (1988) Brasília, DF. Recuperado de

Garcia, C.M. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os Professores e sua Formação*. (2a ed. pp.15-33). Portugal: Dom Quixote.

Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Nenevé, M., & Souza, M. P. R. (2006). A educação para cidadania: intenção e realidade. *Revista Educação e Cidadania*, v. 5, 75-84.

Oliveira, G.L.S. (2017). *A participação do conselho de educação na Construção de políticas para as séries iniciais: contribuições da psicologia escolar*. (Relatório Final da Iniciação Científica). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Souza, M. P. R. (2010). Psicologia educacional e escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, v. 23, 129-149.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

167

Souza, M.P.R., Bavaresco, M.R.C., & Oliveira, G.L. (2017, setembro). Atos Normativos do Conselho Municipal de Educação: Achados da Análise de Conteúdo. In: *Caderno de Trabalhos do XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional pela Democratização da Educação - CONPE*. Salvador. pp.1182-1203. Recuperado de <https://abrapee.files.wordpress.com/2017/12/caderno-de-trabalhos-completos.pdf>



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

168

A Dimensão Educativa e Cívica da Assistência Pediátrica Segundo Crianças Hospitalizadas

Andréia Maria de Lima Assunção (UFMT/USP) - andreiaml@live.com
Agência de Fomento: CAPES.

Resumo

O presente trabalho estabelece-se como um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Representações sociais sobre profissionais de saúde segundo crianças: implicações identitárias no contexto da hospitalização pediátrica” (Assunção, 2018). O escopo ora apresentado teve como intuito a proposição de subsídios interpretativos para o desvelar do potencial educativo e cívico das vivências de hospitalização de crianças no interior da assistência em saúde pública pediátrica, ensejando a hipótese de que tal contexto se estabelece enquanto um *lôcus* no qual oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem são desenroladas e que estas, por sua vez, configuram-se enquanto vivências de educação e cidadania. O aporte teórico que subsidia tais reflexões sustenta-se pela interlocução entre a teoria das representações sociais e a teoria histórico-cultural. As participantes da presente pesquisa abrangeram 26 crianças com idades entre sete e doze anos internadas na enfermaria pediátrica de um hospital público da cidade de Cuiabá/MT. Esta investigação considerou uma abordagem plurimetodológica inspirada nos contornos da pesquisa do tipo etnográfica, compreendendo o emprego das etapas de observação participante, entrevistas e análises de documentos. Apesar do exposto, esta discussão será dedicada ao material textual proveniente da transcrição das entrevistas realizadas com as crianças, em consonância com o intento de empreender uma análise das significações destas. Tais informações foram organizadas mediante o emprego da análise de conteúdo, cujo procedimento permitiu a construção de uma categoria interpretativa que respeitasse os objetivos propostos nesta discussão. A partir do exercício analítico empreendido, depreende-se que o contexto hospitalar pediátrico, apesar de centrado sob os alicerces da lógica



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

169

adultocentrada e biomédica, caracteriza-se enquanto uma instituição social que concorre para os processos de produção e partilha de conhecimentos sociais sobre o outro e sobre si em uma perspectiva intergeracional, anunciando as esferas educativas e de cidadania de tais espaços. Neste âmbito, as práticas de educação em saúde notabilizam-se enquanto estruturas de oportunidade capazes de encorajar a elaboração de estratégias de participação de crianças no interior de uma rede de práticas, discursos e saberes social e historicamente constituídos.

Palavras-chave: Infância; Assistência em saúde; Hospitalização pediátrica.

Introdução

Este trabalho tem como propósito fornecer subsídios interpretativos que amparem o desvelar do potencial de as instituições de assistência pediátrica em saúde se caracterizarem enquanto estruturas de oportunidade para a configuração de vivências educativas e cívicas de crianças e adolescentes usuárias/os. Neste escopo, busca-se delinear a hipótese de que uma enfermaria pediátrica se estabelece como um contexto no qual são potencializadas circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem e que estas adquirem o potencial de se estabelecerem enquanto vivências de educação e de cidadania.

Para tanto, os resultados da pesquisa de mestrado intitulada “Representações sociais sobre profissionais de saúde segundo crianças: implicações identitárias no contexto da hospitalização pediátrica” (Assunção, 2018), desenvolvida no interior do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), serão utilizados para a construção da presente tessitura de análise.

A investigação ora mencionada empregou uma abordagem plurimetodológica (Apostolidis, 2006), com o propósito de ensejar explicações multiníveis acerca do objeto pesquisado. Neste âmbito, apesar de se fundar pela



inspiração metodológica do tipo etnográfica (André, 2003) mediante o emprego dos procedimentos de observação participante, entrevistas e análise documental, a presente discussão privilegiou os materiais textuais advindos da transcrição das entrevistas desenvolvidas com as participantes da pesquisa.

O delineamento desta investigação contemplou a realização de entrevistas com 26 crianças com idades entre sete e doze anos internadas na enfermaria pediátrica de um hospital público da cidade de Cuiabá/ MT. Diante da especificidade geracional que abrange os sujeitos que a compõem, esta pesquisa considerou a necessidade de adequação e refinamento de seus procedimentos, pertinente a uma modalidade de pesquisa *com* crianças.

Neste sentido, a entrevista adquiriu os contornos de um *roteiro lúdico* (Assunção, 2018) que se distingue dos protocolos de organização e realização dos inquéritos e da escuta de participantes adultos/as. As informações provenientes da transcrição dos registros de áudio das entrevistas foram organizadas em consonância com a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1995), cujo processamento propiciou a identificação de uma categoria interpretativa que respeitasse os propósitos deste trabalho.

O aporte teórico que subsidiou a análise e a construção de reflexões elucidadas na presente oportunidade alicerçou-se pelo entrelaçamento entre a teoria das representações sociais, em uma perspectiva psicossocial (Moscovici, 2003; 2012; Castorina & Kaplan, 2008), e a teoria histórico-cultural (Vygotski, 2001; Vigotski, 2000; 2006; 2009; Bozhovich, 2009).

A tessitura analítica engendrada ensejou a compreensão de que o contexto hospitalar pediátrico, apesar de hegemonicamente pautado pela lógica adulta e sustentado pelo paradigma biomédico caracteriza-se enquanto uma instituição social que concorre para os processos de produção e partilha de conhecimentos sociais sobre o outro e sobre si em uma perspectiva intergeracional, anunciando as esferas educativas e de cidadania de tais espaços.



Neste âmbito, as práticas de educação em saúde notabilizam-se enquanto estruturas de oportunidade capazes de encorajar a elaboração de estratégias de participação de crianças no interior de uma rede de práticas, discursos e saberes social e historicamente constituídos.

A Construção, Partilha e Apreensão de Conhecimentos Sociais: Diálogos Teóricos.

Os modelos de interação operam nos universos consensuais locais a partir de uma dinâmica de familiarização sustentada por paradigmas já estabelecidos e em conformidade com as crenças que coadunem com a tradição. Representar atua neste processo com o propósito de conferir características que permitam que o incomum seja definido por categorias já estabelecidas e partilhadas, produzindo deslocamentos do elemento estranho em relação aos seus conceitos e percepções a ele interligados (Moscovici, 2003).

Por esta via, o não familiar adquire a possibilidade de ser continuamente introduzido nos padrões usuais de interpretação da realidade, alcançando as condições para a partilha de significados e para a construção de universos consensuais de ação que colaboram para a garantia da vinculação social. As representações são, portanto, inacabadas e passíveis de serem desestabilizadas ou repostas na medida em que são elaboradas outras composições de significações, ensejadas por fenômenos, saberes inscritos nos diálogos intergeracionais que possibilitam a emergência da novidade (Moscovici, 2003).

As formas pelas quais a criança atua nos processos de partilha das representações sociais elaboradas opera pelas trocas e interações sociais engendradas entre gerações. Neste âmbito, Castorina e Kaplan (2008) considera as atividades de elaboração psicológica e cognitiva do sujeito aos processos de apreensão das representações sociais.

Diante disso, destaca-se os processos de tomada de consciência e o



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

172

desenvolvimento de funções psíquicas que permitam que o sujeito domine capacidades de abstração cada vez mais refinados e complexificados (Vygotski, 2001), de tal maneira que a criança adquira o potencial de partilha e elaboração desses conhecimentos sociais ao se relacionarem com o objeto social representado.

Considera-se, assim, que a criança reelabora esse conhecimento social, para, assim, empregá-lo para compreender o mundo a partir dos processos de apropriação do mundo. Ao internalizar as crenças, opiniões e saberes partilhados intersubjetivamente, passam a operar como recursos imprescindíveis para a construção de hipóteses originais pela criança, sobretudo porque sustentam processos de elaboração de explicações sobre a realidade apoiadas pelas representações sociais (Castorina & Kaplan, 2008).

A partir das considerações apresentadas, depreende-se que a criança acessa essa rede de saberes e produções sociais por intermédio da vivência (Vigotski, 2006), segundo a situação social de desenvolvimento (Vigotski, 2006; Bozhovich, 2009) que encontram-se. Neste processo, a dupla característica da atividade humana de reprodução e criação (Vigotski, 2009) se configura enquanto capacidades que permitem que a criança reelabore criativamente as impressões apreendidas nas relações sociais, fomentando combinações que permitam que as adquira enquanto conhecimentos que as permitam significar o mundo e participar dos processos de partilha de significados.

Antes de constituíram-se enquanto saberes propriamente dos sujeitos, esses conhecimentos se inscreveram enquanto pertencentes ao outro e à cultura a partir de uma concepção de desenvolvimento que considera que a constituição do sujeito e os processos de aprendizagem caminham do plano social das relações - interpsicológico - para uma dimensão em que estes passem a operar enquanto funções psicológicas da personalidade e saberes do sujeito - plano intrapsicológico (Vigotski, 2000).

A representação social, segundo Moscovici (2012), circunscreve o



intercruzamento entre uma série de conceitos de caráter psicológicos e de conceitos sociológicos, de tal maneira que não admite a existência de separações entre o que é externo e interno em relação ao indivíduo ou ao grupo, não presumindo, assim, dicotomias entre sujeito e objeto de representação.

Neste campo, tal como ocorre para as funções psíquicas superiores, o desenvolvimento do pensamento conceitual (Vygotski, 2001), que possibilita que a criança opere a partir de conceitos e conhecimentos socialmente convencionados, também procede da individualização de funções sociais (Vygotski, 2000).

O pensamento conceitual é desenvolvido sob condições de cooperação intersubjetivas as quais Vygotski (2001) confere ao processo de instrução, que proporciona a transmissão de conhecimentos segundo um determinado sistema que intervém como uma zona de possibilidades que oportuniza o desenvolvimento de neoformações psíquicas.

Os processos de instrução na infância se inscrevem a partir de uma relação singular de colaboração entre sujeitos, entre gerações, sendo caracterizada pela organização intencional de estruturas de oportunidade fundadas por atitudes mediatizadas cruciais para a partilha de conhecimentos sociais, sendo estes pertencentes às esferas de conceitos cotidianos e científicos, desenrolados pelas aprendizagens sociais espontâneas face-a-face ou anônimas e/ou pelas aprendizagens advindas das relações formais e escolásticas de ensino (Vygotski, 2001).

As discussões teóricas elucidadas colaboram para o estabelecimento de algumas correlações com o contexto e os sujeitos da pesquisa ora enfocada. Neste sentido, conjectura-se que as crianças, ao serem inseridas no contexto de hospitalização pediátrica, acessam uma rede de conhecimentos sociais sustentados por sistemas de representações partilhados neste âmbito sobre distintos objetos representacionais, como saúde, criança hospitalizada, adoecimento, dentro outros.



Este universo adquire inteligibilidade na medida em que as crianças participam das trocas sociais e relações de instrução face-a-face e/ou anônimas protagonizadas neste contexto entre as diferentes gerações de sujeitos que o constituem, considerando-se ainda a natureza de saberes objetivados nas práticas sociais, materializados pelas normas, rotinas, paradigmas e protocolos institucionais. Este conjunto se inscreve enquanto estruturas de oportunidades que medeiam e amparam os processos de significação da criança frente às experiências de hospitalização e adoecimento, participando dos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantis.

Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho inspirou-se na abordagem do tipo etnográfica salientada por André (2003), configurando-se como uma adaptação do modelo etnográfico às pesquisas no âmbito da educação.

A investigação ora mencionada empregou uma abordagem plurimetodológica (Apostolidis, 2006), com o propósito de ensejar explanações multiníveis acerca do objeto pesquisado. A partir desta perspectiva de produção de dados, foram empregadas as técnicas de observação participante, análise documental e entrevista (André, 2003), sendo esta última sob a qual o presente trabalho irá privilegiar para a construção de sua tessitura analítica. A entrevista com as crianças foi amparada pela formulação de um roteiro lúdico (Assunção, 2018) adaptado especificamente ao processo investigativo em questão, uma vez que se fundamenta pela abordagem de pesquisa *com* crianças.

A pesquisa foi realizada na enfermaria pediátrica de um hospital público do município de Cuiabá/MT ao longo de três meses. Neste período, 26 crianças hospitalizadas foram acompanhadas e entrevistadas, mediante o assentimento destas e o consentimento livre e esclarecido dos pais e/ou responsáveis.

O recorte ora examinado dedicou-se particularmente ao material textual produzido a partir da transcrição das entrevistas realizadas, as quais foram



organizadas mediante a análise de conteúdo (Bardin, 1995), que delineou o estabelecimento de uma categoria interpretativa que respeitasse os objetivos propostos nesta discussão.

Os nomes apresentados nesta análise são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças participantes da pesquisa após a realização das entrevistas.

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis no contexto da hospitalização pediátrica

A enfermaria pediátrica, longe de ser apenas um setor de assistência em saúde, configura-se como um contexto que forja processos de transmissão de conhecimentos sociais, compreendendo-se ainda como um espaço que adquire o potencial de promover a aprendizagem e o desenvolvimento infantis. Neste sentido, legitima-se como um campo cujas experiências suscitam às crianças exercícios de reflexão e de descobertas sobre o outro e a respeito de si mesmas.

Olha quem cuida, quem iria cuidar dela, ia ser a pediatra. E não ia ser tão ruim. Algumas iam cuidar dela, alguns iam querer o bem dela, ia fazer o curativo dela, se ela tivesse algum machucado que precisasse de curativo, ia passar os remédios, antibióticos e só ia dar uma furadinha. Risos. (Tais, 12 anos).

Mas depois que eu fiquei internada eu gostei, porque eu achei que eu ia ficar lá em baixo e lá em baixo é muito feio. Aí eu gostei porque não foi tão ruim que nem eu imaginava. (Tais, 12 anos).

Até aqui [no braço] eu não choro mais. Acho que não vai precisar [injeção na bunda], só aqui mesmo, assim daqui [do ombro] pra baixo [mãos]. Eu vou cuidar dessa [acesso] daqui pra mim não perder [a veia]. Ela é bem aqui olha. (Moana, 12 anos).

Eu não sabia que eu podia ter tanta coragem na cirurgia, né, porque da última vez que eu fui fazer cirurgia eu fugi do centro cirúrgico. (Zoom, 8 anos).



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

176

Sobre mim aprendi a ser mais carinhosa, mais amorosa, ser legal, porque meus irmãos fala que eu sou chata. (Flor, 10 anos).

Importante foi que ninguém tira a alegria do rosto. As enfermeiras mesmo tando na maior dificuldade, elas não tiram o sorriso do rosto. Todas daqui. Antes a Ana era bagunceira, barraqueira, desobediente... Agora melhor. Melhor, mais calma. (Ana, 11 anos).

A hospitalização parece estabelecer-se como um episódio que incide circunstancialmente sobre as condições de vida das crianças tal como em uma situação de crise, originando uma relação especial na situação social de desenvolvimento destas. As propriedades do meio e as particularidades da vivência suscitam influências na dinâmica de desenvolvimento dos sujeitos, que são qualitativamente modificados ao longo das experiências de vida.

Neste sentido, os discursos desenredam notavelmente a transformação de sentidos atribuídos à experiência de hospitalização, que fornece uma estrutura de oportunidades engendrada por aprendizagens sociais expressivas. Diante disso, as crianças se dedicam a formular explicações sobre a realidade que as permitam se reportar ao passado, ao refletir sobre como se sentiam antes, e estabelecer entrelaçamentos em relação a como se percebiam após haver transcorrido o período inicial de adaptação à rotina de internação e às especificidades que lhes são características.

Os procedimentos, as intervenções e os profissionais destinados à promoção de saúde pediátrica adquirem um novo significado graças à vivência e à situação social de desenvolvimento das crianças, que fornecem formações psíquicas necessárias à apropriação de uma rede de significados partilhados nesse contexto, possibilitando a assimilação e elaboração de modos distintos de interpretação da realidade apoiados em representações.

Essa alteração de sentidos conferida ao entorno social pela criança pode



ser elucidada pelas falas produzidas por Tais, que especifica que na dinâmica de cuidado “Alguns iam cuidar dela, alguns iam querer o bem dela. [...] e só ia dar uma furadinha. Risos”, pontuando, em seguida, que “[...]eu gostei porque não foi tão ruim que nem eu imaginava”. Neste último excerto, esta criança se refere à ala adulta do hospital por intermédio da expressão “lá embaixo”, qualificando-a como um lugar “muito feio” e que não gostaria de estar.

O retrato hospitalar deste pavimento figura simbolicamente na memória social como um lugar de sofrimento, cujos/as usuários/as são dispostos em macas improvisadas nos corredores, cenas frequentemente propagadas pela mídia local que promovem, de forma generalizada, uma percepção de abandono e descaso à população da cidade que usufrui dos serviços públicos de saúde oferecidos pela instituição. Em contrapartida, ao ser propriamente hospitalizada na enfermaria pediátrica, bloco o qual passou por uma drástica reformulação, a criança percebe que havia uma outra configuração de hospital que a acolheria durante a internação, o que a motivou a afirmar que a experiência não havia sido “tão ruim” como cogitava que seria. Diante disso, pode-se salientar que descrições como essas podem suscitar a apreensão de elementos que colaborem para a compreensão dos impactos psicossociais do processo de reestruturação do serviço de atendimento à infância e à adolescência pela perspectiva das próprias crianças atendidas.

Os segmentos classificados anunciam processos de significação os quais as crianças elucidam uma visão positiva acerca das posições que elas próprias assumem diante do tratamento a partir do emprego dos termos *não chorar*, *cuidar de si* e *ter coragem*, destacando modos de perceber-se que apresentam as modalidades de participação que desempenham: “Até aqui [no braço] eu não choro mais. [...] Eu vou cuidar dessa aqui pra mim não perder [a veia]” (Moana, 12 anos), ou ainda no excerto “Eu não sabia que eu podia ter tanta coragem na cirurgia” (Zoom, 8 anos). Tais segmentos fornecem indicadores que demonstram a existência de posturas colaborativas que enunciam os processos de adesão,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

178

autocuidado e enfrentamento das participantes frente as práticas de saúde empreendidas pela equipe.

Essa dinâmica, além de perpassar as reações e atitudes das crianças, também se estende ao processo de atribuição de uma série de conceitos relacionadas à si mesmas, como em um exercício de exprimir quem cada uma acredita ser em imbricação ao contexto situacional em que se encontram, como nas declarações “Sobre mim aprendi a ser mais carinhosa, mais amorosa, ser legal, porque meus irmãos fala que eu sou chata” (Flor, 10 anos); ou em “[...] As enfermeiras mesmo estando na maior dificuldade, elas não tiram o sorriso do rosto. [...] Antes a Ana era bagunceira, barraqueira, desobediente... Agora melhor. Melhor, mais calma” (Ana, 11 anos). Neste sentido, os referidos relatos exprimem que há uma faceta de conhecimentos, crenças e informações sobre o si mesmo que são passíveis de serem mobilizados pelas experiências e aprendizagens sociais forjadas no plano intersubjetivo das relações desenroladas no âmbito hospitalar.

O potencial educativo da hospitalização pode ainda ser demonstrado por intermédio das narrativas que expressam as relações protagonizadas entre crianças, nas quais as vicissitudes comuns à internação inspiram a elaboração de vínculos que perpassam a partilha de significados entre pares, o que reitera a importância do brincar aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Eu achava que tinha que ser, que ficava só deitada na cama, não podia andar assim pra onde a gente quiser e não tinha ninguém pra mim brincar, nem conversar. Eu gostei. (Tais, 12 anos).

Antes era igual. Ah, igual estou agora assim. Estou bonita, e eu brinco bastante, até machucada eu fico brincando. Meu cabelo fica assim, ó, pra cima quando eu começo a brincar. Eu era igual assim. (Moana, 12 anos).



Eu falei pra você que talvez eu vou sair daqui sexta-feira? Gostei e não gostei. Porque a “Amanda” vai continuar internada. Minha colega de quarto. Ela vai fazer o negócio no joelho dela dia 27. (Tais, 12 anos).

O “Zoom”, ele ficou com medo de ficar internado. Aí ele não sabia que, ele não sabia que ia ficar, se ele ia ficar sozinho. Ele não sabia que ele ia ficar sozinho. E quando ele vem pra enfermaria, ele viu o “Luan”, aí ele fez amizade com o “Luan”. (Zoom, 8 anos).

Aí, eu conheci o “Kaique”, que ele é bem legal e foi como uma companhia pra mim e ele me ajudou né, ele disse também que a noite alguém pega, vem aqui e pega as coisas da gente, né, pra esconder, que levaram o brinquedo dele, jogaram no lixo, aí, pra gente cuidar, pra não deixar acontecer isso né? Aí ele veio e falou pra mim. Jogaram os tsurus e o girassol. Ele me ajudou muito aqui. E ele também brinca com a gente. Ele tava brincando. Ah, só que já foi embora! Já pensou se a gente se encontrar, eu com 20 e ele com... 20 + 13... 33? É. Eu com 20 e ele com 33? A gente encontrar. Ah... Aí vai falar: “Eu te lembro”. “Eu também!”. Risos. (Lilo, 10 anos).

Diante do não familiar as crianças se dedicam à criação de ideias, apoiadas em representações, sobre o que poderiam esperar acerca da experiência de internação, revelando sentidos que expressam o sentimento de medo associado à solidão, de não ter companhia para brincar e conversar, e à prescrição hospitalar, de não poder se movimentar. Ao se inteirarem da cena hospitalar propriamente, as crianças descobrem uma faceta da internação que confere a conotação de um lugar de encontro com outros sujeitos, também pertencentes à categoria infância, que se aproximam pelo compartilhamento de condições similares: o adoecimento e a hospitalização.

Os processos de partilha de significados entre crianças se desenrolam entrelaçados entre brincadeiras e diálogos enredados ao longo da rotina de hospitalização que vivenciam, auxiliando-as a atribuir inteligibilidade aos saberes, crenças e valores acessados pelas experiências pessoais e alheias especificamente comunicadas entre sujeitos de uma mesma geração. As trocas



intersubjetivas tecidas a partir dessa dinâmica de interação social configuram-se como estratégia de enfrentamento ao fornecer uma rede de apoio que fortalece, inspira confiança e possibilita a transmissão de informações e conhecimentos que consideram legítimos de serem propagados, os quais abrangem os elementos que as crianças valorizam e julgam ser pertinentes como, por exemplo, os brinquedos que fabricam.

Essa dinâmica comunicacional assinala uma especial relação colaborativa entre pares, cuja interação recorda os processos de instrução por intermédio dos quais crianças mais experientes partilham conhecimentos sociais que circunscrevem as normas, as rotinas e as práticas dos adultos existentes na ala pediátrica, tal como uma trama de informações que circula entre o grupo de crianças. A dimensão educativa das recomendações e saberes partilhados neste âmbito sinaliza como patente a hipótese de uma modalidade de cuidado que é desempenhada nas relações mediadas entre pares e tangenciada pelos conteúdos que abrangem o universo da infância em contexto hospitalar.

O círculo de cuidado entre crianças se radica, sobretudo, nas atividades que se fundam pelo brincar, que viabilizam o desenrolar de amizades e o estabelecimento de vínculos ao longo da internação, os quais fornecem uma estrutura de oportunidades que adquire o potencial de impulsionar processos de desenvolvimento e aprendizagem, que não cessam mesmo diante das circunstâncias de adoecimento e das práticas de atenção em saúde.

O encontro com outras crianças no hospital figura como uma descoberta que é recebida pelos/as participantes como um convite às brincadeiras que presumiam ser inconcebíveis no cenário em que se situavam. Ao constatarem a legitimidade do brincar nesse contexto, as crianças são restituídas de um instrumento simbólico de expressão que ampara os processos de significação da realidade e se constitui como estratégia de autocuidado e de promoção de saúde entre pares, uma vez que propicia conforto, bem-estar e suscita o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento à hospitalização e ao



adoecimento.

Considerações Finais

A tessitura analítica empreendida anunciou que o contexto hospitalar pediátrico, espaço legitimamente destinado à infância e à adolescência, ainda que organizado mediante critérios lineares, adultos e biomédicos, adquiriu o potencial de se configurar enquanto um espaço em que se desenrolaram experiências de aprendizagem e desenvolvimento infantis.

Neste âmbito, notabilizou-se a identificação da pediatria hospitalar enquanto um importante *lôcus* para a introdução de práticas educativas em saúde, uma vez que estas ações oportunizam circunstâncias cujas crianças possam forjar brechas institucionais para exercer sua condição cidadã ao participarem de uma rede de práticas, discursos e saberes social e historicamente constituídos que concorrem para a apreensão dos conhecimentos sociais acumulados pela cultura e partilhados nas instituições de saúde.

Referências Bibliográficas

- André, M. E. D. A. (2003). Etnografia da prática escolar. Série Prática Pedagógica. 9ª Edição. Campinas, SP: Papirus.
- Apostolidis, T. (2006). Représentations sociales et triangulation: une application en psychologie sociale de la santé. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2 (22), pp. 221-266.
- Assunção, A. M. L. (2018). Representações sociais sobre profissionais de saúde segundo crianças: implicações identitárias no contexto da hospitalização pediátrica. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT. Recuperado de <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/fe4505ccfc0b867f1d92a04c1be49149.pdf>.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

182

- Bozhovich, L. I. (2009) The social situation of child development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 4 (47), July-August, pp. 59-86.
- Castorina, J. A. & Kaplan, C. V. (2008). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. In: Castorina, J. A. (Org.) *Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Buenos Aires: Ed. Gedisa, pp. 9-27.
- Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Tradução Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka*. Tradução Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática.
- Vigotski, L. S. (2006) *A crise dos sete anos*. Traduzido de: Vigotski, L. S. *La crisis de los siete años*. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, pp. 377-386.
- Vigotski, L. S. (2000). Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. *Revista Educação & Sociedade*, Tradução de A.A. Puzirei, Campinas, ano XXI, n.71, pp. 21-44, Julho, 2000.
- Vygotski, L. S. (2001). Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: Vygotski, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo II. *Problemas de Psicología General*. Tradução José Maria Bravo. Edición em lengua castellana, 2ª Ed. Madrid: Antonio Machado Libros, pp. 181-285.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

183

Psicologia na Educação: Como as Escolas Lidam com a Queixa Escolar

Natália Santos de Santana, UFMT - nataliasantosdes@gmail.com
Lenise Santos Ghisi, UFMT - leniseghisi@gmail.com

Resumo

Trata-se de relato de experiência da pesquisa "Lugares da Psicologia na Educação em Mato Grosso: um estudo sobre a atuação de psicólogos e psicólogas em demandas educacionais", do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O objetivo foi compreender como ocorre o atendimento às queixas escolares, realizado por psicólogos(as) em instituições na cidade de Cuiabá-MT. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreensão dos lugares que a Psicologia ocupa na Educação. Inicialmente, realizou-se um mapeamento nas escolas de Cuiabá-MT objetivando saber para onde as escolas encaminham os(as) estudantes com queixa escolar. As auxiliares de pesquisa, estudantes do curso de graduação de Psicologia da UFMT, realizaram a coleta dos dados junto aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) de escolas públicas e particulares de Cuiabá-MT através de questionário e entrevistas. Os resultados indicam: falta de registros ou subnotificação dos casos; orientação aos responsáveis para procurar instituições ou profissionais especializados; orientadores educacionais aparentemente exercendo a função de psicólogo escolar; presença de sala de apoio e sala multifuncional; encaminhamentos para atendimento psicológico particular ou na rede pública; deficiência do trabalho em rede; dificuldade em lidar com as queixas escolares; demanda da saúde do trabalhador; necessidade de formação e capacitação profissional; e necessidade de auxílio psicológico nas escolas baseada em uma representação do papel do(a) psicólogo(a) clínico. Em suma, estes dados enfatizam a necessidade da Psicologia na Educação e a necessidade de articulação da rede de serviços públicos voltados ao atendimento das queixas escolares na cidade de Cuiabá-MT.



Palavras-chave: queixa escolar; dificuldades de aprendizagem; problemas de comportamento; necessidades educacionais especiais; Psicologia Escolar.

Introdução

Este trabalho trata-se do relato de experiência de auxiliares de pesquisa na fase de coleta de dados da pesquisa de mestrado intitulada "Lugares da Psicologia na Educação em Mato Grosso: um estudo sobre a atuação de psicólogos e psicólogas em demandas educacionais", do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso.

Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como as escolas lidam com a queixa escolar e se existe participação da Psicologia no manejo dessas demandas, ou seja, para conhecer os lugares que a Psicologia ocupa na área da Educação, especificamente no que se refere ao atendimento às queixas escolares na cidade de Cuiabá-MT.

A queixa escolar foi caracterizada por Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto e Santos (2014, p. 422) como “demandas formuladas por pais, professores e coordenadores pedagógicos acerca de dificuldades e problemas enfrentados por estudantes no ambiente escolar”. Nesta pesquisa, a queixa escolar foi caracterizada como: dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e necessidades educacionais especiais.

O objetivo desta fase de levantamento de dados foi compreender como as escolas lidam com a queixa escolar, investigando sobre as estratégias utilizadas pelas escolas para lidar com a queixa escolar internamente e os serviços para os quais as escolas encaminham os(as) alunos(as) com queixa escolar.

Metodologia

Esta é uma pesquisa de campo qualitativa e exploratória (André, 1995; Breakwell, 2010). As auxiliares de pesquisa, estudantes do curso de graduação



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

185

de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá, realizaram a coleta parcial dos dados junto aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) de 41 escolas públicas e particulares na cidade de Cuiabá-MT, no ano de 2018, por meio de questionário e entrevistas semi-estruturadas. Os dados foram analisados através do método de Análise de Conteúdo Semântica (Bardin, 2011).

Resultados

A partir das observações durante as entrevistas e dos dados coletados pelo questionário, foi possível identificar elementos frequentes nos discursos e práticas das instituições educacionais, além de alguns elementos atípicos nos discursos e práticas das unidades escolares visitadas. Assim, foram criadas categorias de análise para agrupar os elementos semelhantes mais frequentes e analisá-los através do método de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Ou seja, as categorias de análise foram construídas por meio de um recorte a nível semântico, referente a temas e unidades de significação, núcleos de sentido que compõem a comunicação e a presença ou frequência de trechos de texto com algum significado para o objetivo analítico escolhido. A referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores foi realizada a partir da Análise Temática, recorte do texto em unidades comparáveis de categorização, e a categorização foi realizada a partir de um sistema de categorias resultante da classificação analógica dos elementos do *corpus*, conjunto de dados a serem analisados (Bardin, 2011). Para apresentação dos resultados, cada categoria de análise será apresentada de forma isolada.

Reações iniciais

A maioria das instituições foram receptivas à pesquisa, pareciam tranquilas, abertas e disponíveis. Algumas pareceram apreensivas e desconfiadas, porém, após a completa explicação sobre os objetivos e



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

186

apresentação dos documentos houve maior confiança e tranquilidade. Aparentemente o nome da instituição UFMT e os documentos de autorização da pesquisa junto à Secretaria de Educação possuem um peso considerável na adesão das instituições, principalmente nas públicas.

Em algumas escolas, principalmente particulares, foi possível perceber um visível incômodo com a pesquisa. Algumas coordenadoras pareciam apressadas, ocupadas, sem tempo. Algumas ficaram visivelmente incomodadas com a estrutura da pesquisa e com a forma de estruturação das perguntas. Em uma instituição privada, o diretor ficou visivelmente incomodado com a tentativa de realização da pesquisa e agiu com hostilidade e grosseria, demonstrando um claro desinteresse e incômodo em participar da pesquisa: "Não tem disponibilidade na segunda, então não faz a pesquisa, fica sem fazer a pesquisa aqui". Duas instituições privadas recusaram a participação na pesquisa, não foi possível nem falar com a coordenação ou com a direção, recusaram a participação na própria recepção.

Respostas da coordenação

Foi observado que na maioria das instituições a coordenação respondeu o questionário de forma rápida e objetiva, demonstrando domínio sobre as informações relativas às instituições, engajamento nas questões escolares e motivação em ajudar nas demandas.

Em algumas instituições as coordenadoras pedagógicas não possuíam as informações necessárias para a realização da pesquisa e precisaram perguntar para outros profissionais da instituição, como secretária, professora da sala de apoio pedagógico e orientadora pedagógica. Em algumas escolas percebeu-se certa dificuldade da parte dos(as) coordenadores(as) em estimar o número médio de crianças e adolescentes que apresentam necessidades especiais, problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, tal como refletido em uma das perguntas do questionário.



Em algumas escolas públicas houve impossibilidade de atendimento à pesquisa devido à greve no âmbito das escolas estaduais, e em alguns casos, resistência devido ao receio de que a resposta à pesquisa de alguma forma pudesse "comprometer a instituição", "gerar processo" ou "atrapalhar a aposentadoria" do(a) servidor(a) público(a) abordado(a). Nesse momento, foi reforçado o sigilo e compromisso ético da pesquisa.

“Psicologia escolar?”: Ausência de psicólogos

Inicialmente, a ausência de psicólogos é surpreendente. Das 41 unidades escolares visitadas somente duas possuíam psicólogas. Uma das psicólogas era uma das donas da instituição e realizava a função de psicóloga quando necessário. A outra era psicóloga da rede de instituições religiosas da qual a escola fazia parte e prestava este serviço para todas as unidades religiosas e de ensino da rede, de acordo com as demandas.

Psicólogo Clínico Particular como Recurso Externo

Algumas instituições de ensino privadas possuíam parcerias com psicólogos particulares e realizavam encaminhamentos das crianças quando necessário. Nas escolas particulares, as queixas geralmente eram encaminhadas para atendimento clínico particular. E em casos de sintomas de depressão ou dificuldade de aprendizagem, há informação de que as demandas existentes são encaminhadas pelos próprios pais ou responsáveis dos alunos para atendimento psicológico e/ou médico particular, e que em alguns casos, a escola mantém laudos médicos e psicológicos arquivados.

Orientador(a) Escolar como Recurso Interno

Algumas escolas particulares possuem Orientadora Escolar, Orientador educacional ou Orientadora Pedagógica, que apesar de possuírem nomes diferentes, aparentemente, exercem a mesma função. Nessas instituições essa



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

188

profissional parece exercer a função de coordenadora pedagógica no que se refere aos alunos, enquanto a coordenadora pedagógica exerce essa função no que se refere a equipe de profissionais da instituição. Há relatos de casos de intervenções pontuais das escolas, por orientadores educacionais com formação em Pedagogia ou especialização em Psicopedagogia, atuando em demandas relacionadas à orientação profissional, por exemplo.

Recursos internos das escolas públicas

Nas escolas públicas foi frequente a presença de salas de apoio pedagógico e salas multifuncionais como recursos para lidar com demandas de dificuldade de aprendizagem e necessidades especiais, respectivamente. Contudo algumas coordenadoras pedagógicas mencionaram que não possuem esses recursos por conta de diversos critérios estabelecidos para sua criação, como tamanho da escola, número de alunos, etc, e explicitaram a falta que estes recursos fazem para a oferta de uma atenção especial quando necessário.

Recursos internos das escolas privadas

Há relatos no sentido de que quando o psicólogo é caro e o plano de saúde não cobre, a coordenação pedagógica entra com intervenção envolvendo os professores e os colegas dos alunos que apresentam problemas de comportamento.

Problemas de comportamento

Algumas escolas públicas relataram haver casos frequentes de problemas de comportamento. Em relação a problemas de comportamento é frequente um tipo de procedimento por etapas. Primeiro uma tentativa de conversa com o aluno, caso o problema seja recorrente é realizada conversa com os pais e caso necessário encaminhamentos externos.



Possíveis “Causas dos Problemas”

Algumas coordenadoras pedagógicas demonstraram em seus discursos a ideia de que talvez os problemas de comportamento estejam relacionados a "problemas familiares". Uma coordenadora relatou se sentir surpreendida quando questionada sobre problemas de comportamento, pois, segundo ela, nunca havia pensado sobre isso. Ela mencionou que isso não ocorre porque ela não pensa que a criança tem um problema. Segundo ela, ela não culpa a criança, pois acredita que esses problemas são culpa da família, de “famílias desestruturadas”. Segundo ela, são pais que saem cedo e não veem os filhos, chegam tarde, dormem e não cuidam das crianças, e por isso as crianças dormem tarde, perdem a hora, faltam, ficam nervosas, emburradas, etc. Por isso ela afirma: "Problema de comportamento é cultural, é coisa da família".

Encaminhamento para o Conselho Tutelar

Foi surpreendente a quantidade de encaminhamentos para o Conselho Tutelar, principalmente em localidades periféricas, onde, segundo algumas diretoras e coordenadoras, existem diversos problemas graves, como violências de diversos tipos, crimes e presença de elementos relacionados a facções criminosas. Uma coordenadora afirmou que a situação é grave por conta da localidade periférica, pois, segundo ela, existe todo um contexto de criminalidade e violências múltiplas na região. Segundo ela, para os alunos é “status social” participar de facções criminosas, por isso, ocorrem muitos encaminhamentos para conselho tutelar por violações e violências de todos os tipos.

Necessidades Especiais e Laudos

A respeito das necessidades especiais, foi observado que, frequentemente, estas são consideradas somente com um laudo. Além disso, foram frequentes os casos em que a coordenação percebe comportamentos diferentes que acreditam que merecem maior atenção, porém não realizam



encaminhamentos diretos para outras instituições. Parece haver um tipo de procedimento padronizado. Inicialmente conversam com os pais e orientam a procura de profissionais especializados ou instituições para atendimento. Contudo, segundo a coordenação, muitas das vezes não há adesão dos pais em relação a orientação da equipe e a criança fica sem um atendimento especializado.

Encaminhamento para Escolas Aptas

Houve notícia de casos de pais que procuraram a escola para "indicar uma escola de acordo com o perfil do meu filho", ao passo que a coordenadora pedagógica de uma escola pública disse que se soubesse das necessidades educacionais especiais de determinados alunos antes da admissão da escola, das quais os pais provavelmente já tinham notícia mas não informaram a escola, o aluno provavelmente teria sido encaminhado para outra escola apta a recebê-los; no entanto, uma vez admitidos esses alunos, a escola "não tinha o que fazer", muito embora a existência de mais de um aluno desses por sala, onerasse o professor.

Necessidade de Psicólogos(as) nas Escolas

Em muitas instituições públicas esteve presente o discurso sobre a dificuldade em lidar com as queixas escolares e a necessidade de auxílio psicológico nas escolas. Em uma das escolas particulares, uma das coordenadoras diz de sua "formação pedagógica e atuação mais psicológica" e da necessidade da Psicologia e da Educação andarem juntas.

Representação do Psicólogo na Educação

Ao final da aplicação do questionário, houveram convites de alguns dos coordenadores para aplicar testes junto aos alunos da instituição, para a auxiliar de pesquisa deixar currículo na escola quando se formasse e para realizar



devolutiva dos resultados da pesquisa à instituição, com a cogitação de que assumisse, também, o formato de palestra aos alunos. Também foram feitas sugestão de parcerias da UFMT com as escolas, principalmente para a equipe, por conta da sobrecarga de trabalho e foram indicadas demandas que segundo os(as) coordenadores pedagógicos, não cabem aos profissionais da escola e deveriam ser realizadas por outras pessoas, no caso, psicólogos. Uma coordenadora afirmou: “os professores e a coordenação lidam com os problemas, mas não é função deles, deveria haver um profissional mais capacitado para essa função”.

Necessidades de Cursos de Formação

Além disso, foi relatada a necessidade de maior promoção e divulgação de cursos de formação para coordenadores pedagógicos e professores lidarem com os casos incipientes de queixas na própria escola, na ausência do profissional psicólogo. Em alguns casos, há notícia de que “se não há diferenciação entre tristeza e depressão, não há encaminhamento”.

Rede de Serviços Educacionais e Socioassistenciais

Algumas instituições mencionaram que ocorrem encaminhamentos para outros serviços da rede pública de educação e de saúde, porém, foi mencionada a deficiência do trabalho em rede, de forma articulada com os outros serviços. Sabe-se a respeito da sobrecarga de trabalho dos profissionais e da intensa demanda das próprias instituições, que gera um longo tempo de espera para atendimento, então, muitas das vezes não ocorrem nem tentativas de realizar um encaminhamento.

Religião

Foi observado com frequência nas escolas particulares a presença de elementos da religião cristã na decoração, princípios, valores, práticas e



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

192

principalmente nos nomes das instituições. Em uma instituição particular afirmaram ler versículos da bíblia e cantar louvores. Em outra instituição particular afirmaram repreender e orientar os alunos baseados nos princípios bíblicos: “Se não é bom, não é de deus, então não pode”. Em uma outra instituição particular havia a seguinte frase escrita na parede: “Educação baseada em princípios bíblicos”.

Discussão

É possível perceber que quando as queixas escolares são analisadas pelas equipes de educação elas são compreendidas, majoritariamente, a partir de uma perspectiva individualizada, por uma dimensão unicamente orgânica, distúrbios cognitivos, ou psicológica, falta de atenção, falta de motivação ou características de “personalidade”. Ou então a partir de uma perspectiva voltada a dimensão social, relacionada à “estrutura familiar”, condições socioeconômicas.

Essas perspectivas de análise demonstram um certo distanciamento das problemáticas encontradas e um nível de implicação baixo que não movimenta reflexões a respeito das próprias práticas e estratégias de ensino e organização da dinâmica escolar. Além disso, uma vez que se acredita que o problema está

dentro do aluno ou no contexto social fora da escola, a instituição se desresponsabiliza de propor mudanças ou ao menos reflexões e se exime da responsabilidade de tentar modificar o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, as alternativas encontradas para lidar com a queixa escolar são compatíveis com as análises realizadas pelas escolas, em nível orgânico, através de encaminhamentos para psiquiatras, fonoaudiólogos, terapias medicamentosas; em nível psicológico, através de encaminhamentos externos para psicoterapia individual; ou em nível socioeconômico, culpabilizando as famílias e as comunidades em torno das escolas, majoritariamente vulneráveis.

Assim, é compreensível a percepção da necessidade de psicólogos nas



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

193

escolas por parte das equipes, porém, a partir da representação de Psicologia clínica ou organizacional, pois essa visão de solução possivelmente proposta pela Psicologia no imaginário social também é compatível com a forma como as instituições compreendem as queixas escolares, de forma orgânica, psicológica, ou social, então a solução desejada segue a mesma lógica.

Essas observações, bem como as análises, são corroboradas pela revisão bibliográfica realizada por Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto e Santos (2014) em seu estudo "Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional". O estudo buscou analisar as produções científicas acerca da queixa escolar em um período de dez anos (2002-2012). Os resultados foram semelhantes aos resultados encontrados nesta pesquisa, evidenciando que o cenário em torno da queixa escolar, infelizmente, não obteve muitas mudanças nos últimos tempos. Por isso, a seguir serão demonstrados alguns elementos relacionados à produção da queixa escolar comuns nestas duas pesquisas.

Tem-se como elemento comum a discussão sobre a representação dos psicólogos baseada na ideia de psicólogos clínicos. Na revisão bibliográfica citada, é percebida uma frequente queixa por parte dos psicólogos a respeito da deficiência na formação em Psicologia, indicando a predominância das abordagens clínicas em detrimento das abordagens em Educação e em Psicologia Escolar. Por esta limitação, acaba-se por utilizar teorias e técnicas individualistas no contexto escolar, concretizando as ideias sobre a Psicologia Clínica na escola e garantindo a manutenção do estereótipo de psicólogo clínico (Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto & Santos, 2014, p. 424). Estes dados podem explicar a constante menção à ideia de psicólogo clínico nas escolas visitadas nesta pesquisa.

Em relação ao perfil dos alunos identificados com queixa escolar, são compatíveis os dados referentes a predominância de alunos com queixas oriundos de escolas públicas. Nesta pesquisa foi percebido um número relativamente baixo de alunos com queixa escolar em comparação ao número



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

194

total de alunos matriculados nas escolas particulares. Por outro lado, nas escolas públicas, os números de alunos com queixa escolar eram sempre elevados. Na pesquisa citada, 91% dos alunos são procedentes da rede pública (Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto & Santos 2014, p. 424).

Outra característica comum é a culpabilização do aluno e sua família. Nesta pesquisa foi frequente o discurso culpabilizante da situação familiar como determinante para as queixas escolares, principalmente em localidades periféricas e visivelmente vulneráveis, no que se refere às condições socioeconômicas. Esta mesma lógica foi percebida na revisão bibliográfica citada, que também verificou nos discursos das escolas a frequente relação estabelecida entre “família que é pobre, desestruturada, que tem déficit cultural, social e educacional” e o fracasso escolar dos alunos (Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto & Santos 2014, p. 425).

Por fim, tem-se como característica comum a ideia de que a escola não considera as práticas escolares como parte da queixa escolar, restringindo a análise da problemática, a queixa escolar, somente ao nível individual, o aluno, fragmentando a análise nas dimensões biológicas e/ou sociais do aluno. Assim, mantém-se os métodos de ensino, conteúdos e fragmentações, sem reflexão sobre o papel da escola na produção das queixas escolares (Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto & Santos 2014, p. 425).

Diante disso, considera-se pertinente apresentar elementos para reflexão e possibilidades de atuação para psicólogas e psicólogos diante da queixa escolar nas diversas etapas e serviços passíveis de intervenção, por exemplo, em contexto escolar, como psicólogo escolar inserido na escola; em possíveis encaminhamentos externos no contexto clínico, social ou da saúde; realizando consultorias, palestras e eventos diversos com o tema da queixa escolar, dentre outros.

Em relação à atuação em contexto escolar, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), por meio do Centro de Referência Técnica em Psicologia e



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

195

Políticas Públicas (CREPOP), lançou em 2019 o documento intitulado “Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica”. De forma geral, neste contexto pode-se contribuir promovendo discussões e atividades com os alunos, as equipes, os familiares e a comunidade. Nas diversas atividades com os diversos públicos os objetivos se norteiam pela compreensão dos sentidos e significados atribuídos a função da escola e da educação, ao processo de escolarização, de aprendizagem e de desenvolvimento, a ideia de criança e de infância, dentre outros, pois estes conceitos são frequentemente estigmatizados e generalizados nas escolas.

Neste sentido, o profissional da Psicologia pode contribuir com a construção um olhar mais holístico sobre a educação e a escola, ao mesmo tempo, pode auxiliar a pensar sobre a infância e os processos de aprendizagem a partir de uma perspectiva mais realista, considerando as características, necessidades e potencialidades de cada criança, de cada instituição e comunidade, de forma crítica e contextualizada, principalmente no que se refere a formação de educadores, assim, pode-se construir intervenções mais compreensivas e adaptativas em nível individual e coletivo e de forma mais abrangente, uma vez que toda a equipe pode compartilhar desta perspectiva. Para uma atuação nesse sentido é necessário considerar como central as relações sociais estabelecidas no contexto escolar, entre as crianças, entre os profissionais e as crianças, entre os próprios profissionais e a relação de todos com a família e a comunidade, pois as relações interpessoais são potencializadoras dos processos de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem.

Por fim, profissionais no contexto escolar podem utilizar uma perspectiva institucional, pensando a escola como uma instituição composta por diversos atores e regidas por normas internas e externas, dessa forma, pode-se auxiliar na avaliação, elaboração e modificação de projetos político-pedagógicos, considerando estes como marco institucional orientador das práticas educativas



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

196

e na medida em que as ideias e representações dos atores sociais se transformarem, é importante considerar a possibilidade de concretizar e estabilizar as mudanças incluindo-as nos projetos político-pedagógicos das instituições.

Desta perspectiva, em se tratando de demandas relacionadas às necessidades educacionais especiais, é importante ressaltar os avanços na política educacional brasileira para a implantação e estruturação da proposta da Educação Inclusiva, a qual tem sido incorporada em diversos documentos normativos, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996); a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, que estabelece Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001a); o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Brasil, 2001b); a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras (Brasil, 2002); a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE (Brasil, 2008); e o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado (Brasil, 2011). Estes documentos preveem, entre outras providências, orientações para a estruturação e organização de escolas comuns, prevendo a transformação de práticas pedagógicas em práticas inclusivas, por meio de medidas como a adaptação curricular, promoção de condições de acessibilidade; integração do aluno com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino; oferta de serviços de apoio pedagógico especializado, etc (Martins, 2014).

No que se refere à atuação clínica, tem-se como referência os estudos realizados por uma equipe de psicólogas do Serviço de Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo que, diante do crescente número de demandas referentes à queixa escolar, construíram uma abordagem de atendimento psicológico específico para essa finalidade e denominaram Orientação à Queixa Escolar. Tem-se como central a ideia de que a natureza da queixa escolar está no processo de escolarização e que todos os atores que compõem o universo



escolar tem participação neste processo, por isso o trabalho é realizado investigando as redes de relações envolvidas neste processo e seus integrantes para compreender a queixa escolar de forma holística e contextualizada. Assim, considera-se aspectos socioeconômicos, raciais, de gênero, religiosos e todos os elementos internos e externos, individuais e grupais que podem estar envolvidos na vida escolar da criança e dos demais atores sociais que compõem o universo escolar. Assim, o objetivo seria a transformação da rede, do universo escolar como um todo, para alcançar o desenvolvimento integral de seus participantes. A seguir serão apresentadas as etapas do atendimento psicológico sugerido na Orientação à Queixa escolar, considerando que este pode ser realizado de forma dinâmica e adaptado às necessidades e especificidades de cada demanda (Souza, 2007).

O primeiro passo indicado é a triagem de orientação aos pais ou responsáveis pelas crianças e adolescentes. Ocorre inicialmente a apresentação da forma de trabalho do psicólogo, o acolhimento das demandas dos pais, uma tentativa de compreender a origem da queixa, reflexões sobre possibilidades de solução e encaminhamentos para outros serviços, quando necessário (Souza, 2007, p. 104-107).

Após este momento inicial iniciam-se os encontros com a criança ou adolescente, costuma-se realizar em torno de três encontros. Neles ocorrem conversar com a criança ou adolescente para conhecer a sua versão, saber como compreendem a queixa, acolher suas demandas, sofrimentos e dificuldades; auxiliar na emergência de potencialidades e capacidades; auxiliar na compreensão da criança como um sujeito autônomo e ativo; pensar junto com a criança sobre possibilidades de mudança (Souza, 2007, p. 107-109).

Realiza-se ainda uma interlocução com a escola por meio de conversas com o professor da criança ou adolescente, com a coordenação pedagógica buscando uma relação horizontal com os profissionais, manejo de situações em que estejam presentes possíveis preconceitos e estereótipos a respeito do



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

198

psicólogo ou da psicologia; ouvir a versão da escola sobre a queixa e auxiliar na reflexão da mesma e da sua compreensão de forma mais complexa e aprofundada; identificar potencialidades e fragilidades da escola; sugerir possibilidades de potencialização e superação (Souza, 2007, p. 109-111).

Após as entrevistas de investigação e desenvolvimento de atividades é sugerido realizar uma entrevista de fechamento com a criança ou adolescente e depois com os pais e ainda pode haver um momento de fechamento com a criança ou adolescente junto com os pais. Além disso, pode-se retornar a escola e compartilhar informações pertinentes. Neste momento de fechamento o objetivo é refletir novamente sobre a queixa e ressignificá-la, após as informações obtidas junto aos vários atores sociais e compartilhadas entre eles. Assim, é possível pensar em possibilidades conjuntas de superação da demanda, a queixa escolar. Pode-se ainda realizar um acompanhamento do caso após alguns meses para fornecer possível suporte aos responsáveis e a escola e verificar a efetividade do atendimento realizado (Souza, 2007, p. 111-113).



Considerações Finais

A pesquisa aqui apresentada evidencia a necessidade da atuação de psicólogos escolares nas instituições de ensino na cidade de Cuiabá-MT, bem como a necessidade de que o(a) psicólogo(a) que se propõe a realizar atividades em contexto escolar compreenda a complexidade do contexto a partir de uma perspectiva crítica em níveis de observação, análise, reflexão e construção de projetos de intervenção psicopedagógicos e institucionais.

É preciso compreender que existem diversos atores envolvidos direta e indiretamente no contexto escolar, alunos, professores, equipe pedagógica, funcionários, responsáveis; além de diversos elementos socioculturais, históricos e econômicos que estão presentes dentro e fora da escola em uma relação dialética com interferências mútuas. Estes elementos podem exercer implicações diretas ou indiretas nos atores sociais que compõem a escola e nos serviços ali realizados, principalmente nos processos de ensino-aprendizagem e consequentemente nas dificuldades de aprendizagem, nos problemas de comportamento e nas necessidades especiais, que compõem as queixas escolares. Assim, será possível construir um campo de atuação relativamente novo e auxiliar na construção de uma representação de psicólogos escolares baseada na realidade, uma atuação profissional crítica em psicologia escolar.

Referências Bibliográficas

- André, M. E. D. A. (1995). *Etnografia da Prática Escolar*. Papirus Editora.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70.
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 mar 2020.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

200

Brasil (2001a). Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Resolução CNB/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 16 mar 2020.

Brasil (2001b). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 16 mar 2020.

Brasil (2002). Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em 16 mar 2020.

Brasil (2008). Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em 16 mar 2020.

Brasil (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 16 mar 2020.

Brasil (2019). Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica. Conselho Federal de Psicologia - CFP, 2019. Disponível em:

https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf Acesso em 15 mar 2020.

Breakwell, G. M., Hammond, S., Fife-Schaw, C., & Smith, J. A. (2010). Métodos de pesquisa em psicologia. Artmed Editora.

Dazzani, M. V. M., Cunha, E. D. O., Luttigards, P. M., Zucoloto, P. C. S. V., & Santos, G. L. (2014). Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. *Psicologia Escolar e Educacional*. 18(3), 421-428. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2823/282332826005.pdf>. Acesso em 26 jul 2019.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

201

Martins, T. G. (2014). A legislação de educação especial e a instituição de escolas inclusivas: a análise a partir do conceito de metacontingência. (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo).

Souza, B. de P. (2007). Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In Souza, B. de Paula (Org). *Orientação à queixa escolar*. Casa do Psicólogo.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

202

Psicologia e Educação para os Direitos Humanos numa Perspectiva Crítica

Carlos César Barros - UEFS
carlosbarros@uefs.br

Nosso objetivo é apresentar uma proposta de deslocamento na leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos que favorece uma aproximação entre psicologia, educação para os direitos humanos e teoria crítica. Em geral, prestamos muita atenção ao artigo 26 que afirma: “todo homem tem direito à educação [...]. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais”. (ONU, 2013/1948, p. 251). Não é difícil imaginarmos que profissionais da psicologia no trabalho com a educação para os direitos humanos vejam na expressão “pleno desenvolvimento da personalidade” um prato cheio para abordagens mais tradicionais e psicologistas. Chamamos a atenção do leitor para a primeira consideração do preâmbulo, que normalmente lemos rápido e sem muito cuidado para chegarmos logo aos artigos: “considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. (ONU, 2013/1948, p. 246, grifo nosso). O fundamento da construção da cultura dos direitos humanos é o reconhecimento da dignidade.

O termo “reconhecimento”, se ultrapassamos seu sentido comum, pode ser compreendido a partir das filosofias do reconhecimento, de base intersubjetiva, com origem em Hegel, que nos aproximam de uma abordagem oposta ao psicologismo, como demonstrou Farr (2013). Também nos aproxima da teoria crítica da sociedade em sua versão mais recente, que vem pensando o processo histórico dos direitos humanos enquanto lutas por reconhecimento em um diálogo direto com a psicologia social e com a psicanálise (Honneth, 2003). Já a “dignidade” pode ser lida como um processo de sacralização secular



da pessoa, numa compreensão dos direitos humanos como generalização de valores em um diálogo entre ciências sociais e psicologia (Joas, 2012).

Nossa apresentação desse deslocamento de leitura será iniciado com a demonstração de que comumente lemos os direitos humanos numa chave jusnaturalista, do racionalismo filosófico, que tem relações com as origens do psicologismo moderno. Num segundo movimento discutiremos uma importante crítica aos direitos humanos como violência, a partir da leitura que Agamben faz de Benjamin, demonstrando que este via possibilidades nos direitos humanos que não foram contempladas na leitura de Agamben. O terceiro movimento faz uma síntese de como autores da teoria crítica pensam os direitos humanos e como seria possível relacioná-los com psicologia e educação. Por fim, destacamos alguns argumentos psicológicos de Honneth e Joas que podem nos ajudar a construir uma perspectiva crítica da psicologia na educação para os direitos humanos, superando as concepções abstratas ou metafísicas para buscarmos uma interpretação das lutas concretas tanto externas quanto internas aos agentes sociais.

Direito Natural e Racionalismo

A história dos direitos humanos pode ser contada desde a antiguidade (Comparato, 2013), mas normalmente são destacadas suas origens a partir da Idade Moderna (Bobbio, 1992). Um denominador comum a boa parte da literatura e documentos baseados na Declaração Universal é a racionalidade irresistível dos direitos humanos. Curiosamente essa racionalidade não é demonstrada, por ser considerada evidente em si mesma, mas vale a pena investigar o que fundamenta tal argumentação. Veremos que, ainda que seja defensável a racionalidade dos direitos humanos, suas origens jusnaturalistas também caracterizam sua face ideológica.

O esquema histórico dos direitos humanos elaborado por Bobbio (1992) pode nos ser útil. Segundo ele, a era dos direitos se desenvolveu em três fases:



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

204

a filosófica ou jusnaturalista; a de positivação nos Estados nacionais; a de universalização a partir da segunda metade do século XX. Somos herdeiros, portanto, de alguns pressupostos jusnaturalistas, sem muitas vezes prestarmos atenção a eles.

O contexto histórico do jusnaturalismo é o mesmo da Reforma protestante, do racionalismo filosófico e do surgimento da ciência moderna. O questionamento de uma autoridade única e dogmática na interpretação da Bíblia chegou à questão de quem realmente compreendia as leis de Deus. Se o direito divino dominou a Idade Média, agora era necessário questioná-lo. A palavra de Deus não poderia ser monopólio do Papa, mas traduzida e divulgada para que os novos leitores encontrassem o seu sentido com sua própria razão, dada ao ser humano para que este compreendesse a obra do criador. Se o mundo criado por Deus, a natureza, possuía leis naturais, o homem racional, imagem e semelhança de Deus, poderia descobri-las tanto na física quanto na política e no direito. Segundo Horheimer (1984, p. 66), comentando o jusnaturalismo e o Iluminismo,

não existe apenas pura e simplesmente um conceito válido de natureza, mas também um, espaço e temporalmente de validade geral, da moralidade e do verdadeiro interesse de todos os homens, todas as categorias relativas a ideias da sociedade e do estado, uma vez reconhecidas como certas, são consideradas eternas. A história surge então sobretudo como um processo, no qual a humanidade ganha total posse da razão; e nele se daria, sem mais, a melhor organização da sociedade, que se deseja como estágio final. Uma vez que esta é determinada pelos princípios do direito natural – conservação do bem geral através de uma segura atuação do egoísmo individual – e uma vez que estes princípios formulam a substância da sociedade burguesa, esta teoria significa objetivamente uma concepção da história como progresso para o ideal da sociedade burguesa com a sua distribuição de propriedade e livre concorrência.

A citação foi prolongada por dois motivos. O primeiro é a denúncia da ideologia da naturalização de fenômenos históricos, que no conceito de “natureza” transformou moralidade e interesses egoístas em categorias eternas.



O segundo, especialmente interessante, é o de que o jusnaturalismo formula a tese de um egoísmo inerente à natureza humana que coloniza boa parte de nossas teorias até hoje (Baró, 2017).

Os pressupostos jusnaturalistas, que ganharam força nos textos filosóficos do século XVII, chegam à sua segunda fase no final do século XVIII, quando se tornam lei escrita nas constituições nacionais. Foi o que Bobbio (1992) chamou de positivação dos direitos humanos. Claro que não se trata apenas de transpor ideias para o papel, muitas lutas sociais e suas contradições foram expressas nas cartas de direitos da Independência dos Estados Unidos ou na Declaração da Revolução Francesa.

Fatos jurídicos bastante complexos, consequentes dos crimes internacionais da Segunda Grande Guerra, levaram os princípios racionalistas, em oposição à suposta irracionalidade da barbárie fascista, a um novo patamar. Seria necessário, agora, estender os direitos humanos, em sua racionalidade irresistível, ao patamar da universalidade. Tal amplitude ganharia, como ainda afirma Bobbio (1992), uma interessante característica de especificação, chamando atenção para os direitos de grupos que vivem a minoridade de direitos como as crianças, idosos, deficientes, mulheres. Aceitar acriticamente o progresso da era dos direitos pode significar adotar as teses racionalistas, e suas concepções do psíquico, de forma ingênua, o que acaba por enfraquecer a defesa dos direitos humanos diante de sua evidente ineficácia em muitos aspectos, das críticas multiculturalistas ao etnocentrismo inerente ao racionalismo europeu, ou à forte crítica ao direito como violência.



Direito como Violência

Um texto de Benjamin (2011/1921) ficou conhecido por afirmar a relação entre direito e violência (Gewalt). Mais recentemente o filósofo italiano Agamben (2002), buscando compreender os desdobramentos entre o biopoder e o direito, encontrou no conceito benjaminiano da “mera vida” (das bloße Leben) uma chave para a compreensão da sacralização como uma exclusão inclusiva que, desde o direito romano, viu no homo sacer o instituto do estado de exceção, que desvelou a relação entre soberania e direito como a conhecemos nos campos de concentração. O modelo do direito não seria aquele do racionalismo e dos direitos humanos, mas sim do estado de exceção e da violência (Giacoina Júnior, 2008). A crítica de Agamben aos direitos humanos é de extrema importância, mas não seria a única leitura possível, e talvez não a mais rigorosa ou completa (Honneth, 2009), de como Benjamin pensou o direito e suas contradições. Nossa hipótese aqui é a de que reverbera em Agamben um certo irracionalismo, que faz uma importante crítica do jusnaturalismo, mas pode ganhar maior precisão histórica com uma interpretação materialista.

Mais uma vez recorremos a Horkheimer (1990a), que vê nos irracionalismos importantes protestos contra o aprisionamento da vida individual sob o capitalismo e uma manifestação de insegurança diante da tradição humanística. No entanto, em sua oposição à ideologia racionalista, que viu uma essência normativa na razão aistórica, o irracionalismo deposita a essência normativa nos impulsos. Se, por exemplo, Nietzsche acerta quando denuncia a impotência transformada em virtude na moral escrava, o biologismo de sua filosofia matou Deus para ressuscitá-lo como natureza. Não cabe aqui um estudo detalhado da tese de Horkheimer, mas vale a pena visitar a “Contribuição à história natural da moral” (Nietzsche, 2005) para ver como o autor afirma a essência do mundo como vontade de poder, a escravidão como imperativo categórico da natureza, ou a moral como tirania coercitiva contra a natureza. Justamente contra a natureza as constituições buscaram substituir o líder por



homens de rebanho sagazes, sendo a democracia uma degeneração global do homem tomado por uma feminina incapacidade de permanecer espectador, de deixar sofrer. Em suma, os direitos humanos, enquanto ideais democráticos, poderiam ser interpretados como um discurso de rebanho que busca enfraquecer a natureza cuja essência normativa é a vontade de poder.

O texto de Benjamin (2011), atento leitor de Nietzsche, merece ter destacados alguns apontamentos. O primeiro deles é que Benjamin denuncia a falsa divisão entre direito natural e direito positivo. Ao fazê-lo, critica a biologização da violência, afirmando que o dogma da filosofia natural se tornou o dogma da filosofia do direito. A crítica deveria vir, assim, de fora do direito natural ou do direito positivo, por meio de uma reflexão histórico-filosófica. Para tanto, debruça-se sobre fatores históricos importantes: o direito de greve, o direito de guerra e o militarismo. Benjamin não deixa de afirmar que há algo podre no direito, mas indica meios puros não violentos (diálogo, greve geral proletária, lutas de classes) ou, ainda, a justiça como violência ou poder puro, que Benjamin chama de divino. Essa violência ou poder de Deus pode romper o círculo mágico das formas míticas do direito, destituir a violência do Estado e fundar uma nova era histórica, ou seja, a violência revolucionária é possível. Para tanto a educação é um meio, uma diretriz para a ação que retoma a tese da sacralidade da vida oposta à mera vida. A crítica da violência, em Benjamin, deve ser uma filosofia de sua história.

A ênfase que Benjamin deposita na educação e na sacralidade merece nossa atenção como denúncia de uma leitura que reduz a contradição da violência ao direito, descartando o poder revolucionário e enfatizando o poder mítico. Destacamos, aqui, duas notas de rodapé elaboradas por Gagnebin, organizadora da edição brasileira dos textos de Benjamin (2011) contemporâneos a “Para uma crítica da violência”. Na primeira delas ela afirma que “é discutível a aproximação instigante, mas talvez apressada, que Giorgio Agamben estabelece entre este ensaio de Benjamin e o conceito de 'vida nua',



base da biopolítica contemporânea, isto é, da intervenção da dimensão política e jurídica sobre a vida orgânica natural” (Benjamin, 2011, p. 151). Na outra, ela vai afirmar que a “mera vida” (das blosse Leben) não tem valor em si,

para ter valor, a vida deve sair do domínio da Natureza - e do mito - e adentrar o domínio da história - e da religião. Esta aproximação entre história e religião, que confronta a relação entre Natureza e mito, não deixa de assinalar o forte vínculo do pensamento do autor com o pensamento judaico, em contraposição à matriz grega da filosofia. (Benjamin, 2011, p. 106).

Em poucas palavras, a pressa de Agamben aproximou Benjamin da matriz grega à qual ele se opõe com sua noção de “mera vida”, além de deixar de lado a educação e a sacralidade do poder divino para buscar encontrar num mistério arcaico do poder, ou *arcana imperii*, e em jogos de palavras uma fórmula prévia que sirva de chave interpretativa para o mundo contemporâneo¹².

Vale a pena, ainda, mencionar o estudo de Axel Honneth sobre o mesmo texto de Benjamin, cuja tese é a de que neste ensaio há um resgate do sagrado a partir da filosofia da história. “O que Benjamin tem em mente aqui e o que constitui a meta secreta de todo seu artigo é muito mais a ideia de uma revolução de certo modo cultural, que derrubaria o sistema afiançado há séculos, das relações jurídicas em sua totalidade” (Honneth, 2009b, p. 137). Honneth esclarece, com base em um estudo sobre as referências teóricas de Benjamin à época, que o conceito de direito nesse artigo está circunscrito a uma concepção utilitarista de direito à qual ele opõe a moral autêntica que sobrevive

12 “A presente pesquisa concerne precisamente este oculto ponto de intersecção entre o modelo jurídico-institucional e o modelo biopolítico do poder. [...] A biopolítica é, nesse sentido, pelo menos tão antiga quanto a exceção soberana. Colocando a vida biológica no centro de seus cálculos, o Estado moderno não faz mais, portanto, do que reconduzir à luz o vínculo secreto que une o poder à vida nua, reatando assim (segundo uma tenaz correspondência entre moderno e arcaico que nos é dado verificar nos âmbitos mais diversos) com o mais imemorial dos *arcana imperii*”. (Agamben, 2002, p. 14). Nossa leitura do conceito de biopolítica em Foucault (1979) também se opõe à revisão de sua tese como proposta por Agamben. Como bem destaca Deranty (2008, p. 184), “é difícil desconsiderar a impressão de que, apesar de sua impressionante sofisticação e erudição, a filosofia de Agamben apenas conduz a uma evanescente teoria da praxis que tem pouco a dizer e de fato não está interessada em ter qualquer coisa a dizer para e sobre práticas reais”.



concretamente na família, na religião e na educação. De certa forma, podemos compreender que, num sentido amplo de direito, como o que herdamos de Hegel – tal como Benjamin (2002) em seu texto sobre ensino de moral –, a eticidade ou a vida ética (*Sittlichkeit*) corresponderia ao que ele chamou de violência divina, ou justiça. Se estivermos corretos, a crítica do direito carrega consigo uma concepção de direito não utilitarista, baseada na afetividade e na solidariedade, tendo como uma de suas importantes expressões a educação.

Teoria Crítica, Direitos Humanos, Educação e Psicologia

A teoria crítica nunca foi uma unidade, muito menos após quase cem anos e com a complexidade de suas transformações da primeira à terceira geração. Também não encontramos entre seus autores textos que se dediquem diretamente a discutir educação para os direitos humanos. Nosso esforço aqui será o de reconhecer uma proposta influente elaborada por Horkheimer nos anos trinta, em “Materialismo e moral” (1990b), elencando algumas de suas ressonâncias, sem prestar muita atenção nas dissonâncias, em outros autores da teoria crítica. Em nossa argumentação buscaremos compreender a proposta materialista para superar o racionalismo e o irracionalismo no que diz respeito à moral e aos direitos humanos. Basicamente, trata-se de encontrar os fundamentos dos direitos humanos, sem fechar os olhos para suas expressões ideológicas ou violentas, não numa racionalidade hipostasiada, mas na contextualização histórica de lutas sociais por direitos. Com isso, o jusnaturalismo, tal como o positivismo jurídico e os direitos humanos carregam seus conteúdos de verdade e de ideologia, como expressões de lutas históricas concretas.

Horkheimer (1990b) aborda a moral como um fenômeno moderno relacionado à autonomia burguesa que surge na superação da autoridade medieval. O idealismo jurídico, que tem origem no jusnaturalismo, busca uma validade absoluta para os valores éticos. Do ponto de vista materialista a moral



seria a expressão, mesmo que distorcida ou ideológica, das relações sociais de cada época. Por isso a moral não pode ser descartada como mera ideologia, pois também carrega conteúdos de lutas sociais. A moral apresenta a diferença entre o existente e o possível, que pode ser alcançado pelo ato histórico. Por isso, ela será uma ciência vã se não estiver vinculada à política e à legislação. O projeto multidisciplinar, inerente à proposta da teoria crítica, propõe que “a psicologia e outras ciências auxiliares da história devem unir-se para explicar os valores sempre reconhecidos e sua mudança” (Horkheimer, 1990b, p. 75). A moral representa um estado psíquico: descrevê-lo e torná-lo compreensível em suas condições pessoais e mecanismos de propagação de uma geração à outra é tarefa da psicologia. Uma das formas importantes de crítica permanente ao jusnaturalismo é o reconhecimento e estudo também dos sentimentos morais. Esses sentimentos ou afetos foram descritos por Horkheimer como amor, mas não em sua acepção romântica vulgar, e sim como compaixão e política, ou seja, o sofrimento com o sofrimento do outro e a ação em favor de uma comunidade solidária. A cultura é um meio importante para a propagação dessa ação social que nasceu da desigualdade, mas pode almejar a igualdade por meio da educação. Entender como os valores funcionam em nossas sociedades, portanto, é tarefa da pesquisa materialista que se opõe ao positivismo, mas não à pesquisa empírica que está atenta ao potencial criativo e transformador de seus agentes.

Há semelhanças entre as ideias fundantes de Horkheimer e alguns argumentos de Marcuse. Para este, a independência americana e, principalmente, a revolução francesa foram expressões de um momento histórico que passou a orbitar em torno da noção de mudança social e não da manutenção da ordem. Com isso, surge a ética da revolução que se depara com duas formas de direitos: o direito do que já é, expressão das conquistas da comunidade, e o direito do que pode ou deve ser, “porque a dor, a miséria e a injustiça podem assim diminuir, supondo-se sempre que essa chance possa ser



justificada como uma possibilidade real” (Marcuse, 1998, p. 143).

Com certeza, a Declaração dos Direitos do Homem foi o marco de que a humanidade tinha alcançado o limiar de uma sociedade livre e racional, mas ideias, costumes, valores e moral obsoletos ainda dominavam uma população enganada por séculos de opressão e ignorância. Da concepção racionalista seguiu-se que a liderança emancipatória seria concebida como uma liderança fundamentalmente intelectual, baseada na razão e que liberasse os poderes da razão em todos os indivíduos. O controle educacional deveria ter suas justificativas e padrões apenas na razão, quer dizer, deveria agir como cada indivíduo agiria se usasse suas faculdades liberadas e desenvolvidas, descartando qualquer autoridade externa (Marcuse, 1999, p. 167).

Esse foi o contexto de projetos educacionais importantes e pouco conhecidos como os de Condorcet e Lepelletier, que já no século XVIII propunham a educação para todos, igualitária, incluindo mulheres e afrodescendentes.

Se Adorno não propôs diretamente uma educação para os direitos humanos, o que é coerente com a negatividade de sua dialética, ele explicitou algumas improvisações sobre a educação após Hitler impor ao mundo um novo imperativo categórico: que Auschwitz não se repita (Adorno, 2009). Podemos apontar para alguma semelhança entre a proposta da ONU e a de Adorno, principalmente porque ambos reagem à barbárie da Segunda Grande Guerra. Por todo o livro “Educação e Emancipação” (Adorno, 2000) temos intervenções radiofônicas e palestras em que Adorno expõe suas ideias sobre uma educação contra a barbárie.

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre nossa existência, é justamente o contrário da formação racional, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. [...] O pathos da escola hoje, sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. (Adorno, 2000, p. 116).

Com “barbárie” ele não faz referência apenas à violência direta, mas também à desigualdade cultural e aos aspectos conscientes e inconscientes que



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

212

a pressão social mobiliza nas pessoas. Por isso, a educação contra a barbárie está diretamente vinculada a uma relação mais estreita com a psicologia, em continuidade com a proposta interdisciplinar de Horkheimer.

Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. Com isto refiro-me sobretudo também à psicologia das pessoas que fazem coisas desse tipo. Não acredito que adianta muito apelar a valores eternos [...]; também não acredito que o esclarecimento acerca das qualidades positivas das minorias reprimidas seja de muita valia. [...] Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, na medida em que desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. (Adorno, 2000, p. 121).

O conceito de direitos humanos em Habermas, principal nome da segunda geração da teoria crítica, diz respeito “aos produtos legais de uma codificação constitucional de direitos fundamentais”, não abarcando “pretensões apenas moralmente fundamentadas, cuja obediência ou não, no entanto, cabe somente à consciência moral individual” (Repa, 2008, p. 55). A contradição dos direitos humanos como coerção e liberdade também aqui se faz presente. A complexidade do mundo do direito deriva de seu papel na integração social, derivado da ação comunicativa no mundo da vida – um saber que serve de pano de fundo, formando um conjunto de certezas imediatas, que teria como componentes a cultura, a sociedade e as identidades pessoais – e de elementos da ação estratégica, que Habermas chamou de “sistema”, como o dinheiro e o poder. A colonização do mundo da vida pelo sistema, que torna os meios de funcionamento deste (dinheiro e poder) os fins daquele, acaba por fazer do direito também uma expressão da violência e do egoísmo. Habermas não escreveu diretamente sobre educação para os direitos humanos:

o pensamento de Habermas não pode ser utilizado para analisar a prática pedagógica na escola e somente indiretamente para analisar a estrutura da



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

213

educação e as políticas públicas para a educação. Teorias de psicologia do desenvolvimento são tangenciadas, de forma breve, nas discussões das ideias de Piaget e Kohlberg. (Bannel, 2010).

Por isso, vamos nos aprofundar nas contribuições de dois discípulos de Habermas que, a partir de leituras críticas de sua virada comunicativa, apresentam temas psicológicos mais explícitos para a educação voltada aos direitos humanos.

Axel Honneth, representante da terceira geração frankfurtiana, adotou a virada comunicativa de Habermas, mas desenvolveu algumas de suas principais ideias nos pontos de discordância. Partindo da tese de que ainda haveria um déficit sociológico na teoria do agir comunicativo (Honneth, 2009a), principalmente por conta dos conceitos de sistema e mundo da vida, revisita o pensamento sessentista de Habermas para destacar a interação, ou luta por reconhecimento, como categoria hegeliana que superaria as leituras centradas na ação instrumental (Marx e primeira geração frankfurtiana) ou na ação comunicativa. (Honneth, 2003). A teoria do direito de Honneth tem várias etapas, mas basicamente se desenvolve a partir de Hegel e de uma reconstrução deste com base em conhecimentos contemporâneos, incluindo a psicologia social e a psicanálise. Ao contrário de Habermas, os sentimentos morais, principalmente aqueles de injustiça, compõem o conceito de direito. Já a esfera jurídica pode se configurar, por vezes, como direitos distorcidos ou patológicos. Direito seria a realização da vontade livre universal, “essa determinação é o núcleo de uma teoria da justiça que visa à garantia universal das condições intersubjetivas de auto-realização individual”. (Honneth, 2007, p. 52). O núcleo normativo da teoria crítica estaria baseado na luta por reconhecimento, processo intersubjetivo que envolve a afetividade, as relações sociais e a esfera jurídica. Seria possível, portanto, compreender os direitos humanos como desdobramentos das lutas por reconhecimento que vieram se instituindo nos últimos séculos em torno da concepção central de liberdade, formando parte das identidades, das relações sociais de estima e do campo mais formal do direito. O desrespeito às



pretensões básicas de reconhecimento que carregamos conosco e que foram construídas nessas diferentes esferas seria o motor de nossa indignação e luta por reaver o reconhecimento ou ampliá-lo em uma nova configuração da justiça. Os desdobramentos da teoria do reconhecimento de Honneth para a educação não são explícitos em suas obras, mas ele mesmo fala deles numa entrevista em que admite o erro de não ter abordado a educação como uma das principais instituições da liberdade em seu livro que tratou do tema (Honneth, 2015): o reconhecimento como relação de confiança entre professores e estudantes; a concepção de que as escolas são instituições privilegiadas para formação da vontade democrática; o desenvolvimento da democracia está vinculado à democratização da educação e da infância como combate às distinções sociais (conforme Bourdieu); a importância de como as relações de reconhecimento ou desrespeito nas escolas podem se expressar no currículo oculto, em gestos corporais ou em sinais silenciosos. (Dobon; Herzog; Martins, 2017).

Por fim, Hans Joas, leitor crítico de Habermas, abordou explicitamente a história dos direitos humanos como sacralização da pessoa (Joas, 2012). Sua principal tese é a de que os direitos humanos tiveram sua origem e desenvolvimento como um processo de generalização de valores, o que o leva a afirmar uma maior influência do protestantismo estadunidense na secularização e cotidianidade dos valores cristãos como direitos humanos. A ascensão dos direitos humanos e da ideia de dignidade são resultado dessa secularização que, por sua vez, sacraliza a pessoa, numa leitura do sagrado oposta à de Agamben (2002) e, de certa forma, próxima à de Benjamin (2011). Em sua genealogia dos direitos humanos, Joas busca demonstrar como os conceitos cristãos de “alma” ou “imagem e semelhança de Deus” – tão citados quando se fala da igualdade de todos – se secularizaram no conceito psicológico de “self”. O outro aspecto dessa genealogia é o processo de secularização dos conceitos de “dom” ou “filiação divina” no conceito de “dignidade”. Ainda que não tenhamos uma abordagem explícita da educação para os direitos humanos em



Joas, muitas pistas foram deixadas em seu livro sobre os direitos humanos, quando os abordou como uma articulação de experiências e compartilhamento intersubjetivo de valores que transcendem a racionalidade. A teoria do agir comunicativo de Habermas teria limites para abordar a comunicação de valores, que está muito mais próxima da experiência religiosa (Joas, 2000). Com isso, defende que um estudo sobre a comunicação de valores seria uma forma de expansão dos valores dos direitos humanos, que configuram uma comunicação muito mais afetiva que cognitiva, articulada por meio de narrativas e bastante resistente ao confronto discursivo direto. No final de seu livro, propõe um tripé de estabilização dos direitos humanos como valores generalizados: 1) práticas (sensibilização para experiências de injustiça e violência com vistas à sua articulação); 2) fundamentação argumentativa da pretensão de validade universal por meio de narrativas; 3) codificações nacionais e globais para que pessoas de diferentes culturas se reportem aos mesmos direitos.

Em suma, a educação para os direitos humanos, que se compreenda como generalização de valores, é uma forma de encarná-los no cotidiano, conservá-los frente aos ataques que vêm sofrendo e expandi-los respeitando as diferenças culturais. Vemos aqui um desenvolvimento teórico, de Horkheimer a Joas, que poderia estabelecer um diálogo muito interessante, unindo esforços da psicologia e da educação, com a proposta da construção de uma cultura dos direitos humanos em nosso continente (Gallardo, 2014).

Psicologia e Direitos Humanos

Nesta última seção, abordamos algumas das principais ideias psicológicas que poderiam ser articuladas para pensar a educação para os direitos humanos com base no desenvolvimento da teoria crítica acima resumido. Desde Horkheimer temos uma preocupação com a descrição dos aspectos motivacionais conservadores ou transformadores nas pessoas, seus mecanismos psicológicos, que poderiam auxiliar um projeto de pesquisa



multidisciplinar. Horkheimer, então próximo do freudo-marxismo de Erich Fromm, menciona a psicologia do inconsciente freudiana como privilegiada para a tarefa. A mesma referência serve aos aspectos psicológicos da educação contra a barbárie de Adorno. Habermas escolhe um caminho bastante destoante dos demais autores quando se aproxima de Piaget e Kohlberg. Nesta seção vamos nos dedicar às contribuições menos conhecidas de Honneth e Joas, que são influenciados pela psicologia social de Mead, passando por James e Dewey, e pela psicanálise das relações objetais, principalmente de Winnicott.

Joas (2012) defende a ideia de que toda uma tradição que desenvolveu o conceito de self, muito mal interpretada pelo pensamento crítico até então, traz importantes contribuições para os problemas filosóficos mais atuais. William James, Dewey, Mead e Cooley – herdeiros de Fichte e Hegel – baseiam-se na intersubjetividade para compreender as relações entre cultura e identidade. Erikson teria trazido essa herança para o campo da psicanálise e Habermas para as ciências sociais. A experiência do si mesmo como sagrado, a formação dos esquemas corporais e o self social são descritos por esses autores que, como observaria Taylor (1997), preenchem uma lacuna da filosofia ocidental: somos não apenas cognição e afeto, mas também seres axiológicos. Temos fortes vínculos afetivos com valores morais que não se constituem de forma cognitiva pura, mas muito mais em experiências de auto-transcendência. Não por acaso Joas se dedica aos textos sobre a experiência religiosa, e não aos que tratam diretamente sobre valores, de autores como James, Durkheim, Simmel, Scheler, Dewey, dentre outros, em seu livro sobre valores (Joas, 2000).

A reconstrução que Joas (1997) fez da obra de Mead nos anos oitenta foi diretamente influente no desenvolvimento da teoria do reconhecimento de seu parceiro em um importante livro sobre a ação social (Honneth; Joas, 1998). Em sua tese de livre docência, quando Honneth (2003) propõe sua teoria crítica com base na luta por reconhecimento, ele descreve como Hegel pensou a evolução do direito a partir das lutas sociais em seu conceito de eticidade, que envolve



diretamente uma teoria intersubjetiva da constituição do indivíduo. Se a psique só existe na relação com as principais instituições do reconhecimento recíproco – a família, a sociedade mais ampla e o direito –, o que funda um novo modelo de compreensão da subjetividade não individualista a partir de Hegel, tal argumentação precisa sair do campo da metafísica filosófica e ganhar sustentação empírica. Teria sido Mead o autor escolhido por Honneth para dar tal sustentação à sua argumentação. A teoria do reconhecimento de Hegel, portanto, tem um correspondente na psicologia social, que descreve não apenas como somos a partir de uma teoria da ação social, mas descreve as fases do self como compostas pelas imagens sociais (Me), pelas experiências pessoais corporais ou incorporadas mas espontâneas (I), e pela autorrealização, que descreve nossa criatividade e luta por transformação das instituições sociais (Mead, 1967). No Brasil temos, inclusive, uma obra dedicada à relação entre o pensamento de Mead e a educação (Casagrande, 2014).

Quando, no entanto, Honneth discute a primeira esfera do reconhecimento, a afetiva, admite que a teoria de Mead tem pouco alcance, o que o aproxima da psicanálise winnicottiana. Winnicott teria desenvolvido a teoria que melhor traduz a teoria do reconhecimento de Hegel, tendo, inclusive, superado esta em alguns pontos (Honneth, 2012). Ilustramos com uma breve abordagem de Winnicott à questão do reconhecimento dos direitos no desenvolvimento do self:

Optando pela abordagem que estuda o desenvolvimento como a mais capaz de focalizar os diversos pontos de vista, espero deixar claro [como] inicialmente, a partir de uma interação primária do indivíduo com o ambiente, surge um emergente, o indivíduo que procura fazer valer os seus direitos, tornando-se capaz de existir num mundo não desejado; ocorre então o fortalecimento do self como uma entidade, uma continuidade do ser onde, e de onde, o self pode [emergir] como uma unidade, como algo ligado ao corpo e dependente de cuidados físicos; e então advém a consciência [...] da dependência, e a consciência quanto à confiabilidade da mãe e de seu amor, que chega à criança sob a forma de cuidados físicos e adaptação à necessidade; ocorre então a aceitação pessoal das funções e dos instintos e seus clímaxes, o gradual reconhecimento da mãe como um outro ser humano [...]; então há o



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

218

reconhecimento do terceiro, e do amor complicado pelo ódio, e do conflito emocional. (Winnicott, 1990, p. 25).

Winnicott (1983) também apresenta uma complexa e rica teoria da comunicação, o que nos fornece importante material para aprofundamento da tese de Joas sobre a comunicação de valores, tal como da experiência de auto-transcendência (Honneth, 2011). O diálogo pode ser ainda mais aprofundado se aproximarmos a tese de Joas (1996) de que a sociologia sofre de um déficit em relação à ação criativa – que chegou a ser descrita como “trabalho” e “revolução” em Marx, “vida” em Bergson e “reconstrução” no pragmatismo – do estudo de Winnicott (1975) sobre a criatividade como atitude de todo o colorido diante da realidade e base da dignidade enquanto apercepção criativa.

Conclusão

Nosso deslocamento na leitura da Declaração e de seus fundamentos, voltada para a luta por reconhecimento e para a dignidade enquanto sacralidade da pessoa, apresenta uma hipótese de trabalho que configura um caminho possível de pesquisa para a Psicologia na Educação para os direitos humanos.

Referências

- Adorno, T.W. (2009). *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Adorno, T.W. (2000). *Educação e emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Agamben, G. (2002). *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Bannel, R.I. (2010). *Habermas e a educação*. Recuperado de <https://revistacult.uol.com.br/home/habermas-e-a-educacao>.
- Benjamin, W. (1921). *Para a crítica da violência*. Em: Benjamin, W. (2011). *Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)*. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34. p. 121-156.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

219

- Benjamin, W. (2011). Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921). São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34.
- Bobbio, N. (1992). A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus.
- Casagrande, C.A. (2014). G.H. Mead & a educação. São Paulo: Autêntica.
- Comparato, F.K. (2013). A afirmação histórica dos direitos humanos. 8.ed. São Paulo: Saraiva.
- Deranty, J-P. Witnessing the inhuman: Agamben or Merleau-Ponty. South Atlantic Quarterly 107:1 Winter 2008. pp. 165-186.
- Dobon, F.J.H.; Herzog, B.; Martins, M.R. (2017). La educación y la teoría del reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 395-406.
- Farr, R. (2013). As raízes da psicologia social moderna. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, M. (1979). Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Gallardo, H. (2014). Teoria crítica: matriz e possibilidade de direitos humanos. São Paulo: Editora Unesp.
- Giacoa Júnior, O. (2008). Sobre direitos humanos na era da bio-política. Kriterion, v. 49, n. 118. Belo Horizonte, p. 267-308.
- Honneth, A. (2009a) Crítica del poder: fases em la reflexión de una Teoría Crítica de la sociedad. Madrid: A. Machado Libros.
- Honneth, A. (2009b). El rescate de lo sagrado desde la filosofía de la historia: sobre la “Crítica de la violencia” de Benjamin. Em: Honneth, A. (2009). Patologías de la razón: historia y actualidad de la teoría crítica. Buenos Aires: Katz. p.101-138.
- Honneth, A. (2003). Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34.
- Honneth, A. (2015). O direito da liberdade. São Paulo: Martins Fontes.
- Honneth, A. (2007). Sofrimento de indeterminação: uma atualização da filosofia do direito de Hegel. São Paulo: Editora Singular, Esfera Pública.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

220

- Honneth, A. (2011). Teoría de la relación de objeto e identidad posmoderna: sobre el supuesto envejecimiento del psicoanálisis. Em: Honneth, A. (2011). La sociedad del desprecio. Madrid: Trotta. p. 183-204.
- Honneth, A. (2012). The I in we: studies in the theory of recognition. Cambridge: Polity Press.
- Honneth, A.; Joas, H. (1998). Social action and human nature. Cambridge: University Press.
- Horkheimer, M. (1984). Direito natural e ideologia. Em: Horkheimer, M. Origens da filosofia burguesa da história. Lisboa: Editorial Presença. p. 41-73.
- Horkheimer, M. (1990a). Da discussão do racionalismo na filosofia contemporânea. Em: Horkheimer, M. Teoria crítica: uma documentação. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo. p. 95-137.
- Horkheimer, M. (1990b). Materialismo e moral. Em: Horkheimer, M. Teoria crítica: uma documentação. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo. p. 59-88.
- Joas, H. (2012). A sacralidade da pessoa: nova genealogia dos direitos humanos. São Paulo: Editora Unesp.
- Joas, H. (1997). G.H. Mead: a contemporary re-examination of his thought. Massachussets: MIT Press.
- Joas, H. (1996). The creativity of action. Cambridge: Polity Press.
- Joas, H. (2000). The genesis of the values. Chicago: Polity Press.
- Marcuse, H. (1998). Cultura e sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 2.
- Marcuse, H. (1999). Tecnologia, guerra e fascismo. São Paulo: Editora Unesp.
- Martin-Baró, I. (2017). Crítica e libertação na psicologia: estudos psicossociais. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mead, G.H. (1967). Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist. The University of Chicago Press.
- Nietzsche, F. (2005). Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Companhia das Letras.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

221

- ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em: Comparato, F.K. A afirmação histórica dos direitos humanos. 8.ed. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 246-252.
- Repa, L.S. (2008). Direito e teoria da ação comunicativa. Em: Nobre, M.; Terra, R. (Orgs.). Direito e democracia: um guia de leitura de Habermas. São Paulo: Malheiros Editores.
- Taylor, C. (1997). As fontes do self: a construção da identidade moderna. São Paulo: Loyola.
- Winnicott, D.W. (1990). Natureza humana. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D.W. (1983). O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Winnicott, D. (1975). O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

222

A Dimensão Subjetiva da Educação Inclusiva a partir da Pesquisa e Formação

Wanda Maria Junqueira de Aguiar - PUC/SP
iajunqueira@uol.com.br
Luciana de Oliveira Rocha Magalhães - PUC/SP
lucianam11@hotmail.com
Ruzia Chaouchar dos Santos - PUC/SP
ruziachauchar@hotmail.com
Bárbara Caroline Celestino Palhuzi - PUC/SP
babipalhuzi@hotmail.com
Agência de fomento: CNPQ/CAPES

Resumo

O trabalho em tela é parte constitutiva do Grupo Atividade Docente e Subjetividade – GADS, que se insere no contexto do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, coordenado pela Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, e possuiu o objetivo de apreender as significações de professoras sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. Para tal, utilizou-se os fundamentos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica. A produção de dados foi realizada durante cinco encontros delineados em um grupo formado por onze educadoras de uma escola pública de Ensino Fundamental da zona norte da cidade de São Paulo, os quais foram efetuados quinzenalmente. Frente às dificuldades de se trabalhar “Educação Inclusiva” no espaço escolar, este foi o tema proposto pela equipe gestora da instituição supramencionada. O proceder dos encontros se configurou da seguinte forma: aproximação inicial para caracterizar o perfil da escola e dos estudantes com deficiência vinculados a ela; diálogos com as professoras a fim entender os conhecimentos destas em relação ao processo de escolarização de alunos com deficiência; debate sobre a temática a partir da exibição de um documentário; discussões a respeito da possibilidade do planejamento de desenvolvimento a um aluno da escola com deficiência; e as últimas sessões tiveram por finalidade avaliar se foi possível atingir os objetivos



estabelecidos por parte das pesquisadoras, bem como elaborar novas alternativas de temáticas para encontros futuros. Para análise das informações produzidas empregou-se o procedimento de núcleos de significações. Com base nas análises empreendidas foram elaborados três núcleos de significação. Como recorte deste trabalho apresenta-se o núcleo intitulado *“Entre a segregação e tentativas de inclusão: em busca da superação”* que se constituiu por dois indicadores identificados como: *“Professores em seu processo de escolarização: a falta de convivência com pessoas com deficiência”* e *“As relações interpessoais do aluno com deficiência na escola: a preocupação dos professores”*. As participantes revelam os movimentos de ida e vinda do grupo face às dificuldades vivenciadas pelos alunos com deficiência no seu processo de inclusão. Os discursos concentram-se no plano das relações diretas em sala de aula, observa-se que há poucas referências ao significado histórico da inclusão educacional, mesmo que estas tenham vivenciado outras realidades. Nota-se também que as professoras realizam pouca articulação entre a vivência anterior e a atual, na qual elas são as próprias agentes de mudança, inseridas em um projeto amplo para as ações inclusivas. Pode-se dizer que o momento atual orientado pelos princípios inclusivos prioriza a superação da velha segregação pelas possibilidades de inclusão, processo que estas ora se aproximam e ora se distanciam, ora afirmam que os alunos são acolhedores, ora aludem que estes praticam bullying com seus pares. Este movimento de idas e vindas das participantes são representativos de uma apreensão pouco aprofundada sobre as questões que constituem a educação inclusiva, demonstrando a ausência de um preparo adequado e condições de oferecer e/ou elaborar acessibilidade às questões-problemas por elas enfrentados.

Palavras-chave: Psicologia Sócio-Histórica; Pesquisa e Formação; Educação Inclusiva.



Introdução

Para pensar a escolarização de alunos com deficiência sob a perspectiva da educação inclusiva, faz-se necessário focalizar as vivências escolares como processos que potencializam a formação, constituição e transformação da práxis docente. Por esse prisma, considera-se que as contradições constitutivas da realidade podem revelar possibilidades de mudança e, por essa via, torna-se possível a materialização de distintos caminhos que abrangem as diferenças dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Em consonância com tal acepção, espera-se que a organização do cenário escolar seja orientada pelo princípio da acessibilidade aos sujeitos inseridos nesse contexto, ao propiciar aos mesmos o ingresso e permanência aos universos de socialização educativos, que está correlacionado sobretudo com as práticas destinadas pelos/as docentes no estabelecimento das relações formativas junto aos alunos.

Diante das formulações elucidadas, o presente trabalho foi delineado no contexto do Grupo Atividade Docente e Subjetividade (GADS), coordenado pela Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, que insere-se no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e se propõe a apreender as significações de professoras sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, no âmbito de uma escola pública de Ensino Fundamental situada zona norte da cidade de São Paulo.

As elaborações teórico-reflexivas que sustentam esta investigação fundamentam-se nos pressupostos teóricos do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica, que a permitem ampliar a apreensão das esferas sociais, políticas, históricas e culturais engendradas na complexidade dos fenômenos investigados.

Os preceitos metodológicos que orientaram o plano de geração e análise de dados fundaram-se na abordagem qualitativa em pesquisa educacional (Gatti, 2002). Ao longo do processo de produção de informações utilizou-se a



técnica de observação participante das significações negociadas e compartilhadas no cotidiano escolar (André, 2003) combinada com promoção de sessões em grupos constituídas por onze professoras. As informações produzidas por via dos procedimentos adotados foram transcritas e analisadas por meio da técnica de núcleos de significação (Aguiar, Soares & Machado, 2015; Aguiar & Ozella, 2006, 2013).

Pressupostos Teóricos

Ao buscar abordar as significações apropriadas por professoras sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mediante a apreensão dos multideterminantes imbricados na complexidade deste fenômeno, propõe-se expressar ao leitor a proficuidade da adoção dos fundamentos teóricos do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica neste trabalho, à medida que tais pressupostos oferecem elementos que permitem contribuir e ampliar a compreensão que envolvem as mediações que determinam e constituem o objeto investigado.

Por essa via, ao se propor a olhar para os preceitos que perfazem o constructo teórico elaborado por Vigotski e seus colaboradores, se faz fundamental considerar a historicidade dos fenômenos sociais, em suas múltiplas facetas, que por estes foram pensados e interpretados em suas épocas. Esta proposição coaduna com a discussão de Prestes (2012) de que “[...] existe uma relação íntima entre o contexto histórico e a elaboração de teorias” (Prestes, 2012, p. 9).

Em diálogo com tais proposições, ao se orientar pelos preceitos do método histórico e dialético, de Marx e Engels, Vigotski (apud Tuleski, 2009) busca se a superação de cisões e dicotomias históricas presentes nas reflexões teóricas da psicologia tradicional por meio do enfoque para relações humanas embasada no conceito de unidade.



[...] Caberia à “nova psicologia” a tarefa histórica de superação de seu dualismo, mais condizente com o “novo homem” que se produziria na sociedade comunista. A unidade, colocada como necessidade da Psicologia e da ciência em geral de sua época, só poderia ser alcançada mediante um método unificador. Significaria abandonar as relações mecânicas, empíricas e simples, entre os fenômenos, para compreender o homem como um ser complexo e dinâmico, cujas relações estabelecidas com o meio determinam sua forma de ser e de agir. (Tuleski, 2009, p.47).

Ao prosseguir nesta via de pensamento relativa à formulação de uma psicologia ancorada em um olhar baseado em unidades para apreensão dos fenômenos como complexos sistemas de elementos e, com base na mútua influência entre fenômenos, inicia-se a denominação destes postulados como um modelo de uma Psicologia Geral. Tuleski (2009) assinala que esta Psicologia se constituiu por um fundamento explicativo singular capaz de abranger a complexidade e a dialeticidade do comportamento humano por meio de um método que guia e embasa a compreensão da realidade em toda sua totalidade. Este método permite que as explicações sejam fundadas nos processos relacionais e nos elementos associados, e não em fragmentos e/ou particularidades a-históricas, isoladas de seu contexto de produção e circulação.

Com base no caráter dialético, fundamentado na aludida lógica de unidade, destaca-se que um dos postulados nodal do pensamento vigotskiano se refere à Lei Geral Genética do Desenvolvimento Cultural, que enfoca a natureza social das funções psíquicas superiores – como a elaboração do pensamento abstrato, a atenção voluntária, a construção de planejamentos para determinadas ações, a intencionalidade do agir, a memória consciente das ações –, que são particulares ao ser humano.

Por esse prisma, convém enunciar que Vigotski (apud Prestes, 2010) não refutava a implicação do aparato biológico no desenvolvimento do ser humano, mas era contundente em afirmar que é a configuração processual da apropriação cultural, por via dos signos e instrumentos, que permite as funções elementares (constituídas pela herança genética) se converterem em novas funções, em novas estruturas da consciência, ou seja, em funções psíquicas superiores. Por



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

227

outros termos,

[...] todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio. No entanto, as influências podem ser mais ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico, dependendo da idade em que ocorrem. (Prestes, 2010, p.36).

Diante dos argumentos explicitados, o psiquismo humano pode ser circunscrito como o modo particular de reflexão sobre o mundo, que se inter-relaciona com o mundo das relações sociais forjadas entre a pessoa e o meio. Salienta-se, por sua vez, que as particularidades dos elementos que se refletem pela psique podem ser enfocadas pelas condições e visão do sujeito e do mundo social ao qual pertence. Por esta via, ao partir do pressuposto de que as funções psíquicas superiores não nascem prontas desde o nascimento, tampouco se desenvolvem fundadas somente no aparato biológico.

Em consonância com tais colocações tecidas, pode-se aludir que estruturalmente as relações promovidas pela ação humana são mediadas, isto é, são amparadas em mútuas influências e sínteses que o sujeito realiza entre sua história pessoal e a historicidade da sociedade na qual se insere. Dito de outra forma, há sempre a reconstrução individual daquilo que outrora se aprende em coletividade (Prestes, 2010).

Nesta dinâmica, destaca-se que a gênese das funções psíquicas superiores se correlaciona com o contexto sociocultural que promove a relação entre o Eu e o Outro, na qual o Outro se perfaz como a condição necessária para o desenvolvimento humano. Tal pensamento se apoia no preceito de que toda função psíquica superior no desenvolvimento da criança se desenrola em dois cenários imbricados, em um primeiro plano como uma atividade coletiva, social (entre homens) e, em um segundo plano, como uma dimensão interna (intrapsicológica) do processo de pensamento da pessoa (Prestes, 2010).

Caminhos Metodológicos Percorridos

Como elucidado anteriormente, o trabalho em análise foi promovido em



uma escola pública de Ensino Fundamental, localizada na zona norte da cidade de São Paulo, durante o ano de 2015. Os critérios de escolha desta instituição de ensino estão relacionados ao aceite e autorização do delineamento do estudo por parte do corpo diretivo e gestor que constituem este cenário escolar, como também está associado à demanda da equipe gestora desta unidade educativa em sistematizar e desenvolver atividades formativas com intuito de contribuir com as discussões de saberes e práticas que envolvem a temática “Educação Inclusiva”. Participaram desta pesquisa onze professoras, mediante o interesse em corroborar com o desenvolvimento da investigação, a partir do esclarecimento sobre os procedimentos da pesquisa e inscrição do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TALE).

O contexto desta investigação se amparou nos contornos da abordagem qualitativa em pesquisa educacional (Gatti, 2002) tendo em vista o seu potencial investigativo na apreensão da complexidade das múltiplas determinações que envolvem os fenômenos investigados nesse âmbito, que podem ser focalizados por diversos ângulos, em conformidades com as escolhas efetuadas pelos pesquisadores.

Em diálogo com as formulações ora apresentadas, ao longo do processo de produção de informações utilizou-se a técnica de observação participante que auxiliou na compreensão das significações negociadas e compartilhadas nas relações sociais forjados na trama escolar (André, 2003). As informações geradas por meio dessa técnica estão associadas à proposição de cinco encontros que ocorreram em modalidade grupal, em conformidade com o cronograma da escola lócus de investigação. Estas sessões, por sua vez, foram efetuadas quinzenalmente, com duração variável entre uma hora e meia, segundo as particularidades das atividades promovidas. Os grupos eram formados comumente por dez docentes e três pesquisadores do Grupo Atividade Docente e Subjetividade (GADS).

No que concerne ao proceder dos encontros, por sua vez, os primeiros



momentos foram orientados pelos princípios da técnica de observação (André, 2003), ao se configurarem pelas aproximações iniciais com os sujeitos envolvidos na unidade educativa, com vistas a caracterizar o perfil da escola e dos estudantes com deficiência pertencentes a ela. Concomitante a isso, realizou-se diálogos com as professoras a fim entender os conhecimentos sociais que estas partilhavam em relação ao processo de escolarização de alunos com deficiência.

Sob esta perspectiva, ao longo do delineamento das demais sessões foram propostos debates que abrangeram a temática investigada, mediante a exibição de um documentário e discussões a respeito da possibilidade do planejamento de práticas pedagógicas comprometidas com os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência vinculados a escola. Por essa via, os últimos momentos se configuraram em espaços avaliativos nos quais foram discutidos se as atividades trabalhadas conjuntamente ofereceram condições de atingir os objetivos estabelecidos por parte dos pesquisadores e das docentes, como também foram propostas novas alternativas de temáticas para encontros futuros.

As informações produzidas por meio do processo de observação participante do cotidiano escolar foram inscritas em diário de campo, as quais posteriormente auxiliaram na elaboração e análise de relatos ampliados. Em relação aos conteúdos das sessões efetuadas, estes foram registrados por meio da gravação de áudio com auxílio de um gravador e posteriormente transcritos. Para análise dos dados gerados adotou-se o procedimento de núcleos de significações (Aguiar & Ozella, 2006; 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015), fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Esta proposta foi elaborada de modo a instrumentalizar o pesquisador nos processos de apropriação das significações constituídas pelo sujeito em suas relações sociais.

Sob estes pressupostos, procedeu-se a realização de leituras flutuantes



do material transcrito, com vistas a identificar nos conteúdos compartilhados pelos profissionais da trama escolar os aspectos mais particulares, caracterizados por sua maior frequência, pelas reiteraões atribuídas por estes, como também, o foco em palavras percebidas pela carga emocional que se revelam, em suas contradições, ambivalências e insinuações não concretizadas. Estes elementos levantados são designados como pré-indicadores, “[...] trechos de fala compostos por palavras¹³ articuladas que compõem um significado [...]” (Aguiar & Ozella, 2013, p. 309), constituintes de um amplo quadro de possibilidades para a sistematização dos núcleos.

Os pré-indicadores foram filtrados tendo como critério basilar a relevância para a compreensão do objetivo do trabalho, revelando, somente, a dimensão empírica das falas. Portanto, foram caracterizados como pontos iniciais para apreensão dos processos de significações produzidas pelo sujeito. Intentou-se, em seus levantamentos “[...] apreender não simplesmente as afirmações verbais do sujeito, mas também as significações da realidade que se revelam por meio das expressões verbais, que são sempre carregadas de afeto” (Aguiar, Soares & machado, 2015, p. 64).

Ao concluir o levantamento dos pré-indicadores, prosseguiu-se para a segunda etapa, que se revela na sistematização dos denominados indicadores e conteúdos temáticos, em que se pretendeu aglutinar os pré-indicadores, com base nos critérios da similaridade, complementaridade e/ou contraposição (Aguiar & Ozella, 2006; 2013). Por via deste processo, buscou-se promover uma menor diversidade de temas e a articulação entre eles, resultando, assim, nos indicadores. Mas, se faz importante destacar que tais parâmetros de aglutinação

¹³ Estas são compreendidas “[...] inseridas no contexto que lhe atribui significado [...]” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p.308). Isto é, elas não são vazias, mas compostas por significados que expressam a materialidade histórica do ser humano, ou seja, os elementos afetivos e cognitivos da realidade com o qual ele se relaciona.



não se tratam, especificamente, de formas isoladas entre si,

[...] alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato identificado com pré-indicador, ao ser aglutinado pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise. Um indicador pode ter potências e coloridos diferentes em condições diversas, tais como: fases ou etapas da trajetória de vida, tipos de relações com outros, experiências profissionais, etc. (Aguiar & Ozella, 2013, p.309).

Estes, por sua vez, possuem o objetivo de aproximar o investigador dos sentidos que permeiam os processos discursivos sobre o aluno com deficiência, esta etapa tem como objetivo

[...] a *negação* do discurso tal como se apresenta, isto é, a negação do dito. Para que isso seja possível, é preciso explicitar, por meio do processo de análise e síntese, as contraditórias relações existentes entre os pré-indicadores, relações estas que, inclusive, nos levam a articulá-los para compor os indicadores. (Aguiar & Ozella, 2013, p.68).

O terceiro momento desta proposição metodológica, configurou-se por meio da sistematização dos núcleos de significação, consistiu no retorno novamente a releitura do material produzido, com a intencionalidade de selecionar trechos que exibem e esclareçam os indicadores. Posteriormente, procedeu-se de aglutinação destes, como base nos princípios aludidos anteriormente (similaridade, complementaridade e/ou contraposição), resultante na sistematização dos núcleos de significação por intermédio de sua nomeação.

Nesta etapa, procurou-se superar os modos aparentes de significação dissociadas das determinações constitutivas do ser humano. Deste modo, os núcleos de significações podem ser compreendidos como uma situação mais complexa de abstração a qual, “[...] por meio da articulação dialética das partes - movimento subordinado à teoria -, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido”. (Aguiar & Ozella, 2013, p.310).

Com base nas reflexões explicitadas, compreende-se que a organização



do núcleo de significação possibilitou o pesquisador avançar da compreensão empírica (fala) para analítica (sentido), permitindo este ir para além teses e sínteses elencadas nas etapas anteriores. Para isso, se fez necessário este possuir a intencionalidade de ir além do discurso aparente, que consistiu em:

[...] superar as teses e antíteses que vieram à tona nas duas etapas anteriores do tratamento dos dados, almejando mais propriamente a síntese. Desse modo, as duas fases que envolvem a constituição dos núcleos de significação acontecem pela articulação dos “momentos” diferentes e mesmo contraditórios apreendidos nos indicadores, o que se dá pela relação entre as partes e o todo, isto é, os indicadores – que trazem a articulação de um conjunto de pré-indicadores – e a totalidade histórico-social, destacando-se nesse processo a importância da teoria como produção histórica e social. (Aguilar; Soares & Machado, 2015, p.71).

Ao fundar-se nas proposições elucidadas acima, foram delineados três núcleos. Como recorte deste trabalho apresenta-se o núcleo intitulado *“Entre a segregação e tentativas de inclusão: em busca da superação”* que se constitui por dois indicadores intitulados: *“Professores em seu processo de escolarização: a falta de convivência com pessoas com deficiência”* e *“As relações interpessoais do aluno com deficiência na escola: a preocupação dos professores”*, os quais serão esboçados no item subsequente.

Significações Atribuídas por Professoras aos Alunos com Deficiência: Análise das Informações Produzidas

A análise dos indicadores permite apreender as significações dos professores frente às interações com as pessoas com deficiência e se caracterizam em dois momentos diferentes: o passado, inscrito nas lembranças da própria história de vida; e, o presente, materializado na ação profissional cotidiana. Ambas as situações são referidas pelos participantes carregados de afeto e emoções, apesar de vivenciarem papéis distintos, primeiro como estranhamento e atualmente como familiar, mas não livre de conflitos. Ao longo da análise e da apresentação das falas dos professores, serão evidenciados



quais aspectos do passado se inserem no modo deles se posicionarem frente ao fenômeno atual da inclusão escolar, bem como, discutir outras mediações que colaboram para a apreensão dos sujeitos.

Sob este processo, será explanado ao leitor alguns aspectos que constituem as vivências experimentadas pelo grupo de professores na tentativa de inclusão dos seus alunos com deficiência. Por essa via, salienta-se que o indicador um é formado principalmente por significações relacionada à falta, por parte dos professores, de convivência em sua vida pessoal e escolar com pessoas com deficiência. Destaca-se que esta condição se caracteriza como mediação principal, uma vez que é representativa do modo histórico como a sociedade estruturou o contato com a diversidade, representado pelos professores no nível profissional, a subjetivação advinda desta ausência na experiência, como é possível observar nos pré indicadores explicitados a seguir:

“Na sala não, mas a minha escola tinha uma sala especial. Eles ficavam numa sala. As crianças que tinham deficiência ficavam numa sala e a gente ficava em outra. Era uma escola do estado, mas a gente não tinha contato, não era amigo de sala de aula” (Núcleo dois, indicador um)

“A escola tinha dois pavimentos, então, ficava no segundo pavimento no fim da ala. Era uma sala isolada.” (Núcleo dois, indicador um)

“Na minha sala não tinha nenhum aluno deficiente. Durante os 8 anos do ensino fundamental, nenhum colega com deficiência.” (Núcleo dois, indicador um)

“Eu também não lembro na sala.” (Núcleo dois, indicador um)

Por sua vez, sugere-se que as falas organizadas no indicador um deste núcleo apresentam uma sequência de afirmações igualitárias. A constatação central é, que, a maior parte dos professores teve uma experiência escolar muito distante da realidade educacional, ao qual, são convocados a atuarem. Os conteúdos compartilhados pelas participantes sugerem que estas tiveram uma escolarização marcada por uma determinada concepção histórica de educação e desenvolvimento humano sem abertura para as diferenças. Um espaço sem



diversidade denota um ideal de homogeneização, concepção idealizada e ingênua de igualdade, não correspondente à nossa realidade. Ao focalizar especificamente na questão da inclusão do aluno com deficiência, essa equalização deriva da percepção superficial a respeito da deficiência, visão que carrega os estigmas socialmente construídos sobre as deficiências mais conhecidas e visualmente perceptíveis, tal como aponta por Diniz: “[...] a lesão seria um dado corporal isento de valor, ao passo que a deficiência seria o resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória” (Diniz, 2007, pág. 17). Todavia, diante das acepções reveladas, formula-se a hipótese de que alguns participantes da pesquisa ao longo de seus anos de escolarização conviveram com diversidades, mesmo que em uma relação indireta.

“Era uma escola do estado, mas a gente não tinha contato, não era amigo de sala de aula. A gente sabia que quem estudava lá...a gente até brincava que era louquinho (risos).” (Núcleo dois, indicador um) “Sala dos torto, né?” (Núcleo dois, indicador um)

Neste campo, observa-se que as professoras denotaram a percepção da deficiência como negativa principalmente nos casos em que os estudantes são descritos ou apresentados como “especiais”, tal aspecto pode ser verificado também quando as relações engendradas na escola trazem à tona a criação de um espaço específico apropriado para alunos com deficiência. Destaca-se que tais processos de mediações sociais incidem sobre a formação subjetiva destas profissionais, como ilustrado na fala a seguir:

Eu cheguei lá da PUC, recém-saída da graduação...Ol, **você que é a professora dos louquinhos?** Você acha absurdo, mas era isso mesmo. (Núcleo dois, indicador um)

Diante do exposto, formula-se a hipótese de que a visão inicial construída pelas professoras frente a pessoa com deficiência está associada às limitações relativas ao corpo da própria pessoa limitada, atribuindo-lhe um lugar excludente, reproduzido nas relações sociais. Por essa ótica, pode-se dizer que a escola



como instituição formal, orientada pelas políticas educacionais de ensino (restrito pelas condições da política pública), marcadas nas LBD de 1971 (última antes da atual), organizava o ensino de modo segregatório. Simultaneamente, a fala destacada acima enfatiza o estranhamento do sujeito frente ao que está institucionalizado, ao questionar a ordem dada, traz nuances de transformações, processo que ocorre no individual e representa aspectos do social, compreendidos pela dialética objetividade-subjetividade.

Bauer (2005, p. 85), por sua vez, indica que toda reflexão sobre a educação é primeiramente uma reflexão sobre nós mesmos. A percepção do eu, de como me localizo no mundo, dita qual será o nível de ação sobre este meio. Esta percepção de eu, ou seja, os aspectos subjetivos são construídos dialeticamente na interação com o real.

Ao sustentar-se nestes pressupostos, pode-se refletir que em muitos casos, o reconhecimento da pessoa com deficiência é forçado, imposto de fora para dentro, haja vista que historicamente houve resistências em reconhecer a deficiência como aquilo que nos traz questionamentos sobre nossas próprias mazelas, o que pode se configurar em algo difícil de se encarar. Segundo Diniz, 2007: *“A ideia de que a cegueira, a surdez ou a lesão medular nada mais são do que diferentes modos de vida é algo absolutamente revolucionário para a literatura acadêmica sobre deficiência”* (Diniz, 2007, pág. 08). Por esta perspectiva, de que a deficiência passa a ocupar o lugar de modos de vida diferentes que o processo entre a segregação e a inclusão se articulam. Através de reivindicações, engendrado pelas pessoas com deficiência em um determinado momento histórico, se enlaça nas tramas do social, cuja objetivação marca a percepção dos professores relativos a própria vivência, uns presos à segregação, outros olhando para a inclusão, ambos em processo de construção da superação, aspecto que não foi alcançado plenamente.

A transição de status de deficiente ao reconhecimento da pessoa com deficiência é um acontecimento real, mas, no caso do grupo pesquisado, essa



transição tem sido de *invisível* para *tolerável*. A sala especial, modalidade presente até pouco tempo atrás, deixou como marca a segregação, o afastamento. Considerada como um “depósito de louquinhos”, era a sala mais afastada da escola. Toda esta trajetória da Educação Especial só poderia resultar em rótulos e, conseqüentemente, estigmas:

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma destas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm a probabilidade de serem neles encontradas (Goffman, 1988, pp.11-12).

A sequência observada de expansão do conceito negativo parece ser: primeiro o estigma se estabelece sobre o aluno com deficiência, que se estende ao grupo de alunos também com deficiência; depois passa ao espaço ocupado pelo grupo e, finalmente, àqueles que entram em contato com o grupo ou adentram o espaço demarcado. Assim, o professor que se responsabiliza pelo grupo passa a ser intitulado “o professor dos louquinhos”.

“Eu cheguei lá da PUC, recém-saída da graduação...’Oi, você que é a professora dos louquinhos?’ Você acha absurdo, mas era isso mesmo.” (Núcleo dois, indicador um)

Sob esta linha interpretativa, salienta-se que nos dias atuais, profissionalmente, em sua própria sala de aula, uma expressiva parcela de professores que historicamente não foram preparados ou precariamente preparados, se deparam com realidades diversificadas. A inclusão de alunos com deficiência obrigatoriamente deve acontecer e, por via dessa dinâmica, geram-se movimentos na forma como os professores compreendem seu papel educativo, deparando-se com questões de diferentes ordens. O indicador dois elenca uma série de transmutações que expressam, principalmente, as mediações feitas pelos educadores entre os alunos, evidenciadas pelas falas dos participantes.

As falas dos professores revelam elementos que forjam o cotidiano das



relações escolares, principalmente entre o grupo. Inicialmente, destaca-se o acolhimento que o grupo oferece as crianças com deficiência, aparentemente sob uma manta de hiperproteção, conforme as falas:

Na minha sala é o acolhimento dele com o Luan. Eles são anjo da guarda do Luan." (Núcleo dois, indicador dois)

"Então, eu acho que pode por o acolhimento dos profissionais e dos próprios colegas. É o acolhimento de toda a sala." (Núcleo dois, indicador dois)

Diante disso, os professores descrevem uma situação harmoniosa e tranquila, no entanto que se modifica, havendo o aparecimento de aspectos que denotam a rejeição entre os pares, tais como:

Porque tem crianças que rejeitam, apontam." (Núcleo 2, indicador 2)

O Renato sofria. "[...] Era deficiência mental, né?" "[...] **Era complicado viu.** " (Núcleo dois, indicador dois)

Em outras declarações proferidas a palavra bullying é referida pelos participantes com intuito de caracterizar a interação entre os alunos, pontuando que são relações conflituosas. São utilizadas descoladas do contexto, quase como um atributo das crianças, naturaliza-se, sem referência histórica da própria situação produtora de desentendimentos e sem referencial histórico e social de como as pessoas com deficiência são consideradas, em um lugar de desvalorização das suas possibilidades como sujeito, tal como a referida pelos professores no indicador um. Parte das falas dos professores são críticas frente a este modo como os alunos estabelecem os relacionamentos, os professores se responsabilizam em intervir em determinadas situações, como apresentada nas falas abaixo.

"Eu acho que isso, na medida do possível a gente ajuda em situações pra não diferenciá-los diante do grupo, mas eu acho que a preocupação que a gente tem com o bullying também. (Núcleo dois, indicador dois)



“Então, e ela em diversos momentos a gente tem que trabalhar o grupo pra que não haja bullying com ela. É claro...É claro não. Não é claro, mas acontece frequentemente infelizmente as brincadeiras de bullying em sala de aula. Atenção ao bullying, isso eu acho importante destacar. Não só eu, mas todos os professores, a gente faz constantemente um trabalho pra que não haja bullying com esse público, com essas crianças que tem essa necessidade.” (Núcleo dois, indicador dois)

Neste aspecto, pode-se mencionar que estas colocações anunciam os movimentos dos professores em coibir ações consideradas discriminatórias, no entanto, tal situação traz questões acerca de como eles percebem seus alunos com deficiência. A diversidade do grupo não pode ser ignorada e eliminar condições que há possibilidades para discuti-las em classe, ampliar com o grupo a compreensão dos motivos que levam a prática de bullying e rejeição. É sabido que há um clima cultural escolar marcado pelas ideologias que circulam no social, reproduzidas no espaço escolar, onde se valoriza o desempenho, a competição, o melhor do grupo. Alusões opostas ao aluno com deficiência marcado pelos estigmas negativos, podem representar o oposto destes ideais, por isso a necessidade dos professores em intervir para a inserção destes alunos nas atividades triviais do dia-a-dia.

Aos professores apresenta-se uma situação desafiadora nas práticas inclusivas, iniciam a busca pela superação da segregação, frente a necessidade de intermediar os contatos entre o grupo para efetivar o processo inclusivo. Os próprios professores em alguns momentos reveem suas colocações, negam a condição apresentada anteriormente, buscam por ocultar estes conflitos, representando dificuldades em admitirem a situação real, apresentadas nas falas abaixo:

Mas, eu acho que não chega a ser bullying. Lembra que uma vez a Bete e a Alessandra queria que eu engajassem um projeto desse de bullying. E a gente não quis, por quê? **Porque aqui nós não temos bullying.** (Núcleo dois, indicador dois)



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

239

"Bullying é exagerado da minha parte, exatamente. Resistência, não é um bullying. Eu me expressei mal. Não é um bullying. Um Bullying seria algo mais agressivo. Mas, uma resistência **a compartilhar com essas crianças.**" (Núcleo dois, indicador dois)

No processo de enfrentar as resistências perante o grupo, os alunos com deficiência criam suas próprias saídas, situação significada pelos professores como incômoda e inapropriada, elabora-se uma queixa centrada apenas no público alvo da Educação especial (PAEE). As intervenções sobre as interações ficam restritas a uns poucos alunos, como nas falas seguintes:

Não, ele fica só na dele... Inclusive se o G. não está ele se sente um peixinho fora d'água, porque ele ficou com o G... **Assim eles ficam num mundo totalmente a parte, parece que a classe está dividida em dois...** (Núcleo dois, indicador dois)

Até foi sugerido que separem eles de sala, porque eu acho que o L. prejudica o G. (Núcleo dois, indicador dois)

Condição real que exige dos professores outras tentativas na melhoria das interações entre o grupo, que possibilitem aos alunos com deficiência saírem do isolamento e invisibilidade, tal como seus antecedentes estiveram por muitos anos, longe das estruturas sociais, conforme apresentadas nas falas dos indicadores um.

Considerações Finais

As análises empreendidas revelaram que as significações elaboradas e compartilhadas pelas docentes nas relações intersubjetivas constituídas na cena escolar, anunciam os movimentos de ida e vinda do grupo face às dificuldades vivenciadas pelos alunos com deficiência no seu processo de inclusão. Os discursos concentram-se no plano das relações diretas em sala de aula, observa-se que há poucas referências ao significado histórico da inclusão educacional,



mesmo que estas tenham vivenciado outras realidades. Nota-se que as professoras realizam pouca articulação entre a vivência anterior e a atual, na qual elas são as próprias agentes de mudança, inseridas em um projeto amplo para as ações inclusivas. Pode-se dizer que o momento atual orientado pelos princípios inclusivos prioriza a superação da velha segregação pelas possibilidades de inclusão, processo que estas ora se aproximam e ora se distanciam, ora afirmam que os alunos são acolhedores, ora afirmam que praticam bullying. Este movimento de idas e vindas das participantes é representativo de uma apreensão pouco aprofundada sobre as questões que constituem a educação inclusiva, demonstrando a ausência de um preparo adequado e condições de oferecer e/ou elaborar acessibilidade às questões-problemas por elas enfrentadas.

Referências Bibliográficas

- André, M. E. D. A. de. (2003). **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus.
- Aguiar, W. M. J.; Soares, J. R., & Machado, V. C. (2015) Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>>. Acesso em: 20 jul 2019.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta de núcleos de significação. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr.. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217666812013000100015&script=sci_abstract&tlng=pt> . Acesso em: 22 jul 2019.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006) Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, jun. [p. 222-245]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt> . Acesso em: 16 jul 2019.
- Bauer, C. (2005) **Reflexões sobre o tempo, a história e a utopia no cotidiano escolar**. São Paulo: Edições Pulsar.



- Gatti, B. A. (2002). **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Série Pesquisa em Educação, v. 1. Brasília: Plano Editora.
- Goffman, E. (1988). **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. Márcia B. de M. L. Nunes. Rio de Janeiro: Guanabara, 4ªed.
- Prestes, Z. R. (2010). **Quando não é Quase a Mesma Coisa: Análise de Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no Campo Educacional. 2010. 295p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
- Tuleski, S. C (2009). **Escola de Vigotski**: Contribuições para a Psicologia e a Educação. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). Em defesa de uma leitura histórica da teoria vigotskiana. Maringá: Eduem, 2009.
- Vázquez, A. S. (1977). **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vigotski, L. S. (2009a). **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática.
- Vigotski, L. S. (2009b). **A crise dos sete anos**. Tradução instrumental para fins didáticos, por Achilles Delari Junior. Produção voluntária independente: Umuarama, 2009b. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/criseset.pdf>>. Acesso em: 25 de jul. 2019.
- Vygotsky, L. S. (1931) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKY, L. S.. **Obras escogidas – Tomo III**. 2. ed. Madrid: Visor, p. 11-370, 2000. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/289941/mod_folder/.Tomo%203.pdf?...>. Acesso em: 14 jun. 2019.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

242

Significações Infantis Partilhadas Sobre as Queixas Escolares: Metodologias de
Investigação com Crianças

Ruzia Chaouchar dos Santos - PUC/SP
ruziachaouchar@hotmail.com

Naiana Marinho Gonçalves - UFMT
goncalvesnai@gmail.com

Resumo

Este trabalho buscou explorar o potencial da estratégia de produção de dados intitulada *narrativa encorajadora* às pesquisas realizadas com crianças. Para tal, apresenta-se um recorte das informações geradas na investigação de mestrado que se propôs a analisar as significações de crianças sobre a queixa escolar e suas implicações na representação de si, segundo vinte e seis crianças vinculadas a uma escola da rede municipal de ensino, localizada em Cuiabá-MT. As elaborações teórico-metodológicas fundamentaram-se nas proposições dos estudos teóricos sobre narrativas que a concebe como uma modalidade discursiva potencializadora da aprendizagem e do desenvolvimento humano, ao se configurar em uma forma elementar de comunicação, presente em todos os grupos sociais, que se revela nas mais distintas formas. Por esta via, pode-se pensar que o ato narrativo não se limita a uma categoria geracional específica, dado que ele está no bojo de qualquer expressão humana que é constitutiva do sujeito. O plano de produção de dados inspirou-se na abordagem do tipo etnográfica, ao amparar-se nos procedimentos de observação participante e entrevistas semiestruturadas que foram delineadas pelo emprego de um roteiro lúdico, sistematizado pela adoção da técnica de *narrativa encorajadora*, sendo adequado às particularidades das investigações com crianças. Este procedimento se caracteriza como uma ferramenta psicológica mediadora das vivências humanas, capaz de potencializar a expressividade infantil em diferentes espaços de socialização que as crianças participam, podendo auxiliá-las a explorar novos contornos as lógicas convencionais que deslegitimam a



emergência do novo, ao possuir o potencial de incitar a criação de novos enredos e/ou estimular sua continuidade, mediante a apresentação de uma narrativa inicial e semiestruturada. Essa proposta metodológica pode viabilizar o reconhecimento das crianças como seres autorais que apresentam condições de elaborar processos comunicacionais a partir de suas especificidades e, por intermédio destes, podem não somente partilhar significados na relação com o outro, mas também, são capazes de reelaborar sentidos sobre si próprias e atuarem na produção da cultura a qual pertencem. As análises empreendidas evidenciam que a utilização da *narrativa encorajadora* permitiu abranger a complexidade e a contradição inerente a produção da queixa escolar, dado que tal procedimento contém elementos que oportunizaram o reconhecimento das narrativas partilhadas pelas crianças, que em diálogos intergeracionais de caráter prescritivo tendem a ser desqualificadas pela perspectiva do adulto. Ao se propor apreender as nomeadas dificuldades escolares em seu movimento, identificou-se nas significações elaboradas pelos/as participantes o predomínio de aspectos que se ancoram em concepções objetivadas na culpabilização do/a aluno acerca das nomeadas dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento. Por outro lado, pôde-se observar que os discursos das crianças também contêm elementos que anunciam a necessidade de se implementar ações educativas que priorizem o reconhecimento das significações compartilhadas por elas sobre o objeto de investigação em questão. À medida que seus pontos de vista se revelam como trajetos legítimos e coerentes com os esforços mobilizados para a elaboração de estratégias de enfrentamento ao fenômeno da queixa escolar que, tradicionalmente, é obscurecido por ser focalizado majoritariamente pelo olhar adultocêntrico.

Palavras-chave: Queixa escolar; Narrativas; Crianças; Infâncias.

Para Início de Diálogo

No sistema educacional brasileiro, cotidianamente, verifica-se de forma recorrente os encaminhamentos de crianças em idade escolar anunciadas com



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

244

dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento em suas experiências de escolarização para serviços especializados, sobretudo, da esfera da saúde, por elas distanciarem do modelo normativo que orienta os saberes e as práticas educacionais escolares (Souza, 1997, 2010; Souza, 2015).

Estudos como o realizado por Ribeiro (1991) revelam que, em meados da década de 1940, 65% das crianças de uma geração conseguiam acessar à educação básica. Deste total, 60% eram reprovadas na 1ª série do antigo curso primário. No transcorrer dos últimos cinquenta anos, o Brasil atingiu a ampliação no número de vagas e 93% das crianças ingressaram no cenário de escolarização. Contudo, 54% desta população eram reprovadas na 1ª série.

Em relação as políticas educativas de universalização do ensino básico Ferraro e Machado (2002) sublinham que este crescimento pode ser considerado positivamente, mas, no entanto, ainda provoca preocupação haja visto que tende a ofuscar a focalização do processo de exclusão no interior do processo de escolarização, que se revela na má qualidade de ensino propiciada às crianças, integrada aos altos índices de evasão, repetência e defasagem que permanecem presentes da vida escolar.

Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizado em 2003, por sua vez, anunciam que em face do domínio da língua portuguesa entre alunos da 4ª série, do total de estudantes participantes, 18,7% demonstravam um índice qualificado como muito crítico, 36,7% nível crítico, 39,7% nível intermediário e 4,8% nível adequado. Ao sustentar-se nestes dados, observa-se que menos de 5% das crianças estavam alfabetizadas ao final da metade do ensino fundamental (Brasil, 2004).

Como desdobramento do cenário de produção do fracasso escolar (Patto, 1993) esboçado anteriormente, Machado (1997) verificou, no interior dos espaços escolares, o alto índice de encaminhamento do/a aluno/a tomado/a como “portador/a” de dificuldades escolares para os serviços especializados de saúde. Por via desta ótica, estudos fornecem indicativos de que 50% a 70% das



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

245

crianças e adolescentes que são direcionados às unidades públicas de saúde, como as Unidades Básicas de Saúde (UBSs), Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSIs) e as clínicas escolas dos cursos de graduação em Psicologia, apresentam como demanda queixas escolares concernentes às dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento ao longo das vivências de escolarização.

Nesse panorama, adotou-se neste estudo as formulações de Souza (2015) relativas a compreensão da queixa escolar. Conforme a autora (2015), este fenômeno se caracteriza um conjunto de relações intersubjetivas engendradas no processo de escolarização, constituídas em empecilhos de distintas esferas que são refletidas no encaminhamento do/a criança/adolescente que supostamente não aprende – por parte de distintos atores/atrizes sociais, professores/as, gestores/as pedagógicos/as, coordenadores/as, pais ou responsáveis – para instâncias extraescolares, sobretudo, associadas ao campo da saúde.

Diante disso, este trabalho se propõe a explorar o potencial da estratégia de produção de dados intitulada *narrativa encorajadora* (Andrade, 2017) às pesquisas realizadas com crianças. Para tanto, apresenta-se um recorte das informações geradas na investigação de mestrado que buscou analisar as significações de crianças sobre a queixa escolar e suas implicações na representação de si, segundo vinte e seis crianças pertencentes a uma escola da rede municipal de ensino, situada em Cuiabá-MT.

Por essa via, se faz imprescindível advogar pelo reconhecimento das significações elaboradas e partilhadas pelas crianças, como parte fundamental para o fortalecimento de estratégias de enfrentamentos e rupturas frente a compreensão reducionista e a-história da produção da queixa escolar, que tende focalizá-las, quando inseridas na discussão deste fenômeno, sob a ordem da individualização e patologização de características pessoais que se revelam na culpabilização delas mesmas ou de seus familiares/responsáveis pelas



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

246

dificuldades escolares anunciadas em suas vivências escolares. Com base nestes preceitos, procurou-se assumir o compromisso social de corroborar e ampliar os diálogos implicados na complexidade deste fenômeno multideterminado, com vistas a contribuir com as mobilizações realizadas em prol da transmutação da lógica hegemônica de invisibilidade social, cívica e científica da categoria geracional infância.

O presente trabalho sustentou-se nos pressupostos dos estudos teóricos sobre narrativas (Bruner, 1997, 2001, 2014; Brockmeier & Harré, 2003; Jovchelovitch & Bauer, 2002; Jovchelovitch, Hernández e Glăveanu, 2017), em seu diálogo com aporte teórico da abordagem histórico-cultural (Vigotski, 2009; Molon, 1999; 2000), que permitem concebê-la como uma modalidade discursiva potencializadora da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

O trajeto teórico-metodológico que orientou o plano de geração e análise das informações, inspirou-se em estudos do tipo etnográfico em educação (André, 1995) ao amparar-se nos procedimentos de observação participante e entrevistas semiestruturadas promovidas com aos/as partícipes (dois aprendizes anunciados com a queixa escolar e vinte e seis membros das turmas nas quais cada um deles pertencem). Este último recurso foi delineado pelo emprego de um roteiro lúdico, sistematizado pela adoção da técnica de *narrativa encorajadora* (2017), sendo adequado às particularidades das investigações com crianças (Corsaro, 2005, 2011; Ferreira, 2008; Graue & Walsh, 2003; Jenks, 2005; Ferreira & Sarmiento, 2008).

Por sua vez, convém esclarecer que a *narrativa encorajadora* (2017), se caracteriza como uma ferramenta psicológica mediadora das vivências humanas, capaz de potencializar a expressividade infantil em diferentes espaços de socialização que as crianças participam, podendo auxiliá-las a explorar novos contornos as lógicas convencionais que deslegitimam a emergência do novo, ao possuir o potencial de incitar a criação de novos enredos e/ou estimular sua continuidade, mediante a apresentação de uma narrativa inicial e



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

247

semiestruturada.

Em relação aos dados produzidos por meio da observação participante e às informações oriundas da técnica de *narrativa encorajadora* (ANDRADE, 2017) e das demais questões relativas às entrevistas efetuadas junto aos/as participantes, estes foram transcritos e analisados compreensivamente por meio do delineamento de episódios interpretativos.

Marcos Teóricos em Diálogo

Ao se propor a corroborar com o fortalecimento da representação de criança como sujeito capaz de narrar as suas próprias vivências mediante diferentes formas de linguagens e expressões, será elucidado aos/as leitores/as possíveis aproximações entre os estudos teóricos sobre narrativas (Bruner, 1997, 2001, 2014; Brockmeier & Harré, 2003; Jovchelovitch & Bauer, 2002; Jovchelovitch, Hernández e Glăveanu, 2017), em interlocução com o aporte teórico da abordagem histórico-cultural (Vigotski, 2009; Molon, 1999; 2000). A opção por este diálogo teórico fundamenta-se na intencionalidade de explorar o potencial da narratividade como uma estratégia metodológica mediadora da aprendizagem e do desenvolvimento humano, que pode ser tomada como fecunda aos estudos sociais das crianças que se mobilizam em torno dos esforços em circunscrevê-las sob sua condição de ator/atriz social.

Jovchelovitch e Bauer (2002) ao citarem Roland Barthes, sublinham que toda ação humana pode ser expressa pela via da narratividade, que é infinita em sua variedade e se configura de forma universal. Por outras palavras,

[...] a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não se importando com a boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida. (Jovchelovitch & Bauer, 2002, p.91).

Ao se ancorar no pressuposto de que a narrativa se caracteriza em uma forma elementar de comunicação humana, presente em todos os grupos sociais,



desvelada nas mais distintas formas e idade, torna-se possível mencionar que o ato narrativo não se limita a uma categoria geracional particular, dado que ele está no bojo de qualquer relato da experiência vivida. Este ponto de vista, favorece o anúncio das crianças como seres autorais que apresentam condições de elaborarem processos comunicacionais a partir de suas especificidades e, por intermédio destes, elas podem não somente partilharem significados na relação com o Outro criança e/ou adultos, mas também, igualmente a estes últimos, são capazes de reelaborarem sentidos sobre si próprias e atuarem na produção da cultura em que estão inseridas.

Sob esta linha argumentativa, convém esclarecer que a narratividade não pode ser enfocada de modo ingênuo, traduzida em uma forma harmônica e idealizada de interpretação da realidade. Esta prática discursiva, por sua vez, ao emergir da potencialidade em incidir rupturas sob o horizonte canônico forjado pela normatividade social, apresenta em seu bojo projetos representacionais que são negociados e partilhados pelos sujeitos e grupos de pertença, os quais podem vir a agenciar relações permeadas predominantemente por princípios emancipatórios, mas por outra ótica, por meio destes, também existe a possibilidade de se reproduzir tendências hegemônicas. (Brockmeier & Harré, 2003; Jovchelovitch, Hernández e Glăveanu, 2017).

Em relação as acepções empreendidas sobre os estudos de narrativa, há aspectos que se aproximam das premissas do pensamento vigotskiano, no qual o ser humano é enfocado como atuante na cultura, haja visto que este se constitui pela apropriação e compartilhamento de condutas e comportamentos sociais elaborados, estabelecidos e conservados historicamente e, neste movimento, ele apresenta a capacidade de criar, podendo ser visto também como partícipe e produtor de cultura. No tocante a este aspecto, pode-se inscrever em linhas gerais que a formação social da consciência e a atuação da dimensão simbólica (signos, significados e sentidos) acontecem neste movimento de reciprocidade, no processo de apropriação cultural, por meio das



dimensões indissolúveis do desenvolvimento humano: reprodução e criação. (Vigotski, 2009, Molon, 1999; 2000)

As referidas formulações auxiliam a pensar a narratividade como um exercício mediador de relações sociais, dado que é um processo de significação que permite a comunicação entre os sujeitos e a passagem da totalidade às partes de modo recíproco. Diante disso, se faz pertinente retomar as considerações de Bruner (1997, 2001), que parte do pressuposto de que a narratividade se faz na negociação de significados em uma prática compartilhada socialmente, na qual é possível (re)construir significações na interação com o Outro.

Quanto a outro desdobramento do ato narrativo, Bruner (2014) salienta que esta prática discursiva permite ao sujeito corporificar a imaginação que se produz de modo interdependente da realidade. Sobre esta proposição, Vigotski (2009) compreende esta atividade ao contrário da perspectiva do não real, considerando-a como uma função mental superior basilar de toda ação criadora que se manifesta no campo da vida, que se revela como condição indispensável à existência do sujeito, ao permitir a transposição dos contornos que tecem as prescrições sociais.

Vigotski (2009) postula que toda atividade imaginativa se alicerça em elementos coexistentes a realidade social, como também na diversidade e riqueza do acúmulo da experiência humana. Por outros termos, a imaginação funda-se na experiência anterior do sujeito advinda das práticas sociais, assim como esta se ancora naquela. Portanto, depreende-se que toda criação individual possui uma apropriação da realidade social, que está imbuída por colaborações nomeadas e/ou anônimas de inventores (des)conhecidos.

Diante, é oportuno esboçar o conceito de *reelaboração criativa* proposto por Vigotski (2009), que se remete a combinação das experiências sociais vivenciadas pelo ser humano, as quais fundamentam a construção de novos elementos à realidade, consonante com as suas aspirações e anseios. A respeito



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

250

disso, é possível reconhecer o potencial criativo do sujeito na significação da realidade social circundante a qual é pertencente, ao tomar em conta que o desenvolvimento humano está intrinsecamente correlacionado com o processo de reprodução e criação da cultura, que implica em uma participação ativa do sujeito.

Com base nos preceitos expostos, pode-se pensar que tal modalidade discursiva, por sua vez, possibilita os/as atores/atrizes sociais não somente negociar e compartilhar significados que circulam nas trocas sociais, mas, também, atribuir novos sentidos sobre si próprios e acerca do mundo social onde se inserem e participam ativamente.

Trajeto teórico-metodológico trilhado

Como exposto anteriormente, a presente pesquisa¹⁴ foi efetuada em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), situada no município de Cuiabá-MT, no transcorrer de três meses. Os critérios de seleção da instituição educativa estão relacionados ao aceite e a autorização do delineamento da investigação por parte do corpo diretivo e gestor vinculados a esta realidade educacional.

Os cenários escolhidos para o desenvolvimento desta investigação referem-se aos espaços de socialização explorados por duas turmas escolares (X e Y),¹⁵ constituídas, concomitantemente, por vinte e um e vinte e cinco alunos/as, ambas do primeiro ano do ensino fundamental, as quais pertenciam

¹⁴ O projeto de pesquisa que originou este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) de Humanidades da Universidade Federal de Mato Grosso mediante a Plataforma Brasil, em conformidade com os pressupostos éticos orientadores da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e Resoluções Complementares. Cabe esclarecer que somente após este processo avaliativo que culminou em sua aprovação, sob o parecer de nº 086346/2016 e CAAE nº 59207316.5.0000.5690, se iniciou o trabalho em campo.

¹⁵ Ao longo da discussão proposta as turmas escolares envolvidas neste trabalho serão elucidadas por meio das consoantes X e Y, com o intuito de resguardar o sigilo de identificação dos(as) participantes e do *lôcus* de pesquisa.



dois aprendizes anunciados sob a condição da queixa de indisciplina escolar em suas vivências educacionais, Guilherme e Bernardo¹⁶.

Sob este panorama, as crianças participantes deste trabalho foram selecionadas tomando-se em consideração os seguintes critérios: ser aprendiz da unidade escolar *lôcus* de pesquisa, estar nomeada sob a condição da queixa escolar ou ser integrante das turmas em que estes alunos estejam vinculados, possuir a faixa etária entre seis e dez anos, ser estudante do ensino fundamental, apresentar autorização prévia dos/as adultos/as responsáveis mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e expressar o interesse voluntário em participar do estudo a partir da inscrição do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).¹⁷

Em relação aos aspectos negociados e acordados conjuntamente, por sua vez, priorizou-se a seleção de aproximadamente metade dos/as estudantes de cada turma, com as dimensões de meninas e meninos equivalentes, tomando em consideração a representatividade de ambos sexos no universo populacional pesquisado. A maior parcela das crianças, vinte e dois de um total de vinte e seis, apresentou a faixa etária de sete anos, as demais abrangeram a idade de seis anos.

O contexto de investigação se fundou nos contornos de um estudo do tipo

¹⁶ Salienta-se que a proposta de participação destes estudantes mencionados não foi instituída pela pesquisadora, mas sustentou-se em enunciações que emergiram das relações sociais engendradas entre os/as atores/atrizes que compõem esta instituição escolar.

¹⁷ É imprescindível ilustrar que o processo de assentimento e consentimento informados e voluntários, não se limitou as situações nas quais eram promovidas as inscrições formalizadas nos documentos propostos, mas se caracterizou em relações de negociações de significações constitutivas dos encontros intersubjetivos entre a pesquisadora e os/as partícipes crianças e adultos, efetuados no desenrolar de todo o processo de investigação. Por via desta ótica, defende-se os pressupostos que assumem as crianças como atores sociais capazes de decidir quais elementos de suas vivências podem ser considerados como aspectos constituintes da investigação, haja visto que estas, assim como os adultos, reproduzem e criam significações aos sistemas simbólicos enredados na trama social, demonstrando a competência de expressarem seus próprios saberes sociais por meio de distintas modalidades de linguagem, sejam elas verbais, corporais, gestuais, dentre outras. (Ferreira, 2010; Graue & Walsh, 2003).



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

252

etnográfico (André, 1995) ao considerar o seu potencial de aproximação das experiências de vida das crianças, aspecto que a constitui com uma prática adequada e pertinente às pesquisas realizadas *com* crianças (Corsaro, 2005, 2011; Ferreira, 2008; Graue & Walsh, 2003; Jenks, 2005; Ferreira; Sarmiento, 2008). Utilizou-se, no transcorrer do processo da produção de informações, os procedimentos investigativos comumente vinculados à abordagem etnográfica, como a observação participante (André, 1995; Ezpeleta; Rockwell, 1986) das significações partilhadas no cotiando escolar, combinada com a promoção de entrevistas semiestruturadas (André, 1995).

As informações produzidas mediante a técnica de observação participante do cotidiano escolar foram circunscritas em diário de campo, as quais posteriormente apoiaram a elaboração e análise de relatos ampliados. Quanto as entrevistas efetuadas, apoiou-se o roteiro lúdico que foi sistematizado em duas etapas, a primeira relativa a apresentação da *narrativa encorajadora* (Andrade, 2017) e a segunda envolvendo *situações imaginárias* (Andrade, 2007).

Por sua vez, a técnica da *narrativa encorajadora* se ancora na apresentação de uma situação real ou fictícia semiacabada que pode ser enfocada como ponto de partida para formulação de novas narrativas e/ou ser utilizada para estimular o desenrolar de enredos inicialmente elaborados. Sob esta ótica, tais ferramentas mediadoras de relações sociais se configuram como: pequenas histórias, situações problemas, imagens, músicas, filmes, dentre outros aspectos que são inscritos com base em premissas familiares às significações engendradas a complexidade dos fenômenos sociais pesquisados. (Andrade, 2017).

Outra nuance deste recurso metodológico se caracteriza pelo seu caráter de abertura à imprevisibilidade, haja visto que a narratividade ao forjar a combinação da tradição com a novidade permite ao sujeito se enveredar em percursos inesperados, favorecendo a expressão não apenas dos discursos



predominantemente compostos por conteúdos hegemônicos, mas também das minorias, ao tornar possível que as vozes infantis comumente silenciadas e ocultadas pelas versões adultocêntricas sejam inteligíveis por via de suas próprias perspectivas.

As crianças ao entrarem em contato com as *narrativas encorajadoras* compreendidas como indicadores de formas finais presentes nas culturas, são convocadas ao ato narrativo que potencializa os processos de autoria infantil e oportuniza o fortalecimento de diálogos intergeracionais, fundamentados prioritariamente por aspectos comunicacionais mais horizontalizados. (Andrade, 2017).

Em consonância com esse ponto de vista, na presente pesquisa, a *narrativa encorajadora* (Andrade, 2017) empregada se constituiu em um enredo semiestruturado, apresentado a seguir: “*Era uma vez o príncipe que virou sapo, ele era um príncipe pequeno da sua idade, e a gente não sabe o porquê dele ter virado sapo e como foi a vida dele depois que ele virou sapo. Como você inventaria a continuação dessa história?*” (Notas de campo dos dias 15 de dezembro, 2016).

A aludida técnica investigativa apresentada às crianças como mediadora das vivências infantis no contexto educacional, foi inspirada em elementos que constituem o enredo da ficção infantil intitulada como “*O príncipe que virou Sapo*”. Este instrumento possui aspectos que autorizam a inversão do papel clássico do personagem protagonista de tal trama, ao proporcionar à criança a abertura ao exercício de diferentes hipóteses interpretativas no processo de interação com saberes sociais familiares do repertório da população infantil, oferecendo a transmutação de uma lógica unívoca de apropriação das significações, para tornar-se possível a inteligibilidade do novo, inesperado, incomum e não familiar.

Ao partir do pressuposto de que ao longo do delineamento da narrativa poderia ou não emergir conteúdos concernentes ao objeto de investigação em



questão, a investigadora sem interferir no exercício narrativo, aguardava a criança elaborar o desfecho do enredo. Caso esta última hipótese destacada acima ocorresse, após o/a entrevistado/a sinalizar o término do ato narrativo, a pesquisadora indagava se poderia contribuir com a construção do enredo desenvolvido. Se o/a participante permitisse, era introduzido alguns aspectos em torno da dinâmica escolar de modo a estimular a mobilização de significações envolvendo as vivências escolares. Por via desta interlocução, a investigadora anunciava: *“Posso dizer uma coisa? Imagine que esse príncipe frequentava uma escola, ele tinha amigos(as), professor(es)(as), como será que era a vida dele quando ele era príncipe e como ele ficou quando virou sapo?”* (Notas de campo dos dias 16 de dezembro, 2016).

Posteriormente a esta etapa, se procedia para o terceiro momento da entrevista sistematizado por questões hipotéticas abrangendo os/as personagens do enredo narrado e elementos relacionados ao seu desenrolar, intituladas como *situações imaginárias* (Andrade, 2007). Estas últimas foram organizadas em torno da terceira pessoa do discurso, com a intencionalidade de aprofundar a emergência de significações partilhadas pelas crianças acerca da produção da queixa escolar, a partir do enfoque nos processos simbólicos constituintes na vida cotidiana escolar.

Ao longo do procedimento de análise das informações geradas procurou-se promover interlocuções entre os dados produzidos pelo emprego do procedimento de observação participante e as questões interpretativas elaboradas mediante as técnicas de *narrativa encorajadora* (Andrade, 2017) e *rotas imaginárias* (Andrade, 2007), que foram analisadas compreensivamente por meio do delineamento do episódio interpretativo esboçados a seguir.



Com as Narrativas de Crianças

‘[...] Treinando a obediência dos sapos [...]’¹⁸: negação dos fracos e admiração pelos fortes

Os saberes sociais elaborados e partilhados pelas crianças oferecem indicativos de que elas apreendem nos processos de negociação que ao assumirem e/ou se aproximarem das qualidades associadas a imagem social do ser criança aluno/a *bagunceiro/a*, *desobediente*, *teimoso/a*, *danado/a* possivelmente serão qualificados por significações negativas que estão atreladas ao Outro visto como transgressor e antagonista, que se diferencia dos anseios adultocêntricos e, com efeito sofrerão ações punitivas. Sob esta ótica, as explicações atribuídas pelos/as participantes à produção da queixa escolar revelam também que os mecanismos de repressão praticados na relação unilateral de poder do adulto face às crianças se revelam em suas mais diferentes facetas, seja na objetivação do castigo em seus corpos mediante as “surras”, pela limitação de acesso aos espaços de socialização em que estas estabelecem relações com seus pares, pela privação de instrumentos que elas se identificam como os brinquedos, dentre outros mecanismos exercidos para submetê-las às crenças e aos valores considerados como preceitos socialmente adequados à ordem normativa que permeia os distintos contextos educativos.

Frente a este imaginário social que desenrola as ações educativas direcionadas às crianças, parece não haver espaço para a admissão da diferenciação de rendimentos escolares e, por esta lógica fundada em princípios meritocráticos, por meio da qual todos/as tem acesso as mesmas oportunidades de alcançarem o bom desempenho na escola fundado na imagem ideal de aluno, as crianças que se destoam do padrão normativo de aprendizado são

¹⁸ Este trecho explicitado refere-se ao conteúdo produzido na relação estabelecida com a criança Alice na realização de procedimento de entrevista (Alice, sexo feminino, 7 anos),



subjugadas as práticas de ajustamento que possuem como aspectos estruturantes os mecanismos de controle exercidos por intermédio de instrumentos disciplinares que “[...] *treina a obediência dos sapos* [...]” (Alice, sexo feminino, 7 anos), como está sendo explicitado nos conteúdos imbuídos no excerto subsequente:

Pesquisadora: Agora imagine que um(a) amigo(a) do(a) sapo(a) chegasse na escola, como o sapo apresentaria a escola para o(a) amigo(a)?

Alice: Essa escola é de só pra sapo, pra adulto não pode. E aí, essa aqui que é a sua sala, e o nome da escola é “Estudo pra Sapo”, o nome da escola, aí tem professoras, professoras que ensinam, e todo mundo que já saiu dessa escola significa que todos é, inteligente, as pessoas que bagunçam na sala ainda não fica inteligente, e eles ficam mesmo ano, aí a professora pergunta “quantos que é 1.000 mais 1.000”, ela fala “4”, e a professora dá uma nota ruim. Aí ia que vim outra pessoa nova pra outra escola de sapo, ia se chamar “treinando obediência dos sapos”.

Pesquisadora: Como você acha que é essa escola que chama “treinando a obediência dos sapo”?

Alice: Eles têm que treinar a obediência dos sapos.

Pesquisadora: É... e como a obediência dos sapos é treinada?

Alice: Assim, é outra escola, e vem uma pessoa, eles apresentam tudo dessa escola, e aí, e eles tem que treinar que ele é que sabe, se ele já souber tudo, ele já pode sair, mas quem não sabe, vai ter que continuar na escola até aprender

Pesquisadora: Por que você acha que quem não sabe vai ficar na escola para aprender?

Alice: Porque eles quer que as pessoas fiquem inteligentes. (Alice, sexo feminino, 7 anos)

Acerca deste aspecto, pode-se observar que as significações compartilhadas pelas crianças por meio das relações sociais estabelecidas com os adultos estão constituídas pela exigência de um controle voluntário do comportamento infantil em conformidade com os parâmetros normativos



tomados como desejáveis ao universo de escolarização. Contudo, as narrativas negociadas pelo/as partícipes revelam que, na dinâmica relacional de ensino e aprendizagem, os adultos procuram impulsionar o processo de desenvolvimento destas funções psicológicas superiores das crianças a partir de mediações forjadas por elementos punitivos que lhes imputam a responsabilização individual pelo desenvolvimento dessas funções psíquicas destacadas, desconsiderando-se que estas são essencialmente produtos das relações sociais estabelecidas na trama cultural.

Sob este prisma, alude-se que, ao não serem apresentadas às crianças outras modalidades de apropriação do conhecimento historicamente acumulado que se materializa nos processos de ensino-aprendizagem, estas, por sua vez, tendem a reproduzir as propostas educativas que lhes está sendo destinado, como observa-se na narrativa subsequente, em que o participante expõe minuciosamente os episódios de violência vivenciados por seu personagem – em que este é punido por meio de distintos dispositivos disciplinantes utilizados isoladamente e de modo conjunto para “adequar” as manifestações de condutas inapropriadas aos pressuposto normalizadores que constituem o cotidiano escolar,

Pesquisadora: Isso, o que o aluno sapo gosta de fazer quando não está na escola?

Matheus: Não sei, o sapo vai bagunçar a casa dele, não, não, bagunça, não, ele vai teimar e a mãe dele vai bater porque ele fez muita bagunça ali.

Pesquisadora: Ali na onde?

Matheus: Ali na escola, entendeu, agora.

Pesquisadora: Entendi, por que você acha que a mãe dele iria bater nele?

Matheus: Porque ele fez bagunça e a mãe bate nele ainda com cabo de vassoura. (sinalizou como a mãe iria bater a partir da utilização do microfone).

Pesquisadora: E o que ele vai achar disso?



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

258

Matheus: Muito duido, pá, pá, pá, pá.

Pesquisadora: Mas por que ele iria apanhar?

Matheus: Porque ele bagunçou a sala tudo uai, e ninguém bagunçou nada e ele bagunçou, então, quer dizer que... (sinalizou o gesto de bater), entendeu.

Pesquisadora: É... e tem outras coisas que ele vai fazer fora da escola?

Matheus: Ele vai fazer muitas coisas.

Pesquisadora: Muitas coisas, o que ele vai fazer?

Matheus: Bagunçar a sala de novo.

Pesquisadora: Por que você acha que ele vai bagunçar a sala de novo?

Matheus: Porque, além de ele levar um pau, ainda ele fica mais criminoso.

Pesquisadora: Além de levar um pau, ele vai ficar mais criminoso, como seria isso?

Matheus: Só porque a mãe dele bateu nele, aí ele vai ficando mais, “só porque você bateu em mim, agora eu vou ficar mais, mais, mais ainda, mais terrível”. Aí ele vai bagunçar a sala inteira, bater nas pessoas, bater em todo mundo pá, pá, pá.

Pesquisadora: Por que ele vai bater em todo mundo?

Matheus: Só porque ele apanhou agora ele quer descontar no zoutro.

Pesquisadora: É... será por que ele vai nos outros?

Matheus: É que ele bagunçou, aí ele vai apanhar de novo, agora de cinta, agora vai ficar até uma marca nele, uma marca daqui até aqui, da cinta.

Pesquisadora: Ele vai apanhar de novo?

Matheus: É porque ele baguuuuuunçou de novo [...] Cada vez mais que ele vai fazendo bagunça na sala, cada vez mais ele vai apanhando, aí um dia a mãe dele bateu de vara, de cinta e cabo de vassoura, os três no mesmo tempo, pá, pá, pá, duas batidas, um, dois, três, pá. (Matheus, sexo masculino, 7 anos).



Os conteúdos revelados permitem identificar que na busca de evitar o aprisionamento de si própria por meio das punições, como também de ser qualificada por meio de atributos socialmente estigmatizados, que é determinada por condições históricas concretas, o estudante, ao evitar confrontar-se com o adulto haja vista a relação de poder que este exerce, provavelmente, assume a imagem de criança aluno/a obediente/legal/inteligente.

Diante disso, os conhecimentos sociais expressados pelos/as partícipes nas relações sociais também sugerem que a produção do anúncio da queixa escolar, de modo geral, está associada às ações normatizadoras que se ancoram em princípios disciplinadores delineando os universos de socialização de caráter educativos que é constitutivo do dia-a-dia das crianças neste espaço educativo, na família, dentre outros em que estas atuam. Estas práticas, pelo menos ao que parece, são exercidas prioritariamente pelo adulto por meio da relação de subordinação das crianças face ao mesmo, com o intuito de domesticar e suprimir os comportamentos manifestos que se destoam das prescrições instituídas.

Considerações finais

As análises empreendidas evidenciam que a utilização da *narrativa encorajadora* permitiu abranger a complexidade e a contradição inerente a produção da queixa escolar, haja visto que tal procedimento contém elementos que oportunizaram o reconhecimento das narrativas partilhadas pelas crianças, que em diálogos intergeracionais de caráter prescritivo tendem a ser desqualificadas pela perspectiva do adulto. Ao se propor apreender as nomeadas dificuldades escolares em seu movimento, identificou-se nas significações elaboradas pelos/as participantes o predomínio de aspectos que se ancoram em concepções objetivadas na culpabilização do/a aluno acerca das nomeadas dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento. Por outro lado, pôde-se verificar que os discursos das crianças também contém aspectos que



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

260

anunciam a necessidade de se implementar ações educativas que priorizem o reconhecimento das significações compartilhadas por elas sobre o objeto de investigação em questão. À medida que seus pontos de vista se revelam como trajetos legítimos e coerentes com os esforços mobilizados para a elaboração de estratégias de enfrentamento ao fenômeno da queixa escolar que, tradicionalmente, é obscurecido por ser focalizado majoritariamente pelo olhar adultocêntrico.

De modo geral, as significações produzidas pelos/as participantes permitiram apreender que as crianças ao elaborarem uma situação real combinada a imaginária, percorre um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato, ao criar e negociar significações partilhados socialmente. Possivelmente, a narrativa pôde potencializar processos de aprendizagem, visto que é uma modalidade discursiva que possibilita a expressão da criança que historicamente foi e, ainda nos dias atuais, é silenciada, seja pela disciplina, pelo uso de dispositivos de repressão e punição, pela reclusão social, pelo processo de medicalização, pela indiferença do outro frente ao seu discurso, que é entendido e compartilhado socialmente como menos legítimo em relação ao do adulto.

Referências Bibliográficas

- André, M. E. D. A. de. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus.
- Andrade, D. B. S. F. (2007). *O lugar feminino na escola: um estudo em representações sociais*. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT.
- Andrade, D. B. S. F. (2017). *Rede de apoio à infância: interfaces com a Psicologia e a Pedagogia*. Projeto de Extensão, Sistema de Extensão (SIEx). Coordenação de Extensão (CODEX). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.
- Brasil. *Resultados do SAEB 2003*. (2004). Brasília, DF: Inep/MEC. Recuperado em 22 jun. 2019 de <http://download.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

261

- Brockmeier, J.; Harré, R. (2003) Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, n. 16 (3), p. 525-535. Recuperado em 20 jun: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722003000300011&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2014). *Fabricando histórias: direito, literatura, vida*. Tradução de Fernando L. Cássio. São Paulo: Letra e Voz.
- Corsaro, W. A. (2005). *Entrada em campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. *Educ. Soc.*, 26(91), 443-464.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1986). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez.
- Farr, R. (2013). Representações Sociais: a teoria e sua história. In P. Guareschi & S. Jovchelovich (Org.), *Textos em representações sociais* (pp. 27-52). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ferraro, A. R., & Machado, N. C. F. (2002). Da universalização do acesso à escola no Brasil. *Educação & Sociedade*, 23(79) 213-233. Recuperado em 13 jun. de 2019 de www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10855.
- Ferreira, M. (2008). “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In M. J. Sarmiento & M. C. S. Gouvea (Org.), *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. (pp.143-162). Petrópolis: Vozes.
- Ferreira, M., & Sarmiento, M. J. (2008). Subjetividade e bem-estar das crianças: (in) visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, 2(2), 61-91. Recuperado em 18 jun. 2019 de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/19/19>.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

262

- Jenks, C. (2005) Investigação *Zeitgeist* na infância. In P. Christensen, & A. James (Orgs.), *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. (pp.55-71). Porto, ESEPF.
- Jovchelovitch, S.; Bauer, M. W (2002). Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (pp. 90-113). Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis.
- Jovchelovitch, S; Hernández, J. P.; Glăveanu, V. P. (2017). *Imagination in children entering culture*. In: To appear in Zittoun, T. and Glaveanu e Handbook of Imagination and Culture (pp.1-23). New York, NY: Oxford University Press.
- Machado, A. M. (1997). Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In J. Q. Aquino (Org.), *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- MOLON, S. I. (1999). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. São Paulo: EDUC, 1999.
- Molon, S. I. (2000). *Cultura: A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural*. Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural, Campinas, SP. Recuperado em 17 jun. de 2019 www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc.
- Patto, M. H. S. (1993). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Ribeiro, S. C. (1991). A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, 5(12), 7-21. Recuperado em 15 jun. 2019 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340141991000200002&script=sci_arttext.
- Souza, B. P. (2015). Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar*. (pp.97-118). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2010). *A atuação do Psicólogo na Rede Pública de Educação concepções, práticas e desafios*. Tese de Livre-Docência, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

263

Souza, M. P. R. (1997). Queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: M. P. R. Souza (Org.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. (pp.19-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka*. (Z. R. Prestes, Trad.). São Paulo: Ática.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

264

O Que Pensam os Professores do Município de Cáceres-MT Sobre a Violência Escolar

Marcos Ferreira Medeiros - UNEMAT marcosfm007@hotmail.com
Aline Rejane Caxito Braga - FAPAN aline_caxito@yahoo.com.br

Resumo

O artigo é um recorte da dissertação A percepção dos professores das escolas da rede municipal de ensino sobre a violência nas escolas do município de Cáceres-MT. O estudo teve como objetivo conhecer a percepção dos professores da rede municipal de ensino de Cáceres-MT sobre a violência escolar e a sua relação com a violência urbana. A violência na escola é um assunto que desperta interesse e tem sido tema de pesquisas em todo o território nacional, por esse motivo buscou-se explorar a temática na cidade de Cáceres, município fronteiro, uma das portas de entrada do tráfico internacional de armas e de entorpecentes no Brasil. A influência dessas duas mercadorias eleva o índice de violência urbana e que pode se refletir no cotidiano das escolas. As escolas pesquisadas foram selecionadas em bairros com maior registro de homicídios, realizados pela Polícia Militar no período de 2010 a 2017. Para a coleta de dados foram utilizados os livros de ocorrência e questionário semiestruturado aplicados nos professores, coordenadores e diretores resultando em quarenta e um sujeitos. A coleta ocorreu no período de fevereiro a abril de 2018. Os resultados da pesquisa apontam que as ações registradas nos livros de ocorrências são em sua maioria, comportamentos de indisciplina e incivilidade. Para os professores a violência urbana influencia o ambiente escolar, porém eles consideram a violência oriunda do contexto familiar, e não relacionaram aos homicídios nos bairros em que as escolas estão localizadas. Nesse contexto, faz-se importante a intervenção do psicólogo escolar na reflexão com os professores sobre a violência ou indisciplina e suas consequências no



contexto escolar. Recomenda-se estudos sobre a percepção dos alunos sobre a temática.

Palavras-Chave: violência escolar; violência urbana; escolas municipais; professores

Introdução

A violência é um fenômeno social que se manifesta de diversas formas e níveis e está presente em todos os contextos sociais, inclusive nas escolas. Nestas, a violência pode ser praticada tanto por atores escolares quanto por estranhos ou até mesmo pela própria instituição.

Para Minayo (2009), a violência é um fenômeno complexo que envolve múltiplas causas, e seu conceito e definição estão em constante transformação, e dependendo do momento histórico assume novos significados e tipologias, portanto, conceituá-la torna-se uma tarefa difícil porque envolve uma variedade de fatores e significações.

A presente pesquisa buscou-se saber se a violência urbana (a violência no entorno da escola) impacta o ambiente escolar. Para isso tornou-se fundamental conhecer a percepção dos atores escolares sobre a violência dentro e fora da escola, como têm sido tipificadas as suas diversas manifestações, quais as intervenções realizadas pelas escolas, incluindo a percepção dos professores sobre a presença da polícia no espaço escolar.

A violência quando invade os muros da escola interfere no cotidiano escolar, nas relações interpessoais entre os atores escolares e no processo ensino aprendizagem, além de provocar sentimentos de medo e insegurança a toda comunidade escolar, a qual toma, sobre forte emoção, medidas nem sempre as mais adequadas a situação. Por vezes, a escola envolve agentes de segurança pública, que são chamados para gerenciar conflitos no âmbito escolar que fogem a suas funções.



Nas situações em que ocorrem crimes, contravenção ou ato infracional, roubos, estupro, tentativa de homicídio e homicídio, seja no espaço público ou privado, incluindo as escolas, a Polícia Militar tem que se fazer presente, pois a segurança dos cidadãos é constitucional.

A Polícia Militar tem proporcionado auxílio às escolas, desenvolvendo projetos educacionais no combate à violência e às drogas, entre outras temáticas. Contudo, a presença e intervenção de agentes no espaço escolar ainda geram questionamentos sobre a sua necessidade, implicações e consequências.

A violência na escola é um assunto que desperta interesse e tem sido tema de pesquisas em todo o território nacional, por esse motivo buscou-se explorar a temática na cidade de Cáceres, município fronteiriço, uma das portas de entrada do tráfico internacional de armas e de entorpecentes no Brasil. A influência dessas duas mercadorias eleva o índice de violência urbana em qualquer região do país e pode se refletir no cotidiano das escolas.

Para verificar se a violência urbana de Cáceres influencia o ambiente escolar, identificou-se os bairros que possuem maiores número de homicídios registrados pela Polícia Militar no período de 2010 a 2017. Posteriormente, foi escolhido um bairro por quadrante da cidade cuja violência urbana, caracterizada pelo homicídio, se manifesta com maior frequência, a partir dos quais foram selecionadas as escolas a serem pesquisadas.

A violência como fenômeno, não é um conceito contemporâneo, mas apresenta características e formas nos diferentes contextos sociais, seja na família, na escola, nos grandes centros urbanos ou nas periferias. A violência ocorre no ambiente privado por diferentes motivos e atores e ocorre no ambiente público, nas vias transitáveis, em locais públicos, nos espaços de concentração humana para deslocamento, nas comemorações, nos espaços de diversão e de lazer, a este último denominamos violência urbana.

Para discutir o fenômeno da violência é indispensável conhecer as



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

267

diferentes concepções partindo da violência urbana para a violência escolar.

Violência Urbana

A violência caracteriza-se como ações humanas individuais, ou coletivas, de classes e/ou nações que ocasionam a morte ou afetam a integridade física, moral, mental e espiritual dos indivíduos (BRASIL, 2001).

Nos últimos anos a violência tem causado preocupação à sociedade brasileira. Atualmente, a problemática tem sido discutida por pesquisadores nas áreas de segurança pública, educação, ciências humanas, sociais, entre outras, e também pela classe política que tem desenvolvido projetos de lei para minimizar os problemas sociais e controlar o aumento da violência. Esse cenário fragilizado e violento tem causado a baixa credibilidade das instituições de segurança e justiça e também despertado medo na população, especialmente a que vive em bairros periféricos.

Conforme Adorno (2002), pesquisador e coordenador do Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da Universidade de São Paulo (USP), a sociedade brasileira vem experimentando há décadas quatro tendências da violência urbana. A primeira diz respeito ao seu crescimento, por meio dos crimes contra o patrimônio (roubo, extorsão mediante sequestro) e crimes contra a pessoa, de natureza homicídio doloso (intencionais). A segunda está relacionada à criminalidade organizada, mais precisamente o tráfico internacional de drogas. A terceira refere-se às violações dos direitos fundamentais da pessoa humana que comprometem a consolidação da sociedade democrática no Brasil. A quarta e última tendência aponta os inúmeros conflitos nas relações interpessoais, tanto entre os indivíduos nas comunidades quanto os conflitos entre vizinhos que resultam, muitas vezes, em vítimas fatais.

Conforme o 11º Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2017, o número de latrocínios (roubos seguidos de morte) cresceu 57,8% em sete anos no Brasil. De acordo com as estatísticas oficiais, em 2016 foram registrados



2.666 assassinatos cometidos durante o ato do roubo ou em consequência dele.

O Atlas da Violência de 2018 revela que o Brasil alcançou a marca histórica de 62.517 homicídios, registrados pelo Ministério da Saúde (MS). Esses dados equivalem a uma taxa de 30,3 mortes para cada 100 mil habitantes, o que corresponde a 30 vezes a taxa da Europa. Apenas nos últimos dez anos, 553 mil pessoas perderam suas vidas devido à violência intencional (homicídio doloso) no Brasil. Esse índice, nesse único aspecto, coloca o Brasil no ranking dos países mais violentos do mundo segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Inúmeros fatores impulsionam a violência no país, dentre os quais estão: a ineficiência do Estado em atender minimamente os direitos fundamentais da população à educação, saúde, emprego, moradia, transporte, saneamento básico e um sistema de segurança pública deficiente que utiliza mais a repressão, a punição, do que a prevenção.

A violência urbana no Brasil tem índices que ultrapassam dados de países em guerra. Entre 2001 e 2015 ocorreram 786.870 homicídios, enquanto que na Síria desde o início da guerra até 2011 morreram 330.000 pessoas, e a Guerra do Iraque soma 268.000 mortes desde 2003. Esses índices de mortes violentas têm sido motivo de preocupação nacional e têm requerido políticas de segurança no combate e na prevenção desse problema.

Nesse contexto, o controle social é realizado pelas forças policiais que atuam garantindo a ordem pública, conforme as leis de cada município e Estado da Federação. Contudo, a segurança pública é dever e responsabilidade de todos os indivíduos inseridos na sociedade conforme o art.144, da Constituição Federal.

É necessário desassociar a violência apenas com as práticas delituosas e a criminalidade, pois outras formas de violência estão diluídas e naturalizadas no cotidiano, nos diferentes espaços sociais, dentre esses espaços estão as escolas, que têm se tornado um local onde a violência tem se manifestado e



reproduzido. Nesse sentido, o ambiente escolar, como reprodutor social, é fruto de uma cultura que deve ser analisada conforme seu contexto.

Violência Escolar

A escola é um espaço de conflito, mas nem todos os conflitos que nela ocorrem podem ser nomeados de violência, embora haja crescente aumento do termo violência escolar, o que tem motivado preocupação nos diversos setores da sociedade.

No espaço escolar existem grupos de personalidades diferentes, cada qual com seus costumes e experiências que são compartilhadas no grupo. Nesse ambiente diversificado, o indivíduo busca uma identidade, confronta opiniões diferentes, e almeja ser aceito em determinado grupo que, por sua vez, tem rituais de violência para a entrada de novatos, para pôr à prova a coragem ou a submissão.

Para Charlot (2002), a violência escolar se manifesta de maneiras distintas: a violência na escola, contra a escola, e da escola. Para esse autor, a violência na escola refere-se a todo tipo de violência que se manifesta dentro do espaço escolar — crimes, vandalismo, violência física e sexual, agressões, entre outras. A violência contra a escola está ligada à instituição escolar, à depredação do patrimônio, às pichações; e a violência da escola refere-se à institucional ou violência simbólica, caracterizada pelas relações autoritárias estabelecidas e impostas por professores e autoridades escolares, gestores e funcionários a alunos.

Como espaço educativo, a escola encontra-se permeada por acontecimentos sociais, culturais, históricos e também tem sido invadida pela violência, reproduzindo-a, o que tem fragilizado essa instituição e seus atores.

Conforme Braga (2010), se a sala de aula compreendida como marcador significativo na escola, que regula as práticas e define os papéis, e também é simbolizada como espaço de aprendizagem, for invadida pela violência, seja ela



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

270

física, moral e/ou psicológica, ocorre instabilidade e insegurança na comunidade escolar.

O termo violência escolar é tipificado pelos atores escolares não só por ações e ou comportamentos que atacam diretamente a lei, mas também aquelas que violam as regras próprias da instituição escolar, que contradizem as regras de boa convivência e respeito mútuo, as indisciplinas e as incivildades.

As ações tipificadas de violência na escola são variadas, conforme Tiellet (2012), incluindo nesse rol desde os casos de indisciplina até ações mais graves e delituosas como é o caso de homicídios. Para a autora, “o risco que se corre ao definir uma grade de ações para caracterizar o termo violência na escola é o da banalização ou da naturalização dos atos, além da execução de iniciativas de prevenção desconectadas da realidade” (TIELLET, 2012, p.112).

Segundo Tiellet (2012), a indisciplina ocorre em sala de aula ou no espaço público da instituição, causando desconforto ao professor, ao diretor e até mesmo a funcionários.

As incivildades, segundo Debarbieux (2012), são comportamentos de indelicadeza, malcriação, desrespeito e gesto obscenos.

No contexto escolar, a violência pode ocorrer na relação professor/aluno, resultante de práticas autoritárias e sem espaço para a crítica, o diálogo; nas práticas disciplinares que buscam a sujeição do aluno, a submissão, a obediência e o conformismo. E mesmo em ações de incivilidade — palavrões, ofensas, desrespeito, intolerância, gestos.

As microviolências, para Debarbieux (2002) apud Tiellet (2012), estão relacionadas a transgressões que não utilizam a força, mas têm o objetivo explícito de excluir, humilhar e/ou eliminar moral, social e psicologicamente determinados indivíduos ou grupos.

Tsukamoto (2015), em sua pesquisa sobre a violência escolar nas escolas públicas do município de Cáceres, constatou que as manifestações tipificadas como violência escolar pelos professores, mesmo que as escolas estejam



localizadas em bairros considerados violentos, são ações de indisciplina, incivilidade praticadas pelos alunos.

As manifestações que ocorrem na escola estão relacionadas ao modelo de sociedade em que se vive, suas políticas econômicas e sociais, sendo necessárias estratégias de enfrentamento pautadas pela mediação, considerando-se a escola como um espaço propício para relações democráticas, em que prevaleça o diálogo (TSUKAMOTO 2015).

No contexto de Cáceres, as medidas para enfrentar a violência no espaço escolar têm sido desenvolvidas por agentes de segurança pública, em especial a Polícia Militar através de projetos educativos, como é o caso do PROERD, com palestras para crianças e adolescentes, e também realiza a Ronda Escolar, através do patrulhamento com viaturas no entorno das escolas, com o intuito de coibir ações externas e conflitos no início e término das aulas, principalmente em horários noturnos (TIELLET, 2012).

Para Tiellet (2012), o desconhecimento de acontecimentos que ocorre na escola tem levado à banalização e à naturalização da violência, e também tem gerado medidas de prevenção, tanto da escola quanto das autoridades públicas, desconexas da realidade.

Método

Esta pesquisa buscou desvendar a partir da percepção dos professores das escolas da rede municipal de Cáceres/MT, localizadas nos bairros com maiores registros de homicídios, se a violência urbana influencia o ambiente escolar e o sentimento de insegurança do coletivo.

Diante do exposto surgiram os seguintes questionamentos: Qual a percepção do professor sobre os conflitos que ocorrem na escola e a violência em seu entorno? Quais os bairros com maiores índices quantitativos de violência urbana (homicídios), segundo dados da Polícia Militar de 2010 a 2017? Há



relação entre os bairros mais violentos do ponto de vista do número de homicídios e a intervenção policial nas escolas neles localizadas? E quais as propostas da escola para enfrentar os conflitos que ocorrem no interior e a violência no entorno da escola?

Para desenvolver a presente pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: (1) análise documental referente aos boletins de ocorrência policial no período citado, livros de ocorrências das escolas pesquisadas; e (2) questionário semiestruturado aplicado aos diretores, coordenadores e professores das escolas públicas municipais que constituem os sujeitos da pesquisa. Os dados foram sistematizados e analisados utilizando-se como técnica a análise de conteúdo de Bardin (2010).

De acordo com as características do estudo, a pesquisa desenvolvida foi descritiva de abordagem quantiquais buscando-se estabelecer relação entre a violência urbana, com recorte no homicídio, e a violência na escola. A pesquisa quantiquais permite cruzar dados numéricos com dados qualitativos. A combinação dessas duas abordagens na pesquisa possibilitou olhares diferentes.

O fenômeno da violência urbana e suas influências no cotidiano escolar poderia ser estudado em qualquer cidade do estado de Mato Grosso, entretanto, optou-se pela cidade de Cáceres, devido a sua localização geográfica, sendo esta cidade fronteira com a Bolívia, porta de entrada de entorpecentes e outros tipos de criminalidade no país.

Após a análise quantitativa dos registros de homicídios, por bairro, obtidos através do setor de estatística da Polícia Militar (PM) do município de Cáceres, do período de 2010 a 2017, foi possível selecionar os quatro bairros com maior índice de homicídios, sendo selecionado um bairro em cada quadrante, Norte-Sul, Leste-Oeste, e, conseqüentemente, uma escola em cada quadrante. Os bairros selecionados foram: Centro, Jardim Guanabara, Nova Era e Vila Nova. Optou-se por desenvolver a pesquisa em escolas da rede municipal de ensino.



Os sujeitos da pesquisa foram os professores efetivos do 1º ao 9º ano, incluindo Coordenadores (as), Diretores (as), lotados na instituição a mais de dois anos e que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A amostra foi constituída de quarenta e um sujeitos, atingindo percentual de 19,52% do quadro docente efetivo e 10,07% do quadro total de professores da rede municipal de ensino de Cáceres.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram escolhidos conforme a necessidade de investigar o fenômeno da violência dentro e fora das escolas. Para tanto, foram utilizados para coleta de dados fontes documentais e questionário semiestruturado.

As fontes documentais de natureza pública foram: a base estatística da Polícia Militar referente aos homicídios registrados no ano de 2010 a 2017 que subsidiou a escolha das escolas e o Livro de Ocorrência (LO) das escolas envolvidas na pesquisa, no qual foi possível identificar os conflitos que se sucederam entre os atores escolares.

Através do questionário aplicado aos professores, coordenadores e diretores, buscou-se informações a respeito da percepção sobre a violência no espaço escolar, e as ações de prevenção e enfrentamento.

Os dados foram sistematizados e analisados a partir de dois métodos: quantitativo e qualitativo. O quantitativo correspondeu aos dados sobre homicídio na cidade de Cáceres e também número de professores da rede pública municipal por estabelecimento de ensino. Enquanto, que as questões abertas do questionário sobre a percepção dos professores tiveram análise qualitativa tratada através da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2010), por ser uma técnica utilizada em pesquisas qualitativas e por proporcionar a criação de categorias que permitem a realização de inferências e de compreensão do fenômeno estudado.



Apresentação dos Dados: Manifestações Extramuros e Intramuros

Conforme os registros de boletins de ocorrência da polícia militar no período de 2010-2017, ocorrem 83 homicídios na cidade de Cáceres, distribuídos entre os 49 bairros da cidade, sendo os mais afetados: Centro; Nova Era; JD Guanabara, e JD Cidade Nova.

Os LO serviram para identificar e tipificar, no ano de 2017, as manifestações que ocorreram no interior das escolas além de mapear os locais onde as manifestações ocorreram.

Nos Livros de Ocorrência (LO) das escolas constam a data do fato, o local, os nomes dos envolvidos, os motivos, o nome do docente que fez o encaminhamento e a ação tomada pela escola. Os locais onde mais ocorrem as manifestações de conflitos e de violência são: a sala de aula, fila do lanche, pátio, banheiro, hora do recreio, quadra esportiva, corredores e entorno da escola.

A maior parte dos registros na sala de aula são comportamentos de indisciplina, incivildades em alguns casos a violência física/vias de fato. Foi possível identificar também comportamentos de incivildades, representada por agressões verbais expressas por palavras inadequadas, xingamentos, apelidos, palavrões, ofensas, deboche, gozação, atos e gestos obscenos.

As medidas tomadas pelas escolas para os conflitos categorizados por indisciplina e incivildade foram semelhantes: exigir pedidos de desculpas, convocação dos pais e encaminhamento para secretaria da escola.

Consta nos LO manifestações categorizadas de microviolências foram produzidas por agentes escolares (professor e funcionário), contra alunos, sendo essa mesma ação denominada por autores como Abramovay (2002) e Charlot (2002) de violência da escola. Nesta os atores educacionais foram protagonistas de ações categorizadas de microviolências contra alunos. Verifica-se que o Conselho Tutelar (CT) não foi convocado para resguardar a criança ou o adolescente e são aplicadas medidas brandas como: convocação do professor para prestar esclarecimentos do fato ocorrido, esclarecimentos da escola para o



responsável pelo aluno.

Outra manifestação, que se enquadrava como violência, foi o ato infracional e o delito, ambos relacionados ao dano patrimonial público ou particular. O dano patrimonial é denominado por Abramovay (2002) e Charlot (2002) de violência contra a escola.

Os atos infracionais praticados pelos alunos registrados no LO que correspondem as depredações do patrimônio público ou privado foram tratados pelo ressarcimento do dano, convocação dos pais, Conselho Tutelar e Secretaria Municipal de Educação (SME) informados.

Os casos envolvendo ações de estranhos na escola, furto de bicicleta e celular no interior da escola a polícia foi acionada e registrado Boletim de Ocorrência (BO). As ações de violência praticadas por funcionários da escola, do tipo ameaças, prevaricação, agressão físicas, foram registrados Boletins de Ocorrência.

Nos LO foi possível constatar que a polícia foi acionada nos casos de delitos praticados por estranhos ao recinto escolar, enquanto que casos de violência praticada por dirigentes educacionais (microviolência) isso não aconteceu e muito menos o caso chegou formalmente a SME. Todavia, em relação às ações do aluno contra o professor, a polícia militar foi acionada pela direção da escola, para proteger o professor, para controlar a situação e registrar BO contra o aluno.

Embora a cidade de Cáceres, município fronteiriço, seja uma das portas de entrada do tráfico internacional de armas e de entorpecentes não houve registros nos Livros de Ocorrência questões referentes ao tráfico ou o uso de droga no interior e no entorno das escolas pesquisadas.

Apresentação dos Dados: o Ambiente Escolar e a Percepção do Professor sobre a Violência na Escola

O questionário semiestruturado foi constituído de campos distintos a fim de conhecer a percepção dos sujeitos a respeito da violência no ambiente



escolar.

Com relação a percepção sobre o ambiente da escola, a maioria dos sujeitos pesquisados considera-o muito bom a razoável. Apenas dois professores da escola (Bocaiuva e Jatobá) manifestaram que o ambiente das mesmas é ruim.

Sobre o sentimento de segurança/insegurança, a maioria dos professores pesquisados respondeu que se sentem seguros na escola em que trabalham. Entretanto, na Escola Jatobá e na Escola Mangaba alguns professores não se sentem seguros no seu interior.

Questionados se sentem ameaçados, quarenta professores disseram que não. Somente na Escola Jatobá, quadrante Sul, houve caso de ameaça contra um professor por alunos e pais. Os professores da escola Mangaba, quadrante Oeste, bairro Centro, o segundo bairro em número de homicídios, afirmam que seus alunos não são violentos. Os professores das Escolas Pequi, Bocaiuva e Jatobá não foram conclusivos com relação a percepção sobre seus alunos. A maioria dos professores pesquisados respondeu que não avaliam seus alunos como violentos, enquanto outro conjunto de professores afirmaram o contrário, consideraram seus alunos pouco violentos.

Apesar de poucos professores afirmarem não se sentirem seguros no interior da escola, considerarem o ambiente ruim, por terem sofrido ameaças de seus alunos e estes serem considerados um pouco violentos, todos os professores pesquisados manifestaram que querem permanecer trabalhando nessas escolas. O que suscita os seguintes questionamentos: Porque não mudariam de escola? Porque continuariam trabalhando em um ambiente que consideram ruim e violento?

Quanto a categoria percepção dos informantes sobre o entorno da escola, as respostas pouco violento e violento superaram numericamente os que afirmam ser o entorno da escola tranquilo. Destacamos o conjunto dos professores da Escola Jatobá, apenas dois afirmaram não ser o entorno da escola violento.



Nenhum dos sujeitos das quatro escolas pesquisadas indicou o quesito “muito violento” para o entorno, o que nos leva a concluir que os professores não consideram a localização da escola um fator de risco, embora todas elas estejam localizadas em bairros com o maior número de homicídios na cidade.

Professores da Escola Jatobá, quadrante Sul, foram os únicos, por unanimidade que propuseram a colocação de grades, cadeados, muros para provavelmente conter a violência do entorno que adentra a escola.

O conjunto dos professores pesquisados destaca a necessidade de capacitação dos professores para lidar com a violência e, na sequência indicam que se faz necessário maior vigilância incluindo policiamento no entorno, vigias e inspetores de corredor, constatando-se que as inquietações dos professores, os conflitos e a violência são específicas de cada escola uma vez que o ambiente escolar é permeado por significações, valores, ideologias, que cada indivíduo carrega e são compartilhados, aprendidos e internalizados na relação com o outro.

Considerações Finais

Constatou-se que as ações registradas nos Livros de Ocorrências pelos professores são em sua maioria comportamentos de indisciplina e incivildades já apontadas por Tiellet (2012) e Tsukamoto (2015).

Para os professores a violência urbana influencia o ambiente escolar, porém eles consideram a violência oriunda do contexto familiar, e não relacionaram aos homicídios nos bairros em que as escolas estão localizadas. Desse modo, faz-se necessário a intervenção do psicólogo escolar na reflexão com os professores sobre a violência ou indisciplina e suas consequências no contexto escolar bem como a capacitação dos professores para lidar com a temática. Recomenda-se estudos sobre a percepção dos alunos sobre a temática.

Os projetos desenvolvidos pela PM nas escolas como medidas de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

278

prevenção a violência e as drogas como é o caso da Ronda Escolar, Rede Cidadã e Proerd embora seja importante não são o suficiente para responder ao conjunto de manifestações que ocorrem no estabelecimento de ensino, para melhor eficiência do projeto faz-se necessário uma equipe multidisciplinar com psicólogo, assistente social, psicopedagogo entre outras, com estratégias voltadas para atendimento de alunos e famílias em sofrimento humano, e não apenas com palestras informativas sobre drogas e violência.

A totalidade das escolas se utiliza de ações punitivas depois do fato ocorrido e não ações pedagógicas preventivas. Tais procedimentos punitivos não contribuem para diminuir os conflitos e a violência nas escolas. Além disso, não há por parte da escola movimento no sentido de compreender, tipificar as ações que ocorrem para então discutir e elaborar estratégias de redução e prevenção dos conflitos e da violência, incluindo nesse processo todos os atores escolares e profissionais da SME, do CT e da PM.

As estratégias de enfrentamento dos conflitos e da violência nas escolas devem ser pensadas a partir da percepção das pessoas que estão envolvidas, os atores escolares, a comunidade, para que possam elaborar propostas coerentes com a realidade. Ainda, faz-se necessárias formações promovidas pela SME voltadas para essa temática.

Nesse contexto, faz-se importante a intervenção do psicólogo escolar na reflexão com os professores sobre a violência ou indisciplina e suas consequências no contexto escolar. Recomenda-se estudos sobre a percepção dos alunos sobre a temática.

Referências

- ADORNO, S. (2002). Exclusão socioeconômica e violência urbana. *Sociologias*. Porto Alegre, (8), p.84-135. DOI: 10.1590/S1517-45222002000200005.
- BARDIN, L. (2010) *Análise de Conteúdo*. Portugal, Lisboa: Edições 70.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

279

- BRAGA, A. R. C. (2010). *Dentro e fora da sala de aula: um estudo acerca das representações sociais dos licenciandos de Pedagogia da UFMT*. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.
- CHARLOT, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*. Porto Alegre, (8), p.432-443. DOI: 10.1590/S1517-45222002000200016.
- JUSTO, J, S, (2004) A Psicanálise Lacaniana e a Educação. In: CARRARA, Kester. (Org.). *Introdução à psicologia da educação*. São Paulo: Avercamp.
- MINAYO, M, C, S. (2006) *Violência e saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- TIELLET, M, H, S. (2012) *As Políticas públicas de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar no estado do Mato Grosso, no período de 2003-2010, e os reflexos nas escolas estaduais do município de Cáceres*. 2012. 362p. Tese (Doutorado em Educação). Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.
- TIELLET, Maria do Horto Salles; & COSTA, José Ferreira. *Brincadeiras que humilham: manifestações de incivilidade*. Relatório. 216f. Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT. 2006.
- TSUKAMOTO, F, C, C. (2015) *A violência escolar na perspectiva dos professores do ensino fundamental de escolas públicas municipais de Cáceres-MT*. 2012.100f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

280

Drogas: As Representações Sociais dos Alunos de uma Escola Estadual de
Cáceres-MT

Marcos Ferreira Medeiros - UNEMAT marcosfm007@hotmail.com
Aline Rejane Caxito Braga - FAPAN aline_caxito@yahoo.com.br

Resumo

Esta pesquisa buscou compreender o que os alunos de uma escola pública de Cáceres pensam sobre as drogas, visto que atualmente os adolescentes estão cada vez mais sujeitos e expostos, direta ou indiretamente, a situações de risco e estão tendo experiência cada vez mais precoce. A relevância desse estudo, deve-se ao desafio da educação trabalhar com essa temática e na perspectiva da promoção de saúde. Para tanto, deve-se desenvolver pesquisas no âmbito escolar na tentativa de compreender as representações sociais sobre drogas para esse público pois, através dessas é possível realizar um diagnóstico e consolidar uma proposta de intervenção mais coerente com os pensamentos e as atitudes do grupo. Além disso, Cáceres, município fronteira com a Bolívia, é uma das portas de entrada de entorpecentes no Brasil. Nesse contexto, os adolescentes cacerenses estão inseridos em um local de fácil acesso ao comércio e uso de drogas, sendo este um dos vetores da criminalidade e um dos principais motivos da superlotação dos sistemas penitenciários no país. Como aporte teórico, utilizou-se a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978); na sua articulação com a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Erik Erikson (1976). Os sujeitos pesquisados foram 80 alunos, de 13 a 15 anos, matriculados no 8º e 9º ano. Como ferramenta metodológica foi aplicada a técnica Associação Livre de Palavras. A coleta de dados aconteceu entre agosto a setembro de 2017, na própria unidade escolar, na qual solicitou-se aos alunos que registrassem no papel as cinco primeiras palavras soltas, que viessem à mente, a partir da



expressão indutora *drogas*. Depois requereu-se que elaborassem uma frase utilizando a palavra considerada mais importante. Os dados foram organizados em categorias. A análise restringiu-se as categorias que tiveram maiores frequências pois essas informam os conteúdos mais compartilhados pelos alunos. Os resultados evidenciaram que, para os alunos, as representações sociais sobre drogas estão relacionadas as consequências de seu uso. A morte é o atributo mais compartilhado pelos adolescentes. Para esse contexto educacional ao trabalharem sobre a prevenção de drogas para este grupo, pode-se trabalhar as questões emocionais, que foram identificadas como um dos motivos que levam ao uso de drogas, tornando importante a conscientização dos aspectos sociais e culturais que envolvem esse processo. Pode-se considerar que os fármacos não fazem parte das representações sociais sobre drogas para esse grupo. Sendo assim, torna-se uma situação preocupante, pois os adolescentes podem utiliza-los sem ter conhecimento do prejuízo a saúde. Diante dessas considerações, é importante continuar desenvolvendo trabalhos a respeito deste tema visto a vulnerabilidade dos adolescentes de Cáceres. Sugere-se a realização de pesquisas em mais escolas para propor intervenções que possam abranger todas as escolas e pensar em políticas públicas municipais.

Palavras-chave: escola; adolescentes; representações sociais; drogas

Introdução

Cáceres é um município do estado brasileiro localizado na região Centro-Oeste de Mato Grosso, abrangido pelo Pantanal, popularmente conhecida como “Princesinha do Rio Paraguai”, com uma população de aproximadamente 93.882 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018. A cidade faz fronteira com a Bolívia, sendo então, uma das portas de entrada de entorpecentes, tráficos de drogas, entre outros, no Brasil, conforme



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

282

o Mapa da Violência (WASELFSZ, 2015)

É válido ressaltar que o tráfico de drogas como um dos vetores da criminalidade é um dos principais motivos da superlotação dos sistemas penitenciários no Brasil de acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias de 2016.

Diante de todos esses aspectos e outros que toda a sociedade é afetada, a temática drogas e o seu uso e abuso deve ser sempre discutida e refletida nos diversos contextos, em especial no contexto educacional.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) droga é toda substância natural ou sintética que administrada ao organismo vivo pode modificar uma ou mais de suas funções. As drogas são popularmente conhecidas pelo caráter lícito e ilícito.

As drogas lícitas são todas aquelas que são comercializadas livremente, porém algumas carecem de controle e fiscalização do Ministério de Saúde e da Polícia Federal como: tabaco e bebidas alcoólicas que são encontradas praticamente em qualquer tipo de comércio, porém não podem ser vendidos para menores de 18 anos.

Há também os fármacos que são todo princípio ativo ou substância natural ou sintética indicada para cura ou prevenção das enfermidades que acometem as pessoas. Essas drogas agem no sistema nervoso e trazem sequelas, muitas vezes, irreversíveis no organismo, como o uso indevido de anabolizantes e anfetaminas utilizadas por jovens com intuito de terem um corpo desejado.

O Relatório Mundial sobre Drogas de 2018 divulgado pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC), apontou que a *cannabis* foi a droga mais consumida em 2016, com 192 milhões de pessoas tendo-a utilizado ao menos uma vez nos últimos anos. O número de usuários dessa droga continua a crescer cada ano e aparenta ter expandido em aproximadamente 16% na última década até o ano de 2016. Desse modo, percebe-se um aumento significativo na população global.



Em relação aos grupos em vulnerabilidades o relatório UNODC aponta que o uso de drogas e os danos associados a ele são os mais elevados entre os jovens em comparação aos adultos. Desse modo, pode-se afirmar que a adolescência é um período mais crítico para o início do uso de substâncias e pode atingir o pico entre os jovens com idade de 18 a 25 anos.

Os dados oficiais sobre drogas especificamente do Brasil são disponibilizados pelo Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas (OBID), órgão ligado à Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD). Esta é responsável pela gestão do Fundo Nacional Antidrogas - FUNAD e atua como Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas - CONAD, sendo este último presidido pelo Ministro de Estado da Justiça e Segurança Pública.

O relatório brasileiro sobre drogas (BRASIL, 2009) traz os dados referentes ao V Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras. O estudo foi realizado pela SENAD, em parceria com o Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Paulo, em 2004.

Os dados foram coletados através de 48.155 questionários respondidos por estudantes, dos quais 71,6% cursavam o ensino fundamental. A faixa etária com maior frequência foi a de 13 a 15 anos (36,3%).

22,6% dos estudantes já fez uso na vida de drogas. O uso de drogas não é exclusividade de determinada classe socioeconômica, distribuindo-se regularmente por todas elas. Assim os estudos anteriores apontam que, o uso na vida de certas drogas foi maior para o gênero masculino, para: maconha, cocaína, energéticos e esteroides anabolizantes. Para o gênero feminino, tradicionalmente o maior *uso na vida* é de medicamentos: anfetamínicos e ansiolíticos. Com relação ao número de mortes é bem maior para os homens do que para as mulheres, cerca de 87% são homens. Essa porcentagem é



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

284

aproximadamente constante ao longo do tempo.

A defasagem escolar atingiu 45,9% dos alunos pesquisados e a maior defasagem escolar ocorreu dos estudantes que já haviam feito uso na vida de drogas.

Os transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de álcool são os responsáveis pelo maior número de mortes associadas ao uso de drogas, correspondendo aproximadamente a 90% dos casos, seguidos pelos transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de tabaco, com cerca de 6%, de múltiplas drogas, com 0,7% e de cocaína, com 0,4%. Essas porcentagens são aproximadamente constantes no período de tempo observado.

O Brasil possui 57% de cobertura por Centros de Atenção Psicossocial – CAPS distribuídos em 17 estados brasileiros. Contudo, atualmente há uma política de retorno a internação aos tratamentos institucionais baseados na abstinência e uma negação a política de redução de danos.

As drogas se caracterizam como um fenômeno sociocultural e está inserida em nosso meio o que demanda várias ações sobre essa problemática. Diante desse fenômeno, tornou-se necessário realizar pesquisas sobre o que os jovens pensam sobre as drogas. Essas são oferecidas em todo meio social, e tem invadido os muros das escolas. Desse modo, é preciso discutir sobre essa problemática e desenvolver pesquisas no âmbito escolar.

Uma das formas para compreender o que os adolescentes pensam sobre as drogas é identificando as representações sociais. Através dessas é possível realizar um diagnóstico e consolidar uma proposta de intervenção mais coerente com as atitudes do grupo.

Na tentativa de compreender a percepção de um grupo de adolescentes, alunos da rede pública estadual, sobre o fenômeno drogas em seu contexto social utilizou-se da Teoria das Representações Sociais de origem Europeia, desenvolvido por Serge Moscovici em 1961, na sua articulação com a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Erik Erikson (1976).



As Representações sociais são caracterizadas por meio de uma elaboração simbólica dos grupos sobre um determinado fenômeno e tem como objetivo a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Compreende-se as representações sociais como sistemas de interpretação que regem a relação do grupo com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais.

Através delas é possível entender a percepção do indivíduo ou grupo e sua maneira de se relacionar com o meio social em que está inserido. As ações dos indivíduos, comportamentos e suas relações são definidos da maneira como este interpreta a sua realidade cotidiana.

A teoria do desenvolvimento psicossocial desenvolvida por Erik Erikson (1976) centra-se na construção da identidade de forma gradual. Apresenta todo o ciclo vital no qual o desenvolvimento humano ocorre por estágios, cada um contribui para a formação da personalidade do indivíduo. Conforme esse autor, entre 12 aos 18 anos, no estágio Identidade *versus* Confusão de Papeis, o jovem enfrenta desafios que envolvem suas atitudes, seja ele com seus amigos, com pessoas do sexo oposto; busca a autonomia e se preocupa com uma carreira de profissionalização.

É valido ressaltar que essa teoria é uma das teorias que tentam definir adolescência, contudo não existe uma única forma de ser adolescente, mas diferentes adolescências (OZELLA, 2003; CONTINI; KOLLER, 2002). Desse modo, deve-se considerar que modo de constituição do sujeito esta engendrado na complexidade social e psicológica demandando então, uma reflexão sobre o momento histórico em que está inserido, suas características e transformações.

Nessa direção, Erikson (1976) defende que a construção da identidade é um processo pessoal e social que não acontece de forma isolada, mas sim através da interação do indivíduo com o meio em que está inserido. A adolescência é a fase mais crítica do desenvolvimento humano pois é somente nesse período que há o desenvolvimento dos requisitos preliminares: de



crescimento fisiológico, amadurecimento mental e a responsabilidade social para atravessar a crise de identidade.

O termo ‘crise’ adotado pelo autor não é sinônimo de desajustamento, a exemplo de outros conceitos de adolescência que a descreviam de uma forma patologizada e carregada de estereótipos. Mas, trata-se de um momento em que deve escolher um caminho, mobilizar recursos que conduzem ao crescimento, identificação com as pessoas, grupos, ideologias que tornarão uma espécie de identidade transitória, até que adquira a maturidade suficiente para a construção de uma identidade autônoma.

Nessa direção, o grupo funciona como um espaço transicional entre a família e a sociedade, desse modo, constitui a transição necessária no mundo externo para alcançar a individualização adulta (KLOSINSKI, 2006).

A adolescência é um período propício para a experimentação de coisas novas como as drogas. Além da curiosidade, outros fatores de risco, segundo Contini e Koller (2002) são: influência do grupo social, disponibilidade às drogas, contexto familiar, episódios de emoções desagradáveis para sentir-se adulto ou por pertencer a um grupo. Nesse contexto, conforme Carvalho e Trabbold (2010) surge um aumento das condutas pró- sociais ou as antissociais ou delituosas, principalmente os adolescentes masculinos que se envolvem nestas últimas.

Para esses autores, os adolescentes que vivem em situações precárias sem condições básicas como: pobreza, maus tratos físicos, psicológicos, sexuais ou por negligência familiar; fracasso escolar, falta de perspectiva futura e opções de lazer, entre outros, têm maior probabilidade de se envolver em atos infracionais e drogadição. Nesse ponto, é importante refletir sobre a sociedade meritocrática, igualdade de acesso aos serviços, direitos, aspectos históricos e sociais que envolvem a complexa dialética entre inclusão/exclusão social.

Assim, o objetivo desse trabalho foi identificar as representações sociais dos adolescentes, alunos de uma escola pública de Cáceres, acerca das drogas. Esse estudo é relevante visto o desafio da educação em trabalhar com essa



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

287

temática na perspectiva da promoção de saúde, sendo uma instituição formadora de cidadãos, a possibilidade de reflexão sobre o seu papel para o enfrentamento ao uso e abuso das drogas e também sobre as intervenções do psicólogo escolar nesse contexto.

Medidas de Enfrentamento ao Uso/Abuso das Drogas nas Escolas Públicas de Cáceres-MT e a Promoção de Saúde

A escola é uma instituição que proporciona o desenvolvimento de crianças e adolescentes, em diversos âmbitos: cognitivo, social e afetivo. Desse modo, a educação é considerada um dos fatores mais significativos para promoção de saúde. Todavia, quando há a referência de uma aprendizagem transformadora de atitudes e hábitos de vida, essa tem sido um desafio para educação. A comunidade escolar contribui de maneira decisiva na formação de cidadãos conscientes de responsabilidades sociais e capazes de atuar em favor da valorização da vida de forma individual e coletiva.

Nesse contexto, o psicólogo pode contribuir com a comunidade escolar através de pesquisas, na construção de novas perspectivas e metodologias educacionais com os professores, e motivando-os a continuar trabalhando a promoção de saúde na escola com alternativas de prevenção ao uso de drogas principalmente na cidade de Cáceres.

Tiellet (2012), em sua pesquisa intitulada “Política pública de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar no estado do Mato Grosso” identificou que em 2004, estratégias para diminuir a violência e as drogas nas escolas do estado de Mato Grosso foram definidas em parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP). As ações de enfrentamento voltadas à violência nas escolas desenvolvidas por ambas as secretarias tiveram caráter policial ao invés de solucionar o problema mediante políticas educacionais.

Em 2004, a SEDUC e a SEJUSP realizaram estudos para a criação da patrulha escolar, mantiveram o projeto já existente de prevenção de drogas e a



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

288

violência do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) para atender crianças e adolescentes através de palestras educativas e incluíram, em 2005, a criação do projeto Rede de Atendimento a Crianças e Adolescentes em vulnerabilidade social, denominado Rede Cidadã, promovido pela SEJUSP.

As rondas e patrulhamentos no entorno das escolas facilitaram aos agentes de segurança pública adentrar nas escolas, desenvolvendo projetos educativos aprovados em parceria com a SEDUC, e, dessa forma, sendo requisitados pelos diretores de escolas, que, por sua vez, sem a construção de uma proposta educativa didático-pedagógica resolviam seus problemas de indisciplina e incivilidade.

No contexto atual de Cáceres, as medidas de enfrentamento a violência e ao uso das drogas no espaço escolar ainda têm sido desenvolvidas por agentes de segurança pública, em especial pela Polícia Militar. Ao ser solicitada pelas escolas estaduais e municipais desenvolve projetos educativos, como é o caso do PROERD, com palestras educativas para crianças e adolescentes, e também realiza a Ronda Escolar, através do patrulhamento com viaturas no entorno das escolas, com o intuito de coibir ações externas e conflitos no início e término das aulas, principalmente em horários noturnos.

A Polícia Militar tem proporcionado auxílio às escolas, desenvolvendo projetos educacionais no combate à violência e às drogas, entre outras temáticas. Contudo, a presença e intervenção de agentes no espaço escolar ainda geram questionamentos sobre a sua necessidade, implicações e consequências.

É relevante ressaltar que as escolas que trabalham a promoção de saúde, através de metodologias de prevenção às drogas com equipes preparadas sobre a temática, podem trazer resultados positivos, e mudanças na forma do adolescente pensar e agir frente à temática.

Para Aratangy (1998) algumas metodologias eficientes para trabalhar a



prevenção do consumo de drogas se dá por meio de espaços de comunicação e participação, com atividades alternativas e não avaliativas pela escola, tais como as artísticas e esportivas. Além disso, deve-se explorar as questões emocionais dos adolescentes através de experiências compartilhadas em grupo.

Braun (2007) destaca que mais importante que a informação emerge a necessidade de treiná-los para que haja uma “resistência social”, é preciso ensinar a resistir essa pressão ao uso. Esse ponto é muito relevante visto que Campos e Alves (2009) relembram que a droga possibilita a inserção no grupo além da sensação inicial de prazer e bem-estar, uma ilusão de coragem, e a crença de um reconhecimento do grupo como alguém corajoso e forte.

Nessa direção, Carlini-Cotrim (1998) descreve 5 modelos básicos de ações concretas que podem ser viáveis na prática escolar: (1) do conhecimento científico – indica a informação imparcial e científica sobre as drogas de modo que os alunos possam estar aptos a tomar decisões racionais e bem fundamentadas a respeito delas; (2) educação afetiva – contempla os aspectos emocionais envolvidos na questão, pois parte-se do pressuposto de que se os alunos estiverem menos vulneráveis psicologicamente estarão menos inclinados ao consumo de drogas (3) de oferecimento de alternativas – objetiva propiciar aos alunos atividades que gerem sensações prazerosas com intuito de mostrar para senti-las não é necessário o uso de drogas (4) educação para a saúde – visa a orientação dos jovens sobre uma vida saudável no que tange a alimentação, a vida sexual, entre outros (5) o modelo de modificação e ensino – propõe intervenções duradouras, intensivas, e precoces, que colaborem na formação global de jovens saudáveis como: modificação de práticas instrucionais, a melhoria do ambiente escolar, o incentivo ao desenvolvimento social, oferecimento de serviços de saúde e o envolvimento dos pais em atividades curriculares.

Nesse sentido, substitui-se o enfoque disciplinador da “guerra/ combate as drogas” à ênfase na formação do jovem, tido como um ser capaz de discernir



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

290

e de optar. Para tanto, conforme Zanella (2003) faz-se importante que ele tenha informações pertinentes as substancias químicas e reflexões que se revestem de um sentido ético e que envolva a emoção.

Nesse contexto, para Soares e Jacobi (2000) as instituições educacionais não devem utilizar métodos inflexíveis de prevenção ao uso de drogas, pois trazem resultados não satisfatórios. Contudo, essa redução ao discurso sobre as drogas somente pelo conhecimento científico, alardeando proibições, são alternativas ainda utilizadas por programas de prevenção que trazem resultados pouco satisfatório.

Outro método que não traz resultados positivos, segundo os autores, é levar a discussão sobre as drogas a argumentos morais e religioso, definindo certo e errado como se fossem afirmativas absolutas. Palestras com a presença de ex-dependente químico, corre o risco de confirmar a onipotência adolescente, fazendo-os acreditar que como o depoente, qualquer pessoa é capaz de abandonar o vício e retomar a vida sem sequelas e com qualidade de vida.

O caminho para trabalhar a prevenção de drogas nas escolas e promoção de saúde, não deve acontecer de forma repressiva e sim oferecendo aos jovens espaços para que possam vivenciar experiências significativas e que possam compartilha-las em seu convívio social, entre amigos, familiares e outros.

O caminho para a prevenção do consumo de drogas passa pela exploração das questões emocionais dos adolescentes, e isso se dá por meio da abertura de canais de comunicação e participação, com atividades alternativas e não avaliativas pela escola, tais como as artísticas e esportivas. Considera-se que, muito mais importante do que alardear sobre proibições, ou seja, utilizar o discurso *Não às Drogas* é importante criar espaços em que os jovens possam vivenciar experiências significativas e compartilhá-las em grupo. Além disso, mostra-se imprescindível a organização de atividades que envolvam o jovem na comunidade, assim como abrir espaços para orientação aos pais, para que estes não se sintam tão despreparados para lidar com os desafios da adolescência (ARATANGY, 2008, p. 611).

Devem ser oferecidas atividades que envolvam questões emocionais nos jovens, através de atividades artísticas, esportivas, e dinâmicas que venham ser



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

291

realizadas no âmbito escolar envolvendo escola e família como: teatro, coral, exposição de pinturas, esporte, competição de redação, leitura de livros, entre outras.

A família tem uma contribuição importante na formação do indivíduo, podendo cooperar com a comunidade escolar sendo mais presente e participativa.

Nesse contexto, o psicólogo escolar tem um papel fundamental, saindo do trabalho individual, clínico, para um nível mais global, verdadeiramente educacional, atue junto aos diversos segmentos da escola, facilitando a comunicação e a intermediação entre todos os agentes da escola. O psicólogo pode capacitar os professores para trabalharem essas temáticas nas salas de aulas; promover atividades que fortaleçam os laços afetivos com a escola; mostrar disponibilidade para ouvir alunos e professores oportunizar momentos coletivos de reflexão; buscar colaboração e apoio da escola, da comunidade, e, principalmente, das famílias dos alunos. (CAMPOS; ALVES, 2009)

Procedimentos Metodológicos

Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa pois implicou na descrição de dados, procurando compreender o fenômeno segundo a perspectiva do sujeito e também quantitativa, pois os dados colhidos foram analisados mediante as frequências (*f*) para explicar os fenômenos psicossociais.

Foi utilizada a técnica da associação livre de palavras na qual solicita-se a evocação das respostas a partir das expressões indutoras. Esta foi escolhida pois é empregada nas pesquisas de representações sociais e desse modo, possibilitou alcançar os objetivos da pesquisa.

Os sujeitos pesquisados foram 80 alunos de 13 a 15 anos matriculados no 8º e 9º ano em uma escola estadual no município de Cáceres-MT.



A coleta de dados aconteceu entre agosto a setembro de 2017, na própria unidade escolar, na qual solicitou-se aos alunos que registrassem no papel as cinco primeiras palavras soltas, que viessem à mente, sem formar frases, a partir da expressão indutora *drogas*. Depois requereu-se que elaborassem uma frase utilizando a palavra considerada mais importante.

As evocações foram organizadas por categorias. A análise dos dados restringiu-se as categorias que tiveram maiores frequências pois essas informam os conteúdos mais compartilhados pelos alunos, pois para análise das Representações Sociais os conteúdos com maiores frequências, compartilhados no grupo, são os mais importantes, provavelmente se constituem como as representações sociais que o grupo possui do objeto pesquisado.

Apresentação e Análise dos Dados

Os alunos ao pensarem sobre drogas anunciaram sobre diversas temáticas que foram categorizadas como: Consequências ($f=154$), Adjetivos ($f=48$), Motivos ($f=44$), Saúde/Problemas ($f=42$), Tipos de Drogas ($f=27$), Crimes ($f=20$), Violência ($f=18$), Grupos Sociais ($f=17$), Problemas Sociais ($f=12$), Ação ($f=9$) e finalmente Conselhos ($f=8$).

As categorias com maiores frequências foram: Consequências ($f=154$), Adjetivos ($f=48$), Motivos ($f=44$) e Saúde/Problemas ($f=42$).

Na categoria Consequência percebe-se que para os alunos a morte ($f=59$) é um dos fatores mais representados, como pode-se observar na Tabela 1.

Tabela 1 Frequências dos atributos referentes à categoria Consequências

CONSEQUÊNCIAS	
ATRIBUTOS	<i>F</i>
Morte	59



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

293

Vício	27
Destruição	24
Perda de si mesmo	10
Dependência	09
Consequência	07
Cadeia	06
Acidentes	02
Arrependimento	02
Catástrofe	02
Desastre	02
Tragédia	02
Graves	02
	154

Morte, só escolhe quem se opta pelo caminho das drogas
(9º ano)

Através das drogas vem à morte” (8º ano)



Juntamente com a morte, outros atributos citados foram: *vício, destruição e perda de si mesmo*. Significando que essas evocações estão entrelaçadas. Na sequência há o atributo dependência, é importante destacar que não foram evocados com muitas frequências pelos alunos, apesar de ser uma temática bastante discutida como consequência das drogas.

A categoria *Adjetivos*, demonstra uma variação de palavras, *ruim, perdição, perigo, não presta* que não tem consenso em relação aos adjetivos atribuídos a droga, assim pode-se considerar que não há uma representação, pois essa deve ser compartilhada por uma grande parte do grupo. Esses adjetivos apresentam o aspecto negativo das drogas. Há um silenciamento sobre os aspectos “positivos” como sensação de bem-estar, prazer, ilusão de coragem, entre outros apontados por Campos e Alves (2009).

Tabela 1 Frequências dos atributos referentes à categoria Adjetivos

ADJETIVOS	
ATRIBUTOS	F
Ruim	11
Perdição	05
Responsabilidade	04
Perigo	04
Não presta	03



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

295

Caminho Errado	02
Desgraça	02
Devastadora	02
Tranqueira	02
Tormento	02
Terror	02
Sem futuro	02
Mal	02
Horrível	02
Chato	01
Escuridão	01
Prejudica	01
	48

Analisando a categoria *Motivos* percebe-se que há uma variedade de atributos. Dentre esses, as duas evocações mais fortes relatadas são:



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

296

infelicidade e sofrimento, estas juntamente com: decepção, culpa e solidão estão relacionadas as questões emocionais dos indivíduos do grupo pesquisado.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

297

Tabela 2 Frequências dos atributos referentes à categoria *Motivos*

MOTIVOS	
ATRIBUTOS	<i>F</i>
Infelicidade	14
Sufrimento	10
Decepção	03
Trabalho	03
Burrice	02
Culpa	02
Fraqueza	02
Idiotice	02
Irresponsabilidade	02
Sem controle	02
Fragilidade	01
Solidão	01
44	

Desse modo, um dos meios para trabalhar a prevenção às drogas com



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

298

adolescentes nas escolas é através da exploração das questões emocionais. Este dado corrobora com o que foi apontado por Aratangy (1998), Carlini-Cotrim (1998) e Zanella (2003). Esses atributos são importantes e devem ser trabalhados por ser um dos fatores que podem levar os adolescentes a se envolverem com as drogas.

Nessa direção, considerando a infelicidade e sofrimento como atributos mais expressivos para o grupo, pode-se indicar que o trabalho com esses alunos deve envolver a auto-estima, consciência de si e do mundo. Isso reafirma o que Soares e Jacobi (2000) defendem que é preciso mudar nas discussões que não trazem resultados satisfatórios visto que não contemplam o que eles concebem sobre fatores primordiais sobre a temática.

Outro aspecto que pode remeter é o conflito que o adolescente enfrenta nessa fase da vida conforme Erik Erikson (1976).

Na categoria *Saúde/Problemas* o atributo mais evocado foi doença, esta não foi especificada pelos alunos, podendo indicar que não há informações sobre os tipos de doenças que estão relacionados às drogas. Foram citados também: Câncer e Depressão.

As drogas trazem doenças que podem levar a morte (9º ano)

**Tabela 3 Frequências dos atributos referentes à categoria
*Saúde/Problemas***

SAÚDE /PROBLEMAS	
ATRIBUTOS	F
Doenças	21
Loucura	06
Saúde	06



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

299

Tratamento	04
Pânico	02
Câncer	01
Depressão	01
Vida	01
	42

É importante ressaltar que na sequência está a categoria *Tipos de drogas* que não é muito expressiva pelos alunos. Nesta não há nenhuma evocação referente aos fármacos. Desse modo, pode-se considerar que os fármacos não fazem parte das representações sociais sobre drogas para esse grupo. Sendo assim, torna-se uma situação preocupante, pois os adolescentes podem estar utilizando os, fármacos sem ter conhecimento do prejuízo a saúde.

As outras categorias com baixa frequência referem-se a *Crimes*, *Violência* e *Problemas sociais*. Estas expressam as consequências das drogas no campo social e nas relações sociais, pode-se perceber que os adolescentes estão mais voltados para questões individuais como consequências, em detrimento das questões sociais.

É interessante observar que a categoria *Grupos Sociais* que contém atributos como amigos não é muito frequente. Desse modo, verifica-se que esse grupo não faz uma forte associação entre amigos e drogas.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

300

Considerações Finais

As Representações Sociais sobre as drogas no contexto escolar é a morte o atributo mais compartilhado pelo grupo.

Vale ressaltar que as possíveis temáticas para serem trabalhadas a prevenção de drogas para este grupo, refere-se as questões emocionais, que foram identificadas como um dos motivos que levam ao uso de drogas, tornando importante ações direcionadas e conscientização dos aspectos sociais e culturais que envolvem esse processo.

Referente ao uso de fármacos, é interessante que os adolescentes tenham informações que estes são tipos de drogas e que o uso indevido traz consequências indesejadas entre elas a morte., que é a mais anunciada pelos alunos. Desse modo, a escola como promotora de saúde pode proporcionar a mudança de hábitos primeiramente mudando a forma de pensar dos alunos sobre os fármacos para que posteriormente eles possam mudar suas ações.

Vale ressaltar que reduzir o discurso sobre as drogas somente pelo conhecimento científico, transmitindo conhecimento sobre a composição química da droga e seus efeitos de forma racional, alardeando proibições, são alternativas ainda utilizadas por programas de prevenção nas escolas que trazem resultados pouco satisfatórios.

Os projetos desenvolvidos pela Polícia Militar nas escolas do município de Cáceres-MT como medidas de prevenção a violência e as drogas como é o caso da Ronda Escolar, Rede Cidadã e Proerd embora sejam importantes não são suficientes para responder ao conjunto de manifestações que ocorrem no estabelecimento de ensino.

Desse modo, para melhor eficiência do projeto faz-se necessário uma equipe de profissionais capacitados, em especial os professores e o psicólogo escolar com estratégias voltadas para atendimento de alunos e famílias em sofrimento humano, e não apenas com palestras informativas sobre drogas.

Os dados apresentados pelos estudos internacionais, nacionais e o



presente reforçam a necessidade de pesquisas para desenvolvimento de políticas públicas mais coerentes com a realidade que aborde além das questões relativas ao consumo de drogas, mas englobe a prevenção e o tratamento, e principalmente o sofrimento humano.

No campo escolar, as estratégias de enfrentamento ao uso/abuso de drogas devem ser pensadas a partir da percepção das pessoas que estão envolvidas, os atores escolares, a comunidade, para que possam elaborar propostas coerentes com a realidade. Diante dessas considerações, é importante continuar desenvolvendo trabalhos voltados para a atenção e prevenção de situações de risco e vulnerabilidade nas escolas através de reflexões a respeito deste tema, permitindo assim, que toda comunidade escolar possa expor ideias, criar reflexões, tendo consciência de responsabilidade social, promovendo a saúde mental no âmbito escolar.

Referências

- ARATANGY, L. R. O (1998) desafio da prevenção. In: J. G. AQUINO (Org.). *Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial.
- BRASIL (2009) Presidência da República. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. *Relatório brasileiro sobre drogas*. Brasília: SENAD.
- BRAUN, I. V. (2007) *Drogas: perguntas e respostas*. São Paulo: MG editores.
- CAMPOS, H. R.; & ALVES, D. K. S. (2009) Consumo de álcool pelas adolescentes: um (novo) desafio para o psicólogo na escola. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. Campinas: Alínea.
- CARVALHO, M, A, R.; & TRABBOLD, V, L, M. (2010) *Psicologia da Educação II*. Unimontes: Montes Claros.
- CARLINI-COTRIM, B. (1998) Drogas na escola: prevenção, tolerância e pluralidade. In: Aquino, J. R. G (Org.). *Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

302

- CONTINI, M. L. J; & KOLLER, S. H. (2002) *Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: CFP.
- ERIKSON, E, H (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MOSCOVICI, S. (1978) *A representação social da psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.
- OZELLA, S. (2003) Adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: OZELLA, S. (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- SOARES, C. B.; & JACOBI, P. R. (2000) Adolescentes, drogas: avaliação de um programa de prevenção escolar. *Cadernos de Pesquisa* 109, p. 213-237.
- TIELLET, M, H, S. (2012) *As Políticas públicas de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar no estado do Mato Grosso, no período de 2003-2010, e os reflexos nas escolas estaduais do município de Cáceres*. 2012. 362p. Tese (Doutorado em Educação). Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.
- WASELFISZ, J. J. (2015). *Mapa da Violência. Homicídios por armas de fogo no Brasil*. São Paulo, Instituto Sangari.
- ZANELLA, L. (2003) Adolescência e drogas: das mudanças à vulnerabilidade. In: FERREIRA, B. W; RIES, B. E. (Org.) *Psicologia e Educação: desenvolvimento humano: adolescência e vida adulta*. Porto Alegre: EDIPUCRS.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

303

Quais Práticas Afetam o Reconhecimento do Psicólogo Escolar?

Aline Rejane Caxito Braga - FAPAN aline_caxito@yahoo.com.br
Marcos Ferreira Medeiros - UNEMAT marcosfm007@hotmail.com

Revisão

Este trabalho trata-se de um recorte da tese Representações sociais dos psicólogos sobre os psicólogos escolares. O objetivo do presente estudo foi identificar quais práticas afetam o reconhecimento do psicólogo escolar. Partindo do pressuposto que as representações sociais direcionam comportamentos, guiam as práticas e justificam as tomadas de posição, fez-se relevante realizar a pesquisa perquirindo sobre as práticas desses profissionais no Brasil. O referencial teórico norteador foi a Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici (1978). Como procedimento metodológico utilizou-se um questionário online que foi aplicado em 293 psicólogos pertencentes aos 23 Conselhos Regionais de Psicologia no país divididos, no mínimo, 10 participantes por região, no período do mês de dezembro de 2014 e janeiro de 2015. Finalizada a coleta, os dados foram submetidos a tratamento estatístico por meio do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), empregando-se estatísticas: descritiva e inferencial. Os resultados evidenciaram que o psicólogo escolar foi representado pelos mais jovens e com pós-graduações como um profissional com atuação tradicional e não reconhecido. Os psicólogos das áreas hospitalar e escolar apresentaram uma representação ancorada nas concepções de atuações crítica e tradicional; enquanto os profissionais das áreas clínica, organizacional e saúde o concebem a partir da perspectiva tradicional, e os da área acadêmica na perspectiva crítica. As abordagens de bases psicanalítica, comportamental, humanista e analítica tendem a aumentar o reconhecimento. A partir dos dados constata-se que as atribuições consideradas mais tradicionais contribuem para o reconhecimento do



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

304

psicólogo escolar enquanto as atribuições consideradas emergentes, diminuem. Todavia, faz-se necessária mais pesquisas e em especial com a utilização de outros instrumentos de coleta de dados como a entrevista.

Palavras-chave: psicólogo escolar; representações sociais; reconhecimento

Introdução

Identificar a imagem e a concepção que o psicólogo tem sobre o campo profissional da Psicologia, e em especial da Psicologia Escolar, caracteriza-se como importante para discutir questões e realizar reflexões sobre Psicologia e a Psicologia Escolar no país, como ciência e profissão. Além disso, fornece indícios sobre o reconhecimento do seu papel social, sendo assim, útil para redimensionar sua prática, bem como, acentua a possibilidade de subsidiar discussões acerca da formação do psicólogo.

Nesse sentido, o objetivo do presente estudo, que é um recorte da tese Representações sociais dos psicólogos sobre os psicólogos escolares, foi identificar quais práticas afetam o reconhecimento do psicólogo escolar.

O referencial teórico norteador foi a Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici (1978) no qual conjectura que as representações sociais direcionam comportamentos, guiam as práticas e justificam as tomadas de posição. Nessa direção, fez-se relevante realizar a pesquisa perquirindo sobre as práticas desses profissionais no Brasil para verificar quais afetam o reconhecimento do psicólogo escolar.

Desde que a Psicologia foi reconhecida e regulamentada pela Lei Federal nº 4119, de 27 de agosto de 1962, o número de profissionais cresceu significativamente e concomitante com as possibilidades de atuação nos diversos âmbitos. Dentre esses, o campo o educacional é um dos mais tradicionais.

A relação entre Psicologia e Educação sofreu várias modificações, “[...]”



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

305

sendo um conhecimento e uma prática, que ora esteve a serviço de interesses conservadores e capitalistas; ora contribuiu para reflexões revolucionárias e emancipatórias” (BARBOSA; SOUZA, 2012, p.164). Conforme Penteadó e Guzzo (2010), a Psicologia nasceu e se desenvolveu em uma sociedade capitalista, por meio de um embate ideológico de paradigmas; e a Educação no Brasil sempre apresentou objetivos ideológicos e políticos, na disputa pelo poder e no controle da formação do homem e da sociedade almejados. Assim, essa relação foi marcada por uma trajetória histórica de muitas parcerias, interdependências, polêmicas, ideologias, objetivos, teorias e práticas.

Conforme Giongo e Oliveira-Menegotto (2010), atualmente o Psicólogo Escolar, tendo que atuar com as marcas históricas deixadas pelos precursores no Brasil, sente a necessidade de criar novas propostas de intervenções, sob diferentes aspectos teóricos e práticos. Ainda, espera-se que trabalhe com todos os aspectos que influenciam o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, a partir de uma visão sistêmica e interdisciplinar.

Nessa perspectiva, Martínez (2010) discute que as mudanças graduais que se apreciam na concepção e, simultaneamente, na atuação dos profissionais vinculados ao sistema educativo têm sido também fortemente influenciadas pelo debate crítico, iniciado na década de 80. O mesmo é apontado por Cruces (2005) o qual, pesquisando a atuação de egressos em São Paulo, conclui que há predominância de atividades interdisciplinares e envolvendo grupos, ao invés de atividades focadas somente no aluno ou na família, isto é, o psicólogo passa a atuar como um mediador em diferentes atividades.

As novas formas de atuação dos psicólogos escolares, conforme Martínez (2009; 2010) são frutos das atuais concepções teórico-metodológicas e demandas da educação. A autora categoriza as formas de atuação em dois grupos: tradicionais e emergentes que coexistem e conservam entre si inter-relações e interdependências. As atribuições tradicionais, que estão relacionadas à dimensão psicoeducativa, são definidas via de regra pelos



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

306

problemas que precisam ser enfrentados e resolvidos; e as atribuições emergentes estão associadas a uma compreensão mais ampla e abrangente da intervenção do psicólogo que inclui sua dimensão psicossocial.

Nessa direção, Cruces (2003) afirma que coexistem dois modelos de atuação em Psicologia Escolar: as práticas críticas e inovadoras com foco na instituição escolar como um todo e; as práticas fundamentadas em uma visão estigmatizadora e curativa, a qual responsabiliza o aluno pelos seus problemas na escola, com foco na cura, de caráter clínico, utilizando-se de diagnósticos, atendimentos individuais e encaminhamentos externos. Conforme a história da profissão, os modelos de atuação acríticos afetaram, desfavoravelmente, o reconhecimento do papel profissional no Brasil.

Contudo, verifica-se que a constituição do psicólogo escolar, seu reconhecimento passa, entre outros aspectos, pela representação social que os psicólogos têm acerca desse campo de atuação, sobre suas práticas, intervenções, atribuições, instrumentos (COSTA, RONCAGLIO; SOUZA, 2011; MARTÍNEZ, 2009; 2010). Assim, compreende-se a importância de identificar essas representações sociais e as práticas do psicólogo escolar que favorecem para seu reconhecimento. Esses dados possibilitam refletir sobre a atuação e a formação inicial e continuada desses profissionais.

Percursos Metodológicos

A pesquisa, partiu de um delineamento não-experimental, foi de caráter descritivo e do tipo *survey*. Utilizou-se um questionário que foi hospedado em uma plataforma *on-line* de pesquisa, nomeada *Lime Survey*, e instalada em um *site* pessoal. O questionário foi disponibilizado pela *internet* e seu preenchimento era *on-line*.

O questionário foi baseado no instrumento da pesquisa nacional do Psicólogo Brasileiro desenvolvida por Bastos e Gondim (2010) e organizado majoritariamente de perguntas fechadas, no qual foi dividido em seis partes: (1) aspectos sociodemográficos (2) a formação do participante (3) inserção



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

307

profissional do participante (4) representações sobre o psicólogo e o psicólogo escolar (5) práticas e reconhecimento do psicólogo escolar (6) Representação do Eu.

Os participantes da pesquisa foram 293 psicólogos, inscritos nos 23 Conselhos Regionais de Psicologia (CRP) divididos, no mínimo, 10 participantes por região. O critério de inclusão não se restringiu ao campo de atuação, mas ao registro no órgão da sua região, além do aceite em participar, voluntariamente, da pesquisa. A coleta de dados ocorreu nos meses de dezembro de 2014 e janeiro de 2015.

O convite aos psicólogos, para participarem da pesquisa, foi realizado por *e-mail*, enviado pela pesquisadora para aqueles envolvidos com a formação de Psicologia, e pelos Conselhos Regionais de Psicologia mediante *e-mail*, mala direta e em suas páginas nas websites.

Após a finalização da coleta de informações, foram gerados os bancos de dados automaticamente pelo *survey*. Esse banco foi exportado para o *Excel*, no qual foi realizada a padronização dos dados. Posteriormente, estes foram submetidos a tratamento estatístico mediante o uso do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Foram empregados dois tipos de procedimentos: a estatística descritiva e a estatística inferencial.

As técnicas de análise utilizadas foram (1) Estatísticas Descritivas – frequência e tabelas e frequência cruzadas, (2) Testes Não Paramétricos - Teste de Mann-Whitney e Teste de Kruskal-Wallis, (3) Correlações de Pearson Bivariável e (4) Regressão Linear Múltipla.

Apresentação dos Participantes e as Representações Acerca do Psicólogo Escolar

A amostra da pesquisa foi composta por 293 psicólogos. Esses são na maioria *jovens* e do sexo feminino. A *presença feminina* na profissão é ratificada em várias pesquisas e, conseqüentemente, ocasiona fragilidades em alguns aspectos como: *inserção e remuneração*. Nessa direção, Rosenberg (1984)



discorre sobre algumas discriminações ainda sofridas pela mulher, tais como a remuneração menor que a dos homens; carga horária de trabalho fora de casa inferior a do homem; dentre outras situações que afetam a carreira. Assim, a autora alerta que a inserção de um profissional no mercado de trabalho vai além das questões sobre formação e situação profissional do psicólogo, mas implica em questões culturais, sociais, econômicas, de gênero, entre outras.

A respeito do *nível socioeconômico* das famílias dos pesquisados, verificou-se, a partir do estudo da *escolaridade dos pais*, que mais da metade dos psicólogos advém de família de *baixa escolaridade* e, provavelmente, de baixa renda. Esses dados também foram encontrados na pesquisa nacional *O trabalho do psicólogo no Brasil* (BASTOS; GONDIM; RODRIGUES, 2010).

Em relação a formação, 79,2% estudaram nas IES são privadas. Yamamoto, Souza e Zanelli (2010) constataram, na pesquisa nacional, que 89% dos psicólogos são egressos das instituições privadas, porém, o ensino de melhor qualidade, conforme o ENADE ocorre nas IES públicas, sendo beneficiada, então, apenas a minoria. Desse modo, considera-se que a privatização e a mercantilização da formação têm implicações na formação de qualidade.

Quanto às *Pós-graduações* dos psicólogos a mais frequente entre os psicólogos brasileiros é a *especialização*, modalidade essencialmente profissionalizante. O percentual de mestres e doutores é menor, então, pondera-se que as modalidades *stricto sensu* são prioritariamente escolhidas por aqueles que dedicam à docência, que é apenas uma das áreas de atuação.

A respeito das atividades profissionais, na pesquisa, foram avaliadas conforme os nove principais campos de atuação: *hospitalar, clínica, organizacional, escolar, jurídica, acadêmica/docência, trânsito, social e saúde*; e os aspectos estudados foram: *setores de inserção, formas de ingresso, remuneração, abordagens e como vê a sua atuação*.

Quanto aos *setores* onde os psicólogos estão atuando, a maior parte



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

309

declara que trabalha nas empresas e organizações privadas. Estas, somadas às ONG's, totalizam mais de 60% da inserção dos psicólogos no mercado de trabalho. Desse modo, verifica-se que a inserção do profissional é mais regida por questões de mercado de trabalho e menos por políticas públicas, segundo Heloani, Macêdo e Cassiolato (2010).

Avalia-se, a partir dos dados da presente pesquisa, que os psicólogos estão em mais de uma área de atuação. Sobre isso, Heloani, Macêdo e Cassiolato (2010) revelam que a maioria dos profissionais pesquisados tem jornadas duplas ou triplas de trabalho, que acarretam uma sobrecarga ocupacional, e podem trazer consequências nocivas para a saúde.

De forma geral, constata-se que a Clínica ainda é a área na qual os psicólogos estão mais inseridos, talvez porque é nela que o profissional se realiza e se percebe concretizando mais plenamente o ideal da atuação psicológica (HELOANI; MACÊDO; CASSIOLATO, 2010). Essa concepção, também é construída durante o processo de formação profissional, conforme apontado nos diversos estudos (MELLO, 1975, 1989; GUZZO; 2010).

As *formas de ingresso* dos psicólogos pesquisados ocorrem, na maior parte, por *convite/indicação* e *processo seletivo/contrato*, e a minoria por *Concurso*.

De acordo com Heloani, Macêdo e Cassiolato (2010) o que está estreitamente relacionada com o tipo de inserção do psicólogo no mercado de trabalho é a *remuneração*. A psicologia é uma profissão cujos rendimentos não são atraentes, assim, analisa-se que a inserção do psicólogo em mais de um emprego deve-se à remuneração considerada baixa. Na presente pesquisa, a maioria dos pesquisados recebem entre R\$ 1.500 até R\$ 3.000.

A menor *remuneração* corresponde aos psicólogos das áreas *clínica*, *escolar*, *acadêmica* e *saúde*. Conforme, Gondim, Bastos e Peixoto (2010) a *clínica* oferece a mais baixa remuneração porque muitos não trabalham em consultórios próprios, pagam supervisão e impostos, necessários para a



regularização do exercício profissional.

A área *acadêmica*, apesar de fazer parte desse panorama, é também a área que melhor remunera os profissionais com as mais altas titulações, e que estão inseridos nas IES públicas. Contudo, Heloani, Macêdo e Cassiolato (2010) ressaltam que os doutorados ainda são uma minoria, talvez porque o número de universidades que oferecem esse nível de qualificação é restrito.

Desse modo, retoma-se o que Rosemberg (1984) afirma que a incorporação no mercado de trabalho vai além das questões sobre formação e situação profissional, e ainda, que o sucesso ou o fracasso, que muitas vezes é vivenciada como individual, visto a ideologia do individualismo presente nas sociedades capitalistas, deve ser analisada a partir das condições sociais, conforme Farr (1991).

Na pesquisa, muitas *abordagens* foram consideradas *importantes e muito importantes* para a atuação. As *abordagens importantes* foram as de *Base Humanista e Psicanalítica*; e as *muito importantes* foram as *Psicossociais*, de *Base Comportamental e Cognitivista*. Estudos anteriores relatam que a abordagem mais referenciada é a psicanálise, no entanto, ressaltam que o psicólogo utiliza mais de uma referencial para compreender a atuar na realidade em que se insere (BASTOS; GOMIDE, 1988; GONDIM, BASTOS; PEIXOTO, 2010). Nessa perspectiva, os autores consideram que após a graduação, o profissional ainda não possui uma clareza sobre as abordagens teóricas mais apropriadas para dar suporte a sua intervenção. Todavia, essa postura vai mudando a partir dos estudos nas pós-graduações.

Sobre as representações acerca do psicólogo escolar, esse trabalho restringirá a apresentação dos grupos formados pela idade - *mais jovens e mais velhos* e pela formação - *recém-formados* e os com *pós-graduação*. Esses dados são provenientes das técnicas de análise Estatísticas Descritivas e Testes Não Paramétricos.

Em relação ao Psicólogo Escolar, os mais jovens têm uma *representação*



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

311

centrada no *aluno* e nas *dificuldades de aprendizagem*. Essa visão é considerada conservadora e adaptativa, muito presente nas práticas profissionais antes da década de 80, na qual o fracasso escolar recaía sobre o aluno (PATTO, 1984; ANDALÓ, 1984; BARBOSA, MARINHO-ARAÚJO, 2010). Os pesquisados, mais jovens, consideram a profissão do Psicólogo Escolar como *não reconhecida e mal remunerada*.

Quanto aos *instrumentos*, os pesquisados indicam que o Psicólogo Escolar faz *encaminhamentos para médicos* (neurologias e psiquiatras). Esse aspecto reforça a imagem tradicional da psicologia escolar, pois essa é uma das ferramentas usadas para tratar os alunos fora do contexto escolar. Martínez (2009) defende que os encaminhamentos devem ser usados quando esgotada todas as alternativas, visto as consequências aversivas advindas dessa intervenção.

Os *mais velhos*, tendem a diminuir todos esses aspectos considerados na análise dos *mais jovens*. Assim, com maior tempo e envolvimento com a profissão a consideram como *reconhecida* e diminui a concepção de *mal remunerada*; dedicam mais tempo às áreas *clínica* e *acadêmica* e estão mais *satisfeitos* com a *clínica*, na qual devem ter maior retorno, sem os percalços dos iniciantes. Assim, como na área *acadêmica*, pois com os investimentos na qualificação há aumento da *remuneração*.

Os *mais velhos* diminuem a *importância de representações do psicólogo escolar* como *aluno* e *dificuldades de aprendizagem*, e diminuem também os *encaminhamentos*, apontando assim, outra atitude diante das demandas que recebem. Diante desses dados, pondera-se que os mais jovens podem ancorar suas representações do Psicólogo e do Psicólogo Escolar na perspectiva clínica, no modelo médico, fortemente estabelecido na história das práticas profissionais do Psicólogo, desde os seus primórdios.

Nesse contexto, verificam-se duas posturas: a dos *mais jovens* e a dos *mais velhos*. Assim, considera-se a influência da formação sobre as



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

312

representações, pois já foi visto que os *mais jovens* são os *recém-formados*, e como conjectura a Teoria das Representações Sociais, as representações são construídas na realidade social compartilhada por um grupo e guiam as práticas. Nesse caso a formação, conforme os dados, pode não estar fornecendo subsídios para uma perspectiva crítica de intervenção aos recém-formados. Assim, os motivos para essa mudança nas representações, apresentadas pelos grupos dos mais velhos, podem ser analisados a partir de dois fatores, separadamente ou combinados: a formação continuada e/ou a prática profissional.

Os psicólogos com *pós-graduação* aumentam a *importância da representação do psicólogo escolar* como: *Família, Dificuldades de Aprendizagem, Intervenção e Dedicção*, e diminui o *reconhecimento do Psicólogo Escolar* como um profissional com *credibilidades nos espaços educacionais e de prestígio*.

Quanto mais estudos nas *pós-graduações*, há uma diminuição na concepção das *atribuições dos Psicólogos Escolares*, como: *assessoramentos; orientação vocacional; orientação aos pais, inter-relacionamento associação de pais e mestres; relacionamento pais e filhos e reunião com os pais*. Nesse contexto, há uma diminuição na concepção da utilização desses *instrumentos* pelos Psicólogos Escolares: *entrevista, palestras e dinâmica de grupo com funcionários; testes psicológicos; encaminhamentos e sociograma*.

Desse modo, compreende-se que com os estudos há novas atribuições e novos instrumentos que possam contemplar as atribuições emergentes propostas por Martínez (2009; 2010). Com os estudos, menor é a ideia de *demandas do Psicólogo Escolar*, como *auxiliar os professores*, confirmando que a atuação deve ser mais ampla e mais institucional.

Assim, como na *Pós-graduação geral*, na *Pós em Educação* há uma diminuição no *reconhecimento do psicólogo escolar* como *prestígio* e na consideração dos *instrumentos dos Psicólogos Escolares: testes psicológicos*,



encaminhamentos para: centros públicos de saúde, psiquiatras, neurologistas e centros educacionais especializados, considerados tradicionais e adaptativos (ANDALÓ, 1984).

Práticas e o Reconhecimento dos Psicólogos Escolares

Para compreender sobre como os psicólogos das diferenças áreas de atuação concebem as práticas dos psicólogos escolar e quais afetam o reconhecimento do mesmo utilizou-se dados provenientes das técnicas de análise: Correlações de Pearson Bivariável e Regressão Linear Múltipla.

Cada área de atuação faz relação diferente com as *atribuições, instrumentos, demandas e motivos*, a respeito do Psicólogo Escolar; isso pode demonstrar diferentes expectativas para com o trabalho desse profissional.

Os psicólogos da área *hospitalar* indicam que as atribuições do Psicólogo Escolar são *assessoramento à direção, associação de pais e mestres e relacionamento pais e filhos*. A respeito dos *instrumentos*, estes compreendem que os psicólogos escolares os utilizam para *intervir com a família, funcionários e alunos (estudo de caso e encaminhamentos)*. Quanto às *demandas*, os *profissionais* apontam *auxiliar os professores e a sexualidade*. Isso se deve à repercussão dos problemas referentes à *sexualidade*, que podem ter repercussão no hospital. De acordo com Martínez (2009), a orientação sexual é uma das atribuições do Psicólogo Escolar que deve contribuir no desenvolvimento de comportamentos sexuais responsáveis, e possibilitar reflexões e autoconhecimento.

A respeito da *importância da representação do Psicólogo Escolar*, nota-se que na área *hospitalar* há uma correlação negativa com todos os atributos. Assim, com o aumento da *carga horária* nessa área, há uma diminuição da *importância* desses atributos para a representação do Psicólogo Escolar. Desse modo, percebe-se que os Psicólogos Hospitalares apresentam coerência entre as *atribuições e instrumentos*, mas não representam o Psicólogo Escolar com



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

314

foco no *aluno* e nas *dificuldades de aprendizagem*. Assim, pode representar uma atuação mais crítica, tendo em vista que atua com os profissionais, pais e alunos, contudo, há os encaminhamentos que remetem a uma postura mais tradicional.

Os pesquisados da área *clínica*, tendem-se a diminuir a *atribuição de pesquisa em educação e assessoramento ao corpo docente*; o uso de *entrevista com os funcionários*, o que novamente reforça a hipótese de centralizar no aluno, pois as *atribuições* não são para assessorar os professores; e com o aumento da *carga horária na clínica*, há tendência de atribuir ao Psicólogo Escolar menor *demanda* referente à *problemas interpessoais* ou pode estar mais voltada para os problemas intrapessoais. Os profissionais da *clínica* consideram que deve-se trabalhar com os alunos. Nesse contexto, entende-se que o psicólogo ao estar centrado no aluno pode representar uma postura mais tradicional.

Na área *escolar*, com o aumento da *carga horária*, há a tendência de diminuir a *pesquisa em educação e orientação vocacional*, e aumentar a *atribuição relacionamento pais e filhos*; *construir e acompanhar e avaliar a proposta pedagógica da escola*; *participar do processo de seleção da equipe pedagógica*; *coordenar disciplina e oficinas no contexto educacional*; e *realizar diagnóstico e intervenção a nível institucional*.

A diminuição da *pesquisa em educação*, também presente na área *clínica*, pode ter ocorrido devido os limites da área, como era e ainda é entendida. A Psicologia Escolar centrava-se na intervenção prática e a Psicologia Educacional no ensino e pesquisa (ABRAPEE, 2005; ANDRADA, 2005). A *orientação vocacional* também era uma das práticas mais antigas utilizadas no espaço educacional, considerada por Martínez (2009) como um espaço promotor de autoconhecimento, reflexão e elaboração de projetos profissionais. O relacionamento pais e filhos, por um lado, pode caracterizar uma visão tradicional da Psicologia Escolar que focava no aluno e nos pais, por outro lado, pode apontar para um dos aspectos importantes que faz parte das atribuições.

Quanto maior a dedicação na área *escolar*, observa-se uma diminuição



no trabalho com a família e funcionários. Os psicólogos dessa área indicam que os *motivos* pelos quais atuam nessa área são: as *ocorrências de convite/concurso para trabalhar na área* e a diminuição da *especialização em área afim*. Assim, verifica-se que um dos motivos não foi devido a formação, ou ao investimento com a qualificação na área, mas, a oportunidade de emprego. Por isso, podem ser obrigados a atuar em campos diferentes daquilo que gostariam; e para o qual se empenharam durante a formação (ALMEIDA et. al 1995).

Na *escolar*, verifica-se que com o aumento da *carga horária* tende-se a diminuir a *importância de alunos*. Desse modo, analisa-se que há uma forte concepção da Psicologia Escolar Crítica, no entanto, percebe-se que o *encaminhamento* ainda está presente.

Os psicólogos da área *acadêmica*, pouco indicaram as *atribuições*, do Psicólogo Escolar, que envolvem os pais: *orientação aos pais, relacionamento pais e filhos e reunião com os pais*. Considera-se que é uma diminuição da responsabilização dos pais, visto que é uma área em que avançou na direção de uma psicologia escolar crítica (SOUZA; SILVA, 2009).

Ainda, os profissionais da área *acadêmica*, retrataram os *instrumentos* como pouco utilizados: *entrevista e palestra com funcionários, dinâmica de grupo com a família ou com funcionários, testes psicológicos, avaliação psicodiagnóstica, encaminhamentos para os centros públicos de saúde, psiquiatras, neurologistas e centros educacionais especializados*. É a única área que fez relação, e negativa, com os *testes psicológicos*. Atribui menos à *sexualidade* como *demand*a do Psicólogo Escolar, e o *motivo* para trabalhar na área *escolar* são as *ocorrências de convite/concurso para trabalhar na área*. Estes podem defender que o profissional deve estar engajado na área, fazer qualificações e não atuar nesse campo apenas pela oportunidade de emprego. A *importância da representação do Psicólogo Escolar* refere-se à *família, intervenção, desafio e dedicação*.



Assim, apresenta característica da psicologia crítica, haja vista a diminuição da *responsabilização dos pais* e dos *encaminhamentos* e da *avaliação psicológica*. Nesse contexto, Souza e Silva (2009) apontam que as pesquisas realizadas demonstram que muito se avançou na direção de uma psicologia escolar crítica. No entanto, este avanço está restrito às atuações e práticas, nas análises advindas do campo acadêmico.

Nessa direção, os psicólogos da área da *saúde* conceberam como *instrumentos* dos Psicólogos Escolares os *encaminhamentos para médicos e centros educacionais especializados*. Só atribuíram ao psicólogo os encaminhamentos para a área em que estão inseridos. Assim, há a tendência de representar uma imagem de atuação tradicional do Psicólogo Escolar de *cura e tratamento* do aluno fora da escola.

Diante dessas discussões, identificou-se que psicólogos, de várias áreas de atuação, tendem à representação do Psicólogo Escolar, ancorada na visão tradicional. Contudo, a concepção da perspectiva crítica também está presente em profissionais de algumas áreas. Nesse contexto, verificam-se resultados semelhantes ao de Cruces (2003), em que coexistem dois modelos de atuação em Psicologia Escolar: as *práticas críticas e inovadoras*, com foco na instituição escolar como um todo e; as práticas tradicionais fundamentadas em uma visão estigmatizadora e curativa, que responsabiliza o aluno pelos seus problemas na escola, com foco na cura, de caráter clínico, utilizando-se de diagnósticos e encaminhamentos externos. Essas práticas tradicionais afetaram, negativamente, o reconhecimento do papel desse profissional no Brasil.

Para responder o questionamento, Quais práticas afetam o reconhecimento do Psicólogo Escolar? os conteúdos subjetivos (de ação e pensamento) da pesquisa foram testados por meio de regressões múltiplas para verificar a capacidade preditiva para aumentar ou diminuir outros conjuntos de conteúdos subjetivos, referentes ao reconhecimento do Psicólogo Escolar.

As abordagens de bases psicanalítica, comportamental, humanista e



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

317

analítica tendem a aumentar o *reconhecimento* do Psicólogo Escolar. A psicanálise é uma abordagem presente no contexto educacional, desde a década de 1930 (BARBOSA; SOUZA, 2012) até o momento atual; isso se deve, segundo Santos (2002) à forte identificação do profissional com a área clínica, dentre outros aspectos.

Quanto à *importância da representação do Psicólogo Escolar*, os pesquisados que representam o Psicólogo Escolar como um profissional com *responsabilidade* e que realizam *intervenções na educação* contribuem para o *reconhecimento*.

Verifica-se que a *atribuição pesquisa em educação* diminui a *credibilidade do Psicólogo Escolar*. Isso reforça a hipótese que quem pesquisa é o Psicólogo Educacional, e que ainda há uma concepção da separação entre Psicologia Escolar e Psicologia Educacional (ABRAPEE, 2005; ANDRADA, 2005). O reconhecimento do Psicólogo Escolar é devido aos assessoramentos à *direção*, à *orientação educacional* e ao *corpo docente*.

A respeito do trabalho com o corpo docente, Martínez (2010) elucida que, em algumas situações, a atuação do Psicólogo Escolar complementa, produtivamente, a de outros profissionais, pois tem atribuições que não são exclusivas. Nessa direção, Contini (2000, 2001) aponta que muitos profissionais têm buscado aprender a atuar coletivamente, visando, entre outros objetivos, um trabalho de promoção de saúde dentro desse contexto interdisciplinar, além de romper com a visão dominante de onipotência da Psicologia, presente entre alguns profissionais dessa área.

As *atribuições com o corpo docente*, a *orientação vocacional*, aumentam o reconhecimento, enquanto os *problemas de comportamento* diminuem. As outras *atribuições*, consideradas como práticas emergentes por Martínez (2009, 2010), *participar de processo de seleção de membros da equipe pedagógica; realizar diagnóstico, análise e intervenção a nível institucional; coordenar disciplina e oficinas no contexto educacional; facilitar de forma crítica e reflexiva*



a implementação de políticas públicas, diminuem o reconhecimento do Psicólogo Escolar. Desse modo, verifica-se, novamente, a forte concepção tradicional do Psicólogo Escolar.

Constata-se que apesar dos pesquisados apontarem a utilização de diversos encaminhamentos pelos Psicólogos Escolares, o único que contribui para o reconhecimento do Psicólogo Escolar é aquele realizado para os *centros públicos de saúde*. Este pode caracterizar que os pesquisados concebem que esses instrumentos devem ser utilizados quando há necessidade de atendimentos realizados pelos profissionais inseridos na área da saúde.

Em relação aos *motivos* que determinaram a atuação na área escolar, verifica-se que os que contribuem para o reconhecimento deve-se a uma implicação afetiva e ao investimento na formação retratados pelas variáveis: o *desejo de trabalhar com crianças e adolescentes*, a *especialização em área afim*; e o *reconhecimento da importância da relação psicologia/educação*.

Considerações Finais

Os resultados evidenciaram que o psicólogo escolar foi representado pelos mais jovens e com pós-graduações como um profissional com atuação tradicional e não reconhecido. Os psicólogos das áreas hospitalar e escolar apresentaram uma representação ancorada nas concepções de atuações crítica e tradicional; enquanto os profissionais das áreas clínica, organizacional e saúde o concebem a partir da perspectiva tradicional, e os da área acadêmica na perspectiva crítica.

Os fatores que contribuem para aumentar o reconhecimento do Psicólogo Escolar são a *importância da sua representação como responsabilidade, educação e intervenção*; e as *abordagens de bases psicanalítica, comportamental, humanista e analítica*. No tocante às atribuições, verificou-se os assessoramentos à *direção, à orientação educacional, ao corpo docente*; e a *orientação vocacional*. As outras atribuições consideradas como práticas emergentes por Martínez (2009, 2010) que concebe o trabalho do psicólogo de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

319

forma mais ampla, diminuem o *reconhecimento* do Psicólogo Escolar. Desse modo, constata-se novamente a forte concepção tradicional dessa especificidade ou subárea da profissão.

Em relação aos *motivos* que determinaram a atuação na área Escolar e que contribuem para o reconhecimento do Psicólogo Escolar foram identificados: *a especialização em área afim; desejo de trabalhar com crianças e adolescentes e o reconhecimento da importância da relação psicologia/educação.*

Ao refletir sobre as representações, verifica-se as atribuições consideradas mais tradicionais contribuem para o reconhecimento do psicólogo escolar enquanto as atribuições consideradas emergentes, diminuem. Todavia, faz-se necessária mais pesquisas e em especial com a utilização de outros instrumentos de coleta de dados como a entrevista.

Referências

- ABRAPEE (1991). Estatuto da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Campinas. São Paulo.
- ALMEIDA, S. F. C.; & RABELO, L. M.; CABRAL, V. S.; MOURA, E. R. O.; BARRETO, M. DE S. F.; & BARBOSA, H. et al. (1995). Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 11, p. 117-134.
- ANDALÓ, C. S. A. (1984) O papel do psicólogo escolar. *Psicologia, ciência e profissão* v. 4, p. 43-46.
- ANDRADA, E. G. C. (2005) Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 18, p. 196-199.
- BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 27 (3), p. 393-402.
- BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 16 (1), p. 163-173.
- BASTOS, A. V. B.; & GONDIM, S. M. G. (Org.) (2010). O trabalho do psicólogo no Brasil. Porto Alegre: Artmed.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

320

- BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; & RODRIGUES, A. C. A (2010). Uma categoria profissional em expansão: quantos somos e onde estamos? In BASTOS, A. V. B.; & GONDIM, S. M. G. (Org.) O trabalho do psicólogo no Brasil. Porto Alegre: Artmed.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 4119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre a formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo.
- CONTINI, M. L. J. (2000) Discutindo o Conceito de Promoção de Saúde no Trabalho do Psicólogo que Atua na Educação. Psicologia: Ciência e Profissão. Brasília, v. 20 (2), p. 46-58.
- COSTA, C. R.; SOUZA, I. E. R.; & RONCAGLIO, S. M (2011). Momentos em Psicologia Escolar. 2 ed. Curitiba: Juruá.
- CRUCES, A. V. V. (2003). Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.), Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional. Campinas, SP: Alínea.
- _____. (2005). Práticas emergentes em psicologia escolar: nova ética, novos compromissos. In: A. M. Martinez (Org.), Psicologia escolar e compromisso social. Campinas, SP: Alínea.
- FARR, R. M. (1991). Las representaciones sociales. In: Moscovici, S. (Org.). Psicología social. v. 2, p. 495-506. Barcelona: Paidós.
- GIONGO, C.; & OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. (2010) (Des) Enlaces da psicologia escolar na rede pública de ensino. Psicologia USP, v. 21, p. 859-874.
- GONDIM, S. M. G.; BASTOS, A. V. B.; & PEIXOTO, L. S. A. (2010) Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. In: BASTOS, A. V. B.; & GONDIM, S. M. G. (Org.). O trabalho do psicólogo no Brasil. Porto Alegre: Artmed.
- GUZZO, R. S. et al. (2010). Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Campinas, v. 26, p. 131-141.
- HELOANI, R.; MACEDO, K. B.; & CASSIOLATO, R. (2010) O exercício da profissão: características gerais da inserção profissional do psicólogo. In: BASTOS, A. V. B.; & GONDIM, S. M. G. (Org.). O trabalho do psicólogo no Brasil. Porto Alegre: Artmed.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

321

- MARTINEZ, A. M. (2009) Psicologia escolar e educacional: compromissos com a educação brasileira. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 13, p. 169-177.
- _____. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? Em Aberto, v. 23(83), p. 39-56.
- MELLO, S. L. (1989) Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962? Psicologia: Ciência e profissão, v. 9, p. 16-18.
- MOSCOVICI, S. (1978) A Representação social da Psicanálise. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.
- PATTO, M. H. S. (1984) Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz.
- PENTEADO, T. C. Z., & GUZZO, R. S. L. Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. In: LACERDA JR., F.; & GUZZO, R. S. L. (2010). Psicologia & sociedade: interfaces no debate sobre a questão social. Campinas: Alínea.
- ROSEMBERG, F. (1984) Afinal, Porque Somos Tantas Psicólogas? Psicologia: Ciência e Profissão, v. 4, p. 6-12.
- SANTOS, L. A. R. (2002) Psicanálise e psicologia escolar: junção possível? Psicologia Escolar e Educacional, v. 6, p. 98-100.
- SOUZA, M. P. R.; & SILVA, S. M. C. (2009) A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. Campinas: Alínea.
- YAMAMOTO, O. H.; SOUZA, J. A. J.; & ZANELLI, N. S. J. C. (2010) A formação básica, pós-graduada e complementar do psicólogo no Brasil. In: BASTOS, A. V. B.; & GONDIM, S. M. G. (Org.). O trabalho do psicólogo no Brasil. Porto Alegre: Artmed.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

322

Psicologia no Campo Escolar: Temas em Práticas de Estágio Supervisionado

Ma. Jacsiane Pieniak (UEM/CAPES)
Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci (UEM)
Profa. Dra. Maria da Apresentação Barreto (UFRN)

Resumo

Neste texto apresentamos a análise dos temas abordados nas práticas de estágio supervisionado em Psicologia no campo escolar. É parte de uma dissertação de mestrado que objetivou examinar o processo de formação do psicólogo, no campo escolar, por meio dos estágios supervisionados. A Psicologia Escolar e Educacional tem sido permeada por diversas concepções, como a visão tradicional e a crítica. A primeira expressa dicotomias entre sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, mente e corpo, objetividade e subjetividade, além de se fundamentar na produção de diagnósticos e tratamento dos problemas de aprendizagem no trabalho clínico dentro da escola, individualizando a culpa do não aprender no aluno, não analisando o contexto, além de estar implicada com o conservadorismo e reprodutivismo social. Em contraposição a esse ponto de vista, a Psicologia Escolar e Educacional Crítica, em especial aquela que se fundamenta pelo viés marxista, como a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolveu uma visão mais ampla do processo de escolarização, analisando dialeticamente as dimensões individual e social, tomando como referência as relações de classe e empenhando-se para o acesso dos homens aos bens culturais, pois, entende que a constituição do psiquismo humano está em estreita relação com a apropriação do conhecimento. Os dados analisados foram coletados em 106 relatórios finais de estágio supervisionado, referentes aos anos de 1984, 1989, 1994, 1999, 2003, 2009 e 2014, em um Serviço-Escola de uma Universidade Estadual do Paraná. Como resultados identificamos, entre outros temas, que os mais abordados foram: “Problemas e/ou modificações de comportamento”, tendo sido objeto em todos os anos analisados, num total de 48 relatórios; seguido de “processo ensino-



aprendizagem” que aparece a partir de 1989, num total de 43 relatórios. Também, “Orientação sexual” e “Orientação profissional e/ou vocacional” tratados a partir do ano de 1994, o primeiro com 29 menções e o segundo com 26. Alguns temas relatados nas atividades podem revelar o caráter clínico e adaptativo do indivíduo à sociedade, eliminando a discussão em torno da organização e funcionamento da sociedade transpassada pela desigualdade social. No entanto, os dados mostraram que com a incorporação do ponto de vista crítico se avança para a superação dessa ótica individualizante, culpabilizante e adaptativa. Sobressaem as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural por compreender que o homem não está apartado do mundo, da realidade material, pode conhecê-la e transformá-la. Como conclusão destacamos que o processo educativo escolar necessita ser colocado a serviço do desenvolvimento humano, e que esse aspecto é fundamental de ser abordado na realização dos estágios curriculares na área de Psicologia Escolar e Educacional.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação em Psicologia; Psicologia Escolar e Educacional; Psicologia Histórico-Cultural.

Introdução

O presente texto tem como objetivo apresentar a análise de temas abordados nas práticas de estágio supervisionado em Psicologia no campo Escolar. A pesquisa, parte integrante de uma dissertação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, foi realizada em um Serviço-Escola de uma Universidade Estadual do Paraná. A coleta de dados nos documentos foi feita no decorrer do ano de 2018, por meio de análise dos relatórios finais de estágio que se configuram como a forma de registros acadêmicos das práticas realizadas.

Tratamos especificadamente do campo Escolar da Psicologia que muitas vezes está permeada pelo viés da Psicologia Tradicional. Conforme Barbosa



(2011), esse modo de operar com a ciência psicológica está centrada no uso da psicometria, frequentemente culpabilizando os sujeitos pelas suas condições de vida, servindo para manter a ideologia liberal, o que ressalta o caráter mantenedor que a Psicologia ocupa na sociedade capitalista e sua lógica excludente, principalmente com relação às crianças pobres. De acordo com Lessa (2010), essa perspectiva se fundamenta no trabalho clínico dentro da escola, com a produção de diagnósticos e tratamento dos problemas de aprendizagem, individualizando a culpa do não aprender no aluno.

Entretanto, partindo de uma contraposição a esse modelo, a partir da década de 1970, se delineou o caminho de uma Psicologia Escolar e Educacional Crítica. De acordo com Lessa (2010), liderado por Maria Helena Souza Patto, foi um movimento de reestruturação das ideias que até então estavam muito ligadas a uma Psicologia nos moldes tradicionais. Configurou-se em uma visão mais ampla do processo de escolarização, a qual teve no posicionamento de Patto a referência para muitos profissionais de um novo modo de atuação, ressaltando o compromisso da Psicologia em se contrapor aos interesses das classes dominantes e a buscar o desenvolvimento de novos pressupostos para área. Esse movimento de crítica é impulsionado nos anos de 1990 com utilização de autores marxistas, entre eles os pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural e também da Pedagogia Histórico-Crítica.

Essas duas teorias fundamentam essa pesquisa, nos campos da psicologia e pedagogia, e se constituem a partir de uma base materialista histórico-dialética. Compreendendo a constituição do homem alicerçada não somente nas leis biológicas, mas em sua natureza social e afirmando o desenvolvimento psíquico como resultado da apropriação de signos da cultura. Isto é, o desenvolvimento humano está condicionado à internalização das propriedades que o caracterizam como ser humano, os comportamentos complexos culturalmente formados (Martins, 2016).

Esse processo de internalização se caracteriza por dois planos,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

325

primeiramente no interpessoal que ocorre socialmente e posteriormente no intrapsíquico correspondente ao plano psicológico, como propriedade interna do pensamento. Exemplificando esse processo Vigotski (2005) evidencia que a linguagem se manifesta primeiramente como forma de comunicação entre a criança e as demais pessoas, posteriormente se converte em linguagem interna, em função mental interna, fornecendo os meios essenciais ao pensamento da criança. Da mesma maneira que a voluntariedade no controle do comportamento, em um primeiro momento surge no coletivo e somente depois se converte em função interna da criança.

Shuare (2016) assevera que a característica fundamental da atividade humana é o seu caráter mediatizado pelas objetivações humanas, seja pelos instrumentos – objetos utilizados pelo homem e que medeiam sua ação na transformação da natureza –, pelos signos – instrumentos psicológicos utilizados para o autocontrole do comportamento do homem – ambos culturalmente criados e desenvolvidos. Por meio da mediação de outros indivíduos, isto é, pelo processo educativo, ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Martins, 2016).

O homem é dotado de funções psíquicas elementares, transmitida filogeneticamente e que resultam nos reflexos imediatos. E, funções psíquicas superiores, desenvolvidas pela vida social e que proporcionam o autocontrole da conduta orientada pela consciência. Contudo, de acordo com o pensamento vigotskiano, a transformação das funções psíquicas elementares em superiores é um processo condicionado pelos signos, que ao serem internalizados fornecem novas características às funções psíquicas e permitem que o psiquismo humano desenvolva um funcionamento qualitativamente superior (Martins, 2016).

A apropriação dos signos da cultura é um processo que não ocorre de maneira espontânea, na simples relação sujeito-objeto, é necessário que outro ser social que já o domina transmita o universo simbólico culturalmente formado.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

326

Neste sentido, Martins (2016) evidencia que a educação escolar está no centro das concepções da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica acerca do desenvolvimento humano, visto que competente a ela oportunizar o conhecimento sistematizado, objetivando o desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas.

O nível de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que é atingido por meio da apropriação da cultura, está diretamente relacionado com as capacidades de compreensão da realidade. Ou seja, interfere na qualidade da formação da imagem subjetiva da realidade objetiva; de operações lógicas, como a análise, síntese, comparações, generalizações e abstrações; do autocontrole da conduta; e sentidos éticos e estéticos. À vista disso, impossibilitar aos indivíduos a apropriação dos signos culturais mais elaborados e abstratos é “[...] usurpá-los da formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequados de se conhecer efetivamente a realidade” (Martins, 2016, p. 19).

A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica proporcionam o pensar o campo Escolar da Psicologia, partindo de uma visão crítica, mas por meio de uma base marxista. Mas, ressaltamos que o conceito de crítica, pode assumir diversos sentidos em função das orientações teórico-filosóficas adotadas, como afirmou Meira (2003). Essa autora, partindo de um referencial marxista, analisa que um pensamento que intenciona ser crítico deve ter entre seus elementos principais um método reflexivo que capte o movimento das contradições, das múltiplas determinações, dos fenômenos enquanto fatos sociais concretos historicamente constituídos, passíveis de transformação pela ação humana. Deve evidenciar o caráter ideológico da ciência, além de denunciar a separação do homem e sua humanidade provocada pelas condições colocadas pelo capitalismo, mas também oferecer a possibilidade de ser utilizada como instrumento de transformação da realidade (Meira, 2003).

Isto posto, entendemos que a função o Psicólogo Escolar e Educacional



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

327

é a de auxiliar a comunidade escolar a enfrentar os obstáculos que se colocam frente ao aluno e ao conhecimento, favorecendo os processos de aprendizagem, de humanização e o desenvolvimento do pensamento. E, que a função da escola é a de socialização do saber sistematizado historicamente pela humanidade. Neste sentido, o compromisso social do Psicólogo Escolar e Educacional é o de levar a classe explorada à assimilação dos instrumentos pelos quais ela pode se organizar e se libertar da exploração, isto é, a apropriação do conhecimento científico.

Especificamente sobre o campo dessa pesquisa o Serviço-Escola, ressaltamos que historicamente o que marcou a relação teoria e prática na formação dos psicólogos até a regulamentação da profissão foram os laboratórios de Psicologia. Mas, a partir de 1962 se institui a criação das Clínicas-Escola, hoje, nomeados de Serviço-Escola de Psicologia pelo fato de a psicologia englobar um amplo leque de possibilidades de atuação para além do clínico individual. À vista disso, o Conselho Federal de Psicologia preconiza que

O estágio em Psicologia é um conjunto de atividades supervisionadas realizadas em situações reais de vida e de trabalho, por um estudante regularmente matriculado em curso de graduação nessa área. Tem por objetivo desenvolver a aprendizagem profissional e sociocultural da (o) estudante, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (CFP, 2013, p. 8).

Os Serviços-Escola são fundamentais no processo formativo em Psicologia, e possuem a finalidade de garantir, além da formação teórica proporcionada pelas disciplinas, também a participação em práticas que realizem a integração teórico-prática relativa ao fazer profissional. Isso evidencia que a relação entre teoria e prática precisa ser compreendida de maneira dialética, a fim de que não se caia no equívoco de achar que existem soluções prontas a serem simplesmente implementadas na prática profissional. Esses serviços se configuram como importantes espaços de fortalecimento da Psicologia enquanto ciência e profissão. Conforme propõe Lima (2011, p. 62):



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

328

[...] por meio dos serviços-escola as universidades podem cumprir um de seus importantes papéis sociais: a prestação de serviços à comunidade. A possibilidade de oferecer atendimentos à população (que mantém e sustenta a existência dos serviços inseridos em instituições públicas) constitui-se em uma importante contribuição social, pois a grande maioria de sua clientela não teria possibilidade de custear um atendimento psicológico se não tivesse acesso a esse serviço;

Assim, além de satisfazer as demandas da comunidade, o estágio pode se concretizar em atividades, que articulando teoria e prática e as necessidades apresentadas pela realidade, incitam o estagiário a adotar um posicionamento ativo diante do seu processo formativo (Lima, 2011).

Ressaltamos que o estágio é espaço destinado não apenas para a aplicação prática das teorias aprendidas em sala de aula, mas como local propício para a produção de novos conhecimentos por meio das demandas apresentadas pela comunidade em articulação permanente com o conhecimento científico, que permite que novas elaborações sejam desenvolvidas. Assim, os relatórios de estágio exprimem fonte rica de pesquisa e podem retratar como a Psicologia Escolar e Educacional se desenvolveu nas práticas dos alunos.

Metodologia

A Instituição de Ensino Superior na qual realizamos essa pesquisa oferta curso de Graduação em Psicologia desde 1979 e o Serviço-Escola do seu Departamento de Psicologia, foi criado em 1984, para oportunizar a prática do Estágio, de acordo com a Lei Federal 4119, de 27/08/62 do MEC e, em atendimento às normas do Conselho Regional de Psicologia. Desde então, presta serviço à população por meio da prática profissional desenvolvida na disciplina de Estágio Supervisionado em Psicologia, em três áreas: na saúde e processos clínicos, do trabalho e na escolar.



Desde o ano de início do curso de Psicologia da Instituição de Ensino Superior campo dessa pesquisa, os grupos de estagiários apresentam um relatório das atividades realizadas em cada área: escola, trabalho, saúde e processos clínicos. O número de grupos varia em cada ano e, conseqüentemente, o número de relatórios. No ano de 2018, por exemplo, contava com 13 grupos de estagiários. Assim, a quantidade de relatórios foi bastante expressiva, não permitindo uma análise de todo material produzido. Definimos, então, que faríamos uma estratificação de tempo, tomando para análise relatórios elaborados a cada cinco anos.

Os anos de 1999 e 2003 possuíam arquivos armazenados em disquetes. Dos anos de 2009 e 2014, os arquivos estavam armazenados em CDs, e uma parte do acervo de relatórios existente somente em papel referentes aos anos 1984, 1989 e 1994. Com relação ao ano de 2004, substituímos os relatórios pelos do ano de 2003, ano no qual encontramos um total de dezesseis relatórios disponíveis. A escolha por esse ano foi feita pela disponibilidade, visto que os relatórios do ano de 2005 também não foram localizados em sua totalidade. Na Tabela 1 representamos a quantidade de relatórios analisados com os anos correspondentes. Ressaltamos que nos anos de 1989 e 1994 o regime do curso era semestral, por isso os relatórios desses anos estão divididos em primeiro e segundo semestres.

Tabela 1

Quantidade de relatórios coletados do acervo

Ano	Quantidade de Relatórios	Total
1984	05	05
1º. Sem/1989	12	21



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

330

2º. Sem/1989	9	
1º. Sem/1994	7	22
2º. Sem/1994	15	
1999	11	11
2003	16	16
2009	17	17
2014	14	14
Total		106

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, identificamos em cada um dos relatórios, entre outros aspectos, mas específico ao que concerne a esse texto, quais foram os temas das atividades desenvolvidas nas práticas realizadas pelos estagiários.

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos nos relatórios são apresentados na Tabela 2. Constatamos que os documentos apresentam como temas mais significativo “Problemas e modificações de comportamento” que esteve presente em todos os anos, seguido de “Processo ensino-aprendizagem”, que não apareceu apenas no ano de 1984. A partir de 1994 os temas relativos à “Orientação profissional/vocacional” e “Orientação sexual” figuraram em todos os anos subsequentes, demonstrando a atuação da Psicologia Escolar e Educacional



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

331

nesse sentido.

Verificamos que temas como o “Desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, “Desenvolvimento do psiquismo”, “Formação de Conceitos” e “O papel do professor” aparecem nos relatórios em 2003, provavelmente em decorrência do desenvolvimento teórico da Psicologia Histórico-Cultural na IES estudada, teoria que tem preocupação direta com esses temas.

Tabela 2

Temas trabalhados nas atividades de maneira geral.

Temas abordados	Ano	Frequência	Total
Problemas/Modificações de comportamento	1984	4	48
	1989	4	
	1994	10	
	1999	7	
	2003	10	
	2009	9	
	2014	4	
Processo ensino-aprendizagem	1989	5	43
	1994	7	
	1999	5	



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

332

	2003	10	
	2009	14	
	2014	2	
Orientação sexual	1994	6	29
	1999	5	
	2003	5	
	2009	8	
	2014	5	
Orientação profissional/vocacional	1994	5	26
	1999	3	
	2003	2	
	2009	8	
	2014	8	
Psicomotricidade	1984	4	19
	1989	6	
	1994	9	
Desenvolvimento infantil	1984	2	14



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

333

	1989	4	
	1994	6	
	1999	2	
Adolescência	1989	2	12
	1994	3	
	2003	2	
	2009	3	
	2014	2	
Drogas	1994	3	11
	1999	3	
	2003	3	
	2014	2	
Desenvolvimento das funções psicológicas superiores/ desenvolvimento do psiquismo/ formação de conceitos	2003	3	10
	2009	2	
	2014	5	
Papel/função da escola	1989	2	6
	1994	2	



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

334

		2014	2	
Problemas/Dificuldade na aprendizagem		1984	3	6
		1989	3	

Fonte: elaborado pela autora.

Alguns temas foram menos recorrentes com frequência de apresentação entre duas a quatro manifestações em um único ano, o que pode representar temas pontualmente tratados, que não se apresentam muito significativos com relação aos temas mais discutidos, dessa forma, não foram apresentados na tabela.

Quando analisamos os temas mais referidos, temos em primeiro lugar “Problemas/Modificações de comportamento”. “Problemas” quando relativo à queixa escolar que se conforma dessa maneira e “Modificações” quando essa queixa foi tratada pelo viés teórico da Psicologia Comportamental que enfatiza que o psicólogo escolar deve colaborar para a compreensão e para a mudança de comportamento de educadores e educandos no processo ensino-aprendizagem, nas relações interpessoais e processos intrapessoais que se dão no âmbito da educação.

Julgamos que esse tema seja o mais explanado por carregar em si o processo histórico da Psicologia Escolar e Educacional e diz respeito a individualização das queixas escolares no aluno. O que se reflete nos dias atuais, como afirmou Souza (2009, p. 181), em “[...] rótulos sofisticados de transtornos de déficit de atenção e de hiperatividade abrindo espaço para a patologização/medicalização do processo de escolarização”.

No entanto, isso não quer dizer que esse tema não tenha sido tratado também a partir de uma visão crítica, por meio do rompimento com a culpabilização das crianças, adolescentes e de suas famílias, sendo ponto de



partida para a análise do fenômeno educacional com produto das relações que se estabelecem no interior da escola e com um trabalho participativo com todos os setores do processo escolar.

O “Processo ensino-aprendizagem” ressaltado em todos os anos a partir de 1989, é o processo principal em que a Psicologia Escolar e Educacional precisa intervir e foi relevante nos anos de estágio por nós analisados. Baseando-se no Documento de Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos na Educação Básica do Conselho Federal de Psicologia (2013b), Patias et al. (2017) destacaram que o Psicólogo Escolar e Educacional deve desenvolver atividades que priorizem o contexto, o coletivo, participando de avaliação, elaboração e reformulação do Projeto Pedagógico da Escola. Além disso, dão destaque para o aspecto psicológico da realidade escolar, atuando no processo ensino-aprendizagem, formação continuada de professores e educação inclusiva.

O tema “Orientação sexual” como destacou Altman (2001), entrou na “ordem do dia” da escola, principalmente, pela influência do tema transversal “orientação sexual” dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), demonstrando o interesse do Estado pela sexualidade da população em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejadas entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV.

Verificamos que as instituições educativas, principalmente quando se tratou de escolas que ofertavam o ensino médio muitas vezes solicitaram que se trabalhasse a “Orientação profissional/vocacional”, “Adolescência” e o tema “Drogas”.

Um tema que entrou em desuso a partir de 1994, foi a “Psicomotricidade”, que de acordo com Fonseca (2010), estuda as relações entre o psiquismo e o corpo, englobando a motricidade, “[...] entendida como o conjunto de expressões corporais gestuais e motoras, não verbais e não simbólicas [...]” (Fonseca, 2010, p. 42). Nos relatórios, principalmente nos anos



iniciais que analisamos, são trabalhados elementos da psicomotricidade, tais como, o esquema corporal (consciência corporal); lateralidade; organização e estrutura espacial e temporal; equilíbrio, entre outros. Geralmente, na grande maioria dos casos, as atividades se pautavam na utilização de papel e lápis, trabalhando o traçado de círculos, ondas, letras, desenhos, dentre outros, almejando o desenvolvimento da coordenação motora global e fina. Mas também houve atividades diferenciadas, por exemplo, uma “bandinha rítmica”.

“Desenvolvimento infantil” foi tratado nos primeiros anos analisados se partindo de um referencial piagetiano, no entanto a partir de 1999 vemos uma mudança na perspectiva teórica para a Psicologia Histórico-cultural e esse tema vai ganhando outras nomenclaturas como o “Desenvolvimento das funções psicológicas superiores” também tratado como “Desenvolvimento do psiquismo”, incluímos no mesmo grupo “Formação de conceitos”.

Ao observarmos as produções da equipe de professores que supervisionaram os trabalhos, entendemos que estas eram coerentes com o posicionamento desses profissionais que orientavam os estágios. Assim, em determinados anos era mais presente a Teoria Piagetiana, por exemplo, por constar com mais grupos orientados por professor dessa linha teórica, assim como houve um crescimento de menção a Psicologia Histórico-Cultural porque cresceu o número de supervisores que trabalhavam nesta perspectiva e que propiciam características diferenciadas ao trabalho. No entanto, independentemente da perspectiva teórica, observamos que a Psicologia Escolar proposta nos estágios envolvia alunos, professores e, em várias situações, também os pais.

Algumas Considerações

No ano pelo qual iniciamos a análise, 1984, o entendimento de Patto (1984) sobre o fracasso escolar ainda era bem recente, pois o movimento de crítica ocorreu em final dos anos de 1970 e início da década de 1980. Assim a influência desse pensamento em contradição ao método tradicional de operar a



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

337

Psicologia na escola, com o foco individualizante e adaptativo, ainda não se apresentava nos relatórios. Mas percebemos que esse movimento foi sendo incorporado.

A partir do momento que o movimento de crítica passa a se incorporar na Psicologia em sua relação com a escola, percebemos que não há uma ruptura completa, não há dicotomização entre esses dois modos de olhar os fenômenos escolares pela Psicologia, eles se inter-relacionam nos relatórios por nós analisados e também na profissão, na pesquisa e na formação como um todo. É possível perceber, assim, a relação entre os relatórios da UPA e o processo formativo do curso de Psicologia da UEM, com o processo histórico da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, bem como coma constituição da Psicologia enquanto ciência.

Os relatórios, a princípio, evidenciaram um modo de compreensão da ideologia neoliberal, que influenciou e influencia o processo formativo e a profissão dos psicólogos escolares e educacionais, apenas entendendo as contradições da sociedade capitalista, refletidas na escola, como fatalistas, sem perspectivas de mudanças. Mas, com o passar dos anos, os determinantes sociais na escola começaram a ser compreendidos em uma visão dialética, por meio da qual, além de se reproduzir a sociedade, é possível que esta seja alterada pelos homens. Isto é, a escola não tem o poder supremo de dominar as ideias, atitudes e comportamentos dos alunos, visto que eles se encontram em relação ativa com o conhecimento e os atores que nela atuam. Mas, quando cumpre sua função social de socialização do saber sistematizado, ela pode permitir que o aluno desenvolva formas mais elaboradas de pensamento, desatando algumas amarras que o impedem de aprofundar sua visão sobre o mundo.

Evidenciamos assim, que o momento da sociedade, em meados dos anos de 1980, como expôs Ferreira Neto (2004), caracterizado por uma virada crítica, foi determinante para a forma de pensar a Psicologia Escolar e Educacional hoje.



Tal mudança, se deu principalmente no campo do estágio, que a princípio, quando da regulamentação da profissão, era compreendido de maneira dicotômica, ou seja, como mero campo de aplicação da teoria aprendida. Mas, com base na teoria crítica que se insere na forma de pensar a Psicologia, se pôde entender que também há a possibilidade de desenvolvimento da própria Psicologia Escolar e Educacional tendo como fonte o desenvolvimento dos estágios.

A Psicologia enquanto ciência esteve apartada da realidade social brasileira, atendendo historicamente a uma parcela específica da sociedade, mas os Serviços-Escola surgem permitindo o acesso aos serviços psicológicos à classe pobre. Os relatórios refletem esse modo de atendimento, quando quase que em sua totalidade relatam atividades desenvolvidas em instituições de ensino públicas. Nesse aspecto, Checchia & Souza (2003, p. 118) afirmam que “as Clínicas-Escola, onde se desenvolvem, geralmente os estágios práticos de atendimento clínico recebem, em sua maioria, a população mais pobre, isto é, a mesma população que procura as unidades básicas de saúde e os hospitais públicos”. Foi essa clientela atendida nos estágios realizados na UEM.

Facci (1998) salienta que uma leitura crítica de Psicologia e sua relação com a escola é aquela que leva em consideração as multideterminações do contexto. Isto é, trata-se de uma perspectiva que não compreende a escola como uma ilha isolada do resto do mundo. Nesse sentido, podemos destacar, por meio da análise dos relatórios, que a atuação dos estagiários e seus orientadores, segue, em sua grande maioria, uma perspectiva crítica, pois evidenciaram as multideterminações sociais. Mas, como pudemos verificar no processo histórico de constituição da Psicologia de maneira geral, e da Psicologia Escolar no Brasil de maneira específica, desde suas raízes essas foram orientadas pelo ideário reacionário. Assim, mesmo havendo a contradição presente nas práticas e na teoria, o ideário neoliberal também esteve presente. Algumas vezes se culpabilizou e se individualizou a queixa, ora a atribuindo ao aluno, ora ao



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

339

professor, também sugerindo o ajustamento/adaptação do aluno. Ou seja, nem sempre se trabalhou no sentido de transformar a situação vigente na sociedade.

Asbahr et al. (2011) afirmam que na Psicologia Escolar e Educacional perspectivas reducionistas persistem em ser reeditadas, salientando a necessidade da reconstrução do que caracteriza o trabalho do psicólogo, entendido por essas autoras como a identidade profissional. Uma característica dessa necessidade de reconstrução é evidenciada por Machado (2014), ao frisar que o processo de crítica teve consequência, pois psicólogos em processo de formação no campo escolar sabem que existem práticas que reproduzem as relações de desigualdade, que discriminam e rotulam, mas não tem clareza de como agir com isso, de como exercer uma postura crítica. No entanto, pelo fato de haver profissionais/docentes comprometidos com uma concepção teórica transformadora, isso acaba se refletindo no processo formativo. Isso ficou evidente na forma como a educação e o processo ensino-aprendizagem eram compreendidos nos relatórios, coerentes com a perspectiva adotada pelos supervisores.

Referências Bibliográficas

- Altmann, H. (2001). Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista Estudos Feministas*, 9 (2), 575-585.
- Asbahr, F. da S. F., Martins, E. & Mazzolini, B. P. M. (2011). Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 157-163.
- Checchia, A. K. A & Souza, M. P. R. (2003). Queixa Escolar e Atuação Profissional: Apontamentos para a formação de Psicólogos. In: Meira, E. M, Antunes, M. A. M. (Orgs). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Conselho Federal De Psicologia [CFP]. (2013a). *Carta de serviços sobre estágio e serviços-escola*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

340

- Conselho Federal de Psicologia [CFP]. (2013b). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Facci, M. G. D. (1998). *O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos*. Marília, SP, 253 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista - Unesp.
- Ferreira Neto, J. L. (2004). *A formação do psicólogo: Clínica, Social e Mercado*. São Paulo: Escuta.
- Fonseca, V. da. (2010). Psicomotricidade: uma visão pessoal. *Construção psicopedagógica*, 18(17), 42-52.
- Lessa, P. V. de. A. (2010). *Atuação do psicólogo no ensino público do Paraná: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Maringá, PR, 317 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá - UEM.
- Lima, C. P. de. (2011). *“O caminho se faz ao caminhar”: propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional*. São Paulo, SP, 160 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo - USP.
- Machado, A. M. (2014). Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(3), 761-773.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. (pp. 13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martins, L. M. (2016). Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e desenvolvimento humano. In.: Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. D. *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 13-34). Campinas: Autores Associados.
- Patias, N. D., Ilha, V. D., Luz, S. K., Dalbosco, S. N. P. & Abaid, J. L. W. (2017). Supervisão de estágio em Psicologia Escolar: enfrentando desafios e superando barreiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 663-665.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Shuare, M. (2016). *A psicologia soviética: meu olhar*. São Paulo: Terracota.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

341

Souza, M. P. R. de. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182.

Vygotsky, L. S. (2005). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotsky, L. S. et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

342

Ponto de Partida: Lista de Espera de um Serviço-Escola de Psicologia

Ma. Jacsiane Pieniak - UEM / UNIPAR
Esp. Mayara Nunes Almeida - UEM / UNIPAR
Profa. Dra. Maria Júlia Lemes - UEM
Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci - UEM

Resumo

Nesta exposição consideramos a unidade entre indivíduo e sociedade como um dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, em que a universalidade se manifesta e se materializa na pluralidade das singularidades. Relevamos que com base nessa teoria, o psiquismo humano é entendido como a imagem subjetiva da realidade objetiva, por meio da qual o homem se orienta. Com base nessas ideias, temos como objetivo discorrer sobre uma pesquisa realizada no ano de 2019, em que analisamos a lista de espera de um Serviço-Escola de Psicologia de uma Universidade privada, do interior do Paraná. Nossa finalidade com o estudo foi compreender quais são as manifestações aparentes dos fenômenos, isto é, as queixas apresentadas, aquilo que é imediatamente perceptível pelos usuários do serviço ou por outros profissionais que os encaminharam, representando a aparências de processos que se configuram como síntese de muitas determinações, provenientes do transcurso histórico da sociedade. A lista de espera para atendimentos era composta por 138 pessoas, entre 2 e 74 anos, que a integraram durante o ano de 2018 até abril de 2019, e procuraram por atendimento diretamente no serviço ou foram encaminhadas por meio de referência de equipamentos públicos da Saúde e Assistência Social, Núcleo de Apoio aos Professores e Profissionais da Educação e Instituições de Ensino públicas. As queixas mais recorrentes apresentadas nos resultados foram, “ansiedade”, “depressão”, “dificuldade no relacionamento familiar”, “sofrimento psíquico”, “TDAH”, “baixo rendimento acadêmico”, também nos chamaram a atenção, casos de “violência doméstica”, “ideação suicida”, entre outros. Essas queixas consistirão no ponto de partida para o atendimento das



crianças por alunos do curso de Psicologia, no cumprimento do Estágio Curricular Supervisionado, o que poderá proporcionar a possibilidade aos estagiários de que seja realizada a síntese entre teoria e prática. Neste processo, entendemos, a partir do pressuposto vigotskiano, de que é necessário superar o fenômeno com base no conhecimento científico e desvelar os nexos dinâmico-causais. Ressaltamos que por qualquer modalidade de atendimento psicológico, o objetivo precisa ser de superação do fenômeno em busca da essencialidade por meio da abstração do pensamento. Dessa forma, a queixa é apenas o ponto de partida para a sua superação, que deve ser submetida ao exame racional rigoroso para revelar a sua complexa constituição e as determinações universais que carrega, com a finalidade de auxiliar na transformação de conceitos, valores, hábitos, atitudes e habilidades do sujeito de maneira profícua.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Serviço-Escola; Formação em Psicologia; Psicologia Histórico-Cultural.

Introdução

O desenvolvimento da consciência humana é dado por meio das condições históricas concretas. Há de se considerar, então, o desenvolvimento do psiquismo humano por um processo de mudanças qualitativas e desconsiderar princípios de ordem metafísica que descolam a consciência da realidade (Leontiev, 2004). Assim, para o materialismo histórico-dialético, o desenvolvimento do psiquismo é constituído historicamente de forma estruturada na relação entre material e ideal, formando a imagem subjetiva da realidade objetiva. É desta forma que a existência humana é constituída, no processo de formação e transformação, considerando a unidade contraditória entre natural e social, produto e processo, objetividade e subjetividade; seu entendimento se dá na apreensão e explicação como um todo único, no qual seus elementos se estruturam e se condicionam mutuamente (Martins, 2011).



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

344

Pautada pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural entende o fenômeno em sua processualidade e totalidade, compreendendo o sujeito enquanto síntese das múltiplas determinações do decurso histórico e na relação que o homem constitui com a natureza, ou seja, na contradição dialética, na qual ele transforma a natureza e que também é transformado por ela, Destarte, a representação do real não está limitada na aparência ou ao que revela no imediato, mas sim, na manifestação dos fenômenos por meio das suas mediações e contradições, buscando a sua concretude (Paqualini & Martins, 2015).

A partir dessa compreensão acerca do desenvolvimento do psiquismo, deve-se considerar que a imagem não pode ser apreendida como ação reflexa da realidade mecanicista; seu entendimento se faz necessário por intermédio da internalização dos signos desenvolvidos pela cultura e pela mediação da prática social do coletivo, levando o sujeito em direção à conquista e ao estabelecimento dos comportamentos complexos culturalmente acumulados. Considerado o exposto, o psiquismo tem a atividade e a consciência como unidade material e ideal construída filogeneticamente e ontologicamente, ou seja, a forma como o homem se relaciona com a realidade produz as possibilidades para sua sobrevivência e para as seguintes gerações (Martins, 2011).

Compreendendo a relação que o homem estabelece com natureza, sendo afetado por ela, da mesma forma que a afeta, as práticas voltadas para a realidade produzem possibilidades de transformação, assim, o desenvolvimento do psiquismo acontece, considerando uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, por meio das relações que se estabelecem em conjunto com as mediações que possibilitam apropriações e o pleno desenvolvimento psíquico, sendo, então, o Serviço-Escola uma das possibilidades de transformação, visto que, através de uma atuação pautada no compromisso ético-político, poderá levar a ampliação da consciência e provocar transformações qualitativas tanto de forma individual, como de forma coletiva na comunidade, além de também



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

345

promover caminhos para a superação do sofrimento psíquico, sendo este a demanda apresentada na procura pelo serviço. Desta forma, contextualizar o Serviço-Escola de Psicologia é primordial, no ano de 2013 o Conselho Federal de Psicologia publicou uma cartilha de orientação aos Serviços-Escola, trazendo informações que subsidiam as práticas.

O Serviço-Escola de Psicologia é o espaço no qual são articulados os estágios supervisionados básicos e específicos que compõe a formação em psicologia, o serviço compreende não somente o espaço físico, mas sim, toda a estrutura que compõe as práticas de estágio, orientação e supervisão, sendo um espaço físico dentro da instituição de ensino superior, bem como, todas as instituições vinculadas ao Serviço-Escola onde ocorrem as práticas de estágio que estão em consonância com a matriz curricular e com o projeto pedagógico do curso, conforme Diretrizes Curriculares Nacionais. Desta forma, o Serviço cumpre um duplo papel: o de formação e atuação do futuro profissional em Psicologia e, também, o atendimento a comunidade (CFP, 2013).

Visto que a função do serviço é a formação acadêmica por meio do atendimento à população, os estágios curriculares obrigatórios, tanto o básico quanto o específico, são organizados por meio de projetos, os quais atendem diversas demandas da comunidade; no estágio específico as práticas acontecem por meio de duas ênfases, que ofertam atendimento a população no espaço físico do Serviço-Escola da instituição de ensino superior e no espaço físico de instituições conveniadas. Para a produção deste artigo, consideramos o atendimento da população que é atendida no espaço físico da instituição de ensino. A demanda é acolhida por meio de encaminhamentos da rede pública e também pela livre procura na recepção do Serviço-Escola. A primeira demanda vai direto para a fila de espera para atendimento, visto que os encaminhamentos recebidos chegam por meio de referências, contendo todas as informações necessárias para início do atendimento; na segunda demanda, a população fica em uma primeira fila de espera e, por meio desta, é realizada uma triagem no



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

346

primeiro bimestre do ano letivo, sendo posteriormente encaminhada a uma segunda fila de espera para atendimento. Descrevemos brevemente dois fluxos para atendimento da comunidade ofertados por este Serviço-Escola, no entanto, é importante ressaltar que existem outros fluxos para o acolhimento e atendimento da população, assim, são ofertados ao longo do ano letivo projetos que visam atender todas as pessoas que procuram por atendimento psicológico.

Metodologia

Realizamos a pesquisa documental de fichas de encaminhamentos de indivíduos para um Serviço-Escola do curso de graduação em Psicologia, de uma Universidade Privada do interior do Paraná. A fila de espera para atendimento é composta por pessoas que procuraram livremente por atendimento no serviço ou que foram encaminhadas por meio de referência de equipamentos públicos da Saúde, Assistência Social, Núcleo de Apoio aos Professores, Profissionais da Educação e Instituições de Ensino públicas. Sendo assim, a livre demanda é triada pelos estagiários e posteriormente ficam à espera de atendimento, enquanto os encaminhamentos, em sua grande maioria, já chegam acompanhados de uma queixa, não sendo necessária a realização de uma triagem.

Dessa forma, procuramos compreender como essa lista de espera estava composta, com a finalidade não apenas do mero entendimento, mas para, em um posterior momento, buscar desenvolver ações para aqueles que não foram contemplados por atendimentos nos projetos de estágio básico e específico. A lista de espera para atendimentos no ano de 2019 ainda contava com pessoas remanescentes do ano de 2018, isto é, que não receberam atendimento no ano anterior.

Feitas essas ressalvas, a lista foi organizada, por ano, em adultos, adolescentes e crianças do sexo feminino e masculino, como podemos verificar



da Tabela 1 até a Tabela 13. Identificando assim quais queixas apareciam com maior frequência em cada um desses grupos. Não pudemos considerar questões de gênero, pois, não dispúnhamos de dados para isso.

Tabela 1.

Ano 2018 - Número total de pessoas na fila de espera.

An o	Adultos (Feminino)	Adultos (Masculino)	Adolescente (Feminino)	Adolescente (Masculino)	Crianças (Feminino)	Crianças (Masculino)	Total de atendimento
2018	25	8	8	10	4	15	
2019	25	7	8	9	10	10	
Tot al	25	15	16	19	14	25	114

Fonte: elaborado pelas autoras.

Resultados e discussão

Compreendemos as queixas apresentadas como manifestações aparentes dos fenômenos. Contudo, não pudemos entrar em pormenores sobre como cada uma dessas queixas que refletem as múltiplas determinações na



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

348

constituição da subjetividade de cada indivíduo, porque esse será o trabalho desenvolvido nos atendimentos.

Mas, conseguimos fazer algumas considerações. Assim, podemos verificar conforme a Tabela 2, que no ano de 2018, que em adultos do sexo feminino a queixa principal ganhou contornos de “Sofrimento psíquico”, o que pode representar um leque bastante grande de queixas mais específicas. De acordo com Almeida (2018, p. 55)

A opção pelo termo “sofrimento psíquico”, em detrimento de “doença mental”, “transtorno mental” ou “síndrome psiquiátrica”, deve-se a duas principais razões. A primeira é que estes conceitos estão carregados de significados próprios da racionalidade psiquiátrica; e a segunda é que o campo da saúde mental e atenção psicossocial brasileiro, em sua crítica aos termos referidos, tem utilizado a ideia de sofrimento psíquico.

Quando a autora discute essa conceituação ressalta que na sociedade capitalista há a possibilidade de que muitos indivíduos sejam acometidos de sofrimento psíquico. Visto que, nessa forma de sociabilidade, dividida em classes antagônicas, a continuidade da exploração se dá pela expropriação dos meios de produção da grande maioria, assim, só será visto como normal o que não ameaçar a ordem social (Almeida, 2018).

Assim, o sofrimento psíquico emerge como possibilidade a qualquer indivíduo, inserido nessas relações, quando se torna uma obstrução a seus modos de andar a vida. Ou seja, em nosso entendimento, as várias formas de manifestação do sofrimento psíquico não são exclusividade de um grupo de pessoas predispostas por características biológicas ou psíquicas, senão produzidas no movimento da vida e determinadas socialmente (Almeida, 2018, p. 64).

Almeida (2018) também identificou em sua pesquisa a cronificação do sofrimento psíquico que decorre de dois processos: o primeiro deles, diz respeito aos processos destrutivos e de ruptura do próprio indivíduo, que a autora chama de unidade da pessoa; quanto ao segundo, que diz respeito à ineficácia do meio



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

349

social em lidar com os processos que levaram ao sofrimento e suas implicações subjetivas, incluindo a técnica, tratamento ou terapêutica, e, também as relações de trabalho, familiares, interpessoais, as dimensões ideológicas, política e jurídica. Isto posto, em decorrência das relações capitalistas, certos modos de sofrimento na vida tornam-se crônicos.

Tabela 2.

Ano 2018 - Adultos do sexo feminino de 21 a 74 anos

Queixa principal	Quantidade
Sofrimento psíquico	7
Dificuldade no relacionamento familiar	2
Tentativa de suicídio	2
Abuso sexual	2
Ideação suicida	2
Depressão	2



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

350

Violência doméstica	1
Insegurança	1
Ansiedade	1
Dificuldade em lidar com pressões	1
Esquizofrenia paranoide	1
Conflitos com colegas de trabalho	1
Dificuldade nas relações sociais	1
Luto	1
Total	25

Fonte: elaborado pelas autoras.

No ano de 2019, as queixas principais se configuraram em aspectos mais específicos, como “ansiedade”, “depressão” e “violência doméstica”, entre outras, como podemos verificar na Tabela 3.



A depressão e a ansiedade, assim como outras patopsicologias são determinadas socialmente. Esses processos de sofrimento envolvem o aparato biológico, mas são processos que resultam das relações sociais e afetam na construção da personalidade dos indivíduos. Patopsicologia é um termo adotado pela psicóloga lituana Bluma V. Zeigarnik, que salienta os transtornos mentais como alterações da atividade mental, mas sempre ressaltando o seu caráter histórico e condicionado pelas relações sociais (Silva & Tuleski, 2015).

Esses processos patopsicológicos são intercalados por momentos críticos e estáveis, indicando que o sofrimento psíquico ocorre como processo e não de maneira estática. Além disso, a depressão, em específico, pode vir acompanhada de ideações suicidas, ressaltando a falta de motivo e sentido da vida (Almeida, 2018). É importante indicar, conforme Sadock, Sadock & Ruiz (2017), citados por Almeida (2018, p. 47) que “[...] 97% das pessoas em depressão se queixam de redução da energia e cerca de 80% de dificuldades para dormir; além disso, a ansiedade afeta até 90% das pessoas com depressão”.

Já a violência doméstica é uma violação dos direitos humanos que nega a dignidade do outro, um fenômeno múltiplo e complexo, como afirmaram Guimarães & Pedroza (2015), que também é determinado pelo modo como a sociedade se estrutura, refletindo o engendramento das relações de mando e obediência, sustentadas com base em padrões patriarcais e machistas.

Tabelas 3.

Ano 2019 - Adultos do sexo feminino de 22 a 70 anos

Queixa principal	Quantidade



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

352

Ansiedade	6
Depressão	4
Violência doméstica	3
Dores físicas sem causa orgânica aparentes	2
Dificuldade no relacionamento familiar	2
Dificuldade nas relações sociais	2
Crises de pânico	1
Abuso sexual	1
Tentativa de suicídio	1
Esquizofrenia	1



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

353

Luto	1
Nervosismo	1
Total	25

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quanto a adultos do sexo masculino, no ano de 2018 e 2019 a ansiedade foi a principal queixa, em conjunto com a peculiaridade de “agressor físico” em 2018 e “depressão” em 2019. Como está explícito na Tabela 4 e 5.

O tratamento do agressor físico, apresentado por meio de um Projeto de Lei do Senado - PLS 9/2016, é exposto como uma possível alternativa para o enfrentamento da violência contra a mulher e busca modificar o Artigo 23 a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, a Lei Maria da Penha, indicando que, quando necessário, sem prejuízo de outras medidas, o juiz poderá determinar reabilitação para os agressores (Brasil, 2016). Essa PLS ainda não foi definitivamente aprovada, mas como podemos verificar já se reflete na lista de espera do Serviço-Escola por nós analisada.

Tabela 4.

Ano 2018 - Adultos do sexo masculino de 29 a 72 anos

Queixa principal	Quantidade



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

354

Ansiedade	2
Agressor físico	2
Desmotivação para o trabalho	1
Dificuldade no relacionamento familiar	1
Tentativa de suicídio	1
Transtorno afetivo bipolar	1
Total	8

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tabela 5.

Ano 2019 - Adultos do sexo masculino de 22 a 44 anos

Queixa principal	Quantidade



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

355

Ansiedade	2
Depressão	2
Dificuldade no relacionamento familiar	1
Dificuldade nas relações sociais	1
Violência psicológica cometida pela esposa	1
Total	7

Fonte: elaborado pelas autoras.

O grupo de adolescentes no ano de 2018, de acordo com a Tabela 6, possui “Dificuldade no relacionamento familiar” como principal queixa, já em 2019 a “Ansiedade” é a que mais se apresentou, conforme a Tabela 7.

A família possui uma dupla função, como relevado por Nisiide (2016), a de integração do indivíduo à sociedade e a de refúgio da individualidade, podendo promover afetos e segurança que colaboraram para o desenvolvimento da capacidade crítica em relação a própria sociedade. Assim, essas funções da família são mediadas socialmente e “[...] podem ou não ser efetivadas, afinal, a família pode se configurar como um espaço de adaptação ou de crítica, de proteção ou de desproteção, de criação de vínculos ou de esfacelamento do



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

356

sujeito” (Nisiide, 2016, p. 51).

Apresentadas essas funções familiares, em qualquer estágio da vida as dificuldades no relacionamento familiar afetam diretamente o sujeito. Essas dificuldades se tornam mais significativas no caso de adolescente, que se encontra em um processo de mudanças biológicas e desenvolvimento psicológico que depende das condições históricas e sociais.

Tabela 6.

Ano 2018 - Adolescentes do sexo feminino de 13 a 18 anos

Queixa principal	Quantidade
Dificuldade no relacionamento familiar	3
Transtorno de ansiedade e pensamentos suicidas	1
Violência sexual	1
Irritabilidade / ataques de pânico	1
Introspecção/ timidez	1



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

357

Transtorno Obsessivo Compulsivo	1
Total	8

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tabela 7.

Ano 2019 - Adolescentes do sexo feminino de 12 a 18 anos

Queixa principal	Quantidade
Ansiedade	3
Irritabilidade / nervosismo	1
Automutilação	1
Violação de direitos	1
Introspecção / timidez	1



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

358

Falta de maturidade (queixa da mãe)	1
Total	8

Fonte: elaborado pelas autoras.

Da mesma maneira que no grupo de adolescentes do sexo feminino, também no grupo masculino, no ano de 2018, a “Dificuldade no relacionamento familiar” ficou em primeiro lugar na lista de acordo com a Tabela 8, assim como, no grupo de crianças do sexo feminino exposto na Tabela 10.

Tabela 8.

Ano 2018 - Adolescentes do sexo masculino de 12 a 17 anos

Queixa principal	Quantidade
Dificuldade no relacionamento familiar	2
Não especificou	2
Irritabilidade	1



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

359

Automutilação	1
Imigrante do Haiti com dificuldade de adaptação na escola	1
Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade	1
Violação de direitos	1
Agressividade	1
Total	10

Fonte: elaborado pelas autoras.

No ano de 2019, a principal queixa esteve relativa à “Dificuldade nas relações sociais”, como observamos na Tabela 9. Para a Psicologia Histórico-Cultural é por meio da mediação com o outro que a humanidade nos homens é enriquecida.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

360

Vigotski (1995)¹⁹, ao pesquisar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, concluiu que o homem é dotado de Funções Psíquicas Elementares (FPE) - movimentos, reações, entre outras funções imediatas e não conscientes – e Funções Psíquicas Superiores (FPS) - pensamento verbal, memória lógica, formação de conceitos, atenção voluntária, por exemplo, ou seja, funções intencionais e desenvolvidas socialmente. No processo ontogenético de desenvolvimento do homem, esses dois tipos de funções estão unidas, formando um processo único e complexo. A diferença principal entre elas, no processo de desenvolvimento, é que as FPE apenas se modificam, mas as FPS, por meio do desenvolvimento cultural do homem, experimentam profundas mudanças. Assim, a cultura provoca modificação das formas superiores de conduta, proporcionando novos níveis de comportamento humano.

As FPE são naturais, correspondendo as particularidades biológicas da psique, sujeitas aos estímulos dados do ambiente, por meio de respostas reflexas imediatas. Já as FPS são sociais, pois seu desenvolvimento se dá na relação mediada com outras pessoas e com a cultura historicamente acumulada, ou seja, são funções intencionais e planejadas. Neste sentido, Vigotski (1995) afirma que toda função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio, é social. Com base nisso, formula a lei geral da gênese do desenvolvimento cultural, anunciando que toda a função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes. Da primeira vez, socialmente (interpsíquico), e posteriormente no plano psicológico (intrapíquico). Isto quer dizer que na gênese das FPS estão às relações sociais humanas.

No entanto, há que se ressaltar que a sociedade está dividida em classes sociais antagônicas em permanente luta. E, os seres humanos por meio da sua atividade social, o trabalho, isto é, por meio das relações que estabelecem entre

¹⁹As traduções da língua espanhola para a língua portuguesa são de nossa responsabilidade.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

361

si e a natureza, produzem e reproduzem a vida tipicamente humana. Nesse contexto, a consciência individual se constitui pela apropriação e internalização da consciência social. Essa última encarna os modos dominantes de pensar, sentir e agir da sociedade, como produto social desenvolvida com base nas relações de produção material que constitui também a consciência individual (Almeida, Abreu & Rossler, 2011).

Ao explicar sobre o pensamento vigotskiano a respeito da consciência de classe, esses autores ressaltam a importância dos signos de maneira geral, e da linguagem em específico, que “[...] permite aos seres humanos operarem com a representação do real na consciência, isto é, a partir do reflexo psíquico consciente, sem que necessariamente haja uma relação direta e imediata com esse real no momento em que se pensa” (Almeida, Abreu & Rossler, 2011, p. 553). Assim recuperamos o que afirmamos anteriormente a lei geral da gênese do desenvolvimento cultural de Vigotski, que nesse caso o da linguagem, da mesma maneira que outras FPS, a apropriação ocorre do interpsicológico para o intrapsicológico, assim o homem ao se apropriarem das FPS se apropriam também das formas sociais de ver, pensar, sentir e agir no mundo. Dessa forma, com base no pensamento vigotskiano, (Almeida, Abreu & Rossler, 2011, p. 553) evidenciam que

[...] internalizamos o mundo mediado pelo sistema de conceitos produzido socialmente nas relações materiais entre os homens. Isso significa que nossas expressões, impressões e sensações objetivas, a partir das quais se constitui nossa concepção de mundo, são orientadas pelas mediações do outro e pelos significados atribuídos histórica e socialmente aos objetos e fenômenos.

Mas esses autores frisam que na sociedade capitalista, não é permitido a todos os homens se apropriarem de maneira igual do desenvolvimento produzido socialmente, visto que há a dominação, material e intelectual, por uma parcela da sociedade. “[...] Como as relações sociais são permeadas por



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

362

contradições – no caso da sociedade capitalista, contradições de classe – os significados também o serão, já que são sociais” (Almeida, Abreu & Rossler, 2011, p. 553).

Assim, retomamos a “Dificuldade nas relações sociais” como um dos reflexos das contradições da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que o homem é um ser social, as dificuldades nas relações podem se manifestar dadas as características de individualismo, egoísmo, competição, violência, entre outra, reflexo da materialidade, das relações de produção. De maneira geral, a classe dominada internaliza os modos de ver, pensar, sentir e agir no mundo da classe dominante, podendo produzir relações de conflito.

Dessa forma, para superação das queixas, além de proporcionar a todos os homens o desenvolvimento do pensamento teórico, genérico, abstrato, a consciência de sua classe social, do seu lugar social. Também é imprescindível pela ação coletiva a transformação do mundo material e suas relações, para que se elaborem novas concepções de mundo que possam originar outros conceitos, outros modos de agir, ver, pensar e sentir (Almeida, Abreu & Rossler, 2011).



Tabela 9.

Ano 2019 - Adolescentes do sexo masculino de 12 a 18 anos

Queixa principal	Quantidade
Dificuldade nas relações sociais	3
Agressividade	1
Comportamento explosivo	1
Depressão	1
Luto	1
Dificuldade no relacionamento familiar	1
Síndrome de Berardinelli	1
Total	9

Fonte: elaborado pelas autoras.



Tabela 10.

Ano 2018 - Crianças do sexo feminino de 3 a 11 anos

Queixa principal	Quantidade
Dificuldade no relacionamento familiar	2
Birra e nervosismo	1
Solicitação da criança para ir ao psicólogo	1
Total	4

Fonte: elaborado pelas autoras.

A “Automutilação” foi uma queixa que chamou atenção no ano de 2019 entre o grupo de crianças do sexo feminino, conforme a Tabela 11. Pode ser considerada uma forma de lidar com adversidades sociais/culturais, que quando refletidas pela subjetividade tomam a forma concreta de agressão ao próprio corpo.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

365

Tabela 11.

Ano 2019 - Crianças do sexo feminino de 4 a 11 anos

Queixa principal	Quantidade
Automutilação	3
Agressividade	2
Dificuldade de adaptação na escola	1
Teimosia / enurese	1
Irritabilidade	1
Compulsão alimentar e dificuldade de aprendizagem	1
Dificuldade no relacionamento familiar	1
Total	10

Fonte: elaborado pelas autoras.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

366

Crianças do sexo masculino, tanto dos anos de 2018 e 2019, apresentaram o “Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade” como queixa principal, acompanha na mesma medida em 2018 por “Baixo rendimento acadêmico”. Sendo que a primeira, muitas vezes, é usada como justificativa para a segunda queixa, isso é, para o fracasso escolar. Essas duas queixas quando não individualizadas no aluno, na família ou no professor e fundamentadas pela Psicologia Histórico-Cultural ressaltam o seu caráter social. Como destacaram Eidt & Tuleski (2010), ao relevarem que o amadurecimento orgânico não ocorre de maneira independente do meio social, assim

[...] as funções psicológicas superiores, das quais fazem parte a atenção e o controle voluntário do comportamento, não são meros processos endógenos, mas dependem fundamentalmente da apropriação dos signos da cultura, possibilitada pela constante mediação de outros homens (Eidt & Tuleski, 2010, p. 126).

Ou seja, não se dissociando mente e corpo, indivíduo e sociedade, e reafirmando a unidade entre esses elementos no processo de humanização e da atividade humana como constituinte do psiquismo humano. Assim, “[...] a Escola de Vigotski abre uma nova perspectiva para a compreensão do psiquismo, ao introduzir a categoria de atividade, que permite ver o homem dialeticamente, como produto e produtor da sociedade e de si próprio” (Eidt & Tuleski, 2010, p. 127). Neste sentido, o homem só se torna homem quando se apropria das objetivações sociais criadas pelas gerações anteriores. Dessa forma, não se deve tratar apenas os sintomas, mas buscar as causas.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

367

Tabela 12

Ano 2018 - Crianças do sexo masculino de 2 a 11 anos

Queixa principal	Quantidade
Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade	3
Baixo rendimento acadêmico	3
Dificuldade no relacionamento familiar	2
Agressividade	2
Constipação	1
Encaminhamento médico sem queixa apresentada	1
Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor	1
Ansiedade	1



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

368

Transtorno do Espectro Autista	1
Total	15

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tabela 13.

Ano 2019 - Crianças do sexo masculino de 6 a 11 anos

Queixa principal	Quantidade
Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade	4
Nervosismo	1
Agressividade	1
Dificuldade na fala e socialização	1
Dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento	1



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

369

Comportamento infantilizado	1
Comportamento sexualizado	1
Total	10

Fonte: elaborado pelas autoras.

De maneira geral, Eidt & Tuleski (2010, p. 142) salientam que o capitalismo e seu modo de organização da produção tem gerado uma sociedade impaciente e imediatista em que “[...] um adulto que faça muitas coisas ao mesmo tempo, polivalente, é enaltecido e estimulado, mas uma criança ou um adolescente, cuja hiperatividade invada os limites alheios é considerado patológico”. Por isso, para essas autoras, as explicações por meio da ciência devem superar a superficialidade das explicações aparentes dos fenômenos.

Algumas considerações

Conforme Silva & Tuleski (2015), uma concepção pautada sob o viés biológico e farmacológico, transforma o que é construído histórico e socialmente em algo natural. Neste sentido, a psicologia por muitas vezes atua à serviço da ideologia dominante, destacando a desadaptação do indivíduo e sua culpabilização individual.

Almeida (2018) salienta que o normal e o patológico são determinados histórica e socialmente. E ainda, citando Vigotski (1965) e Canguilhem (1995), essa autora afirma que o sofrimento psíquico bloqueia o processo de transformações do sujeito, mas determinadas mediações podem permitir a superação dos obstáculos.



As queixas que emergiram nesse estudo evidenciaram questões que já tem sido tema de diversas pesquisas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, mas também outras que ainda podem ser aprofundadas, como exemplo, o caso da automutilação, uma queixa que tem chegado com frequência ao Serviço-Escola por meio das instituições escolares.

Ao ponderarmos a imagem do fenômeno compreendida para além da sua aparência e de que o mesmo deve ser visto em sua concretude, as autoras Pasqualini & Martins (2015) apresentam que a definição para quaisquer explicações científicas está implicada na superação da mera descrição do que está aparente no fenômeno em direção à manifestação objetiva do fenômeno no nexos dinâmico-causal, considerando ao máximo a apreensão da realidade e sua relação com as dimensões singular, particular e universal dos fenômenos, ou seja, atentando-se aos fenômenos para além da sua aparência imediata, e sim, fundamentando sua essencialidade concreta. É desta forma que é possível desvelar a relação dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. Ao pensar na formação e atuação do profissional de psicologia, a *práxis*, deve estar objetivada no entendimento de como a singularidade se engendra na universalidade e, de igual forma, como a singularidade se constitui na singularidade, considerando a mediação por meio da particularidade (Pasqualini & Martins, 2015)

A singularidade é entendida como sensível e aparente, no entanto a sua compreensão, para a Psicologia Histórico-Cultural, só é possível quando se consegue ir para além da aparência, em direção à realidade concreta através da análise que supera a dimensão singular dos fenômenos, ou seja, compreender as relações dinâmico-causais contidas no que está aparente e apreender as múltiplas determinações que constituem a singularidade. Desta forma, é entender as determinações universais que estão contidas no fenômeno singular e a sua relação entre o todo e as partes - sendo o singular as partes e a universalidade o todo - se relacionando de forma dialética, a singularidade e a



universalidade se integram e coexistem como polos opostos da unidade dialética que determinam o fenômeno, e para que isto ocorra há uma força dialética empregada entre singular e universal (Pasqualini & Martins, 2015).

A força ou tensão dialética é apreendida pela estrutura particular do fenômeno. Na singularidade, a particularidade é compreendida por meio das especificidades da realidade sob condições específicas, sendo possível compreender que a universalidade do gênero humano se manifesta e se efetiva pela singularidade do sujeito, de forma que se apresenta entre os polos opostos de uma unidade de mediação. Assim, na relação dialética, a particularidade exprime a universalidade na mesma medida em que conserva a singularidade, ou seja, há nesta relação a mediação, entendida como processo que propicia o nexo entre os dois polos, ocasionando a transformação ao mesmo tempo em que preserva e modifica a natureza a sua volta (Pasqualini & Martins, 2015).

Ainda de acordo com essas autoras, particularidade frente a singularidade não pode ser compreendida de forma linear e determinista, pois cada sujeito é singular, é constituído na síntese de suas múltiplas determinações, na expressão do universal particular e na singularidade. Ou seja, considerar as condições históricas do desenvolvimento da sociedade é apreender o indivíduo em sua singularidade frente as condicionalidades e aspectos sociais do momento histórico em que vive e da sua realidade objetiva, ainda, é compreender o homem enquanto ser único, singular, que se constrói na universalidade tendo a particularidade como mediação, é desta forma que é possível o entendimento do homem em sua concretude (Pasqualini & Martins, 2015).

Feitas essas considerações, a direção para a superação da aparência se dará no atendimento realizado pelo aluno estagiário, com base no seu processo formativo em psicologia, que, quando fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, precisa instrumentalizá-lo para compreender as relações dinâmicas-causais a fim de apreender o máximo de determinações da realidade, almejando promover transformação individual e da comunidade.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

372

Destacamos a necessidade de mais investigações sobre esses fenômenos aparentes da realidade objetiva, em busca das mediações adequadas, identificando as causas e não apenas os sintomas e que possam contribuir tanto para o profissional psicólogo quanto para o processo formativo em psicologia. Dessa forma, a queixa é apenas o ponto de partida para a sua superação, que deve ser submetida ao exame racional rigoroso para revelar a sua complexa constituição e as determinações universais que carrega, com a finalidade de auxiliar na transformação de conceitos, valores, hábitos, atitudes e habilidades do sujeito.

Referências

- Almeida, M. R. (2018). *A formação social dos transtornos do humor*. 415 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu.
- Almeida, M. R. Abreu, Cl. B. de M. & Rossler, J. H. (2011). Contribuições de Vigotski para a análise da consciência de classe. *Psicologia em Estudo*, 16(4), 551-560.
- Brasil. (2016). *Tratar o agressor, solução inovadora*. In Em discussão: Os principais debates do Senado Federal. Ano 7, n. 27, maio de 2016. Brasília: Senado Federal. Recuperado de: <https://www12.senado.leg.br/emdiscussao/edicoes/saneamento-basico/violencia-contra-a-mulher/tratar-o-agressor-solucao-inovadora#>.
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2013). *Carta de serviços sobre estágios e serviços-escola*. 1ª Edição. Brasília: CFP.
- Eidt, N. M. & Tuleski, S. C. (2010). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 121-146. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100007>
- Guimarães, M. C. & Pedroza, R. L. S. (2015). Violência contra a mulher: Problematizando definições Teóricas, Filosóficas e Jurídicas. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 256-266. <https://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p256>



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

373

- Leontiev, A. (2004). *Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011. 250 f. Tese (Livre-docência em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru.
- Nisiide, A. C. B. (2016). *O protagonismo familiar em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) do município de Toledo - Paraná*. 219 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo.
- Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362-371. <https://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>
- Silva, M. A. S. da, & Tuleski, S. C. (2015). *Patopsicologia Experimental: Abordagem histórico-cultural para o entendimento do sofrimento mental*. Estudos de Psicologia (Natal), 20(4), 207-216. <https://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20150022>
- Tonet, I. (2013). *Método Científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lucáks.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

374

A Formação de Professores para Séries Iniciais: Uma Proposta no Estado São Paulo

Christiane Jacqueline Magaly Ramos²⁰

Universidade de São Paulo - USP - christianeramos@usp.br

Prof.^a Dra. Marilene Proença Rebello de Souza²¹

Universidade de São Paulo - USP mprdsouz@usp.br

Fonte de financiamento: CAPES/MEC/USP

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo analisar um modelo de formação inicial de professores, na Educação Básica, implantado no Brasil, no período de 2007 a 2015, intitulado Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade, destacando o contexto político e social de sua implantação. Este Programa se constitui na articulação entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, instituições privadas de Ensino Superior e escolas da rede pública estadual de ensino. Uma das finalidades do Programa é que o estudante dos cursos de Licenciatura em Pedagogia ou Letras tenham possibilidade de desenvolver ações que contribuam para melhoria na qualidade do ensino. As fontes de dados são: documental e empírica. Foram compilados os seguintes documentos: registros oficiais que compõem o Programa e materiais didáticos para ele produzidos; a legislação que o constitui; estabelecimentos de Ensino Superior que a ele aderiram e seus participantes. Do ponto de vista empírico, fomos a campo para conhecer o Programa por aqueles que dele participaram, entrevistando representantes da Diretoria Regional de Ensino, professor orientador, estudantes e professora alfabetizadora. Os documentos foram

²⁰ Doutoranda Christiane Jacqueline Magaly Ramos, da Universidade de São Paulo, no Instituto de Psicologia, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

²¹ Orientadora Professora Titular Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, da Universidade de São Paulo, no Instituto de Psicologia, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.



organizados em uma Linha do Tempo, visando compreender o contexto social e político em que o Programa foi implantado e seus desdobramentos para a Educação Básica. Os resultados parciais da pesquisa revelam: a) responde às tendências teóricas internacionais para a formação, ao possibilitar a integração entre teoria e prática bem como a relação entre professores e estudantes; b) apresenta abrangência nas instituições de ensino superior, ampliando a participação e o investimento do Poder Público na formação de professores no setor privado; c) articula-se com a proposta construtivista de alfabetização e à perspectiva sócio-interacionista.

Palavras-chave: formação inicial de professores, Psicologia, alfabetização, educação básica.

Introdução

Ao analisarmos tais políticas, partimos do pressuposto teórico que o discurso oficial expressa uma concepção de educação e de sociedade. Ou seja, nos bastidores de uma política pública gesta-se uma direção a ser dada àqueles que a ela se submetem. Embora muitas vezes tais concepções não sejam explicitadas aos professores, aos pais e aos alunos, o projeto de sociedade, de homem e de mundo presente nas políticas educacionais imprime uma série de valores e diretrizes que passam a constituir as relações interpessoais e institucionais. (Souza, 2011, p.234)

Esta pesquisa toma por objeto a formação inicial de professores para as séries iniciais da educação básica e tem por finalidade investigar e analisar um modelo de formação inicial de professores, na educação básica, implantado pelo governo do Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2015, intitulado Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade. Para atender ao objetivo geral, elegemos os seguintes objetivos específicos, visando identificar e analisar: a) contexto político e social que foi implantado o Programa; b) particularidades e especificidades do programa formativo para compreender a concepção de formação proposta por esta política pública; c) contribuições da



Psicologia que possibilitam subsidiar as dimensões da prática docente; d) temas e desafios que se apresentam na prática formativa na dimensão na vida escolar visando a melhoria da qualidade de educação no âmbito da alfabetização.

Do ponto de vista do contexto político e social de sua implantação, será importante considerar as determinações políticas e econômicas que se fizeram presentes a partir dos anos 1990, no contexto internacional e nacional. Neste período, o processo de redemocratização do Estado brasileiro possibilitou, por um lado, a construção de uma agenda cujo foco centrou-se na educação como direito social e dever do Estado.

Como analisam Zibetti, Pacífico & Tamboril (2016)

[...] o primeiro marco rumo à construção de uma agenda internacional para educação, na década de 1990, foi a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, considerada a Carta Magna para as crianças de todo o mundo. (p. 25)

Esta Carta Magna é um dos instrumentos dos direitos humanos mais aceito na história universal, ratificada por 196 países, entre os quais o Brasil que confirmou sua adesão à Convenção em 24 de setembro de 1990. Neste mesmo ano foi realizada em Jomtien, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março, a Conferência Mundial de Educação para Todos, sendo considerada um dos eventos mais relevantes para a educação, contando com representantes de 155 países e com o financiamento de órgãos internacionais de destaque. (Zibetti; Pacífico & Tamboril, 2016, p.26). Outra contribuição importante, neste mesmo período, para a Educação foi o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado pelo francês Jacques Delors, produzido entre 1993 e 1996, a pedido da UNESCO²². (Zibetti; Pacífico &

²² Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) fundada em 16 de novembro de 1945 e a Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 com o início das atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>



Tamboril, 2016, p.26).

Do ponto de vista internacional, Digiovanni & Souza (2014) analisam que nas últimas décadas do século XX havia uma intensa pressão política fortemente marcada pela reivindicação do direito à educação pública, universal, democrática, laica e de qualidade. Assim, diante deste panorama, as agências internacionais recomendaram alguns acordos que tivessem como destaque uma educação para todos.

Na educação pública, as intervenções mais significativas vieram a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990. Dentre estas agências, destacam-se a UNESCO, UNICEF²³, o PNUD²⁴ e o BID²⁵ na implantação das ações decorrentes da conferência. Os governos que dela participaram, assinando a Declaração Mundial de Educação para Todos, comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. (Digiovanni & Souza, 2014, p.50)

Do ponto de vista nacional, este período foi marcado pelas primeiras inserções do neoliberalismo com a eleição do presidente Fernando Collor de Melo, em 1990, primeiro presidente eleito democraticamente, desde 1960, com um discurso notadamente neoliberal, prometendo retirar o Brasil do atraso histórico em que se encontrava, a partir de um amplo projeto de privatizações de

²³ Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em inglês “*United Nations Children’s Fund*” é uma agência das Nações Unidas. Tem por objetivo de promover a defesa dos direitos das crianças, suprir suas necessidades básicas e contribuir para o seu desenvolvimento, e está presente em 191 países e territórios de todo o mundo. Fonte: www.significados.com.br/unicef.

²⁴ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é a agência líder da rede global de desenvolvimento da ONU e trabalha principalmente pelo combate à pobreza e pelo Desenvolvimento Humano. O PNUD está presente em 166 países do mundo, colaborando com governos, a iniciativa privada e com a sociedade civil para ajudar as pessoas a construírem uma vida mais digna. Fonte: <https://nacoesunidas.org/agencia/pnud>.

²⁵ Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) é o maior e mais antigo banco do desenvolvimento multilateral regional do mundo, é a principal fonte de financiamento multilateral para o desenvolvimento econômico, social e institucional na América Latina e no Caribe.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

378

empresas estatais, abertura da economia, quebra de monopólios e reformas (previdenciária, tributária, trabalhista etc.). Tal projeto político-econômico para o Brasil visava modernizar o país, reduzindo a tamanho e o papel do Estado, postergando aposentadorias, redimensionando impostos e flexibilizando leis trabalhistas, criando, portanto, as condições ideais para a inserção do Brasil na nova economia global.

Na área da educação observa-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) altera consideravelmente a formação inicial, ao exigir que esta seja feita em Nível Superior em todo o país. Mas, no que tange à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental, a formação inicial prevista no art. 62 oscila entre:

a) admitir como formação mínima na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação em nível médio:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Art. 62, BRASIL, 1996)



b) obrigar a formação em educação infantil e em anos iniciais do ensino fundamental a ser realizada em cursos normais superiores²⁶, posição defendida após a homologação da LDBEN, por meio do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999:

A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, exclusivamente, em cursos normais superiores. (BRASIL, 1999)

c) flexibilizar a formação inicial de professores em cursos normais superiores após a homologação da LDBEN, por meio do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 2000, a saber:

A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores. (BRASIL, 2000)

Mesmo com várias alterações na LDBEN, verificamos que, no estado de São Paulo, a Secretaria de Estado da Educação - SEE tem promovido Programas relacionados à formação de professores, seja no âmbito da formação inicial ou da formação continuada, a saber:

Programa de Formação de Alfabetizadores (Profa), elaborado pelo Ministério da Educação - MEC, adotado pelo Estado de São Paulo, recebeu o nome Programa Letra e Vida, ocorreu no período de 2003 - 2006 e foi destinado aos professores que estavam em exercício na rede pública estadual;

Programa Ler e Escrever, elaborado pela prefeitura da cidade de São Paulo e a partir do ano de 2007 é implantado nas escolas da rede pública

²⁶ O curso Normal Superior a finalidade é de formar professores para atuar na educação infantil e ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 Anos. Este curso poderia ser criado dentro das Universidades ou nas Faculdades Isoladas



estadual paulista, em 2008 expandiu-se para a região metropolitana de São Paulo, e em 2009 ampliou-se para o interior e litoral paulista. O público alvo também eram os professores que se encontravam em exercício na rede pública estadual.

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) o qual é realizado em colaboração com a CAPES, as Secretarias da Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Ensino Superior - IES. Trata-se de um programa emergencial, destinado a docentes que estejam na rede pública de ensino e não tenham realizado a formação superior.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior.

Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade foi instituído no estado de São Paulo, no ano de 2007, para os estudantes matriculados a partir do 2º semestre, nas IES nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras com a finalidade de desenvolver ações que contribuíssem para a melhoria da qualidade do ensino no 2º Ano dos anos iniciais da educação básica.

Neste trabalho, daremos destaque para o Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade por apresentar especificidades e complexidade do ponto de vista da estrutura e funcionamento, articulando a formação inicial e as atividades docentes em sala de aula nas instituições escolares.



Método

Este estudo adotou uma abordagem fundamentada na pesquisa qualitativa. A partir do objetivo geral de investigar um modelo de formação inicial de professores, na educação básica, implantado pelo governo do Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2015, intitulado Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade, desdobraram-se objetivos específicos visando identificar e analisar: a) contexto político e social em que foi implantado o Programa; b) particularidades e especificidades do programa formativo para compreender a concepção de formação proposta por esta política pública; c) contribuições da Psicologia que possibilitam subsidiar as dimensões da prática docente; d) temas e desafios que se apresentam na prática formativa na dimensão na vida escolar visando a melhoria da qualidade de educação no âmbito da alfabetização.

O objetivo geral trouxe, ainda, uma série de inquietações que surgiram durante a pesquisa, a saber: a) em qual contexto histórico foi produzido o Programa? b) que benefícios estão sendo produzidos para que haja convênios entre os sistemas público e privado? c) que concepção de formação está subjacente a este modelo formativo? d) que avanços e impactos este Programa ofereceu para a educação?

Apresentaremos, a seguir, o caminho percorrido durante este processo que envolveu duas dimensões, uma de caráter documental e outra de caráter empírico.

Na dimensão documental, utilizamos como fonte de pesquisa os documentos oficiais expedidos pelo Governador do Estado de São Paulo, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE e orientações da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, que se encontravam disponíveis no portal eletrônico dos órgãos pesquisados.

Ao mesmo tempo, na dimensão empírica, realizamos entrevistas com representantes que participaram da estruturação do Programa, ou seja, a



Diretoria Regional de Ensino e a Instituição de Ensino Superior.

A seguir, relataremos como os procedimentos foram constituídos.

Dimensão documental:

Nesta dimensão foi fundamental realizarmos uma pesquisa no banco de dados da SEE a fim de identificar, compilar e analisar a legislação que constitui especificamente o referido Programa. Do mesmo modo, identificamos Decretos e Resoluções para, em seguida, localizarmos os comunicados e relatórios expedidos pela FDE, cuja finalidade era apresentar as diretrizes que nortearam o andamento do projeto e os resultados obtidos. Realizamos levantamento das IES que estão sediadas no estado de São Paulo e que oferecem os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras, na modalidade presencial, visando verificar se possuem autorização e ou reconhecimento do MEC para o devido funcionamento e quais delas firmaram o convênio para participar do Programa. Localizamos também as vagas que as Diretorias Regionais de Ensino disponibilizaram para que os estudantes da licenciatura em Pedagogia e Letras realizassem as pesquisas didáticas nas salas de aula do 2º Ano dos anos iniciais da educação básica.

Durante a análise dos documentos organizamos e elaboramos ficha síntese, linha do tempo e tabelas que contribuiriam para conhecer o cenário do Programa. A ficha síntese foi elaborada considerando os seguintes elementos: a) título do Decreto, da Resolução ou do Comunicado; b) data da publicação; c) nome do Governador e ou nome do Secretário da Educação do estado de São Paulo ou da equipe responsável pela publicação do documento; d) número de artigos e anexos que o documento apresenta; e) síntese referente ao conteúdo publicado. A linha do tempo foi desenvolvida de modo linear e o início ocorreu no ano de 2007, momento em que o Programa foi instaurado no estado de São Paulo. Seguiu, também, a ordem cronológica dos fatos e observou as seguintes informações: a) data da publicação; b) título do documento publicado; c) nome



do responsável pela publicação; d) finalidade do documento.

Estes instrumentos possibilitaram uma aproximação em relação ao Programa, bem como permitiram conhecer e compreender suas especificidades e particularidades. Pela primeira vez, no estado de São Paulo, foi inaugurado um projeto que apresentava uma estrutura e funcionamento envolvendo a SEE, as DREs, as IES e a escola da rede pública estadual, com destaque para o estudante que se encontrava na etapa da formação inicial de professores para os anos iniciais da educação básica.

Dimensão empírica:

Do ponto de vista empírico, fomos a campo para conhecer o Programa e, neste sentido, convidamos para participar da pesquisa uma representante da Diretoria Regional de Ensino - DRE e uma docente de uma Instituição do Ensino Superior - IES, que puderam compartilhar a experiência obtida durante a implantação do Programa.

Obedecemos aos seguintes critérios para selecionar a DRE: a) estar localizada em uma região da periferia da cidade de São Paulo; b) o número significativo de escolas da rede pública estadual de ensino que estão sob sua responsabilidade; c) o número expressivo de salas de aula disponíveis do 2º ano do ensino fundamental dos anos iniciais da educação básica para que os estudantes pudessem realizar a pesquisa.

A representante da DRE exercia a função de supervisora de ensino das escolas da rede pública estadual de ensino, localizadas na cidade de São Paulo e foi uma das responsáveis pela mediação, junto aos estudantes, dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras que participaram deste Programa.

Para a escolha da representante da IES foram considerados os seguintes critérios: a) estar sob a mesma jurisdição da DRE, ou seja, localizada em uma região da periferia da cidade de São Paulo; b) oferecer os Cursos de Pedagogia e Letras na modalidade presencial e possuir o reconhecimento dos cursos pelo



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

384

MEC; c) ter aderido à participação neste Programa; d) atuar como docente nos cursos de Pedagogia e Letras e, se possível, participar como interlocutora no Programa.

No momento da entrevista cada uma das participantes tomou ciência e assinou, manifestando estar de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram realizadas individualmente, em dias diferentes, gravadas utilizando o recurso da tecnologia do celular e posteriormente transcritas. As entrevistas tiveram um roteiro prévio e possibilitaram conhecer algumas particularidades da experiência vivida pelas participantes.

Resultados

Para este trabalho, destacaremos as particularidades e especificidades do programa formativo para compreender a concepção de formação proposta por esta política pública visando a melhoria da qualidade de educação no âmbito da alfabetização, tendo em vista o contexto social e político de sua implantação.

O programa formativo que este trabalho apresenta centra-se no Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade que foi instituído oficialmente a partir do Decreto nº 51.627, publicado em 1 de março de 2007, pelo Governador do Estado de São Paulo, José Serra e trata-se de um política que tem como ênfase a área da educação e foi implantada na rede pública do estado de São Paulo.

Ao final do ano de 2007, este Programa foi incorporado a um novo Programa de alfabetização implantado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pela Resolução SE – 86, de 19 de dezembro de 2007 intitulado Programa Ler e Escrever. Neste processo, o Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade tem sua denominação alterada, para Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, sendo tratado como: Bolsa Alfabetização.

A realização deste programa aconteceu por meio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, da Fundação para o Desenvolvimento da



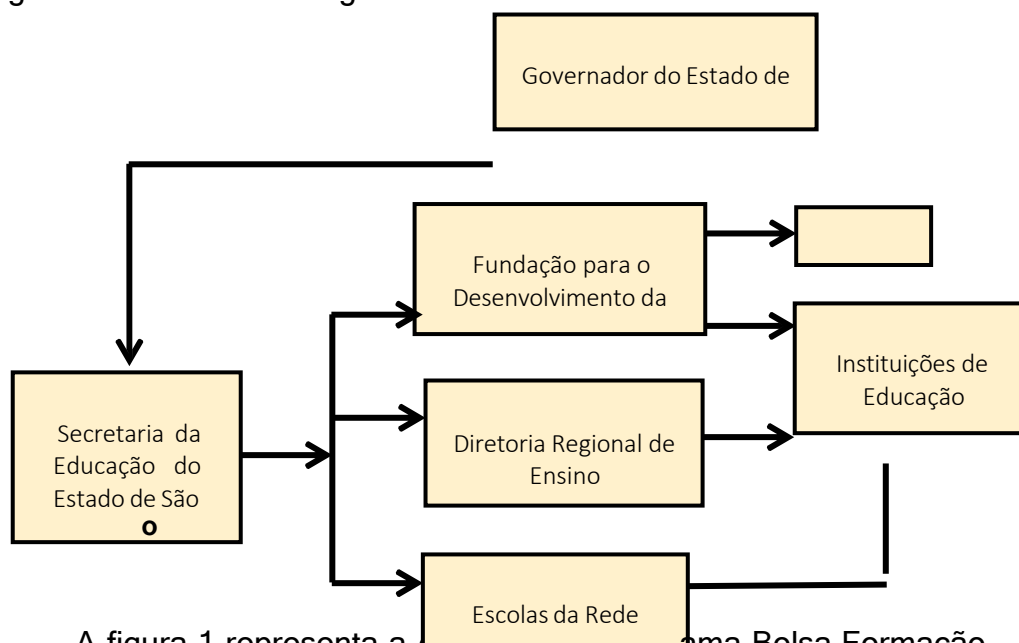
“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

385

Educação e das Instituições de Ensino Superior, e, portanto, envolveu uma parceria entre os sistemas público e privado.

Figura1: Estrutura do Programa



A figura 1 representa a estrutura do Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade, que a seguir será detalhada: o Governador do Estado de São Paulo, ao instituir o Programa, estabelece que o desenvolvimento acontecerá pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE, diretamente ou por intermédio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE. A FDE celebrará convênios com instituições de ensino superior - IES que atendam as diretrizes do Programa. A FDE encaminhará o Plano de Trabalho recebido das IES para apreciação do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo - CEE. O CEE analisará o Plano de Trabalho e emitirá um parecer retornando para a FDE. A SEE disponibilizará as Diretorias Regionais de Ensino - DREs para a realização e implantação do Programa nas escolas da rede pública estadual de ensino que possuem salas de aula do 2º Ano do ensino fundamental dos anos iniciais da educação básica. As DREs apresentarão para as IES quais as escolas da educação básica, as salas do 2º ano e os horários disponíveis para a realização da pesquisa didática.



As escolas da rede pública estadual receberam os estudantes das IES para que pudessem realizar a pesquisa didática e acompanhar o professor na sala do 2º Ano. As IES tiveram uma constante articulação com SEE, FDE, DREs, e escolas da rede pública estadual às quais estivessem seus estudantes vinculados. Também disponibilizaram professores orientadores que foram responsáveis pelas orientações e encaminhamentos dos estudantes às escolas, bem como, pela formação e desenvolvimento de ações que possibilitassem uma melhoria na qualidade do ensino nas escolas envolvidas. Esperava-se também que tal situação contribuísse para a formação e desenvolvimento dos alunos das IES diretamente envolvidos no projeto.

Para uma melhor compreensão desta política buscou-se conhecer quais foram as finalidades na constituição deste Programa, a saber: permitir que as escolas da rede estadual de ensino no estado de São Paulo, constituam-se como um espaço, inicialmente destinado aos estudantes, dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras, com foco na formação de professores e que possam desenvolver pesquisas e ações em conjunto com os professores da rede estadual de ensino e do ensino superior visando uma melhoria da qualidade de ensino, bem como proporcionar uma integração entre os saberes desenvolvidos nas IES e o perfil profissional esperado para sua futura atuação como professor das séries iniciais da educação básica.

A organização e a execução do programa contaram com orientações específicas que foram expressas nas publicações emitidas pelos órgãos do poder executivo do estado de São Paulo. Estes documentos revelam principalmente procedimentos, normas, diretrizes e orientações periódicas referentes as dimensões pedagógica, administrativa e financeira.

A seguir, apresentaremos, no que tange às particularidades deste programa formativo, aspectos que envolvem as instituições de ensino superior.



Adesão das IES ao Programa por meio do estabelecimento de Convênios.

Para participar do Programa, as IES deveriam submeter uma relação de documentos²⁷ tanto de âmbito fiscal, como pedagógico à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e à Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Ao enviar estes documentos, a Equipe da Gestão Institucional, formada por membros da Secretaria da Educação e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, examinará dentre os documentos submetidos, o Plano de Trabalho, que deverá atender às exigências solicitadas e a expectativa do Programa. Esta documentação tem como finalidade comprovar a regularidade fiscal junto aos órgãos competentes da mantenedora e analisar aspectos específicos da dimensão pedagógica que se propõe a desenvolver. Destaca-se que no Plano de Trabalho a instituição designará um interlocutor administrativo e os professores orientadores que serão responsáveis pelo desenvolvimento do projeto e pelas atividades com os estudantes que estiverem no Programa. Após a análise dos documentos e do resultado emitido celebra-se o Termo de Convênio por ambos os órgãos e a partir deste momento terá início a participação da instituição no Programa. O período de adesão ou de

²⁷ Documentação: cópia autenticada do Contrato Social e a última alteração; inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ); Portarias de autorização ou reconhecimento do MEC ou do Conselho Estadual de Educação dos cursos disponibilizados para o Projeto; certidão de regularidade do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço; certidão negativa de débito no INSS e o Plano de Trabalho contemplando os seguintes aspectos: dados da IES; relação nominal dos professores orientadores; indicação do interlocutor administrativo da instituição; apresentação da matriz curricular, ementas e bibliografias dos cursos de Pedagogia e Letras; proposta com o número de classes de 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental, por Diretoria e Município a ser atendido pela instituição; relação nominal dos alunos selecionados para atuar no projeto; descrição dos critérios utilizados para formação das turmas; cronograma e plano de desenvolvimento dos encontros; explicitação dos temas a serem abordados ; datas e horários das reuniões; orientações para a atuação dos alunos pesquisadores; formas de acompanhamento, formação e avaliação; planilha de custos que demonstre a previsão mensal da aplicação dos recursos a serem repassados pela Secretaria de Estado da Educação. Este Plano de Trabalho foi objeto de análise e de aprovação pela Equipe de Gestão Institucional.



interrupção por parte das instituições ocorreu entre os anos de 2007 a 2015 o que revela que nem todas ingressaram ou deixaram de participar ao mesmo tempo.

Em relação a abrangência, o Programa atendeu de 2007 a 2015, N=14.479 estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras, 889 unidades escolares da rede pública estadual de ensino atingindo, aproximadamente, 800 mil alunos de 2º ano do Ensino Fundamental. As instituições que manifestaram e firmaram o Convênio têm seus cursos de graduação autorizados e ou reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), na área da formação docente, em Pedagogia e ou Letras e, ainda, oferecem estes cursos na modalidade presencial e estão localizadas no estado de São Paulo. Ressalta-se que, a partir do ano de 2012, além dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras também foram inseridas as Universidades que tivessem cursos no nível de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* na área da Didática da Alfabetização.

Investimento dos recursos financeiros do sistema público nas IES

As mantenedoras das instituições que firmaram o convênio recebiam mensalmente um depósito em conta bancária específica, no Banco Nossa Caixa, à época, banco estatal de São Paulo, sendo estes recursos financeiros provenientes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação. O valor mensal correspondia a R\$ 500,00 por estudante que estivesse participando do Programa. Este recurso era destinado exclusivamente ao custeio de despesas oriundas da execução do projeto conforme o Plano de Trabalho apresentado pela instituição. As despesas foram assim distribuídas: a) a mantenedora repassava para o estudante, mensalmente, uma ajuda de custo para transporte e alimentação, inclusive no período de férias julho e dezembro; b) o restante do valor era destinado às despesas da mensalidade do estudante, do trabalho do professor orientador, do deslocamento do orientador e do interlocutor administrativo para participarem de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

389

eventos e reuniões relativas ao Programa e ao pagamento de seguro de vida do estudante. Após o recebimento do repasse as mantenedoras tinham um prazo de dez dias para a respectiva prestação de contas junto à FDE e, aprovadas as contas, eram liberados os repasses.

O investimento inicial do sistema público representou um valor correspondente a R\$ 115,5 milhões e foram firmados 150 convênios com as Instituições de Educação Superior da rede privada que possuíam os cursos de Licenciatura em Pedagogia e ou Letras no período de 2007 a 2015.

O papel a ser desempenhado pelos estudantes das IES

Cada instituição elaborou os seus critérios para selecionar os estudantes que manifestassem interesse em aderir ao programa. Contudo, é importante ressaltar que um dos pré-requisitos estabelecidos pelos órgãos envolvidos era que os estudantes estivessem matriculados a partir do 2º semestre e frequentando um dos cursos de formação de professores Pedagogia ou Letras. O estudante que participou deste programa foi intitulado como aluno-pesquisador, o que revela que desenvolveria uma pesquisa sob a supervisão de um professor orientador designado pela IES.

Dentre as atividades estabelecidas pelo Programa, ao aluno pesquisador, sob a supervisão do professor orientador, teve como atribuição: a) auxiliar o professor regente na elaboração de diagnóstico pedagógico de alunos; b) planejar, em conjunto com o professor regente, atividades complementares de leitura e escrita para os alunos; c) executar, em comum acordo com o professor regente, atividades didáticas destinadas aos alunos individualmente ou em grupo (SÃO PAULO, 2007).

Além disso, o estudante deveria ter a disponibilidade para realizar atividades em uma unidade escolar da rede pública de ensino, indicada pela Diretoria Regional de Ensino, atuando em uma classe do 2º Ano do Ensino Fundamental ou em classe do mesmo ciclo, voltada à recuperação da



aprendizagem por um período diário de quatro horas, sempre acompanhado pelo professor regente da sala e, se possível, participar de duas horas, em Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Na impossibilidade de comparecer à ATPC deveria permanecer as 20 horas semanais, de segunda a sexta-feira, na classe do 2º Ano do Ensino Fundamental.

Eram previstos, semanalmente, encontros com o professor orientador da IES nos quais os estudantes elaboravam um projeto de pesquisa a ser desenvolvido junto às escolas em que estivessem atuando. A SEE orientou alguns temas para o desenvolvimento da pesquisa, a saber: a) sala de aula como ambiente alfabetizador; b) sala de leitura como espaço de formação de leitores; c) a rotina da leitura e escrita na sala de aula; d) hipótese de escrita e leitura; e) leitura feita pelo professor e as aprendizagens dos alunos; f) leitura feita pelo aluno antes de saber ler convencionalmente; g) leitura feita pelo aluno quando ainda é inexperiente na leitura; h) produção de textos; i) didática da linguagem escrita; j) revisão de textos; k) práticas tradicionais - cópia e ditado: como trabalhar com essas atividades tornando-as boas situações de aprendizagem (SÃO PAULO, 2007).

Podemos considerar que o aluno-pesquisador, ao desenvolver esta pesquisa, cujos temas, acima sugeridos, têm como foco o processo de alfabetização, reafirmam o compromisso junto às IES e às escolas da educação básica de contribuir para esta fase inicial tão relevante.

De acordo com o Programa, esperava-se ainda que os alunos-pesquisadores fossem capazes de: a) aprender a concepção de aprendizagem adotada, bem como o modelo de ensino que o Programa Ler e Escrever esta fundamentado; b) ser leitores e produtores de textos; c) estudar a psicogênese da língua escrita; d) discutir as situações didáticas - condições gerais e específicas de aprendizagem; e) entender a sondagem como avaliação inicial dos alunos para saberem o que sabem. f) conhecer e discutir a Didática da Alfabetização; g) aprender a heterogeneidade; h) aprender os gêneros textuais



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

391

seus usos e finalidades; i) discutir o papel fundamental da intervenção pedagógica; j) estudar, analisar e avaliar as teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais que favoreçam as condições de aprendizagem; k) aprender a trabalhar em equipe, estabelecendo diálogo entre os sujeitos envolvidos na unidade escolar: professor, aluno, professor-coordenador, diretor; na IES, estabelecer diálogo com professor orientador e entre os pares; l) aprender avaliação processual; m) aprender a fazer uso do instrumento do registro como fonte de organização e planejamento (SÃO PAULO, 2007).

Discussões/Conclusões

Os resultados desta pesquisa, embora parciais, revelam que pela primeira vez foi instaurado um Programa para a Formação Inicial de Professores que possibilitou uma articulação entre as diferentes instâncias: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEE que desenvolveu o Programa em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE com a finalidade de realizar e executar convênios com as instituições de ensino superior - IES. E nesta estrutura temos as DREs disponibilizando as escolas e as salas de aula do 2º ano para que os estudantes das IES desenvolvessem uma pesquisa didática nas escolas da educação básica. Esta estrutura e funcionamento do Programa revela a possibilidade de desenvolver uma integração entre teoria e prática durante a formação inicial dos estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras, bem como a relação destes com os professores da rede de ensino e estudantes da sala do 2º ano.

Outro aspecto a ser considerado é a possibilidade de os alunos pesquisadores, que se encontram no estágio inicial de sua formação, poderem, desde já, estabelecer contato com a realidade da escola da rede pública de ensino. Este Programa permitiu também a participação de um grande número de IES, ampliando a participação e o investimento do Poder Público na formação inicial de professores pelo setor privado. Tal situação é passível de críticas, pois



representa uma transferência de recursos públicos para empresas privadas.

A educação passa a disputar os recursos públicos de modo mais intenso e a interessar grupos privados de origem diversa, especialmente no nível superior. A formação de professores entra na agenda política nesse contexto, e como vimos, ela se mostra com muitas contradições, seja em termos de quantidade/qualidade, seja no binômio interesse público/interesses privados, política de Estado/mercado regulador, epistemologias conflitantes/formação dispersa, entre outras. (Gatti, Barretto, André & Almeida, 2019, p.76)

Contudo, não se pode deixar de considerar o fato de que, no Estado de São Paulo, há um número expressivo de estudantes que frequenta a rede privada de ensino superior. Neste sentido, o Programa contribui para a permanência destes estudantes na rede privada em que estão matriculados por intermédio do auxílio financeiro que lhes oferece. Tal situação gera um paradoxo à medida que o Estado assume o papel de, ao menos em parte, financiador do setor privado. Do mesmo modo, se por um lado questionamos a referida transferência de recursos dos cofres públicos para os privados, por outro, não podemos deixar de ressaltar que, são as IES particulares que formam, atualmente, a maior parte dos professores que irão atuar na rede pública de ensino no estado de São Paulo.

Assim, se desejamos criticar tal modelo, precisamos, em paralelo às críticas, propor soluções. Entende-se que esta ação entre a SEE, as IES e as escolas da rede pública de ensino contribuem para a formação inicial dos futuros professores e para uma melhor qualidade do ensino do Ensino Fundamental.

Pesquisas mostram como programas dirigidos especificamente para qualificar a formação inicial de professores nas IES, como o programa de fomento da Capes-Pibid (Programa de Iniciação à Docência), ou o Bolsa Alfabetização do Estado de São Paulo, mesmo apresentando alguns problemas em sua execução, trazem resultados positivos, estimulando estudantes a escolherem à docência e nela permanecerem, trazendo mais valorização a esses cursos no interior das instituições que os acolhem e implementam, gerando alterações curriculares em alguns casos (Citado por Gatti et al, 2019, p.63)



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

393

A articulação entre os estudantes de licenciatura, aqueles que estão em processo de formação inicial, com a supervisão de professores universitários, acompanhados do professor das classes em que estão atuando, poderá ser considerado um espaço de construção de saberes, pois articulará a teoria e a prática.

Em síntese, os resultados desta pesquisa, embora parciais, revelam que se trata de um Programa de formação inicial de professores que: a) responde às tendências teóricas internacionais para a formação de professores, ao possibilitar a integração entre teoria e prática bem como a relação entre professores e estudantes; b) articula-se com a proposta construtivista de alfabetização e à perspectiva sócio-interacionista de Psicologia.

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

Referências

- André, M. E. D. A. (2012). Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 112-129. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>.
- Decreto n.3.276*. (1999, 7 de dezembro). Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá providências. Diário Oficial da União, seção 1. Brasília, DF: Presidência da República.
- Decreto n. 51.627*. (2007, 2 de março). Institui o Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade. São Paulo, SP: Governador do Estado de São Paulo.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin. & Y. S. Lincoln. (Orgs.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. (2a ed.). (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Digiovanni, A. M. & Souza, M. P. R. de. (2014). Políticas Públicas de Educação, Psicologia e Neoliberalismo no Brasil e no México na década de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

394

1990. *Cadernos* *Prolam/USP*, 13(24), 47-60. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2014.88777>

Fausto, B. (1995). História do Brasil. (2a ed.). (pp. 553-556). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Gatti, B. A., Barretto, E. S. de Sá., André, M. E. D. A. de. & Almeida, P. C. A. de. (2019). Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO.

Lei n. 9.394 de 20/12/1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1. Brasília, DF: Presidência da República.

Resolução SE - 83. (2007, 4 de dezembro). Dispõe sobre a expansão do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. São Paulo, SP: Secretária de Estado da Educação de São Paulo.

Souza, M. P. R. de. (2010). Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, 23(83), 129-149. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.2255>

Tanamachi, E. R. (2002). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In E. R. Tanamachi, M. P. R. Souza. & M. L. Rocha. (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. (2a ed.). (pp. 73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Zibetti, M. L. T. & Pacífico, J. M. & Tamboril, M. I. B. (2016). A educação como direito: considerações sobre políticas educacionais. In H. R. Campos, & M. P. R. de Souza, & M. G. D. Facci, (Orgs.), *Psicologia e Políticas Educacionais*. (pp. 17-42). Rio Grande do Norte: EDUFRN.



Ensino de Psicologia Positiva na Graduação: Relato de Experiência em Mobilidade Internacional

Teach of Positive Psychology in Graduation: Report of Experience in International Mobility

Renato Martins de Lima, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil²⁸

Resumo

Repensar a grade curricular da graduação em Psicologia é o que se propõe este estudo. A partir do relato da experiência acadêmica em uma universidade no Brasil e em uma universidade em Portugal, o autor buscou articular os currículos de ambas as universidades e os impactos na formação profissional. Elegeu-se como ponto de análise a disciplina de Psicologia Positiva que consta na grade da Universidade do Porto e não consta no currículo da Universidade Católica Dom Bosco. A disciplina é fruto da teoria criada por Seligman (2000) e Csikszentmihalyi (2000), e foi escolhida pelos critérios de ser um campo científico recente e que tem apresentado grandes avanços científicos, oferecendo uma nova visão de mundo e de homem, arvorando novas possibilidades dentro da Psicologia ao propor um olhar sobre os aspectos saudáveis do ser humano, em contraponto ao olhar da Psicologia tradicional, muitas vezes, voltada ao patológico ou à desordem. Dessa forma, este estudo discute a questão das disciplinas obrigatórias, optativas e específicas ofertadas pelas IES e seus impactos em autonomia, vocação e motivação do acadêmico na perspectiva de uma formação mais contemporânea, plural e solidária as novas demandas do mercado e da sociedade. O estudo tem caráter exploratório e metodologia qualitativa a partir da análise comparativa de bases de dados

²⁸ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMS. Bolsista CAPES, agência de fomento deste trabalho acadêmico. Contato: renato.mart@gmail.com



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

396

acadêmicos do Brasil, de Portugal e dos Estados Unidos.

Palavras-chave: psicologia positiva; formação profissional; mobilidade internacional

Abstract

Rethinking the undergraduate curriculum in Psychology is what this study proposes. From the report of the academic experience at a university in Brazil and at a university in Portugal, the author sought to articulate the curriculum of both universities and the impacts on professional training. The course of Positive Psychology that is in the grade of the University of Porto was chosen as a point of analysis and is not included in the curriculum of the Dom Bosco Catholic University. The course is a result of the theory created by Seligman (2000) and Csikszentmihalyi (2000), and was chosen by the criteria of being a recent scientific field and that has presented great scientific advances, offering a new vision of the world and of man, within the Psychology when proposing a look at the healthy aspects of the human being, in counterpoint to the traditional psychology, often turned to the pathological or to the disorder. Thus, this study discusses the issue of compulsory, elective and specific subjects offered by Universities and their impact on the autonomy, vocation and motivation of the academic in the perspective of a more contemporary, plural and solidarity formation the new demands of the market and society. The study has an exploratory and qualitative methodology based on the comparative analysis of academic databases from Brazil, Portugal and the United States.

Keyword: positive psychology; professional qualification; international mobility

Introdução

Este relato de experiência pretende ser um modelo bem-sucedido do quanto a diversidade curricular da graduação em Psicologia pode ser enriquecedora na formação profissional. Neste caso, elegeu-se a disciplina de Psicologia Positiva para uma análise de suas contribuições na construção de um



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

397

psicólogo contemporâneo, vislumbrando novas e boas oportunidades na atuação profissional e na produção científica.

O ponto de partida ocorreu na experiência de mobilidade internacional de um semestre letivo na Universidade do Porto em Portugal. Por meio dessa vivência, foi possível fazer uma comparação crítica entre dois modelos educacionais (considerando também o da instituição de origem) com ementas distintas para realidades, tanto de mercado quanto acadêmica, diferentes.

Dessa forma, ao sugerir a inserção da Psicologia Positiva na grade curricular da graduação da Psicologia, juntamente às demais teorias e abordagens de psicologia aplicada, busca-se repensar possibilidades de uma formação ainda mais diversificada e integrada.

Sabe-se que a Psicologia é uma ciência extremamente generosa. Sua trajetória é marcada por desdobramentos do seu tronco epistemológico com objetivo de oferecer respostas mais adaptativas aos diferentes e específicos contextos e necessidades de cada época. É justamente por conta dessa pluralidade que ela se transforma em “Psicologias” o que a faz ser uma ciência tão rica, democrática, acessível, universal e fiel ao seu objeto de estudo conforme postula Bock *et. Al.* (2001) ao defender essa terminologia:

Qual é, então, o objeto específico de estudo da Psicologia? Se dermos a palavra a um psicólogo comportamentalista, ele dirá: “O objeto de estudo da Psicologia é o comportamento humano”. Se a palavra for dada a um psicólogo psicanalista, ele dirá: “O objeto de estudo da Psicologia é o inconsciente”. Outros dirão que é a consciência humana, e outros, ainda, a personalidade. A Psicologia colabora com o estudo da subjetividade: é essa a sua forma particular, específica de contribuição para a compreensão da totalidade da vida humana. (Bock, 2001. p.22)

Um dos seus eixos mais jovens é a Psicologia Positiva que recebeu o reconhecimento científico em 2000, com a publicação de uma edição exclusiva da revista *American Psychologist* e, desde então, tem se destacado como uma nova possibilidade de se pensar o ser humano a partir não de seus transtornos ou perdas, mas nas potencialidades e virtudes de ser o protagonismo de sua



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

398

investigação científica. Paludo & Koller (2007) falam de um novo movimento científico cujo modelo explicativo promete melhorar a qualidade de vida dos indivíduos e prevenir as patologias.

O movimento pela Psicologia Positiva teve início em 1998, quando o psicólogo Martin Seligman assumiu a presidência da American Psychological Association (APA). Segundo ele, a ciência psicológica vinha negligenciando o estudo dos aspectos virtuosos da natureza humana, o que pode ser confirmado por uma simples pesquisa no banco de dados da PsychInfo. Ao utilizar a palavra-chave “depressão” são encontrados 110.382 artigos entre os anos de 1970 e 2006, por outro lado, a palavra-chave “felicidade” indica apenas 4.711 artigos publicados no mesmo período, ou seja, menos da metade. (Paludo & Koller, 2007, p. 10)

Essa questão levou Galbo & Haidt (2005) a também questionarem a Psicologia tradicional, afirmando que “a (psicologia) conhecida até o momento tem mostrado como trazer as pessoas do estado negativo para a neutralidade, ou seja, o ponto zero. Mas não foi boa em entender como elevar essas pessoas do estado zero para níveis positivos” (Galbo & Haidt, 2005, p. 103)

Assim, embora jovem, a Psicologia Positiva vem se destacando justamente por oferecer duas possibilidades: a de continuidade do processo de desenvolvimento humano a partir desse ponto de homeostase psíquica desenvolvendo suas potencialidades como também na utilização das próprias virtudes como variável de “*buffer*”, ou seja, diminuindo os impactos comportamentais, cognitivos e emocionais, advindos de experiências negativas.

Sheldon & King (2001) definem a Psicologia Positiva como o estudo científico dos aspectos virtuosos usuais presentes nos indivíduos, o que demonstra a preocupação central desse movimento, que seria estudar o que é típico, ordinário e usual na maioria dos indivíduos. Para Duckworth (2005), Psicologia Positiva é o estudo científico dos pontos fortes, bem-estar e funcionamento ideal. Corroborando também a definição de que a “Psicologia Positiva visa a abordar todo o espectro da experiência humana” (Galbo & Haidt, 2005 p. 105).

Seligman (2011) e Sousa (2010) defendem que estudos realizados sob a



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

399

perspectiva da Psicologia Positiva buscam compreender, discutir ou promover aspectos relacionados à saúde e aos aspectos positivos do ser humano, visando a aumentar as emoções positivas e o bem-estar. Assim, essa abordagem está, pois, em pleno processo de expansão dentro da ciência psicológica, que possibilita uma reavaliação das potencialidades e virtudes humanas por meio do estudo das condições e processos que contribuem para a prosperidade (Paludo & Koller, 2007).

Nesse sentido, as áreas negligenciadas pela ciência da psicologia tradicional são resgatadas pela Psicologia Positiva como construtos que estão vinculados a: otimismo, amor, inteligência emocional e motivação intrínseca. Além disso, novos conceitos vêm sendo estabelecidos como variáveis psicológicas e ganhado pesquisas e publicações antes mesmo do ano 2000, como: gratidão, perdão, temor, espiritualidade, esperança, bem estar e felicidade.

Outra maneira de se definir Psicologia Positiva talvez seja identificar o que essa teoria não é. Ao inverter o processo explicativo, busca-se primeiramente desfazer distorções cognitivas e até mesmo tentativas de interpretações precipitadas baseadas no senso comum, o que se torna altamente sugestivo considerando a própria semântica do nome e, por se tratar de uma abordagem recente em termos históricos e, também, pouco difundida no Brasil.

No entanto, psicologia positiva não implica que todo o resto da psicologia seja negativa, apesar de ser compreensível que o nome pode implicar para algumas pessoas. De fato, a grande maioria da produção acadêmica bruta da psicologia é neutra, com foco não no bem-estar, mas no sofrimento (Galbe & Haidt, 2005, p. 104)

Esse entendimento difuso sobre o conceito é o de que há uma Psicologia Positiva, então o que sobra da psicologia deve ser “Psicologia negativa”, e isso sustentaria a ocorrência de outro erro, o de que “se há a necessidade de uma Psicologia Positiva é porque este assim chamada Psicologia negativa pouco ensinou”.



Embora a Psicologia Positiva tenha seu marco datado de 2000, cuja origem remonta a uma longa história com um de seus protagonistas William James. Ele cunhou, em 1902, o termo “Mente Saudável”, dedicando todo interesse aos aspectos positivos do ser humano. Em 1958, Maslow advogou a necessidade de estudar pessoas saudáveis em vez de pessoas doentes. Já em 1968, Cowan pesquisou a resiliência em crianças e adolescentes.

Para Castañon (2007), a Psicologia Humanista surge como uma terceira força capaz de fazer frente ao que se julgava ser uma desumanização determinista da imagem de ser humano promovida pelo Behaviorismo e pela Psicanálise.

Os humanistas se rebelam contra o Behaviorismo se opondo a pesquisa com animais como acesso a uma compreensão adequada do ser humano. Como disse Bugental (1963), o ser humano não é um rato branco maior. Também exigem que os temas de pesquisa da Psicologia não sejam escolhidos por sua adequação ao método experimental, e sim por sua importância para o ser humano e relevância para o conhecimento psicológico, os humanistas argumentam que a motivação humana é intencional e automotivada. Já em relação à oposição sobre a Psicanálise, segundo eles, a visão da natureza humana em Freud era pessimista, fatalista e excessivamente centrada no lado negro do ser humano. Como diz De Carvalho (1990), os humanistas argumentavam que para Freud "nada além de destruição, incesto e assassinato poderia se seguir se uma natureza básica humana encontrasse expressão completa. (Castañon, 2007, pp. 107-108)

Como disse Maslow (1963), "o estudo de espécimes aleijados, enfezados, imaturos e patológicos só pode produzir uma Psicologia mutilada e uma filosofia frustrada" (Castañon, 2007 p. 234). Dessa forma, a corrente humanista defendia que a psicologia deveria, portanto, se voltar ao estudo das qualidades e características positivas do homem, como a alegria, o altruísmo, a fruição estética, a satisfação ou o êxtase. Enfim, psicólogos deveriam estudar o homem sadio, não a psicopatologia (CASTAÑON, 2007). Trabalhos pioneiros que deram voz a essa visão foram desenvolvidos por Rogers (1951), Maslow (1954, 1962), Jahoda (1958), Erikson (1963, 1982), Vaillant (1977), Deci and Ryan (1985), Ryffand Singer (1996).



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

401

Sendo a Psicologia Positiva uma ciência dedicada ao estudo das forças e virtudes do ser humano, grupos e instituições a partir de variáveis que possibilitam reduzir impactos negativos na *psique* e otimizar o desenvolvimento psíquico, defende-se que ela pode oferecer novas respostas aos dilemas contemporâneos do ser humano.

Dessa forma, inserir esse conhecimento como disciplina na grade curricular da graduação em Psicologia contribui para uma formação técnico-científica ainda mais rica, completa e atualizada. Pois, ela é rica, por ampliar o arcabouço teórico do acadêmico disponibilizando outras bases teóricas e epistemológicas de visão de homem e de mundo. É completa, pois agrega mais uma área da Psicologia aplicada permitindo seu desenvolvimento, após a graduação, tanto no campo científico quanto na pesquisa, bem como na atuação profissional junto a indivíduos, grupos e instituições, ampliando possibilidades de domínio do Psicólogo. Por fim, a disciplina de Psicologia Positiva traz para a graduação a atualidade da Psicologia materializada nas relevantes contribuições que os recentes estudos têm revelado (alguns já citados anteriormente) e permite ao acadêmico participar do crescimento e amadurecimento dessa nova teoria.

Desenvolvimento

Este estudo consiste em um relato de experiência vivenciado pelo autor como discente durante um semestre letivo, de janeiro a julho de 2016, em mobilidade internacional na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE), da Universidade do Porto (UPorto), em Portugal.

Nesse período, o acadêmico cumpriu os créditos da disciplina de Psicologia Positiva (equivalente a três créditos, carga horária de duas horas-aulas por semana) que faz parte da grade curricular do Mestrado Integrado em Psicologia (MIPSI) da instituição, desde 2012, reunindo para esse relato, o arcabouço teórico, o planejamento didático e as reflexões sobre as contribuições



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

402

dessa abordagem na formação acadêmica. Há que se esclarecer que sendo signatária da Declaração de Bolonha (1999), a Universidade do Porto teve que ajustar o ensino superior de acordo com a unificação da educação na União Europeia que modifica, entre outras coisas, o currículo de graduação. Dessa forma, o Mestrado Integrado em Psicologia (MIPSI) corresponde a cinco anos de estudo de Psicologia, equivalendo à graduação brasileira. Em Portugal, no entanto, a grade é composta pelo eixo comum somado a disciplinas optativas e específicas eleitas pelo aluno, sendo a Psicologia Positiva, uma disciplina optativa disponível a partir do segundo ano.

No que se refere à sistematização desse processo, foram realizadas também pesquisas de literatura em bases de dados de Portugal, de onde partiram os estudos práticos, tendo como fonte bibliográfica a Biblioteca da Universidade do Porto e a plataforma digital EBSCO. Bases de dados dos Estados Unidos também foram consultadas, considerado o berço da Psicologia Positiva e uma gama de artigos e estudos ainda não publicados no Brasil ou em Portugal. Fez-se necessário buscar originais publicados na *American Psychologist* (N.55, 2000), e recorrer aos artigos e estudos mais recentes ainda não traduzidos para o português, como os do laboratório de Psicologia Positiva da Universidade do Kansas (C. R. SNYDER) e do programa de Psicologia Positiva Martin Seligman da Universidade da Pensilvânia.

No Brasil, foram consultadas as seguintes bases de dados: SciELO Brasil, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) Brasil, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa pesquisa foi realizada no período entre fevereiro de 2016 a junho de 2017.

Além da defesa teórica, torna-se viável a proposta deste estudo à recente alteração nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Psicologia instituídas pelo Ministério da Educação, em 2011, que estabelece normas para o projeto pedagógico complementar possibilitando às instituições de ensino superior a flexibilização da grade curricular a partir das ênfases.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

403

Art. 7º O núcleo comum da formação em Psicologia estabelece uma base homogênea para a formação no País e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação.

Art. 8º As competências reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional o domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais e na promoção da qualidade de vida.

Art. 10. Pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia diferencia-se em ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia

Art. 12. Os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no País podem constituir ponto de partida para a definição de ênfases curriculares, sem prejuízo para que, no projeto de curso, as instituições formadoras concebam recortes inovadores de competências que venham a instituir novos arranjos de práticas no campo. (Ministério da Educação, Resolução N. 5, de 15 de março de 2011, p.4)

Tem-se então um reconhecimento por parte das autoridades educacionais nacionais da necessidade de se garantir a diversidade teórica na formação profissional, o impulsionamento legal para que as instituições de ensino superior promovam novos arranjos de práticas no campo. Nesse cenário, a discussão da inserção da disciplina Psicologia Positiva na graduação não só é adequada como necessária.

Pureza *et. Al.* (2012) realizaram uma revisão sistemática da literatura sobre a Psicologia Positiva no Brasil, nas diversas bases de dados, e encontraram somente dezenove artigos, uma tese e duas dissertações. É evidente que até os dias atuais o quadro não permaneceu o mesmo, embora não tenha sido publicado outro estado da arte mais atualizado. De qualquer forma, o baixo número de publicações pode representar um grande campo ainda a ser explorado, ou uma necessidade de investigação, haja vista que a realidade da



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

404

Psicologia Positiva no Brasil não reflete a mesma realidade de países como Estados Unidos e Portugal.

O relato de experiência testifica a aplicabilidade dessa abordagem e, de alguma forma, visa a contribuir para que a Psicologia Positiva desenvolva intervenções eficazes para aumentar e sustentar seus processos.

Dessa forma, considerar esse campo, desde a graduação, corrobora para a formação científica e profissional de um psicólogo mais completo, com uma visão de homem e de mundo ampla, democrática e plural, de acordo com o espírito da época, dotado de uma abordagem emergente e contemporânea e ainda se garante o que é estabelecido pelo Ministério da Educação acerca da formação profissional do Psicólogo:

Art. 3º O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos: I - construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia; II - compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais; III - reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico; IV - compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão; V - atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades; VI - respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia; VII - aprimoramento e capacitação contínuos. (Ministério da Educação, Resolução N.5, 2007, p.2)

Conforme argumentam Paludo & Koller (2007), a ciência precisa também, como base na promoção da saúde, aprender como proteger e prevenir. Para esses fins, a Psicologia Positiva pretende trazer a compreensão de virtudes, forças pessoais, habilidades promovidas em contextos de resiliência, averiguar o papel das experiências positivas e delinear a função das relações positivas



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

405

com os outros. Além disso, visa a esclarecer como todos esses fatores podem contribuir para a saúde física, o bem-estar subjetivo, o funcionamento dos grupos e o florescimento das instituições.

Análise e Discussão

A Psicologia Positiva integra a grade curricular do curso de Psicologia da Universidade do Porto desde 2012. Atualmente, o plano de estudos do Mestrado Integrado em Psicologia integra um 1º ciclo de formação generalista de seis semestres correspondentes a 180 créditos e um 2º ciclo de quatro semestres correspondentes a 120 créditos que proporciona formação especializada em uma de quatro áreas: Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano, Psicologia Clínica e da Saúde, Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho e, Psicologia do Comportamento Desviante e da Justiça.

Enquanto em Portugal o aluno que estudou dez semestres adquire o título de mestre, no Brasil, a mesma carga equivale à graduação de bacharel em Psicologia.

A concessão do grau de mestre pressupõe a demonstração das seguintes competências fundamentais: possuir conhecimentos de diferentes abordagens teóricas e metodologias no âmbito da Psicologia que aprofundem as aprendizagens do 1.º ciclo e que constituam base de desenvolvimentos e aplicações originais em contexto de investigação. Saber aplicar conhecimentos e competências para o exercício da Psicologia em situações novas e não familiares, em contextos alargados e multidisciplinares. Ter capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada, incluindo reflexões sobre implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e juízos ou os condicionem, no campo de aplicação da Psicologia. Determinar competências que permitam uma aprendizagem autónoma ao longo da vida. (Universidade do Porto, 2012)

Dessa forma, as diferenças da formação profissional do Psicólogo em Portugal e no Brasil são bastante consideráveis e merecem ser analisadas. A cada semestre, o académico deve completar 30 créditos (relação entre



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

406

disciplinas e carga horária). Desde o primeiro semestre, a composição dos créditos é realizada com a soma da grade definida pela instituição e dos créditos escolhidos pelo aluno, com as disciplinas optativas e específicas. Por exemplo, no 1º ciclo, cada semestre é formado por 27 créditos fixos e 3 créditos à escolha do aluno.

Graças a essa configuração, a instituição oferece dezenas de disciplinas optativas e específicas que ampliam as possibilidades de conhecimento e experiências do aluno, à medida que também contribui para uma formação mais diversificada do Psicólogo. Há que se considerar também a relevância de se dar ao acadêmico autonomia na composição do próprio aprendizado, valorizando questões vocacionais, habilidades individuais e motivação pessoal.

Nesse sentido, a disciplina de Psicologia Positiva é uma das optativas disponíveis no segundo semestre do segundo ano, o que corresponde na grade brasileira ao quarto semestre. Ela representa três créditos, o que equivale a 10% do semestre. É uma disciplina teórico-prática, composta por aulas expositivas e laboratório de intervenção, cujo objetivo é o desenvolvimento de produção científica a partir de aplicação das escalas validadas pela Psicologia Positiva em contextos humanos. A disciplina é limitada a 40 alunos por semestre.

Para os alunos de mobilidade acadêmica, a instituição estabelece o cumprimento de, no mínimo, 21 créditos, para se configurar um semestre letivo válido. Nesse caso, o aluno externo não se matricula em um semestre específico, mas tem a possibilidade de montar sua grade, inscrevendo-se nas disciplinas à sua escolha (desde que haja vaga disponível) e assim, personalizar sua própria grade, se cumprir o mínimo de crédito exigido.

Na experiência aqui relatada, o autor inscreveu-se exclusivamente em disciplinas que não eram ofertadas na graduação da instituição de origem (Universidade Católica Dom Bosco – UCDB). Além da Psicologia Positiva, também foram cursados: Psicologia da Motivação, Psicologia Intercultural, Intervenção em Agressores e, Intervenção nos Modelos Conjugal e Sexual,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

407

todas sendo optativas e específicas de semestres diferentes.

Na Universidade do Porto, a unidade curricular Psicologia Positiva propõe-se a introduzir uma área científica vocacionada para o desenvolvimento e otimização do funcionamento humano. Pretende-se com essa unidade, uma apresentação e revisão crítica da história e suporte empírico da Psicologia Positiva.

De acordo com a ementa da unidade curricular, pretende-se que os alunos sejam capazes de:

Adquirir uma perspectiva histórica, cultural e interdisciplinar da Psicologia Positiva; adquirir conhecimentos aprofundados sobre classificações, teorias e construtos associados à Psicologia Positiva, ao nível da sua caracterização, avaliação e intervenção; adquirir uma perspectiva desenvolvimental da Psicologia Positiva; adquirir conhecimentos sobre metodologias e áreas de investigação-acção da Psicologia Positiva; aplicar os conhecimentos adquiridos na elaboração e avaliação de propostas de intervenção e investigação em diferentes domínios. (Universidade do Porto, 2012)

A escolha de relatar a experiência acadêmica na Psicologia Positiva e a defesa de sua inserção na grade curricular da graduação vêm sendo justificada ao longo deste trabalho não somente pelos argumentos científicos e contextuais, já apresentados anteriormente, mas também como uma provocação às instituições de ensino superior e ao corpo docente, nomeadamente coordenadores e até mesmo o próprio Conselho de Curso a refletir sobre uma pergunta feita por Carvalho & Sampaio (1997): A qualificação percebida pelo psicólogo nos cursos de graduação realmente lhe confere uma base sólida para o exercício de qualquer uma das áreas emergentes da Psicologia?

Como base nesse questionamento as autoras apresentam um estudo realizado por Bastos & Gomide a partir de uma pesquisa feita pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) entre 1996 e 1997, visando a obter o perfil do psicólogo brasileiro. Esses autores constataram, no que diz respeito à formação profissional, um alto grau de insatisfação (mais de 50% da amostra) com a fundamentação filosófica, metodológica e científica adquirida na graduação.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

408

Os cursos de Psicologia organizam-se segundo elencos de disciplinas que vêm a configurar as áreas de atuação do psicólogo que, até então, têm sido as principais: clínica, trabalho, escolar e social. No entanto, a satisfação dos ex-alunos com os conhecimentos referentes a atuações específicas é maior do que com os conhecimentos mais genéricos e fundamentais, sobretudo aqueles ligados à fundamentação científico-metodológica. (Bastos & Gomide, 1989. p.13).

O estudo de Carvalho & Sampaio (1997) debruça-se sobre áreas emergentes da Psicologia como demanda para a graduação evocando uma necessidade estrutural de reforma curricular. Assim afirmam Bastos & Gomide (1989), apoiados em um trabalho de Weber (1985), ao que se refere à formação científica. Não se tratou de introduzir ou redefinir disciplinas, mas repensar a estruturação do curso de Psicologia "de tal forma que se permitisse ao estudante a sua participação em um processo de construção do conhecimento em realização, no Departamento em que está inscrito".

Corroborar para essa crítica o estudo de Calais & Pacheco (2001), no que tange à análise curricular da formação do Psicólogo. Segundo os pesquisadores, os cursos de Psicologia têm oferecido uma visão fragmentada porque grande parte dos seus currículos é construída segundo o interesse dos docentes, sem ter uma integração com um projeto maior de ensino institucional que os ampare. Os autores defendem que, na atualidade, é necessário que a formação do psicólogo seja geradora de um perfil que lhe possibilite ver o fenômeno psicológico na sua interdependência com o contexto socio-cultural, atuar em equipes multidisciplinares, estar engajado nos movimentos de transformação social, gerando conhecimento e tecnologias apropriadas à realidade em que atua (Calais & Pacheco, 2001).

Um levantamento feito por esses pesquisadores a partir da análise dos planos oficiais de ensino de suas disciplinas e estágios do curso de Psicologia de uma IES pública em São Paulo (1999) revelou que, de 4140 horas, 15,2% são disciplinas de domínio conexo, 32,5% básicas, 25,4% específicas, 7,2% pedagógicas e 19,6% estágios supervisionados. A partir desse trabalho, Calais; Pacheco (2001) postularam sobre um descompasso entre o profissional que se



tem e o que se quer formar, reforçando a crítica sobre a necessidade de se investir em uma formação multiteórica.

O predomínio das disciplinas básicas sobre as demais permite inferir que há uma valorização das temáticas que visam a formação geral do psicólogo, como premissa da organização do corpo curricular. Embora isto seja desejável, sugere-se a revisão do enfoque teórico predominante - de uniteórico para multiteórico – pois grandes temas e teorias em Psicologia, igualmente importantes, podem ser encontrados, na literatura, com diferentes abordagens. (Calais & Pacheco, 2001)

Até aqui é possível compreender que a Psicologia Positiva é uma abordagem teórica reconhecida, que apresenta metodologia estruturada e comprovada, enquadrada como uma área emergente dentro da Psicologia e destacando sua importância para a compreensão de processos psicológicos que explicam a superação de adversidades além de investigar padrões saudáveis de vida.

Paralelamente, constataram-se as necessidades de atualização das grades curriculares da graduação para que se cumpra o objetivo-raiz da formação de profissional que é a de um psicólogo generalista, mas apto a atuar na contemporaneidade de maneira multiteórica e abastecido de todas as ferramentas disponíveis.

O que se observou também da experiência acadêmica à mobilidade internacional foi o quanto a Psicologia Positiva pode dialogar com outras abordagens psicológicas de maneira democrática, cordial e contributiva, diferentemente de outras áreas da própria psicologia que apresentam conflitos epistemológicos históricos.

Todas essas possibilidades dão-se a partir do momento em que é oferecido e permitido ao acadêmico não somente a oportunidade de aprendizagem mas também de experimentar novas abordagens ainda na graduação. Prova disso é que este relato traduz a experiência pessoal do autor que, empoderado de autonomia para compor, mesmo que, parcialmente, sua grade curricular, dispôs de um leque de opções de disciplinas optativas, que



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

410

pôde usar do livre arbítrio, voltando-se às suas questões motivacionais mergulhando em um campo tão enriquecedor como qualquer outro com o diferencial da afinidade.

É evidente que, por se tratar do relato de experiência pessoal e, por tanto, direcionado, há naturalmente um distanciamento da neutralidade científica. Isso de maneira alguma invalida os dados apresentados, haja vista a consistência e o cuidado com a fundamentação teórica. Dessa forma, o foco foi colocado, propositalmente, nos ganhos e vantagens a que se objetiva este artigo.

No entanto, seria irresponsável ocultar possíveis perdas ou as idiosincrasias advindas dessa mesma proposta. Sendo assim, faz-se necessário reconhecer que justamente por ser um campo novo no Brasil, haja vista a baixa produção científica, é bem provável não haver condições de se estruturar essa inserção desde a capacitação de docentes especialistas e, por sua vez, a possibilidade de se constituir uma ementa da disciplina, uma vez que ainda não há instrumentos validados no Brasil e até mesmo a literatura traduzida para o português é insuficiente.

De igual modo seria irresponsável afirmar que o aumento de oferta de disciplinas na graduação seria a solução frente a questões como a insatisfação na formação, conforme os estudos de Bastos & Gomide (1989), Carvalho & Sampaio (1997) e Calais & Pacheco (2001). Sobre esse aspecto, há que se considerar grandes e graves questões em relação à carga horária da formação no Brasil, muitos cursos não são em período integral, incorrendo em limitação de tempo, há também as necessidades específicas de cada região do Brasil, considerando um país continental com grandes contrastes e, que, por isso, que exige diferentes demandas das universidades locais.

Considerações ponderadas, ainda assim justificam-se as vantagens de se acrescentar na formação uma bagagem de conhecimento enriquecedora não só no construto em questão, mas também interferindo positivamente na visão de mundo e nas inter-relações com as demais áreas do conhecimento da



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

411

Psicologia, visto que, conforme postulam Seligman & Csikszentmihalyi (2000), a Psicologia Positiva busca o entendimento dos processos e fatores que proporcionam o desenvolvimento psicológico sadio. Além disso, nessa perspectiva, interessa saber quais elementos implicam o fortalecimento e a construção de competências nos indivíduos, grupos e instituições.

Em síntese, ao se propor um relato de experiência, sugere-se uma visão pessoal e até por isso não tão imparcial, porém, dotada de significados práticos. Ou seja, trata-se de um relato não hipotético ou apenas observado, mas vivenciado. É possível também considerá-lo como um laboratório cujo resultado fora muito satisfatório.

Mesmo assim, a proposta em questão pretende trazer um recorte da realidade que agregue resultados observáveis, testados e aprovados, para então propor uma reflexão sobre a inserção da disciplina de Psicologia Positiva na graduação como uma possibilidade de formar futuros profissionais com bagagem múltiplas assim como é plural a própria Psicologia

Conclusão

Justamente pelo fato de que, no Brasil, a formação em Psicologia deve ser, necessariamente, generalista, conforme determina o Ministério da Educação com chancela do Conselho Federal de Psicologia, que sugere uma grade curricular ainda mais ampla, democrática e com diferentes possibilidades.

A inserção da Psicologia Positiva na graduação, conforme defendida neste artigo, serve como exemplo do quanto o acadêmico e a própria Psicologia podem ser enriquecidos. Repensar a graduação a partir desse ponto de vista significa também manter uma formação atualizada frente aos novos contextos e arranjos pessoais e sociais da contemporaneidade. Significa também a ampliação de mercado, desde postos de trabalho, seja na docência, em laboratórios, pesquisas e desenvolvimento de instrumentos e estudos dirigidos que sejam úteis na atuação profissional, bem como, abrem-se novos campos de produção científica e acadêmica.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

412

A experiência vivenciada na mobilidade internacional, a partir do estudo de um semestre de Psicologia Positiva, mesmo que em outro contexto cultural, permitiu reunir evidências teóricas e práticas do quanto essa área do conhecimento faz interlocução a outras áreas tão nobres para a Psicologia como a clínica, a social, a comunitária, a educacional, mesmo no contexto do trânsito, ou jurídico, ou esportivo, ou hospitalar ou organizacional, entre outros. Isso pois, como já foi mencionado, o objetivo da Psicologia Positiva não é substituir ou suprimir as demais teorias, mas agregar, somar e contribuir com novas possibilidades de leitura dos fenômenos psicológicos. Talvez esses sejam os maiores impactos colaborativos no papel do psicólogo e em sua prestação de serviços à sociedade, ao bem comum e ao bem-estar das populações atendidas.

Embora este artigo relate apenas uma experiência, individual e recortada, não se pode negar o seu fator como precedente de uma vivência positiva que pode ser multiplicada.

Como já foi explicitado, este trabalho pretende apontar uma possibilidade, entre tantas outras que também zelam e defendem por uma formação de psicólogos e psicólogas generalistas sim, porém mais aptos e seguros tanto para a atuação profissional, quanto preparados para buscar uma especialização. Afinal, a Psicologia ainda é uma ciência generosa, plural, ajustada ao espírito da época e vocacionada a produzir novos possíveis.

Referências

- Bastos, A.V.B.; Gomide, P.I.C. (1998) *O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional*, in *Psicologia, Ciência e Profissão*. Ano 9, nº1, pp.6-15
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro. Ed. Zahar.
- Berlinck, M. T. (1997). *O que é Psicopatologia Fundamental*. Psicol. Cienc. Prof. vol.17, No.2 Brasília.
- Bock, A. M. B.; Furtado, O.; Teixeira, M. L. T. (2001) *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 3ª tiragem, Ed. Saraiva.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

413

- Calais, S. L.; Pacheco, E. M. C. (2001) Formação de psicólogos: análise curricular. *Psicol. esc. educ.* v.5 n.1. Campinas.
- Carvalho, M. T.; Sampaio, J. R. (1997) A formação o psicólogo e as áreas emergentes. *Psicol. Cienc. prof.* vol.17 no.1 Brasília.
- Castañon, G. A.(2007) Psicologia humanista: a história de um dilema epistemológico. *Memorandum*, 12, pp.105-124.
- Dell'aglio, D.D.; Koller, S. H.; Yunes, M. A. M. (2006). *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção*. Casa do psicólogo, 289p. São Paulo.
- Duckworth, S.; Seligman, M. (2005) *Positive psychology in clinical practice*. *Annu. Rev. Clin. Psychol.*
- Gable, S. L.; Haidt, J. (2005). *What (and Why) Is Positive Psychology?* *Review of General Psychology*, 9, 2, pp. 103-110.
- Hodges,T. D.; D. O. Clifton. (2004). *Strengths-based Development in Practice*. In *Handbook of Positive Psychology in Practice*, edited by A. Linley and S. Joseph. Hoboken, N.J.: John Wiley and Sons.
- Paludo, S. S; Koller, S. H. (2007). *Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões*. *Paidéia*, N.17(36), pp. 9-20.
- Pureza, J. R. (2016). *Psicologia positiva no Brasil: uma revisão sistemática da literatura*. In: *Rev. bras.ter. cogn.* vol.8 no.2 Rio de Janeiro dez. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872012000200006. Acessado em: 01/09/2016.
- Rath,T. C. (2002). *Measuring the Impact of Gallup's Strengths-Based Development Program for Students*. Princeton, N.J. The Gallup Organization.
- Sapienza, G.; Pedromônico, M. R. M. (2005). *Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente*. *Psicologia em Estudo*, 10ed., pp. 209-216.
- Seligman, M.; Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. *American Psychologist*, 55, pp. 5-14.
- Seligman, M.; Csikszentmihalyi, M. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Seligman. M. (2011). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Washington, D. C.: American Psychological Association.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

414

Sheldon, K. M.; King, L.(2002). *Why positive psychology is necessary*. American Psychologist, 56 (3), pp.216-217.

Snyder, C. R.(1997). *The Development and Validation of the Children's Hope Scale*. Journal of Pediatric Psychology, Vol. 22, No. 3, pp. 399-421.

Universidade do Porto. (2012). *Plano Oficial Mestrado Integrado em Psicologia*. https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_geral.cur_planos_estudos_view?pv_plan_o_id=3040&pv_ano_lectivo=2015 acessado em 14 de abril de 2017

Weber, S. (1985). *Currículo mínimo e o espaço da pesquisa na formação do psicólogo*, in Psicologia, Ciência e Profissão, Ano 5.



A Paz na Escola: Um Trabalho de Intervenção

Maria Eleusa Montenegro*- UniCEUB/DF - maria.montenegro@ceub.edu.br

Resumo

Este trabalho tem como objeto o Enfrentamento à violência em uma instituição de Educação Básica, na Região Administrativa de Brasília-DF, e procura intervir no fenômeno da violência em suas várias dimensões, a saber, pedagógica, simbólica, física e material, praticada e sofrida por alunos, professores e corpo técnico. O objetivo é aplicar medidas no combate à violência na escola, durante um ano escolar e verificar a eficiência dessas medidas. A metodologia é a pesquisa-ação e o instrumento utilizado para pré-teste e pós-teste é um questionário semiestruturado aplicado a alunos. O período escolar, tanto da coleta de dados quanto do processo de intervenção é o turno vespertino, por ser o de maior disponibilidade para os alunos bolsistas, que possui 400 (quatrocentos alunos), os quais estão sendo atingidos pelo processo de intervenção, tanto no recebimento e discussão dos 8 (oito) folhetos de Campanha para a Paz, quanto na participação das 4 (quatro) atividades planejadas (concurso de música e de dança, teatros, comemoração do dia da Consciência Negra e uma palestras sobre o Combate à Violência). Esta pesquisa encontra-se em andamento e espera-se que o conhecimento resultante do trabalho seja passível de aplicação a outras instituições de ensino de Brasília. O pós-teste será realizado em junho do corrente ano, para verificar o resultado das intervenções, mas já se percebeu a atenção e motivação dos alunos durante a realização das atividades.

Palavras-chave: violência na escola; enfrentamento à violência; campanha pela paz.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

416

Introdução

Este projeto tem como objetivo de pesquisa verificar a influência da interferência no combate à violência em uma instituição pública de ensino da Asa Norte, na Região Administrativa de Brasília-DF e está procurando, objeto principal desta pesquisa, intervir no fenômeno da violência em suas várias dimensões, a saber, pedagógica, simbólica, física e material, praticada e sofrida por alunos, professores e corpo técnico, por meio de atividades e mensagens relacionadas à paz e ao combate da violência.

Agradecemos aos bolsistas Ana Lis R. dos Santos; Gustavo C. Ruffo; Karla Christina P. Batista, Junior Arthur C. de Oliveira e Amanda de S. M. Andrade; também à professora Celeida B. G. C. Pinto e às alunas Mariana A. Furtado e Águeda Gonçalves Tavares, pela coleta dos dados deste trabalho; e à Mestranda Eveline Guimarães, pela formatação do trabalho.

A violência na escola, atualmente, constitui um problema social, considerada um dos principais males da sociedade. Em parte, é responsável pela evasão escolar, pelo afastamento de professores (licença médica), causada por doenças psicossomáticas (estresse), pelo baixo rendimento dos alunos, enfim, pelo medo e insegurança que acometem as escolas na maioria das regiões do país.

Casos de violência ocorrem a todo instante no Brasil e no Mundo, como o ocorrido em outubro de 2017, em que um aluno do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular, localizada em Goiânia, atirou contra outros estudantes de sua turma, deixando 2 mortos e 4 feridos. O delegado responsável pelo caso afirmou que o atirador estava motivado, segundo ele, pelo *bullying* causado a ele por um colega específico, e que se inspirou, também em outras tragédias (JORNAL NACIONAL, 2017).

A violência é um aspecto da sociedade há muito presente. Contudo, nas últimas décadas, sua banalização, por diversos meios, tem aproximado essa realidade de crianças e de adolescentes. Muito presente na mídia, as



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

417

manifestações de agressão em escolas, de simples agressões a tentativas de homicídio, representam, dentre muitas falhas na Trata-se, portanto, de um problema da humanidade que, dialeticamente, ao mesmo tempo em que é causa, é também consequência, com profundos reflexos no ambiente escolar. Assim, vive-se um ciclo vicioso onde a violência urbana fomenta a violência familiar que, por sua vez, alimenta a violência na escola.

Em 2013 já se divulgava que “44% dos professores da rede de ensino básico já haviam sofrido algum tipo de violência, sendo as mais comuns as verbais (39%) e as de assédio moral” (10%) (ESTADÃO, 2017).

Diante da situação de que há uma infinidade de diagnósticos sobre a questão da violência na escola, inclusive com propostas de ação, este trabalho pretende dar a sua parcela de contribuição no combate à violência, desenvolvendo ações que possam minimizar o problema.

O objetivo geral deste projeto foi, durante um ano escolar, aplicar medidas no combate à violência na escola e verificar a eficiência dessas medidas na resolução dos problemas de violência.

A escola e seus atores têm assumido até então a postura de vítimas, alheios ao fenômeno, muitas vezes na esperança de que a sociedade e suas instâncias (polícia e justiça) sejam responsabilizadas, eximindo-os assim dessa obrigação. No entanto, não se concebe um curso de formação de futuros profissionais da educação, que irão atuar na rede particular e pública de ensino, alijado do problema. O presente trabalho pretende promover uma discussão-reflexão-ação para além da formação didático-pedagógica durante o processo de formação do professor. Pretende-se discutir o tema de forma direta, clara e objetiva e, ao mesmo tempo, após essa diagnose, ser capaz de algumas ações que possam colaborar para a solução do problema da violência na escola.

Fundamentação Teórica

O tema violência sempre foi e, infelizmente, ainda será por muito tempo



motivo de investigação científica. A comunidade científica busca explicações sociológicas, antropológicas, filosóficas, psicológicas, econômicas; todos os setores organizados da sociedade procuram justificativas e soluções para reprimir a violência inerente ao ser humano. Além do mais, a questão sobre a violência e suas diferentes manifestações na sociedade brasileira tem-se multiplicado e diversificado enormemente nos últimos anos, especialmente a partir dos anos 1980.

O que se entende por violência? Por violência, segundo o Dicionário do Pensamento Marxista (apud GUIMARÃES, 2008, p. 91), entende-se

a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo (ou também contra si mesmo). Para que haja violência é preciso que a intervenção física seja voluntária. [...] a intervenção física, na qual a violência tem por finalidade destruir, ofender e coagir [...]. A violência pode ser direta ou indireta. É direta quando atinge de maneira imediata o corpo de quem sofre. É indireta quando opera através de uma alteração do ambiente físico no qual a vítima se encontra [...] ou através da destruição, da danificação ou da subtração dos recursos materiais. Em ambos os casos, o resultado é o mesmo: uma modificação prejudicial do estado físico do indivíduo ou do grupo que é o alvo da ação violenta.

De acordo com Waiselfisz & Maciel (2003), conceituar violência não é tarefa fácil. Além de sua amplitude, complexidade e ambiguidade, duas questões tornam ainda mais difícil sua conceituação. A primeira delas diz respeito ao fato de que o termo violência se apresenta como um significante cujos significados são histórica e culturalmente construídos. A segunda questão está associada ao fato de que o mesmo termo pode referir-se a situações marcadamente diversificadas. Em pesquisa realizada pela UNESCO, a violência pode ser considerada como parte da própria condição humana, manifestando-se de acordo com arranjos societários de onde emerge.

Segundo Costa (2007), a violência é o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos. Agressões físicas, brigas, conflitos podem ser expressões de agressividade humana, mas não necessariamente expressões de violência. Na violência, a ação é traduzida como violenta pela



vítima, pelo agente ou pelo observador e ocorre quando há desejo de destruição.

Vive-se atualmente uma crise mundial em que a violência tem sido o principal instrumento dos seres humanos para enfrentar todos seus problemas sociais, profissionais, financeiros e até afetivos. Segundo a Teoria da Complexidade de Morin (2015, p. 17-19, grifos do autor):

À primeira vista, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Mas então a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza... Daí a necessidade, para o conhecimento, de pôr ordem nos fenômenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de selecionar os elementos de ordem e de certeza, de retirar a ambigüidade, de clarificar, de distinguir, de hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de a tornar cega se eliminarem os outros caracteres do *complexus*; e efetivamente, como o indiquei, elas tornam-nos cegos. (Grifos do autor).

Essa *cegueira* social coloca-nos literalmente numa postura comportamental tão grave e perigosa quanto aquela (no sentido literal) cuja falta do sentido da visão induz à perda total ou parcial da realidade social. Essa complexidade é tão grave e comprometedora que, na maioria das vezes, restringe-se a discorrer sobre o tema, publicar belos artigos academicamente corretos sem, no entanto, efetivamente ousar iniciativas mais concretas. Sabe-se, no entanto, que existem vários tipos de cegueira, dependendo do grau e do tipo de perda da visão. Neste momento histórico, vivencia-se uma *visão reduzida*, ou seja, a cegueira parcial ou o daltonismo social em relação aos problemas da violência.

A Culturanálise de Grupos (CARVALHO, 1990) e a Teoria do Imaginário (G. DURAND, 2012), Yves Durand (1980), Michel Foucault (1993) são algumas das teorias já desenvolvidas para explicar e ou justificar as representações simbólicas que permeiam os movimentos corporais ou gestos. A fisiologia,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

420

inclusive, já provou que o corpo humano aglutina sentimentos, pensamentos, atuação e ação ao movimento corporal. Ao passo que se move, o ser humano percebe o mundo em que vive e pode reagir pelo instinto (defesa ou ataque) ou pelo afeto (carinho, solidariedade etc.). Aristóteles (apud GOLEMAN, 2011) já dizia que “qualquer um pode zangar-se – isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na medida certa, na hora certa, pelo motivo certo e da maneira certa – não é fácil”. A civilização, em determinados momentos históricos, assume características de barbárie e, atualmente, com o advento da globalização, vive um momento de impasse: a sociedade se organiza para enfrentar a violência de forma definitiva ou não haverá prisões suficientes no planeta para conter todos os transgressores.

Ao traçar um quadro da violência no Brasil, Arrieta (2000, p. 94) afirma que “a história do Brasil é, sob certo aspecto, uma história social e política da violência”. Lembra as repressões às lutas populares nas diferentes regiões do país, salientando que nesse processo repressivo não se economizou força, não se pouparam vidas. É importante levar em consideração, também, o poder da sociedade em geral. É nesta perspectiva que se insere o estudo sobre violência que relaciona Estado e sociedade. O Estado aparece, assim, como uma instância que reflete as relações autoritárias existentes na sociedade e a maneira também autoritária de resolver seus conflitos e superar as diferenças e dificuldades nos campos econômico, social, político, cultural, assim como nas relações intersubjetivas de modo geral.

Alguns autores referem-se à família como condicionante ou antecedente de personalidades violentas, hipótese esta, objeto de ampla controvérsia, sendo rejeitada por muitos estudiosos do assunto. Em todos os grupos sociais existem famílias abusivas. Raramente, entretanto, é reconhecido que os pais podem praticar atos de violência, sendo eles considerados, muitas vezes, apenas como *nervosos* ou *agressivos*. Compreender como se estabelecem as relações dos alunos com seus familiares é ponto crucial para capacitar o profissional da



educação a lidar melhor com o problema da violência.

De acordo com Candau, Lucinda & Nascimento (2001), a violência é uma realidade na qual suas manifestações intraescolares se apresentam como reflexo da violência social. Neste sentido, é um fenômeno fundamentalmente derivado, cuja dinâmica se origina na sociedade e se reflete na escola. Seu dinamismo é de fora para dentro. A marca constituída da violência seria a tendência à destruição do outro, ao desrespeito e à negação do outro, podendo a ação situar-se no plano físico, psicológico ou ético.

Arendt (2009) diz que existem diversas hipóteses para explicar as violências nas escolas, recorrendo-se a múltiplas associações com as características e atributos das vítimas e dos agressores. Segundo o autor, constata-se que gênero é um aspecto observado. Os meninos se envolvem mais que as meninas em situações de violência, como vítimas ou como autores. O comportamento agressivo é associado ao ciclo etário. Na escola reproduzem-se os estereótipos étnicos, e o tratamento discriminatório por parte dos colegas e professores pode ser evidenciado.

Por outro lado, quando se fala em violência na escola, a questão da indisciplina na sala de aula é sempre lembrada pelos professores que hoje se sentem subjugados, enfraquecidos, acuados por uma parte dos alunos. Um aluno indisciplinado pode causar sérios prejuízos no contexto escolar. Acredita-se, ademais, que a escola está vivendo uma crise de autoridade, e os professores, muitas vezes, ficam sem saber o que fazer. Tentam compreender melhor o que está ocorrendo e passam a questionar os comportamentos ou atitudes que devem adotar diante do atual quadro, na tentativa de refletir e redimensionar as relações sociais na escola.

A agressão física, simbolizada pelo estupro, pelas brigas em família, pela falta de respeito entre as pessoas, pela ruptura da liberdade e dos direitos do cidadão, pela invasão de privacidade, pela falta de solidariedade, pelo desrespeito aos direitos dos humanos: são modalidades de agressão que se



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

422

caracterizam como física, psicológica, sexual e moral.

Na escola, infelizmente, grande parte dessas transgressões também acontece e a criança, por exemplo, que não assimilou regras básicas de convivência social, acha que tudo é permitido. Nesse sentido, COLOMBIER, MANGEL & PERDRIAUT (1999, p. 89) afirma que:

[...] alunos indisciplinados e mal-educados atormentam professores, e estes não apresentam condições para ‘controlar a bagunça que corre solta dentro da sala de aula’. E o que é pior: não bastassem as conversinhas, os risinhos, as guerrinhas de papel, o respeito pela figura do professor passou a ser tão raro como uma nota 10 em redação.

A crise de autoridade - tanto familiar quanto educacional - inegavelmente tem suas bases na relação familiar. Perpassa o conjunto das relações nas diferentes instituições da sociedade, repercutindo de forma direta na escola a ponto de alguns professores decidirem abandonar a profissão por não saberem enfrentar o desafio.

Quando alguém se depara com a violência nas escolas analisa de formas variadas os seus efeitos, como: a frieza nas relações, a indisciplina, os confrontos ocultos, as diferentes formas de ameaça, a destruição do ambiente escolar, as grades e os muros erguidos. O fato já nos é conhecido, não temos a necessidade de imaginá-lo. A cena da escola como o centro da formação do pensamento da espécie humana, parece ter sido trocada pela cena de breves guerras civis, batalhas pequenas, porém visíveis a ponto de provocar um incômodo nos professores brasileiros (AQUINO, 1998).

Ainda em relação à questão da indisciplina, pode-se observar que a maioria das escolas, principalmente as públicas, parou no tempo. Não conseguiram incorporar a seu cotidiano as novas tecnologias e conteúdos aos quais os alunos têm tido acesso. Os alunos reivindicam aulas mais dinâmicas, mais criativas e com mais novidades; entretanto, a prática desenvolvida na maioria das escolas ainda está embasada na aula expositiva e no uso do giz-e-



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

423

lousa. Obviamente isso não justifica o crescimento da violência; no entanto, acredita-se que possa contribuir sobremaneira para o *tédio pedagógico* a falta de adrenalina tão necessária às crianças e jovens em idade escolar.

Nesse sentido, compreende-se que, até pela necessidade de autodefesa, para os educadores de modo geral, a violência evidencia-se - de forma mais clara - na relação entre os alunos. Na perspectiva dos docentes, os discentes é que são violentos e geralmente os professores não se percebem *promotores* de atitudes de violência com relação aos alunos. É como se os professores, diretores e coordenadores pedagógicos fossem isentos de práticas violentas. Entretanto, muitas vezes colocam-se como autoritários, superiores, detentores do poder e das tomadas de decisões, ou seja, comportam-se como donos da instituição, seja ela pública ou particular.

Neste quadro de violência, a falta de indignação da população em relação ao problema, que considera apenas indisciplina por parte do aluno ou falta de autoridade por parte dos professores, diretores ou coordenadores, tem retardado a cada dia iniciativas para interromper tal situação.

Partindo da compreensão de que as contradições que perpassam o conjunto da sociedade se manifestam e se refletem no interior da escola, resolveu-se aprofundar e explicitar essas relações. De acordo com Constantini (2005), a violência explícita ou implícita no contexto escolar caracteriza-se por um comportamento ligado à agressividade física, verbal ou psicológica que é genericamente conhecido como *bullying*.

Este fenômeno, ainda pouco estudado no Brasil, tem características especiais uma vez que, para ser visto como tal, necessita de algumas considerações e condições restritas ao comportamento do indivíduo no ambiente escolar. Daí sua complexidade, visto que geralmente a vítima é considerada aluno-problema com dificuldades de aprendizagem e ou baixo rendimento escolar, enquanto o aluno intimidador, provocador é considerado aluno indisciplinado. Interessante ressaltar que o *bullying*, tal como foi estudado em



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

424

outros países (EUA, Itália, França etc.), não se restringe a conflitos normais ou brigas que ocorrem entre alunos, mas

verdadeiros atos de intimidação, preconcebidos, ameaças, que sistematicamente, com violência física e psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos particularmente mais vulneráveis e incapazes de se defenderem, o que os leva na maioria das vezes a condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização (CONSTANTINI, 2005, p. 69).

Já sendo um problema conhecido, porém que tem ganhado força nos últimos anos, o *bullying* é uma forma de violência presente em toda a sociedade, principalmente no ambiente escolar. Caracterizado como um ato agressivo, antissocial e repetitivo, sua crescente manifestação é deveras preocupante, em razão das vítimas apresentarem problemas psicológicos a curto, médio e longo prazo. Como os casos são específicos, é necessário, para sua resolução, o entendimento do contexto onde está inserido o agressor. O trabalho de um psicólogo no enfrentamento direto e prevenção do *bullying* vê-se indispensável no ambiente escolar (FREIRE & AIRES, 2012).

Há alguns anos atrás, a mídia divulgou amplamente o episódio do massacre de 34 estudantes na universidade Virgínia Tech, nos EUA, episódio trágico que chocou o mundo, uma vez que foi seu autor um jovem estudante que, pelas características comportamentais, físicas e emocionais, fora ou se sentira vítima de *bullying*. Houve outro episódio, conhecido como o “Massacre de Columbine”, também nos EUA, retratado no documentário “Tiros em Columbine”, do cineasta Michael Moore. Em abril de 1999, dois jovens, Eric Harris e Dylan Klebold, entraram na *Columbine High School* fortemente armados, assassinaram 12 colegas e uma professora, antes de acabarem com as próprias vidas. O fato chocou o mundo; talvez seja mais chocante o motivo que gerou a realização da chacina: eles eram vítimas de *bullying*. Não é preciso ir muito longe. No Brasil, já houve casos semelhantes de adolescentes armados em escolas, com desfechos trágicos. Atualmente, diversas pesquisas e programas de intervenção



antibullying vêm desenvolvendo-se em países da Europa e nos Estados Unidos. Por enquanto, o Brasil restringe-se a discutir o tema, fazer palestras e quando muito, publicar artigos com objetivos meramente acadêmicos.

Uma pesquisa realizada em 11 escolas cariocas pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) (LOPES NETO & SAAVEDRA, 2004), no Rio de Janeiro, revelou que 60,2% dos casos de *bullying* acontecem em sala de aula.

Esses dados estatísticos, bastante alarmantes, têm chamado a atenção da sociedade em geral. O assassinato tem sido a principal causa de morte de adolescentes do sexo masculino em São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília etc., e grande parte teve como cenário a sala de aula ou os pátios escolares. Daí a importância da intervenção pedagógica ainda na formação do educador. Mudar a cultura perversa da humilhação e da perseguição na escola, trabalhar insistentemente na filosofia da inclusão, na aceitação da diversidade cultural, social, intelectual, sexual etc. e na tolerância religiosa e política. É preciso atuar decisivamente no ambiente escolar, enfatizando a importância de se considerar e respeitar as diferenças individuais, resgatando valores e princípios familiares, éticos e morais e, acima de tudo, a autoestima do jovem estudante brasileiro. Acredita-se que essa responsabilidade ainda está ao alcance das instituições formadoras. Para isso, é preciso identificar o *bullying* e conhecer todas as estratégias de como evitá-lo.

A escola e os educadores necessitam motivar-se para prevenir a violência, especialmente aquela cometida na família e no próprio ambiente escolar. Atitudes concretas, como a melhoria da qualidade de ensino, da relação interpessoal entre professores e alunos, da integração e atenção da escola na família são aspectos relevantes que podem prevenir a violência no âmbito escolar e familiar.

Portanto, é preciso levar em consideração a emergência e a evidência dos fatos acima e considerar as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da



Educação (LDB/96) (BRASIL, 1996) e, ainda, os temas transversais (Ética, Cidadania, Educação Sexual e Desenvolvimento Sustentável) contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (PCN/02) que enfatizam a necessidade dos professores cultivarem os valores éticos e morais ao longo do processo educacional, ressaltando informações e proporcionando situações vivenciais (oficinas, *workshop*, projetos, pesquisas, etc.); enfim, propiciar oportunidades reais para que os alunos estejam permanentemente em contato com as teorias e as práticas relativas ao processo de construção da cidadania. Esta será a premissa que orientará o presente trabalho.

Procedimentos Metodológicos

A abordagem metodológica da pesquisa foi a pesquisa-ação, de cunho qualitativo. Entretanto, também foram utilizados elementos da pesquisa quantitativa, quando foi necessária maior visibilidade numérica dos dados.

Nesse sentido, o cenário escolhido para a pesquisa foi o Colégio Gisno, situado no Plano Piloto, Brasília, Distrito Federal. Trata-se de uma escola que possui as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e que, apesar de estar situado em uma área nobre do Plano Piloto, atende alunos oriundos da periferia de classes média baixa e baixa.

O período escolar, tanto da coleta de dados quanto do processo de intervenção, foi o turno vespertino, por ser o de maior disponibilidade para os alunos bolsistas. Esse turno possui 400 (quatrocentos alunos), os quais, todos, atingidos pelo processo de intervenção, tanto no recebimento dos 8 (oito) folhetos de Campanha para a Paz, previstos, quanto na participação das 6 (seis) atividades planejadas, e efetivadas no período de um ano escola.

Análise e Discussão dos Dados

As atividades previstas foram desenvolvidas em sua totalidade, mesmo com o período em que se aguardou a aprovação do projeto pelo Comitê



de Ética em Pesquisa do UniCEUB. Inclusive, muitas atividades extras e, portanto, não previstas, mas com a finalidade de desenvolver a Paz na Escola, foram acrescentadas à metodologia da pesquisa, a serem apresentadas posteriormente. Essa situação é prevista pelo modelo metodológico adotado neste trabalho, qual seja a pesquisa-ação, que pode permitir tanto a correção dos “rumos” da pesquisa, em seu desenvolvimento, como realizar novas atividades para potencializar os resultados.

As atividades previstas e desenvolvidas na pesquisa durante o período de um ano, segundo semestre de 2018 e primeiro semestre de 2019, foram: submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, aprovado sem pendências; aplicação do questionário do pré-teste e tabulação dos dados coletados; entrega de oito folhetos sobre a Paz na Escola, com reflexão sobre os mesmos, em seis deles; realização do Concurso de Música e Dança, os quais, por sugestão da coordenadora da escola, motivariam mais a participação dos alunos (em todos os concursos os alunos vencedores, nos três primeiros lugares, receberam uma mochila com materiais escolares); três oficinas de teatro dadas por um professor de Comunicação do UniCEUB, com longa experiência na área; três rodas de conversas sobre os problemas da escola, com alunos de Psicologia do UniCEUB, do último semestre, sob a supervisão da professora de Psicologia Escolar; a grafiteagem (a ser realizada nesta semana); a aplicação dos questionários do pós-teste, aguardando apenas para serem tabulados; reuniões semanais com toda a equipe e; uma reunião geral do Grupo de Pesquisa Prática Pedagógica e Formação do Professor, onde foi apresentado este trabalho e feito o convite para a ampliação da participação de seus integrantes, a fim de se alcançar maior êxito no trabalho. Nessa reunião, vários participantes do grupo de pesquisa propuseram-se a ajudar no projeto. Também, foi feito um estudo por uma professora do curso de Arquitetura do UniCEUB, sob a qualidade física do ambiente escolar do Colégio Gisno. Portanto, quanto aos objetivos inicialmente propostos, todos já tiveram as ações efetivadas.



O que ocorreu de alteração na proposta inicial do projeto foi que se resolveu dar ênfase na comunicação ao termo A Paz na Escola, ao invés de O Combate à Violência, tendo em vista o caráter negativo que o termo violência encerra. Também, mudou-se a ordem de algumas atividades e inclusão de outras. Vale registrar que em todas as atividades, tinham que estar presente o tema A Paz na Escola.

Existe a proposta de continuidade deste projeto, continuando como pesquisa-ação, de intervenção, tendo como pressuposto a possibilidade de contribuir mais ainda para o processo de superação da relação violência-escola, aprofundando mais ainda o trabalho realizado.

Várias outras atividades não previstas no cronograma inicial foram realizadas, quais sejam:

- conseguiu-se mais dois alunos do PIC/Júnior;
- foi realizada uma apresentação geral do projeto para todos os alunos atendidos, não prevista no planejamento;
- no primeiro concurso, o de música, teve mais participantes do que se esperava e se pôde contar com as valiosas contribuições de cinco voluntários especialistas em música, na realização das atividades e na composição do júri;
- após a entrega do primeiro folheto, decidiu-se inserir uma mensagem motivadora no verso dos prospectos, como um Caça-Palavra sobre o tema do projeto, uma música sobre a paz, de autoria de Gabriel, o Pensador, entre outros conteúdos;
- mandou-se confeccionar uma faixa, do próprio bolso, escrito “O GISNO e o UNICEUB na Campanha pela Paz”, a qual é afixada em todas as atividades;
- como os kits para presentear os vencedores do concurso de música não ficaram prontos, levou-se várias caixas de bombons para entregar aos



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

429

vencedores, além de pirulitos para todos os alunos, estes últimos também distribuídos no concurso de dança;

- houve a sensibilização** em sala de aula de três folhetos entregues, o que também não estava previsto, atividade esta na qual contou-se com a participação de uma professora do UniCEUB e participante do grupo de pesquisa, ao qual este trabalho pertence;
- foi feita uma atividade para o dia da Consciência Negra, com uma dinâmica sobre a Paz na Escola, com a participação de todos os bolsistas do PIBIC/PIC, a qual contou também com a participação de voluntários (professor de música e animador, e uma estudante de Direito e estudiosa em Direitos Humanos);
- Foram realizadas três oficinas de teatro, por um profissional da área.
- Duas alunas do curso de graduação do UniCEUB, também se prontificaram a ajudar no desenvolvimento do projeto;
- Como o projeto contava com muitos materiais para o Teatro, que não foram realizados, decidiu-se fazer uma manhã de grafiteagem sobre o tema, para o qual conseguimos do UniCEUB, cinco madeirites.

**Neste trabalho o termo sensibilização será entendido como a discussão do conteúdo do folheto e não apenas a sua entrega, para a otimização dos resultados.

Das atividades previstas, apenas falta a grafiteagem, que será realizada nesta semana, a tabulação dos resultados dos questionários do pós-teste e; a elaboração do relatório final.

Considerações Parciais

O que se pôde perceber durante um ano de trabalho foi um grande envolvimento dos alunos no concurso de música; empenho dos alunos bolsistas



do PIBIC, inclusive dos alunos do PIC/Júnior; participação da coordenadora do Colégio no projeto, que proporciona total apoio e ajuda ao projeto. Destaca-se também o envolvimento de outras pessoas do grupo de pesquisa “Prática Pedagógica e Formação do Professor” e até de pessoas voluntárias (professores do UniCEUB e pessoas da comunidade, especialistas em algumas das atividades previstas), neste trabalho.

Observa-se, também, que os alunos ficavam observando atentamente as ações, embora não se saiba até que ponto e o quanto eles estão sendo afetados pelas intervenções, o que será verificado somente no pós-teste, ao final do trabalho.

O questionário 2do pós-teste, para a verificação dos resultados da pesquisa já foram aplicados, mas ainda não tabulados, na hora da redação deste artigo. Na apresentação da mesa redonda, os mesmos serão levados.

Acredita-se que, como resultado deste trabalho, possam ser sugeridas alternativas de soluções para escolas de outras regiões de Brasília.

Referências

- AQUINO, J. (1988). A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n.47. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33502069/Aquino_-_A_violencia_escolar...pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1524757792&Signature=bVWH1%2Fc8kpMkStLKUXAlfwFpmul%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_violencia_escolar_e_a_crise_da_autorid.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.
- ARENDT, H. (2009). *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- ARRIETA, G. A. (2000). *A violência na escola: a violência na contemporaneidade e seus reflexos na escola*. Canoas: ULBRA.
- BRASIL. MEC. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96*. Brasília: MEC.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

431

- CANDAU, V. M.& LUCINDA, M. da C.& NASCIMENTO, M. das G. (2001). *Escola e Violência*. Rio de Janeiro: DP&A.
- CARVALHO, J. C. de P. (1990). *Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico*. Rio de Janeiro: Imago.
- COLOMBIER, C.& MANGEL, G. & PERDRIAUT, M. (1999). *A violência na escola*. São Paulo: Summus.
- CONSTANTINI, A. (2005). *Bullying: como combatê-lo?* São Paulo: Itália Nova.
- COSTA, J. F. (2007) *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Grad.
- DURAND, Y. (1980). A formulação experimental do AT. 9. In: *Revista FEUSP*, São Paulo, 14(1), (trad. Prof. Dr. J. C.de Paula Carvalho).
- DURAND, G. (2012). *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Lisboa: Presença.
- ESTADÃO. (2017). *Cresce violência nas escolas*. Disponível em: <<https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-violencia-nas-escolas,70001949611.amp>>. Acesso em: 09 jan. 2019.
- FREIRE, A. N & AIRES, J. S. (2012). A Contribuição da Psicologia Escolar na Prevenção e no Enfrentamento do Bullying. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v.16, n.1.
- FONTES, M. M. A. (2010). Violência nas escolas: a crise da autoridade, *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 15, 1, p. 77-85.
- FOUCAULT, M. (1993). *História da sexualidade*: Rio de Janeiro: Graal.
- GOLEMAN, D. (2011). *Inteligência Emocional, a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- GUIMARÃES, E. (2008). *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: URJ.
- JORNAL NACIONAL. (2017). *Aluno atira em colegas dentro de escola em Goiânia e mata dois, 2017*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/10/aluno-atira-em-colegas-dentro-de-escola-em-goiania-e-mata-dois.html>>. Acesso em: 26 abr. 2018.
- LOPES NETO, A. A. & SAAVEDRA, LH. (2004). *Diga não para o bullying*. ABRAPIA.
- MORIN, E. (2015). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

432

WASELFISZ, J. J. & MACIEL, M. (2003). *Revertendo violências, semeando futuros; avaliação de impacto do Programa Abrindo espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco* / Julio Jacobo Waiselfisz e Maria Maciel. – Brasília: UNESCO.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

433

Psicologia e Intersetorialidade das Políticas Sociais: diálogos da Assistência Social com a Educação Integral

Vanessa Cristina da Silva Malpighi
Doutoranda do Programa de Pós Graduação em
Psicologia
Escolar e do Desenvolvimento Humano
vanacris@usp.br

Orientadora: Prof^a Dr^a Marilene Proença Rebello de Souza
mprdsouza@usp.br

Introdução

Este trabalho toma por objeto de estudo a intersetorialidade das Políticas Sociais. O Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), para além do cadastro de beneficiários em programas sociais, concretiza um Serviço para prevenção e proteção das violações de direitos, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Com o propósito de nortear as atividades oferecidas, objetivos, financiamento, estrutura, entre outros, o Ministério do Desenvolvimento Social em 2016 elabora um documento que prevê a articulação do SCFV com o Programa Novo Mais Educação (PNME).

Então, o objetivo desta pesquisa é analisar a dimensão da intersetorialidade presente na Política de Assistência Social com a Política de Educação Integral, tendo por foco a articulação do SCFV e PNME. Trata-se de uma nova lógica de gestão pública que busca articular ações interministeriais, constituir agendas coletivas e objetivos comuns pelos técnicos especialistas e, portanto, superar a fragmentação das políticas considerando o princípio da proteção integral.

Para analisar a dimensão intersetorial dessa política é preciso construir uma pergunta que ofereça subsídios para conhecer o orientador social, sua visão teórica e prática do SCFV e o gestor da Secretaria Municipal de Assistência Social, sua concepção de política e gestão, uma vez que, esses atores cada a sua maneira, irão trabalhar no contexto real da materialidade desse interstício político. Logo, indaga-se: quais os sentidos constituídos por Secretários



Municipais de Assistência Social e orientadores sociais sobre a rede intersetorial de Assistência Social com a Educação Integral? Como a intersectorialidade dessas duas políticas - Assistência Social e Educação Integral - tem se formado no SCFV?

De cunho qualitativo, adota-se como referencial teórico-metodológico de pesquisa a Psicologia Histórico Cultural. Diante do objetivo dessa pesquisa é preciso adotar pressupostos teórico-metodológicos capazes de apreender a realidade humana, a relação do homem com o mundo, com outros homens e com o conhecimento.

As opções teórico-metodológicas possibilitam a análise das relações constituídas entre os participantes do SCFV, os gestores da política de assistência social, as formas e maneiras de concretização dessa política. Aproximar-se desse Serviço e de seus atores é buscar documentar o ainda não dito, é estar na cotidianidade do fenômeno “analisando as relações e os processos que nela se estabelecem, buscando explicitar, juntamente com os participantes da pesquisa, esses processos por meio do estabelecimento de vínculos de confiança e de esclarecimento” (SOUZA, 2010, p.136).

Para Shuare (1990), o que faz da Psicologia Histórico Cultural diferente das outras vertentes científicas é, justamente, sua relação com a filosofia, uma vez que se inspira em uma concepção filosófica - no caso, o Materialismo Histórico Dialético, sistema metodológico no qual a investigação científica deve ser desenvolvida.

A Psicologia Histórico Cultural se faz mais conveniente por considerar o homem um ser ativo, social e histórico. Apresenta-se como uma perspectiva crítica, uma vez, que já não admite a realidade social, econômica e cultural como algo externo ao homem; nega uma realidade independente ao homem que o castiga ou premia. O mundo psicológico e o social se constituem mutuamente em um movimento intermitente (BOCK, 2001).

Souza (2010) discute como as Políticas Públicas Educacionais são



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

435

apropriadas pelos professores e, então, materializadas na vida cotidiana escolar. Ainda que a autora aponte para uma determinada instituição educacional e atores específicos, a escola e seus professores, acredita-se que suas opções teórico-metodológicas e analíticas podem transcender o escopo inicial e inspirar pesquisas sobre o universo das políticas sociais, como esta, pois se erguem à luz da Psicologia Escolar e Educacional Crítica ao considerar as condições histórico-culturais que a escola se materializa, desvelando as dimensões constituintes do fenômeno, ou seja, “é constituída e se constitui diariamente a partir de uma complexa rede em que se imbricam condições sociais, interesses individuais e de grupos, atravessada pelos interesses do Estado, dos gestores, do bairro etc (p.136).” A escola e o SCFV, não podem ser vistos fora da realidade política e econômica, portanto, a análise intersetorial também tem estas dimensões como referência.

Dentre as categorias de análise da Psicologia Histórico Cultural, sentido e significado, são centrais nesta pesquisa. Segundo Aguiar e Ozella (2006), as categorias sentido e significado são para fins didáticos e para que se possa marcar suas especificidades, explicadas separadamente; contudo, elas não podem ser vistas de forma fragmentada, posto que uma não é a outra, mas uma não é sem a outra.

O significado corresponde a uma generalização da palavra, portanto, mais ligado ao que é compartilhado, situação que faz dele uma significação mais estável, “dicionarizada”. Esse, no campo semântico, compõe as relações que a palavra pode encerrar, enquanto que, campo psicológico, trata-se de uma generalização, de um conceito. O significado possibilita a comunicação e socialização entre os homens.

Falar, por outro lado, de sentido, implica reconhecer a singularidade de cada ser humano, pois o sentido revela a subjetividade humana. Como afirmam Aguiar e Ozella (2006), o sentido da palavra subverte seu significado, na medida em que não se submete a uma lógica racional externa, e sim, a singularidade do



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

436

sujeito, mobilizando sua vivência cognitiva e afetiva. O sentido é diverso, pois é referente à inigualável, idiossincrática construção de cada ser, ou seja, “o sentido da palavra é inesgotável, porque é contextualizado em relação à obra do autor, mas também na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo” (NAMURA, 2003 apud AGUIAR e OZELLA, 2006, p.227).

Assim, ao explicar os sentidos constituídos por Secretários Municipais de Assistência Social e orientadores sociais do SCFV sobre a rede intersetorial da Assistência Social com a Educação Integral e como se forma a intersetoriada dessas duas políticas, busca-se entender as mediações que engendram o processo sinérgico de materialização dessas políticas e identificar aspectos que, ao serem negados ou apropriados, revelem a possibilidade do novo. Acredita-se que tais significações são produzidas pelos homens através da sua relação com os outros com o mundo. Portanto, as formas de ser, pensar e agir dos orientadores sociais envolvidos na realização do SCFV e dos Secretários Municipais de Assistência Social tem por substratos a história de vida do sujeito, suas concepções de educação e alunos, consciência política, formação acadêmica, sua relação com os colegas de trabalho, entre outras mediações.

O significado é de suma relevância na pesquisa qualitativa. O pesquisador que assume essa abordagem busca entender como diferentes pessoas dão sentido a suas vivências, conhecido como perspectivas participantes. O pesquisador ocupa-se das perspectivas participantes para desvelar os processos constituintes dessa dinâmica, frequentemente imperceptível ao observador externo. Para apreender as diferentes perspectivas alguns pesquisadores gravam em vídeo e mostram as gravações para os informadores. Outros mostram rascunhos de entrevista ou relatos verbais de suas perspectivas com as dos sujeitos. Este processo revela a atenção para adoção de um material fiel e rigoroso ao modo como as pessoas interpretam os significados (BOGDAN; BIKILEN, 1994, p.50 e 51).

A subjetividade é uma dimensão onde as experiências são estruturadas



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

437

de maneira pessoal e transformadas em sentidos que estão presentes na linguagem e nutrem a relação interno e externo. Nessa direção, a subjetividade pode ser entendida:

Como a organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam em diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua (GONZÁLEZ REY, 1999, p.108, apud MITÍJANS MARTÍNEZ, 2005, p.15).

É justamente nessa tensão dialética entre sentido e significado que as significações sobre o universo educacional formam a dimensão subjetiva da realidade do ensino não-formal e, no caso, se materializam nas palavras dos seus participantes. A interpretação desse estudo é tecida à medida que se desvelam as mediações que constituem o singular a partir do social e as contradições presentes nesse caminho, que podem revelar as suas possíveis repercussões na vida diária dos grupos do SCFV e orientar novos rumos à formulação das políticas sociais.

Muitas famílias são objeto da Política de Assistência Social nos serviços de proteção básica e, sucessivamente, na proteção especial, tendo a vida judicializada em processos das Varas de Infância e Juventude; logo, essa pesquisa se faz relevante socialmente ao discutir a rede intersetorial na formação de espaços para prevenção, fortalecimento dos vínculos familiares, convívio comunitário e educação para vida. Quanto à relevância acadêmica, cita-se a produção de indicadores sobre a articulação da Política de Assistência Social com a Política de Educação Integral no Estado de São Paulo e a construção de bases para resistir à fragmentação das Políticas Sociais.

Procedimentos

Esta pesquisa utiliza os seguintes procedimentos, divididos em três etapas, para produção de informações. Primeira etapa: o levantamento dos documentos oficiais do MDS e do Ministério da Educação (MEC); b)



Questionários aos 26 Diretores Regionais de Assistência Social do Estado de São Paulo: identificar quais são e quais formas de rede intersetorial estão vigentes; c) Mapeamento dos SCFV existentes nos Estado de São Paulo: quantos existem, localidades, tempo de existência, bairros de abrangência, número de famílias referenciadas, existência de rede intersetorial, quais articulações intersetoriais existem, entre outros; d) Mapeamento dos SCFV do Estado de São Paulo que apresentem articulação com o Programa Novo Mais Educação.

Segunda etapa: e) estudo de caso - SCFV de modelo intersetorial com a Educação Integral; f) Entrevistas individuais recorrentes com os Secretários Municipais de Assistência Social e, também, com os orientadores sociais do SCFV, ambos escolhidos a partir do critério apontado no item anterior. A entrevista recorrente é o procedimento mais indicado e, portanto, o mais usual para obter as informações necessárias para a apreensão dos sentidos. Nessa modalidade de entrevista, após uma primeira leitura, o entrevistado deve ser novamente questionado a fim de eliminar dúvidas, aprofundar contradições e permitir uma análise quase conjunta do processo. É notório o fato de que a entrevista permite o acesso aos processos psíquicos fundamentais que nos aproximam das zonas de sentido, mas, sobretudo, deve-se frisar que esse é o momento no qual o sujeito da pesquisa se desnuda aos olhos do entrevistador que deve ser astuto o suficiente para perceber quem é aparentemente esse sujeito, seus motivos e conflitos sobre a atividade que desempenha. A aparência, por vezes, não diz nada sobre a essência, mas é o ponto de partida para a apreensão dos sentidos; g) Participação observadora de encontros do SCFV.

Terceira etapa: h) Grupos Focais; i) Elaboração de Diários de Itinerância pelos orientadores sociais e Sessões de Discussões sobre os Diários de Itinerância. O Diário de Itinerância é utilizado originalmente por René Babier (2007), o termo cunhado pelo autor é entendido como “bloco de apontamentos, no qual cada um anota o que sente o que pensa o que medita, o que poetiza, o



que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à vida” (BARBIER, 2007, p.133, apud RAMALHO, 2012, p. 25). Barbier (2007) o propõe como técnica de pesquisa-ação, mas no presente estudo é empregado como um procedimento para apreensão dos sentidos e com a possibilidade de abarcar outras linguagens e não apenas a escrita. O autor escreve seus pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos secretos, desenha pinta, fotografa, entre outros. Muitas vezes recorrem a lembranças da infância, experiências passadas e momentos marcantes de sua vivência. Mas, diferente do diário comum - que comumente fica esquecido - o diário itinerante tem a característica de ser publicável ou difundido no todo ou em partes.

A atividade proposta pode ser de grande valia ao objetivo da pesquisa, uma vez que privilegia um modelo afetivo-cognitivo de relato. Cada participante da pesquisa deve construir seu diário com poemas, desenhos, fotos, entre outras manifestações artísticas, a partir dos temas apresentados pela pesquisadora e, em sessões, em um primeiro momento individual e posteriormente coletivo, apresentar seu diário. A análise de dados basear-se-á nos Núcleos de Significação (Aguar & Ozella, 2006).

Resultado e Discussão

Até o momento foram realizados dois contatos, a saber: Diretoria Regional de Assistência e Desenvolvimento Social Baixada Santista e Secretaria Municipal de Assistência Social Taboão da Serra. Pode-se identificar os seguintes aspectos: não possuem termo de compromisso firmado com a secretaria de educação para o compartilhamento das atividades do SCFV com o PNME; desconhecimento dessa possibilidade específica de intersetorialidade; preocupação de estruturar o serviço, para então, considerar a integração dessas políticas; o SCFV é oferecido em centro conveniado (terceirização).

Em consulta a síntese dos 645 Planos Municipais de Assistência Social disponibilizado pelo Sistema dos Planos Municipais de Assistência Social – PMASweb, busca-se mapear os SCFV existentes no Estado de São Paulo. A



delimitação temática diante das diversas especificidades da Política de Assistência Social e abrangência do SCFV é nesse mapeamento imprescindível. Então, o mapeamento apresenta o SCFV em todo Estado de São Paulo, na modalidade da Proteção Básica, para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, nos CRAS (rede Pública/direta) e Privada Rede (indireta), em exercício até 2018.

Dentro deste recorte são ao todo 2.322, sendo somente 824 oferecidos pela rede direta, contra 1.498 oportunizados pela rede indireta em sua maioria sociedade civil ou organizações religiosas. Ainda, aguarda-se a devolutiva dos 26 questionários enviados aos Diretores Regionais, instrumento necessário para identificar a dimensão intersetorial da Política de Assistência Social com a Política de Educação Integral em algum município do Estado de São Paulo. Sabe-se que a Política de Assistência Social tem a intersectorialidade como eixo estruturante, portanto, muito pode revelar sobre essa medida política.

Os dados preliminares apontam desafios da Política Pública Intersetorial: a) a concepção atual de Estado; b) o desmonte das redes públicas em detrimento de coligações ou delegações ao terceiro setor; c) a construção de espaços para formação de consciência política.

A intersectorialidade das Políticas Sociais ao ser estudada em seu devir histórico resgata a origem do fenômeno e suas concepções estruturantes. Sendo assim, busca-se a historicidade do fenômeno a fim de entender os determinantes históricos que lhe constituem.

A intersectorialidade está ligada a intervenção em redes e, esta última, alastra-se no discurso dos mais diversos setores como, empresas, Estado e Política Públicas, movimentos sociais, a fim de reduzir custos, flexibilizar processos de produção e circulação de mercadorias, aumentar a lucratividade das empresas globalizadas ou aumentar a eficiência, eficácia e efetividade das Políticas Sociais.

A concepção de intersectorialidade é gestada em seu principio dentro da lógica empresarial. A maneira de se produzir riqueza em uma esfera mundial é



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

441

posto em xeque na década de 70; um novo modelo de produção baseado na globalização é exigido.

O fenômeno da globalização tem sua manifestação mais direta na esfera econômica, contudo, não deixa de se fazer sentir nas esferas política, social e cultural. É um processo amplo e complexo, com resultados contraditórios de alcance local e global decisivo na formação de classes sociais, estilos de vida e formas de pensar (MINHOTO E MARTINS, 2001).

A crise desencadeada pela queda do padrão monetário internacional em 1970, devido à decisão norte-americana de desvincular o dólar do ouro e, o choque do petróleo em 1973 e 1979, abala o comércio de bens e serviços e desestabiliza os fluxos do sistema financeiro mundial. Para enfrentar à crise instaura-se a economia globalizada e dentre as principais medidas adotadas destaca-se: a desregulamentação e interdependência dos mercados financeiros; a financeirização do capital, responsável pela constituição de um sistema bancário e financeiro globalmente articulado que redefiniu o modelo de competição capitalista no final do século XX; a racionalização das estruturas organizacionais, dos processos decisórios e das atividades produtivas; a realocação geográfica dos espaços produtivos; e, o aumento da competitividade entre as empresas (MINHOTO; MARTINS, 2001).

Diante da recessão econômica, a esfera produtiva muda seu modo de produção, passa-se de fordismo ao toyotismo; este último privilegia a diversidade da linha de produto e seu padrão de acumulação flexível adequa-se às oscilações do mercado e do consumo. Flexibilidade é a palavra de ordem, tratando-se dos processos produtivos, do mercado de trabalho e padrões de consumo. Exige-se uma mão de obra mais qualificada, com visão de toda cadeia produtiva, alta qualidade do produto e baixo desperdício de tempo e de serviço.

As alterações no modo de produção afetam também o universo do trabalho, pois permitem a flexibilização da relação entre contratante e contratado e precarização dos direitos trabalhistas. Todas essas mudanças acompanham a



difusão de um conjunto ideológico para justificar o padrão de acumulação.

Na década de 1980 o avanço neoliberal fortalece-se, sob o aval das agências financeiras internacionais, com um conjunto de medidas e ideias para exterminar a crise. O pacote ideológico neoliberal defendia o não intervencionismo estatal na atividade econômica do país e a privatização dos bens públicos, com o objetivo de reduzir o papel do Estado, principalmente, no campo social (DRAIBE, 1993).

Neste momento histórico as empresas adotam o trabalho em redes para reduzir custos, compartilhar informações. As empresas passam atuar no atendimento as demandas sociais por meio de uma nova estrutura organizacional, baseada na seguinte parceria: a do capital com o trabalho qualificado sob forma de terceirizações; a dos setores de montagem com cadeia de fornecedores (contratos de pesquisa, franquias, licenças de patentes e de marcas de instrumentos tecnológicos a pequenas empresas) e dos sistemas integrados (esquemas competitivos onde cada país tem um papel na produção e distribuição de riquezas) (MINHOTO; MARTINS, 2001).

Tem-se, portanto, a constituição das redes ligada inicialmente a uma nova organização estrutural no interior da empresa para adaptar-se ao modelo capitalista frente à nova ordem globalizada, financeirização do capital, alteração do modo de produção e natureza ideológica da lógica neoliberal nos países desenvolvidos aos em desenvolvimento.

As recentes transformações no papel do Estado também demandaram a constituição de novos modelos de gestão comprometidos com uma proposta descentralizadora e com a construção de redes de parceria entre organizações governamentais, empresariais e a sociedade. Para formação de redes de políticas públicas dois fenômenos presentes nas sociedades latino-americanas formam as condições materiais necessárias: a descentralização e a democratização política.

Para Teixeira e Pereira (2013, p. 115) o fortalecimento da intervenção em



rede nas políticas sociais se desenvolve com o avanço das reformas neoliberais, o pluralismo de bem-estar social em substituição ao Estado de Bem-Estar Social. A responsabilidade pelo bem-estar social deve ser dividida entre três setores: o mercado; as organizações não governamentais, família e comunidade; o Estado com intervenção focalizada nos mais pobres.

O Estado brasileiro passou por três Reformas em seu carácter administrativo que marcaram seu novo papel e concepção. A primeira Reforma foi a burocrática de 1936; a segunda de 1967 constituiu-se como um ensaio à descentralização e a desburocratização; a terceira, iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso na década de 90, perpetrou-se apoiada na ideia da administração pública gerencial como resposta à crise do Estado da década de 80 e a globalização da economia (BRESSER-PEREIRA, 1996).

A reforma do Estado redefine sua relação com a sociedade, é um movimento político onde as relações de poder são recompostas. No atual modelo – o Estado Gerencial, não mais é responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social por meio da produção de serviços. Neste sentido, a reforma “priorizou a transferência para o setor privado das atividades que podem ser controladas pelo mercado. Através da liberalização comercial, esse mesmo mercado passa a ter mais liberdade de ação, com o abandono da estratégia protecionista de substituição das importações” (PEREIRA, 2004, p. 2).

Rendidos ao capital estrangeiro o Brasil é solapado pela onda neoliberal; o país mergulha na criação de organizações, entidades, instituições, etc. Para Bresser Pereira (2001) o Estado gerencial vai “além de criar agências reguladoras: é também o Estado democrático e eficiente que financia a fundo perdido os serviços sociais e a pesquisa científica e age como capacitador (enabler) da competitividade das empresas privadas” (p.30). O discurso de serviços sociais como algo importante e com um financiamento “ilimitado” está aliado à vinculação quase oculta dessas medidas à estrutura econômica e a acumulação do capital por meio da privatização.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

444

As Políticas Sociais realizadas pelo Estado Capitalista são permeadas por poder e conflito. Essa arena é palco de uma complexa tensão entre forças produtivas e forças sociais. As Políticas Sociais refletem a lutas de classes e, ao mesmo tempo, mantém a estrutura de reprodução das classes sociais. (FALEIROS, 2009).

Existe uma tensão inerente as Políticas Sociais protagonizada pela classe trabalhadora, os funcionários dos altos escalões Estatais (por exemplo - executivo, legislativo e judiciário) e a burguesia empresarial monopolizadora do setor financeiro, mercantil e industrial. A contradição que habita as Políticas Sociais é mascarada pela ideologia liberal, progressista ou humanistas que inculcam na população ideais de igualdade, justiça, eliminação das discriminações, proteção aos fracos, equidade e oportunidades como objetivos dessas medidas sociais. Contudo, há de se considerar o contexto global das medidas que visam proteger o capital através do equilíbrio entre produção e consumo. Assim, o mercado surge como aspecto central onde a crise do capital ocorre pela superprodução.

É preciso elevar de forma mínima o poder aquisitivo da população para que possam gastar basicamente com alimentação e vestuário. Capacita-se minimamente o trabalhador para vender sua força de trabalho em troca de um salário mínimo. Se caso, essa primeira opção não for possível, há de se ofertar benefícios sociais de transferência de renda. Neste sentido a PNAS oferece um “pacote” socioassistencial como o Bolsa Família (BF) - transferência de renda para famílias em extrema pobreza; Benefício de Prestação Continuada (BPC) - transferência de renda para deficientes incapacitados para o trabalho e idosos acima de 65 que não possam prover seu sustento; Tarifa Social - desconto na tarifa elétrica; Programa de Aperfeiçoamento Profissional (PAP) – inserção profissional geralmente em atividades de serviços gerais àqueles sem ou mínima escolaridade com vencimentos de R\$1.200 reais; Minha Casa Minha Vida – financiamento habitacional; entre outros. O CRAS realiza um trabalho social com



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

445

às famílias, o Programa de Atenção Integral a Família (PAIF) e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), este último pode ser articulado à escolarização básica e visa o fortalecimento dos vínculos familiares, comunitários e uma educação integral. Entretanto, essa articulação não ocorre no Estado de São Paulo e, atualmente, o SCFV tem sido terceirizado às Organizações não Governamentais.

O Estado não é um árbitro neutro. Defende o interesse do capital e, assim, reflete a vontade de quem o possui. Entende-se aqui, a formulação das Políticas Sociais do Estado Capitalista não meramente feitas por uma máquina repressora – o Estado, na qual todo espaço social feito por esse aparelho é para subjugar por completo o proletariado. A Política Social surge no embate, ao se revelar como “uma gestão estatal da força de trabalho, articulando as pressões e movimentos sociais dos trabalhadores com as forças de reprodução exigidas pela valorização do capital e pela manutenção da ordem social” (FALEIROS, 2009, p.64).

A aliança entre Estado, multinacionais, fundos privados manifesta-se pela privatização de direitos sociais e principalmente pela sua rentabilização. Inicialmente minhas primeiras reflexões sobre a temática incorriam na ideia de sucateamento do público para o privado ter razão de existir. Hoje percebo que passamos dessa fase, afinal, o sucateamento foi alcançado. Por exemplo, o Estado capitalista consolidou a lógica do mercado para a Educação porque essa lógica de Educação como mercadoria é preponderante no quadro atual. Mas e a Assistência Social, como privatizá-la e torná-la rentável? O público alvo é deveras específico, o pobre. Esse não paga por educação, saúde, lazer, etc. O caminho é torná-lo pelo menos consumidor, então as Políticas Sociais surgem como uma forma de incluir esse sujeito na pirâmide econômica de consumo para circulação do capital. No capitalismo a crise ocorre com a superprodução, com o excesso de mercadoria e falta de compradores. O Estado, dito Gerencial, se desonera da produção de serviços sociais; criam-se instituições “públicas” ou



privadas para tal. A fragmentação do Estado e, conseqüentemente, das Políticas Sociais criam duas qualidades de redes: a) as autônomas ao Estado, onde este apenas as gerencia e pilota, onde público e privado se diluem, e a hierarquia se confunde; b) as que possibilitam a intersectorialidade das Políticas Sociais, a troca de conhecimento e a integração do Estado e da rede.

A articulação das Políticas Sociais tem como desafio ou até pressupõe a articulação da rede de proteção social. Isto só será possível com desmistificação do Estado de Bem Estar Social e sua ideia de Estado liberal de direitos. Há de desvelar um Estado fragmentado que ao se desvincular da promoção de direitos setoriza as Políticas Sociais e esvazia a força dos movimentos sociais. Monta-se uma rede que concentra o setor privado na prestação de serviços sociais em consonância com um Estado marcado pela administração pública condicionada ao imperialismo do capital estrangeiro. Nesse palco de luta de classes, o capital dita as regras.

Conclusões

A intersectorialidade da Política de Assistência Social e Educação configura um importante avanço da gestão pública. O CRAS pode alcançar um status para além do burocrático e ser para comunidade um lugar de mobilização social. Sua efetivação se defronta com os desafios apontados, ainda que parcialmente, por este estudo, atendendo aos princípios da proteção integral e da garantia de direitos. O SCFV possibilita a constituição das condições materiais para a integração das Políticas Sociais. O avanço das ideias neoliberais e a atual concepção de Estado, o Gerencial, trazem implicações no campo das Políticas Sociais. A Psicologia no enfrentamento da pobreza reafirma seu compromisso ético questionando a base da questão social em tempos de desmonte de direitos.

Referências



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

447

AGUIAR, V.M. J; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n.236, p.299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissionalização*, Brasília, v. 26, n. 2, jun. 2006. Disponível:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2010.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Perguntas Frequentes - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)- Brasília: MDS, 2016. Disponível em: <http://painel.governomunicipal.com.br/uploads/pmmandaguari/noticia/arquivo/64252c72949a50cc2dcd48fe269294e86e-825acb.pdf> Acesso em: 05 fev. 2017.

BOCK, A.M.B. Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M.G; FURTADO, O. (Orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001, p.15-35.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração Pública Burocrática a Gerencial. *Revista do Serviço Público*, 47(1) janeiro-abril, 1996. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/702/550>. Acesso em 10 mar. 2018.

_____. A reforma gerencial de 1995. In: BELMIRI, Valverde Jobim Castor, BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos et al. *Burocracia e reforma do Estado*, Cadernos Adenauer, Nº. 3, São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, p. 29-45, 2001.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista USP – Dossier Liberalismo/Neoliberalismo*, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993.

FALEIROS, Vicente de Paula. *A Política Social do Estado Capitalista: as funções da previdência e assistência sociais*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

448

- GIDDENS, Anthony. *Além da direita e da esquerda: o futuro da política radical*. São Paulo: UNESP, 1995.
- KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (Org.) *Uma introdução a Vygotsky*, São Paulo, SP: Loyola, 2002, p.111-137.
- LEONTIEV, A.N. (1959). *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução Manoel D. Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- MARX, K.; FRIEDRICH, E. (1845-46). *A ideologia alemã*. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- MINHOTO, Laurindo Dias; MARTINS, Carlos Estevam. *As redes e o desenvolvimento social*. Cadernos Fundap, n. 22, p. 81-101, 2001. Disponível em: www.abdl.org.br/287/as-redes-e-o-desenvolvimento-social.pdf. Acesso em: 12 jul. 2012.
- OLIVEIRA, B. Dialética do singular particular universal. In: *Anais. V Encontro de Psicologia Social e Comunitária*. Bauru, SP: Abrapso, 2001, p.1-24. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4003/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf> >. Acesso em: 05 jul. 2011.
- PEREIRA, K.Y.L; TEIXEIRA, S.M. Redes e intersetorialidade nas políticas sociais: reflexões sobre sua concepção na política de assistência social. *Textos e Contextos*, Porto Alegre, v.12,n.1, p.114-127, jan/jun. 2013.
- PEREIRA, José Matias. Reforma do Estado Transparência e Democracia no Brasil. *Revista acadêmica de economia*. n. 26, 10 de junho de 2004. Disponível em: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/jmp-reforma.htm>. Acesso em 10 de mar. 2018.
- RAMALHO, L. Diário de itinerância, recurso para formação e avaliação de estudantes universitários. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v.3, n.51, p. 250-269, jan./abr. 2012 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae235120121961>>. Acesso em: 03 fev. 2011.
- SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Políticas Públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto, Brasília*, v. 23, n. 83, p. 129-149, mar. 2010.
- SHUARE, M. *La Psicología Soviética tal como yolaveo*. Moscou: Editorial Progreso, 1990.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

449

VIGOTSKI, L. S. (1934). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (1930-34). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. (1927) O significado histórico da crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. In: _____. *Teoria e método em Psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.203-417.

_____. (1931). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras escogidas* - Tomo III. 2ª ed. Madri: Visor, p. 11- 340, 2000. Disponível em
<<http://www.colegiodepsicologosperu.org/w/imagenes/biblioteca/archivos-Vygotsky-obras-escogidas-TOMO-3.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

_____. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



As Emoções dos Alunos no Início da Alfabetização

Aline R. C. Braga - FAPAN aline_caxito@yahoo.com.br
Marcos Ferreira Medeiros - UNEMAT marcosfm007@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência realizada no estágio curricular de Psicologia Escolar a respeito das emoções dos vinte e quatro alunos matriculados no primeiro ano, em uma escola municipal, no período de fevereiro a maio de 2019. Esse público foi escolhido visto: as rupturas que ocorrem na passagem entre as etapas da Educação Básica; o início da alfabetização na qual o aspecto cognitivo é enfatizado e também por estarem vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que implicam nas relações intrapessoais, interpessoais e com a sociedade. Nesse contexto, o objetivo da intervenção foi favorecer o desenvolvimento afetivo e social através do trabalho com as emoções: alegria, tristeza, raiva, nojo e medo. Compreende-se a importância do trabalho com as condutas afetivas que estão em relação dialética com as condutas cognitivas, conforme apontado por Wallon (GALVÃO, 1995). A respeito dos procedimentos adotados, inicialmente foi realizada uma entrevista semiestruturada e desenhos para levantar dados de quais emoções eram mais apresentadas e como eram expressas. Posteriormente, foram realizadas intervenções através de atividades lúdicas e desenhos, durante os vinte encontros que ocorreram na sala de aula. Em relação aos resultados pode-se perceber, a partir dos comportamentos dos alunos que os objetivos foram alcançados, devido as mudanças na forma de expressar e nomear o que estavam sentindo e no modo de relacionar com os colegas e a professora. Desse modo, verifica-se a importância do trabalho do psicólogo escolar com as emoções e recomenda-se que o mesmo ocorra nos outros anos da Educação Básica, em especial durante todo o ciclo de alfabetização.



Palavras-chave: Emoções; Alunos; Psicologia Escolar.

Introdução

A palavra emoção vem do latim ‘emovere’, no qual ‘e’ significa energia e ‘movere’ movimento, ou seja, é um movimento de energia que nosso corpo necessita, para trazer um equilíbrio emocional livrando de possíveis doenças futuras. A emoção é resultado da união de elementos químicos e neurais baseados nas memórias emocionais, trazendo como resposta o que a pessoa sente sobre aquele determinado estímulo cerebral pelo lobo límbico. Por isso, a emoção advém quando o córtex cerebral recebe informações fisiológicas (FONSECA 2016).

Na infância, as emoções acontecem na relação entre os responsáveis, pois o momento de contato, as trocas de afeto e o ensinamento das regras e valores, faz com que a criança vivencie as mais diversas situações, criando o vínculo e os momentos de afeto, atenção, cuidado e sentimentos agradáveis como de alegria ao ganhar algo ou de tristeza quando for corrigido por um motivo.

Este trabalho refere-se a um projeto desenvolvido de intervenção do estágio de Psicologia Escolar desenvolvido com as crianças na faixa etária de seis anos de idade em uma escola municipal de Cáceres/MT, visando o conhecimento das emoções nessa fase inicial de desenvolvimento, no qual ocorrem algumas mudanças, pois é um momento de transição da primeira para a segunda etapa da educação básica, com mudanças na metodologia, posturas, exigências e uma diminuição de aprendizagem pelo lúdico como ocorre na primeira etapa.

A Educação Básica tem por finalidade oferecer ao educando acesso à formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Desta forma, diante de todo esse processo de mudança na aprendizagem e alfabetização é de suma importância



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

452

trabalhar as emoções e dar sentido ao novo processo que se inicia. (PATTO 1993).

Esse trabalho foi constituído de observações e intervenções em sala de aula, foi fundamentado pelos princípios teóricos principalmente de Henri Wallon (2018), citando Piaget (1998), Vygotsky (1987) e outros autores que abordam o envolvimento emocional no processo de ensino-aprendizagem. Além das discussões da Patto (1993) para dar o suporte nas reflexões sobre a educação pública.

Relação Escolar e Educação Pública com as Emoções Infantis.

Este trabalho foi realizado com os alunos de 6 anos. Este público foi escolhido visto: as rupturas que ocorrem na passagem entre as etapas da Educação Básica; o início da alfabetização na qual o aspecto cognitivo é enfatizado e também por estarem vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que implicam nas relações intrapessoais, interpessoais e com a sociedade. Nesse contexto, o objetivo da intervenção foi favorecer o desenvolvimento afetivo e social através do trabalho com as emoções: alegria, tristeza, raiva, nojo e medo.

Segundo Piaget (1998), entre os dois e os sete anos, aproximadamente, a criança está na fase do pensamento pré-operatório, e ela já passou pelo estágio sensório-motor, que começou no nascimento e se estendeu durante os primeiros anos de vida. Esse período se caracteriza pelos fatores da linguagem, assumindo a sua identidade e o egocentrismo está presente durante toda essa fase, com a alfabetização básica se colocando como importe a todo esse processo.

Portanto, observa-se a necessidade das escolas adotarem práticas que desenvolvam as emoções das crianças, como um projeto educativo para trabalhar as sensações com os alunos. Assim, conforme as emoções vão sendo esclarecidas e entendidas, resulta um domínio das situações cotidianas



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

453

individuais, fazendo com que a criança consiga uma melhora no seu desempenho nos momentos de frustrações ou de expressões dos sentimentos durante sua aprendizagem. Uma vez que, com a redução do processo lúdico e a fase das fantasias, se inicia o processo de amadurecimento intelectual emocional.

Para Vygotsky (1987), a imaginação e a fantasia estão a serviço da emoção, mesmo que sua expressão apareça muitas vezes como pensamento lógico: a finalidade e a direção são dadas pela emoção.

Wallon (2018) aborda que é muito importante considerar os sentimentos da criança, o meio em que vive e com quem está interagindo. Relata sobre os sentimentos e emoções que são influentes no desenvolvimento da criança considerando a importância da fase de desenvolvimento em que ela se encontra.

A teoria walloniana é uma das principais teorias para poder entender a relação dialética entre a afetividade e o cognitivo, pois a afetividade é uma expressão física, que através desse sentimento há uma transmissão que provoca exteriorização do outro. E o processo cognitivo é o desenvolvimento social e interacionista. Assim com a junção desses dois processos a aprendizagem assume um papel fundamental para o desenvolvimento intelectual infantil, obtendo um dos principais fatores para trazer a melhor eficácia do aprendizado. (ALMEIDA 2004).

A teoria psicogenética desse autor compreende a dimensão motora como constituinte da pessoa, pois tem como um dos pontos principais a integração dos domínios afetivo, cognitivo e motor. “É uma teoria que facilita compreender o indivíduo em sua totalidade, que indica as relações que dão origem a essa totalidade, mostrando uma visão integrada da pessoa do aluno” (MAHONEY, 2009, p. 9).

Segundo Cintra (2017), as relações entre o ser vivo e o meio são de dependência e de transformações mútuas. A escola é tanto um meio físico e de ação, como um meio funcional, ou seja, possui uma função específica: instruírem



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

454

e de se familiarizarem com um novo tipo de relações interpessoais; ao mesmo tempo, é um meio local, no qual crianças de diferentes meios sociais se encontram.

É de suma importância à função do ensino-aprendizado na escola garantir o contato sistemático da cultura acumulada pela humanidade, fornecendo diversos instrumentos para a compreensão e seu agir em diversas situações.

Infelizmente, essa visão em busca de olhar para a criança como um todo e se aperfeiçoar de acordo com as demandas apresentadas no ambiente vêm obtendo algumas dificuldades pelo ensino público, pois se trata de um fenômeno complexo e multifacetado envolvendo as diferentes concepções, como sócio-política e emocional.

Nessa conjuntura, Patto (1993) explana sobre o fracasso escolar. Esse vem sendo constituído de vários fatores que influenciam esse cenário devido à falta dessa compreensão do todo, pois, o fracasso é composto por todo um sistema que de certa forma é interligada com a política do descaso para educação, mas que é visto através da sociedade como uma falha individual, ou seja, do aluno.

Muitas vezes a falta de estrutura física e apoio político, familiar e social em relação às crianças e aos projetos desenvolvidos causam frustrações gerando as desistências e conseqüentemente o fracasso no desenvolvimento ou aprimoramento com o trabalho infantil. A criança está inserida em um todo na qual, através dessas partes que ela convive, se constrói a sua personalidade e seu modo de ser e, desta forma, através das experiências, vai se constituindo e elaborando suas emoções, para que quando chegar à vida adulta consiga se posicionar adequadamente à realidade ali presente.

Para Wallon (2018), o materialismo dialético não é uma doutrina vinda do exterior e sim o resultado lógico, iniludível de seus estudos científicos sobre o desenvolvimento do homem na criança. Foi por entender que a realidade, que é feita de processos e não de estados, que ele escolheu o método histórico,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

455

genético para a psicologia, pois é o único capaz de manter a inteireza do seu objeto a pessoa humana.

Esse processo vem sendo uma luta, de muito tempo atrás, devido essa interação ser essencial para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, mas que infelizmente a visão do meio cultural e social é baseada que a criança somente aprende na escola e que o meio não influencia no aspecto intelectual. Como Patto (1988, p. 73) diz:

[...] a denúncia da precariedade atravessa esses quarenta anos [...] a caracterização da situação do ensino elementar público, é ao mesmo tempo intrigante e aflitiva na medida em que revela que a política educacional brasileira [...] vem se debatendo no beco sem saída de concepções equivocadas a respeito da natureza dos problemas e de sua solução.

Desta forma, a busca pelo ensino na qual se encontram formas de haver integração e mudança no olhar de que o meio interfere e a diferença no ensino da criança, faz com que as escolas desenvolvam projetos e formas para as quais, não somente ela trabalhe e envolva no crescimento intelectual infantil, mas o familiar e social busquem influenciar e ter um olhar em que a criança é composta por um todo e que, se uma parte não está em equilíbrio, ela pode afetar as outras e modificar seu modo de agir, pensar e aprender diante das novas relações.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2019), o ensino da educação pública, hoje, vem buscando se preparar e aprimorar para lidar com esses tipos de comportamentos e emoções que afetam o aprendizado das crianças.

A experiência do professor coloca muito perto do mundo fascinante da leitura, das palavras, daqueles que, escrevendo suas ideias e descobertas, é capaz de mobilizar os pensamentos infantis e assim, através das fantasias, criarem maneiras para lidar com as novas situações, pois a sala de aula pode ser um espaço privilegiado e permanente de leitura e descobertas coletivas.



A Base Nacional Comum Curricular (2019) tem como proposta o desenvolvimento de Competências. Entre elas a da Comunicação para que os alunos possam expressar, partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. Ainda, nesse contexto, há a competência Autoconhecimento e Autocuidado que visa proporcionar ao aluno desenvolvimento de cuidados de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Conhecendo o Grupo de Alunos

Foi desenvolvido um projeto na Escola Municipal de Cáceres, com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental vespertino. Os alunos estão na faixa etária de seis anos e na turma possuía vinte e quatro crianças.

Inicialmente o objetivo era levantar dados de quais emoções eram mais apresentadas. Para tanto foram realizadas uma entrevista semiestruturada em vinte crianças da turma, com autorização dos pais e da escola, com o objetivo de observarmos como as crianças se comportavam quando estavam tristes ou alegres, com quem elas buscavam ajuda em situações que elas estavam tristes e mais algumas informações.

Utilizamos também desenhos no quais eles se expressavam da forma que estavam se sentindo. Com resultado levantado desses desenhos observamos conhecimento deles em relação às emoções e as descobertas diante das formas de expressá-las no papel, pois, a maioria das crianças não sabia interpretar seus sentimentos e mostrar o que realmente sentiam em cada situação.

A partir desses dados foram elaboradas as intervenções de grupoterapia através de técnicas de ludoterapia, dinâmicas e desenhos. Assim, as crianças reconheciam suas emoções e qual a sua importância para saber expressar e entender cada momento.

Com entrevista semiestruturada aplicada, visando os resultados



qualiquantitativos diante de cada resposta, obtivemos o resultado de um total de dez meninas e dez meninos, na qual foram questionados de forma individual e com objetivo de, além de levantar algumas questões de apoio familiar e social, buscar quais eram as fantasias, medos e sentimentos relacionados ao seu convívio com os responsáveis ou na escola.

Desta forma, primeiramente apresentamos os resultados em geral dos meninos, no qual: 90% relataram que moram com os pais e 10% com os avós.

Apenas 60% relataram que se sentem felizes quando pensam na escola; os outros 40% relataram tristeza, vontade de ir embora ou não souberam responder o que sentiam. Sobre a questão de o que gosta de fazer na escola: 50% disseram que gostam de brincar e os outros 50% de fazerem tarefa. Quando questionados sobre o que desmotiva vir na escola: 40% disseram quando a professora passa muita tarefa e os outros 60% relataram sobre brigas, pois a maioria quando ficam bravos resolvem as “coisas” batendo ou chorando. Quando perguntados sobre o que gostam de fazer e de assistir: 100% dos meninos disseram que gostam de brincar e assistir desenhos dos super-heróis, pois gostam de ver e imitar o que cada super-herói faz e 50% relataram que são o *Superman* e 50% - outros heróis.

Quando iniciamos as perguntas sobre as emoções, os meninos apresentaram uma dificuldade maior para responder, pois muitos diziam que não sentiam ou que não sabiam o que era. Sobre os sentimentos de tristeza: 40% responderam que iam brincar, 50% responderam nada e 10% que brigavam e choravam. Já nos sentimentos de raiva: 30% disseram que batiam e os outros 70% responderam que brigavam, ficavam sozinhos, quebravam as coisas ou ficavam nervosos. Sobre quem eles procuravam ajuda quando se sentiam assim: 80% disseram que buscavam um amigo ou algum conhecido e 20% disseram, a mãe. E na última pergunta, sobre qual emoção eles mais sentiam durante seu dia a dia: 50% responderam alegria, 20% - tristeza e 30% - raiva.

Assim, através das respostas coletadas, observamos como a criança, que está inserida e sendo formada com um todo, já possui ideias, mesmo sem muito



entender o significado, ou reflete o que se é ensinado nos mais diversos ambientes que está inserido. Diante das respostas mais obtidas, observamos que, de um modo geral, os meninos sublimam ou escondem, ou não estão acostumados em relação a emoção de tristeza e expressam sua raiva através da agressão ou posicionamento de autoridade, com a narrativa: “homem não chora”, “não apanha” e “é ele quem manda nos outros”.

Diante dessas respostas, questiona-se e fundamenta-se sobre onde à criança aprende esses valores e princípios sobre como se expressar e sentir diante das pessoas e da sociedade desde pequeno para que ele não seja visto como um fraco ou que não deixem perceber suas necessidades de afeto. Outro fator importante nas respostas foi que a busca por um apoio e conforto da maioria foi em amigos, devido aos pais estarem ocupados ou não quererem ouvir o que eles têm para falar e, desta forma, demonstrar o quão distante a família está desse meio em que a criança está inserida, não analisando, criticamente, mas sim buscando indagar a importância e a diferença em que uma criança quando sustentada minimamente nessas bases, reflete um posicionamento diferente.

A busca desses meninos em querer expressar, muitas vezes, é proibida ou de certa forma acobertada para que eles não mostrem para os adultos o quanto eles erram e precisam mudar, dentro de uma sociedade e uma política que cobra as perfeições e os comportamentos equilibrados independente da sua subjetividade ou modo de estar.

Sobre as respostas das meninas: 80% responderam que moram com os pais e 20% - com os avós. Sobre o sentimento quando vai à escola: 70% disseram alegria e 30% tristeza. Quanto ao que gostam de fazer na escola: 60% gostam de brincar, 20% - de ler e fazer tarefa e 10% - de estudar, pois não querem ser uma pessoa “burra”. Em relação ao que não gostam na escola: 70% são as brigas entre os colegas e 30% quando a professora passa muita tarefa. Quando perguntadas sobre o que gostam de fazer e assistir: 100% disseram que gostam de brincar com bonecas e de assistir desenhos de princesa. Sobre os



super-heróis preferidos: 60% disseram *Frozen*, 30% *Rapunzel* e 10% *Peppa Pig*.

Quando questionadas sobre a emoção da tristeza: 30% disseram que ficam quietas, 20% - choram, 20% - brincam, 20% ficam bravas e 10% ficam próxima da mãe. Já no sentimento da raiva: 60% ficam quietas, 20% - brigam e 20% - tristes. Sobre quem elas procuravam quando estavam tristes: 60% - a mãe, 30% - amigas e 10% ficam sozinhas. E sobre qual emoção mais sentiam: 70% - alegria e 30% - raiva.

Em relação às respostas das meninas, de modo geral, elas expressam mais suas emoções de tristeza e alegria, suas expressões de raiva são mais sublimadas por demonstrarem que são meninas e que preferem chorar ou falar com a mãe do que deixarem que esse sentimento apareça. Suas “realizações” são mais em fantasias de princesas, pois buscam o conto de fadas em que elas são importantes, independentes e que existem os príncipes para ajuda-las.

A busca pelas fantasias, os modos de se expressarem e a busca na maioria das vezes pela atenção nos leva a refletir sobre os posicionamentos e visão em que as meninas estão vivenciando dentro e fora da escola, pois a forma de se expressarem, em muitas vezes, é em busca de ajuda e de demonstrar em quais circunstâncias elas não estão sabendo lidar e, por conta desse não saber, podem acabar regredindo para fases que lhe causam conforto, mas lhe prejudicam no seu crescimento e aprendizagem.

Desta forma, a busca ou não pela atenção, a forma de se expressar ou se esconder, de se posicionar e de aprender a lidar com as mais diversas situações faz com que reflitamos sobre o quão complexo é o meio em que a criança está inserida e a importante de se trabalhar com as emoções e sua aprendizagem, pois o meio como todo influencia no contexto escolar, e se fundamenta tanto na subjetividade de cada criança, como também no desenvolvimento intelectual de ambas as partes.

Comparando os dados apresentados pudemos notar que os meninos obtêm uma dificuldade para se expressar e de vivenciar os momentos de



tristezas ou raiva, pois a busca pela fuga dos sentimentos ou das situações afetivas para não demonstrar as emoções ou senti-las são maiores que os das meninas, pois elas expressam mais seus sentimentos e vivenciam com mais intensidade suas emoções em situações diferentes, mas por mais que em certos momentos apresentados esses comportamentos, ambos demonstram uma dificuldade para compreender os sentimentos e expressa-las de formas diferentes.

Desse modo, verifica-se que a constituição social de gênero também passa pela dimensão das emoções. Nesse contexto, verifica-se a importância dessa temática.

O Trabalho Sobre as Emoções

Mediante os dados encontrados, trabalhamos as principais emoções de forma lúdica, com objetivo de apresentar a sua atual importância, mostrando como elas são vivenciadas no seu dia a dia, o que elas podem causar, a fim de que essas emoções sejam reconhecidas e entendidas de forma individual, visando a melhor forma de interpreta-las.

O processo de desenvolvimento e o trabalho lúdico sobre as emoções inclui, em forma de desenhos, filme, teatro, experiências de cada sentimento e por fim intervenções sobre como podem lidar com as emoções das formas mais diferentes possíveis, sem precisar se esconder, agredir ou mudar o comportamento com o colega ou professora, por não saber o que está sentindo ou não saber como se expressar.

Para dar início ao trabalho sobre as apresentações das emoções, foi utilizado o livro da autora Tonia Casarin (2016) com o título “Tem monstros na minha barriga”, na qual, de uma forma diferente, a criança do livro descobre as novas emoções e demonstra como é importante senti-las e como cada uma é expressa, pois era tudo novo para ele também. Assim, através deste livro, nosso trabalho sobre as emoções de como elas são, o que elas fazem e como é



importante senti-las se iniciou com duas emoções: alegria e a tristeza;

Assim, nas emoções trabalhadas em sala aula, foi de grande valia para nosso projeto que obtivemos um resultado positivo em relação às expressões das crianças, diante de cada emoção trabalhada, pois a alegria com uma forma lúdica, com danças e dinâmicas de companheirismo e ajuda ao próximo, mostramos o quanto podemos ser alegres das mais variáveis formas possíveis. Obtendo assim um resultado positivo e uma gratificação de ambas as partes no aprendizado desse sentimento.

No dia em que foi trabalhado o sentimento da tristeza e do nojo intervimos com a forma de vivenciar esses sentimentos através de algo que chamasse a atenção deles, trazendo a massinha caseira mole no qual as crianças vivenciaram essa emoção e logo após puderam expressar como se sentiam e como poderiam resolver a situação sem frustrações ou comportamentos agressivos, buscando outros meios de expressar o nojo e a tristeza, obtendo um resultado no qual as crianças assimilaram o que eram essas emoções e como poderiam agir diante das mesmas.

Já no dia da raiva foi trabalhada a dinâmica do grito e da caixa de expressão no qual a criança vivenciava um momento de raiva e buscava formas para expressá-las, fazendo com que elas buscassem alternativas de expressar a raiva sem agressões ou outros comportamentos. Assim, obtendo uma resposta positiva das crianças em relação à proposta da dinâmica, pois além delas conhecerem o sentimento da raiva, elas compreenderam as variadas formas de expressá-las.

Por fim, trabalhamos o medo em uma forma de teatro no qual as crianças se expressavam e buscavam formas de supera-las, diante das opções apresentadas por nós tendo com objetivo final mostrar a importância de sentir esses sentimentos e de como podemos lidar com elas. Tendo desta forma um feedback positivo e um olhar de um trabalho realizado com sucesso e de aprendizado para ambas as partes.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

462

Diante deste trabalho feito na escola, pode-se perceber a importância do sentimento e o significado para cada criança de apenas seis anos de idade. Contudo, percebemos que este processo de conhecimentos das emoções leva um tempo para elaborar e entender todo o desenvolvimento. Mas, com o trabalho e olhar sobre esse assunto, obtemos muitos avanços e mudanças de comportamentos em sala de aula, pois quando uma criança entende e consegue expressar o que sente, ela consegue lidar com situações diferentes e que exijam um crescimento intelectual e emocional sem deixar a sua subjetividade de lado, trazendo conforto e segurança para si mesmo.

Considerações Finais

Verifica-se que a Base Nacional Comum Curricular (2019) ao propor o trabalho para desenvolver as competências de Comunicação e Autoconhecimento e autocuidado, aborda sobre a importância do desenvolvimento integral, incluindo as emoções. Desse modo, vai ao encontro da conjectura proposta por Wallon que propõe à Educação que trabalhe o aspecto motor, afetivo e cognitivo.

Com as intervenções realizadas com as crianças observamos que a forma de expressão de cada e como ela lida com cada emoção, muitas vezes vêm demonstrando de uma forma exagerada, seus conteúdos internos não elaborados ou buscando formas de chamar a atenção para simplesmente repor uma possível falta que tem do seu outro ambiente em que vive. O objetivo de trabalhar sobre as emoções com as crianças de uma forma lúdica possibilita ensiná-las que os sentimentos, muitas vezes negativos, faz parte da vida de cada um e é importante para seu desenvolvimento, com o conhecimento sobre o que é, e principalmente, senti-lo nos momentos que estamos com medo, com raiva ou tristeza.

A sociedade nos dias atuais acredita-se ainda que as crianças não podem ou não tem motivos para ficar triste, sentir raiva ou medo, pois querem que eles



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

463

sejam “adultos” e que não percam tempo com essas bobagens, por isso essas proibições, esses pensamentos e essa falta de ensinar para as crianças o que é cada emoção acabam acarretando prejuízos na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

A criança, a partir dos seis anos, começa a lidar com situações e cobranças bem diferentes do seu costume e, com isso, com essas mudanças, ocorre o surgimento de novas emoções e novas adaptações sobre como lidar e fazer diante de cada desafio. Wallon (2018) em suas obras salienta que os pontos principais: a integração dos domínios afetivo, cognitivo e motor; é o que rege a criança nessa etapa e que faz a diferença quando esse chega à fase adulta.

Assim devido à importância do trabalho com as emoções sugere-se mais estudos e atuações do Psicólogo escolar voltadas para esse aspecto em todo o ciclo de alfabetização. Além disso, pode-se, através das emoções, como a subjetividade e a compreensão de ser Homem ou ser mulher são constituídas e reproduzidas pela sociedade.



Referências

- ALMEIDA, Laurinda; CINTRA, Fátima. Uma leitura walloniana do movimento: crianças de seis anos no ensino fundamental. (2017). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00205.pdf>. Acesso em 15 de mar de 2019.
- _____. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon. (2004). Disponível em: <https://psibr.com.br/leituras/desenvolvimento-e-educacao/afetividade-e-processo-ensino-aprendizagem-contribuicoes-de-henri-wallon>. Acesso em 15 de mar de 2019.
- CERISARA, Ana Beatriz. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. (2015). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/10046/9229>. Acesso em: 15 de março de 2019.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. (1993). Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300009. Acesso em: 15 de março de 2019.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. (2019). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 11 de Maio de 2019.
- NASCIMENTO, José Romero. Henri Wallon: um pouco de filosofia da educação. Disponível em: <http://www.erasmobraga.com.br/artigos/henri-wallon-um-pouco-de-filosofia-da-educacao>. Acessado em: 15 de março de 2019
- PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A Queiroz, 1993.
- PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- TALBER, Jon. As crianças e as emoções. (1962). Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/as-criancas-e-as-emocoes/>. Acessado em: 15 de março de 2019.
- _____. A inteligência emocional e as crianças. (1962). Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/a-inteligencia-emocional-e-as-criancas/>. Acessado em: 15 de março de 2019.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

465

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. Henri Wallon e as Emoções Sociais na Educação Infantil. (2018). Disponível em: <<https://enfaseeducacional.com.br/blog/henri-wallon/>>. Acessado em: 15 de março de 2019.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

466

“Mal Chego e Não Aprendo...”: Psicologia e a Educação Especial na Universidade

Maynara Helena Flores Martins - UEM

Jéssica Clemente - UEM

Sonia Mari Shima Barroco - UEM

Introdução

O atual momento histórico demanda que a Psicologia esteja atenta ao contexto de acirramento das contradições de toda ordem, que se expressam em elaborações superestruturais, como é o caso das Políticas Públicas. Tal atenção se justifica visto que elas (as contradições e as políticas) impactem diretamente na constituição dos sujeitos reais, no modo como passam a constituir suas singularidades.

Nesse sentido, é necessário que a psicologia se posicione criticamente frente aos desafios da sociedade para superar a mera descrição descontextualizada das situações que acontecem nas escolas e que se tenham entendimento de como os alunos aprendem e desenvolvem, como se tornam homens de uma dada época, cultura e classe social, como desenvolvem a consciência, e, sobretudo, como podem ter outro devir com o auxílio da escolarização (Barroco; Souza, 2012, p. 126).

Portanto, este minicurso objetiva instrumentalizar teórica e metodologicamente aqueles que atuam ou se interessam pela Educação Especial e seus desdobramentos na Ensino Superior, sob tal perspectiva. Defende que o conhecimento (o que implica na/no implementação, acompanhamento, avaliação e proposição) de Políticas Públicas no âmbito da Educação Especial possa se constituir como recurso relevante para a Psicologia Escolar no Ensino Superior, quando se tem o horizonte da educação inclusiva.

Justifica-se a sua proposição visto que, nos últimos anos, a Psicologia Escolar/Educacional vem se expandindo na Educação Superior no Brasil. Neste nível essa área do conhecimento e profissão lida com temáticas como:



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

467

fracasso/insucesso acadêmico, adoecimento de estudantes e docentes, medicalização, violências relativas às questões econômicas, raciais, de gênero, crenças religiosas etc, sendo que o enfrentamento ainda ocorre no plano individual, personificando nos sujeitos e em suas biografias aquilo que se enraíza nas relações sociais. Essa proposta tem como público-alvo estudantes do curso de psicologia, pedagogia e afins, psicólogos e profissionais que se interessam pela Educação Especial e pelo Ensino Superior.

Políticas Públicas no Brasil

A trajetória e atual condição de Políticas Públicas no nosso país, é marcada pela promulgação da Constituição Federal em 1988. Momento em que houve a redemocratização nacional, mudanças na gestão das instituições públicas e a elaboração/implementação de Políticas Públicas foram reformuladas. Destacamos o resgate histórico, pois, para a Psicologia Histórico-Cultural o sujeito é em maior ou menor grau, a sociedade em que vive. (VIGOSTSKI, 1996) Portanto reflete suas condições sociais, políticas e econômicas.

A Política Pública é um instrumento do Estado que planeja, executa e avalia ações para problemas sociais, como, por exemplo, o acesso à educação. No Brasil, a educação é assegurada institucional e constitucionalmente pela Constituição Federal de 1988. A Lei de Diretrizes Básicas para a Educação é o documento norteador da educação nacional. (BRASIL, 1996) Este documento além de prever diretrizes para a alfabetização e educação fundamental de todo cidadão brasileiro, também, propõe estratégias para ampliação do acesso e qualidade de ensino para alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais. Estas estratégias de acesso ao ensino e a aprendizagem, são voltadas para o ensino básico. Porém, este público se insere no ensino superior, e provoca o acesso à Universidade. Este nível de ensino é considerado um dos “níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

468

capacidade de cada um”. (BRASIL, 1996)

Para além de Políticas Públicas exclusivas para educação, o pleno desenvolvimento do ser humano, necessita da intersetorialidade com políticas de saúde, assistência social ou trabalho, que são planejadas e desenvolvidas para promover o pleno exercício da cidadania, como por exemplo, a Lei da Pessoa com Deficiência, instituída em 6 de julho de 2015. (BRASIL, 2015) Tal lei prevê o regimento de Políticas Públicas para saúde, educação, trabalho, transporte, previdência; entre outros instrumentos regulatórios, com o intuito de garantir o pleno acesso e desenvolvimento da Pessoa com Deficiência. Visando a inclusão social e cidadania. (Idem) Inclusive, no que diz respeito à educação, esta lei propõe que é um direito de todas as pessoas com deficiência o pleno acesso e desenvolvimento a todos os níveis educacionais.

O avanço de políticas para a educação e acessibilidade, possibilita aos alunos que usufruíram destas legislações e recursos no ensino básico, a conclusão do nível elementar de educação. E, conseqüentemente, a possibilidade de ingresso no nível superior de ensino. Considerando a capacidade de cada um, hoje a realidade nos mostra alunos que concluíram a educação básica e foram aprovados no vestibular.

Psicologia Escolar e Educacional no Brasil

A psicologia foi consolidada no Brasil a partir da década de 1930, na qual tinha relação estreita com a educação (Antunes, 2008). Nesse período, os trabalhos desenvolvidos na clínica e no trabalho tinham suas raízes na educação. Além disso, iniciava-se o ensino formal de Psicologia nos cursos superiores. Isso propulsiona o desenvolvimento de pesquisas nessa área. Mesmo com o avanço das pesquisas e atuação crescente de profissionais na escola,

clínica e trabalho, só em 1962 houve a regulamentação da profissão de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

469

psicólogo e o estabelecimento de cursos específicos para sua formação. Segundo Antunes (2008), nesse período, os profissionais da educação tornaram-se secundários e os alunos da academia começaram a demonstrar maior preferência pela clínica e pela organização, adotando a modalidade clínico-terapêutica na Psicologia escolar. Esse período ocorre a diferenciação entre educação (Psicologia escolar) e Psicologia (Psicologia educacional). A década seguinte, a partir de 1970, é marcada pelo aumento da Psicologia na educação e constantes críticas aos testes (Antunes, 2008). Também, ocorre críticas ao modelo médico-terapêutico de atuação nas escolas. Nesse período, os trabalhos estavam voltados para a formação de professores, intervenção na relação escola-família-comunidade, sobre o processo grupal estabelecido na instituição escolar, e havia a preocupação com índices de reprovação. Atualmente, segundo Antunes (2008) as escolas buscam realizar encaminhamentos do aluno para que seja “curado” fora da escola e não entendem o ambiente escolar como um processo de superação da queixa.

Nesse sentido, a partir das demandas produzidas ao longo da história escolar, segundo Antunes (2008), a Psicologia Educacional e a Psicologia Escolar apresentam atualmente em diferentes campos, sendo a primeira referente à formação de professores e demais profissionais da educação e a segunda referente a de atuação em escolas. Assim, a relação entre a Psicologia e a educação demarca uma distinção necessária de ser compreendida entre a Psicologia educacional, enquanto “[...] um dos fundamentos científicos da educação e da prática pedagógica”, e a Psicologia escolar, enquanto “[...] modalidade de atuação profissional que tem no processo de escolarização seu campo de ação, com foco na escola e nas relações que aí se estabelecem” (Antunes, 2008, p. 469). Todavia, há uma relação dialética entre ambas, já que atuam complementarmente, superando-se a dicotomia ensino/pesquisa/atuação.



Psicologia histórico-cultural e Psicologia escolar e educacional

Diante disso, a formação e a atuação do psicólogo escolar e educacional devem instrumentalizar a prática de ir além da aparência dos fenômenos e fazer com que o pensamento científico desvende o não aparente (Barroco & Souza, 2012). Para as autoras, isso significa que é necessário compreender o contexto social e educacional para a delimitação do objeto da psicologia escolar e educacional e dos caminhos teórico-metodológicos. Assim:

[...] a instrumentalização teórico-metodológica do psicólogo escolar/educacional deve buscar a historicidade da vida humana, o que se torna fundamental para lidar com os homens que ensinam e que aprendem, e para intervir em favor de seus desenvolvimentos. Nesse sentido, sim, estará lutando por uma educação e psicologia inclusivas (Barroco & Souza, 2012, p. 120)

Além disso, segundo Barroco e Souza (2012), é necessário que o psicólogo escolar e educacional compreenda a constituição social do psiquismo, e a importância da escola para a formação da personalidade do aluno. Isso lhe possibilita intervenções mais efetivas no campo escolar.

A partir dessa perspectiva, considera-se que a Psicologia histórico-cultural (PHC) é um referencial importante e necessário para subsidiar os trabalhos da psicologia nesse contexto. Visto que ela parte do pressuposto de que o desenvolvimento é movimentado pela aprendizagem, essa teoria, por seu caráter crítico e propositivo, apresenta elementos teóricos de fundamental importância na defesa de uma sociedade cuja educação tenha propósitos de formação integral para todos, e, neste sentido, seja inclusiva. Sob essa concepção, segundo Antunes (2008), a escola pode ser entendida como:

[...] educação como prática social humanizadora, intencional, cuja finalidade é transmitir a cultura construída historicamente pela humanidade. O homem não nasce humanizado, mas torna-se humano por seu pertencimento ao mundo histórico-social e pela incorporação desse mundo em si mesmo, processo este para o qual concorre a educação. A historicidade e a sociabilidade são



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

471

constitutivas do ser humano; a educação é, nesse processo, determinada e determinante (p. 469)

[...] instância que se coloca hoje como uma das condições fundamentais para a democratização e o estabelecimento da plena cidadania a todos, e que, embora não seja o único, é certamente um dos fatores necessários e contingentes para a construção de uma sociedade igualitária e justa. Sob essa perspectiva, a escola, tal como nós a concebemos, tem como finalidade promover a universalização do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, criando condições para a aprendizagem e para o desenvolvimento de todos os membros da sociedade (p. 469-470).

Contudo, como discutem Barroco e Souza (2012), para que se alcance sucesso nas práticas escolares, são necessárias Políticas Públicas comprometidas com o investimento em estruturação física e funcional do Sistema Nacional de Ensino e em sólida formação dos profissionais que atuam nesse campo. A Educação Básica deve objetivar a apropriação do saber científico sistematizado pelo aluno e, para isso, é necessário que os profissionais tenham uma formação que considere o contexto da sociedade e da educação com o fim de se elaborarem proposições nesse campo. Dentro disso, os cursos de formação em Psicologia devem capacitar os profissionais através da apropriação de conhecimentos necessários às suas atividades.

Para Barroco e Souza (2012), o psicólogo escolar e/ou educacional deve ser instrumentalizado a compreender a historicidade da vida humana, apreendendo o modo como os homens ensinam e são ensinados, a fim de lutar por uma educação inclusiva que possibilite o desenvolvimento de todos. É preciso que esse profissional compreenda a constituição histórica do psiquismo e a importância da escola para a formação da personalidade do aluno, considerando-se que “[...] a educação escolar, de modo geral, tem a função de reequipar os sujeitos de uma dada sociedade com aquilo que a humanidade já elaborou e que está objetivado em infinitos produtos materiais e não materiais



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

472

(Barroco & Souza, 2012, p. 124). Dentro disso, o ensino sistematizado possibilita o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e, principalmente, do pensamento crítico, possibilitando aos indivíduos o desvelamento da realidade com a qual se relacionam e, assim, o desvelamento de si mesmos. Assim, a luta pela escola que seja inclusiva apoia-se no reconhecimento de que a educação escolar pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da consciência (Barroco & Souza, 2012, p. 126).

Desenvolvimento humano e a psicologia histórico-cultural

Várias teorias sobre o desenvolvimento humano o compreendem estritamente a partir de dois parâmetros: a filogênese (história do desenvolvimento da espécie humana) e a ontogênese (história do desenvolvimento do sujeito). Dentre essas teorias, destaca-se a tentativa de Piaget em explicar o desenvolvimento ontogenético pelo desenvolvimento filogenético. Mesmo com um olhar construtivista, os aspectos históricos e culturais eram desconsiderados ou colocados em segundo plano. Para tanto, Vigotski (2004) propôs a superação dessa visão. Para ele, o desenvolvimento humano deveria ser compreendido na unidade entre a ontogênese e a ontogênese social (história do desenvolvimento da sociedade). Esse novo olhar foi possível por meio de pesquisas que buscavam estudar o desenvolvimento cognitivo superior em sociedades primitivas. Os resultados dessas pesquisas evidenciaram que as mudanças filogenéticas entre as sociedades primitivas e as atuais eram poucas ou até inexistentes, não podendo a ontogênese ser compreendida pela filogênese. Além disso, as diferenças biológicas entre essas sociedades não seriam suficientes para explicar a diferença entre os indivíduos pertencentes a elas.

[...] as leis elementares e os fatores essenciais que dirigem o processo mesmo de evolução biológica retrocederam agora ao segundo plano: ou decaíram por completo, ou se tornaram uma porção muito reduzida e/ou subdominante em



relação às mais novas e mais complexas leis sociais que regem o desenvolvimento humano. (Vigotski, 2004, n.p.)

A partir da compreensão sobre a evolução biológica, Vigotski (2004) discute que um indivíduo só existe enquanto ser social e, para tanto, sua personalidade e estrutura de comportamento estão subordinadas à evolução social, tendo esta o máximo possível de recursos materiais para o desenvolvimento do indivíduo, evidenciando a dependência da consciência à estrutura e ao modo de vida daquela sociedade e/ou grupo a que o indivíduo pertence. Nesse sentido, as sociedades primitivas são as que apresentam mais evidentemente tal dependência e nas sociedades mais desenvolvidas, como a sociedade de classes, tal dependência é menos evidente e mais mediada. Mas tal dependência não é direta, nem equânime. Da mesma forma que há distinções entre as classes, diferenças de caráter e natureza, há também tipos de personalidade. Assim, “As várias contradições internas, as quais se encontram nos diferentes sistemas sociais, encontram sua expressão acabada tanto no tipo de personalidade, quanto na estrutura do psiquismo humano de um período histórico determinado.” (Vigotski, 2004, n.p.). Assim sendo, a história se apresenta como essência do processo de desenvolvimento, tanto dos sujeitos quanto de suas produções.

“Defectologia” é um termo do século passado cunhado por autores soviéticos para designar estudos na área que hoje costuma-se chamar de educação especial. Segundo Barroco (2007), defectologia é uma área dos estudos de Vigotski que é pouco conhecida, mas foi quando Vigotski elaborava trabalhos sobre defectologia, principalmente nos anos de 1924 a 1931, que ele conseguiu diversos dados necessários para formular teses fundamentais de sua teoria. Nesse momento apresentar-se-á a defectologia vigotskiana e o que ela pode implicar na atualidade.

Vigotski escreve sobre a defectologia em um contexto de revolução no



qual os ideais de liberdade e igualdade têm grande influência em sua sociedade (Barroco, 2007). Além disso, com o fim da Guerra Civil, os líderes da Revolução Russa queriam construir uma nova sociedade, por isso era preciso formar um novo Homem, homem socialista e emancipado. Essa construção se daria por meio da educação, começando alfabetizando toda a população, pois existia grande índice de analfabetismo. Atualmente nossa sociedade não dá a mesma ênfase nesses ideais e não há a mesma força impulsionadora para se construir uma nova sociedade. Portanto é importante entender que no momento histórico e contexto em que Vigotski escreveu, a necessidade de que todos tenham educação e que todos sejam capazes de trabalhar tem finalidade diferente de nossa sociedade capitalista onde o fim é um exército de reserva, ou reserva de forças de trabalho para serem vendidas.

No texto de Vigotski, "Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea" (Vigotski, 1997), compreende-se que haviam diversas questões que os pesquisadores do século passado estavam superando sobre a deficiência. Uma dessas superações se refere à superação da concepção de desenvolvimento meramente quantitativo, pois segundo Vigotski (1997a), com essa concepção as pesquisas realizadas tendiam a procurar pelo quanto cada deficiência limita o desenvolvimento e o quanto cada criança pode ser capaz de aprender dependendo de sua deficiência, ou seja, era uma concepção limitante de desenvolvimento. Outra superação se refere ao antigo pressuposto de que a criança seria igual a um adulto, mas "em miniatura" e que o desenvolvimento seria apenas quantitativamente menor. Assim, ao entender o desenvolvimento da criança com deficiência como qualitativamente diferente da criança sem deficiência, é possível ver a deficiência como um obstáculo a ser ultrapassado. Para tanto, segundo Vigotski (1997b, p. 14, tradução nossa)

A tese central da defectologia atual é a seguinte: todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança deficiente não pode limitar-se a determinar o nível e a gravidade da insuficiência, senão que inclui obrigatoriamente a consideração dos processos



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

475

compensatórios, quer dizer, substitutivos, superestruturados e niveladores, no desenvolvimento e na conduta da criança.

O autor afirma que tanto o primitivismo quanto o equipamento cultural e, além deles, as funções psicológicas desenvolvidas são, para o autor, os três momentos fundamentais de definição do problema do desenvolvimento cultural de uma criança com deficiência. Tais compreensões levam o autor à análise crítica do modelo de educação vigente nas escolas especiais, as quais reduzem o programa e facilitam e simplificam os métodos de ensino. Opostamente a isso, defende o autor, a escola deve criar os recursos necessários ao enfrentamento e à superação das insuficiências da criança com deficiência. Por fim, o autor apresenta os três pontos fundamentais que determinam o círculo da defectologia prática: a comunidade de objetivos que se propõem a escola normal e a especial; a particularidade e a singularidade dos meios que se empregam na escola especial; e o caráter criativo de toda escola. Tais pontos devem ser guias para as ações práticas que visem a superação das insuficiências para um desenvolvimento que alcance ao máximo as potencialidades humanas. O autor conclui que

O fato básico do desenvolvimento cultural da criança deficiente é a inadequação, a incongruência entre sua estrutura psicológica e a estrutura das formas culturais. É necessário criar instrumentos culturais especiais, adaptados à estrutura psicológica dessa criança, ou bem chegar a dominar as formas culturais gerais com ajuda de procedimentos pedagógicos especiais, porque a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural – precisamente a capacidade de valer-se dos instrumentos psicológicos – está conservada nessas crianças, em seu desenvolvimento cultural, por isso, pode ocorrer caminhos distintos e é, inicialmente, completamente possível. [...] A utilização dos instrumentos psicológicos é, realmente, o mais essencial na conduta cultural do homem. Está ausente só nos débeis mentais. (p. 32, *itálico do autor, tradução nossa*)

Segundo Barroco (2011), a educação especial ainda na atualidade direciona o foco apenas para o que é aparentemente faltoso ao deficiente no processo escolar. Portanto, aquilo que Vigotski na década de 1920 critica ou



aponta como superado teoricamente no campo da defectologia, ainda acontece na educação brasileira atual. Assim sendo, segundo Vigotski (1997b, p. 36, tradução nossa), “[...] a escola não só deve adaptar-se às insuficiências dessa criança [mentalmente atrasada], senão também lutar contra elas, superá-las”. Vigotski (1995) advoga que “[...] à educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo” (Vigotski, 1995, p. 867, tradução nossa).

Para tanto, para pensarmos nas alternativas possíveis frente à escola que para as crianças com necessidades educativas especiais ou com deficiência apenas aumentam o período escolar ou diminuem o conteúdo escolar, busca-se a noção de compensação e supercompensação. No texto “El defecto y la compensación”, Vigotski (1997a [1924]) apresenta a supercompensação enquanto um processo vinculado às leis da vida, podendo transformar uma deficiência em força motriz ao desenvolvimento. O autor afirma que a consciência da desvantagem é a principal força motriz para o desenvolvimento psíquica das crianças com deficiência. A deficiência não é apenas um impedimento, mas pode ser também impulso para a criação de novos caminhos ao desenvolvimento. A teoria de Marx e a pedagogia aparecem no texto como circunstâncias para a consideração do caráter dialético da defectologia proposta e da base social da Psicologia da personalidade. A perspectiva do futuro, enquanto as exigências do ser social, aparece no texto enquanto um elemento de constituição da personalidade dos indivíduos. A inadaptação e a supercompensação aparecem como forças motrizes ao desenvolvimento que ocorrerá de acordo com a classe social dos indivíduos.

Acaso uma criança proletária alcança o grau de desenvolvimento que poderia alcançar? O mesmo ocorre com as crianças cegas. Mas, para compor acertadamente um plano educativo modesto, é sumamente importante eliminar as cercas que limitam o horizonte, as que supostamente têm sido postas pela própria natureza ao desenvolvimento especial dessa criança. Importa que a educação se oriente à plena validade social e a considere como um ponto real e



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

477

determinante, e não que se nutra da ideia de que o cego está condenado à desvantagem. (Vigotski, 1997, p. 54, tradução nossa)

Portanto é enfatizamos que para Vigotski (1997) o estudo de uma deficiência não pode se limitar apenas à insuficiência em si, mas principalmente analisar e considerar os processos compensatórios, ou seja, analisar outras formas que a criança/adulto com deficiência tem em potencial a fim de nivelar e compensar a insuficiência. Todos os sujeitos têm um potencial que os levam para o desenvolvimento, independe, se carregam consigo uma deficiência ou não. Vale dizer que é de extrema importância que a cultura e os psicólogos se prontifiquem para criar elementos e ferramentas para desenvolver o potencial de uma criança/adulto com deficiência.

Para a defectologia o objeto de estudo não é a deficiência em si mas a criança/adulto oprimida pela insuficiência, sendo a reação do organismo e da personalidade da criança/adulto em resposta ao defeito é a base central dos estudos da defectologia (Vigotski, 1997). Portanto, “los más importante es que, junto com el defecto orgânico están dada las fuerzas, las tendencias, las aspiraciones superarlo o nivelarlo” (Vigotski, 1997, p. 16). Vigotski (1997) salientou que juntamente com a deficiência se encontra tendências que criam novas capacidades, essas tendências seriam novos caminhos que trabalham em direção ao desenvolvimento da criança/adulto, são tendências que criam novas formas infinitas de desenvolvimento, que muitas vezes são raras, iguais e semelhantes ao desenvolvimento de uma criança normal.

Como profissionais da educação em Psicologia compreendemos a importância de nos capacitarmos para que possamos acompanhar e conhecer de modo efetivo as opressões, dificuldades e personalidade do aluno que tem recebido o atendimento psicológico, sendo as demandas voltadas para a evasão escolar ou dificuldades de estudos, para que assim o processo psicoeducacional se torne um mediador de desenvolvimento das potencialidades desse sujeito.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

478

Contexto da Psicologia no ensino Superior

Por causa da conjuntura social e a forma como se configurou a educação no Brasil, em décadas anteriores os estudos da Psicologia Escolar enfocaram quase que restritamente ao Ensino Básico. Hoje, porém, está conquistando cada vez mais espaço no Ensino Superior. Com a adoção das políticas do neoliberalismo na década de 1990 ocorreu um grande impacto refletindo o contexto educacional, como consequência, ocorreu a massificação da educação no ensino superior, causando diminuição da qualidade do ensino e à formação em larga escala para preparar mão de obra para o mercado de trabalho (Moura & Facci, 2016).

De acordo com Santana, Pereira e Rodrigues (2014) apenas a partir de 2006 começou publicações sobre a Psicologia Escolar no ensino superior, pois a partir desse ano que passou a ser identificado pelo menos um trabalho em cada número da revista relacionado à pesquisa e/ou intervenção de Psicologia Escolar na Educação Superior. Nesse contexto, a Psicologia vem se expandindo no campo do ensino superior no Brasil para lidar, principalmente, com o fracasso escolar (Moura & Facci, 2016). Na educação superior o fracasso ou insucesso escolar se manifesta, por exemplo, na não apropriação dos conhecimentos e no abandono do curso. Para a psicologia histórico-cultural é preciso que essa situação seja entendida em suas múltiplas determinações e não como um fenômeno individual.

No entanto, observa-se na pesquisa realizada por Moura e Facci (2016), que geralmente as formas de enfrentamento do fracasso escolar manifestam o modo individual que os psicólogos buscam solucionar a questão, como, por exemplo, o plantão psicológico nas universidades. Em uma pesquisa realizada pelas autoras constataram que 76,9% dos psicólogos atuam diretamente com os alunos (apoio ao estudante, assuntos estudantis, assistência estudantil). Moura e Facci (2016) confirmam que 84,59% têm como alvo de intervenção somente alunos, ou seja, pouco mais de 15% deles trabalham com outros públicos, como



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

479

os professores, por exemplo. Mas, verificaram que 92,28% realizam atendimento individualizado, parecido com trabalho de aconselhamento e/ ou psicoterapia breve. Apenas 7,69% atuam com professores, oferecendo orientação em relação aos alunos. Diante disso, as autoras apontam que a Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior ainda é um campo que precisa ser construído bases teóricas e práticas para sua consolidação.

Para tanto, esses dados revelam que a atuação dos profissionais nessa área reproduzem os modelos tradicionais voltados para o entendimento fragmentado e descontextualizado do fenômenos, culpabilização dos sujeitos e individualização do processo de aprendizagem. Concordando com Tanamachi e Meira (2003), como uma possibilidade de superação desses modelos o psicólogo escolar deve trabalhar junto com educadores, alunos, funcionários, direção, famílias e comunidade como ser um agente mediador avaliando criticamente os conteúdos, métodos de ensino e as escolhas didáticas que a escola faz como um todo. Para, assim, criar coletivamente um processo pedagógico qualitativamente mais elevado, alicerçado no entendimento de desenvolvimento social humano e do psiquismo.

Metodologia

Para a apresentação dos conteúdos programados no curso utiliza-se o recurso de apresentações expositivas-participativas, mostra de documentário, discussões e elaboração de sínteses. O conteúdo se pauta na atuação do psicólogo e de demais profissionais da educação na defesa do sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência e necessidades educativas especiais, possibilitando que, por meio das Políticas Públicas da educação, sejam amparados no direito de desenvolverem ao máximo as potencialidades humana.

Propomos elucidar possíveis contradições das Políticas Públicas, e potencialidades para maior alcance e efetividade de algumas estratégias para o



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

480

Ensino Superior. O manejo destes instrumentos As atividades desenvolvidas objetivam, principalmente, o rompimento de barreiras atitudinais. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, (Brasil, 2015) define barreira atitudinal como qualquer comportamento que impeça ou prejudique o pleno desenvolvimento de pessoas com deficiência.

Conclusão

Para que a Educação especial seja amparada no Ensino Superior por Políticas Públicas, é necessário promover o manejo de políticas para a acessibilidade, por exemplo, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015); com as políticas educacionais ou assistenciais.

A atuação do psicólogo e demais profissionais da educação em defesa do sucesso acadêmico, compreende as Políticas Públicas como estratégia para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social de alunos que usufruem da Educação Especial. O conteúdo deste minicurso se pauta na atuação de profissionais da educação para favorecer o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência e necessidades educativas especiais, possibilitando que, as políticas caminhem para a efetivação; e de fato seja utilizada como instrumento de emancipação humana. Possibilitando que, Pessoas com Deficiência, sejam amparados no direito de ampliar ao máximo as potencialidades humanas.

Considera-se necessário recuperar a gênese histórico-cultural dos fenômenos envolvidos no processo educativo, o que implica na compreensão do contexto social e educacional.

A perspectiva da educação inclusiva é proposta quando exclusão real, característica do modo de produção capitalista, se agiganta. “É preciso a adoção de estratégias para levar as pessoas à compreensão das inúmeras dificuldades que as pessoas com deficiência passam para melhor entendimento sobre a necessidade de preparar um mundo que contemple a diversidade através da inclusão social e seja acessível a todos.” (Oliveira & Resende, 2017, p. 296)



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

481

Nesse sentido, o psicólogo e demais profissionais compromissados com a formação humana daqueles que são habilitados e titulados pelas instituições de ensino superior (IES) precisam desenvolver ações em prol da acessibilidade ao conhecimento, visando e compreendendo a aprendizagem e o desenvolvimento, bem como os fatores envolvidos nesse processo. A inclusão sem a possibilidade real de apropriação do conhecimento científico produzido social e historicamente não pode se efetivar.

Referências Bibliográficas

- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475.
- Barroco, S. M. S., & de Souza, M. P. R. (2012). Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. *Psicologia USP*, 23(1), 111-132.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. 05 de Outubro de 1988. Constituição Compilada. Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 30 jan. 2019
- Brasil. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 06 de Julho de 2015. Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 30 jan. 2019
- Brasil.. Lei de Diretrizes Básicas para Educação 20 de dezembro de 1996. Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 30 jan. 2019
- Moura, F. R., & Facci, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 503-514.
- Oliveira A. L. M.; Rezende M. C. (2017) Oficinas Vivenciais: reflexões sobre direitos da Pessoa com Deficiência in *Rev. Psicologia Escolar e Educacional*.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

482

- Santana, A. C., Barbosa Macedo Pereira, A., & Goulart Rodrigues, L. (2014). Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2).
- Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do Psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vigotski, L. S (1997) El defecto y la compensación. In *Obras Escogidas V: fundamentos de defectología*.
- Vigotski, L. S. (1996). O significado histórico da crise da Psicologia: uma investigação metodológica. . *Obras Escolhidas I*. São Paulo: Martins Fontes. p. 203-417.
- Vigotski, L. S. (2004). *A transformação socialista do homem*.



A Emoção na Escola: Desafio para o Professor

Soraya Vieira Santos FE/UFG
soraya_vieira@hotmail.com

Falar de emoção na sala de aula é sempre intrigante pois existem diferentes perspectivas para abordar o tema. Alguns professores acham que esse assunto não é pra ser tratado na escola, escola é lugar de conhecimento, lugar em que a afetividade estaria em segundo plano, somente o aspecto cognitivo seria relevante. Por outro lado, existem profissionais praticamente transformando salas de aula em consultórios, como se o ambiente escolar pudesse dar tamanha ênfase ao aspecto afetivo que, na verdade, todos os problemas emocionais pudessem ser tratados ali mesmo. Enfim, este é um tema controverso, mas seguramente pode-se afirmar que nenhum desses extremos é capaz de apreender a questão em sua totalidade, aliás, como em quase tudo na área da educação, respostas dicotômicas são apenas parciais. Não se trata de discutir se a emoção deve ou não estar na escola, porque ela já está, mas também não se pode concluir que a escola consiga solucionar todos os problemas no âmbito afetivo, porque não pode.

Segundo a psicologia de Henri Wallon, o homem é um ser completo, isto é, sua pessoa expressa os domínios da cognição, da afetividade e do movimento, sendo que esses domínios se influenciam mutuamente e em cada momento do desenvolvimento da criança há a predominância de um desses aspectos, ainda que os demais domínios permaneçam em constante evolução.

Ao mostrar o entrelaçamento desses domínios funcionais, Wallon apresenta a relação entre o pensamento e a emoção e chama atenção para o fato de que a emoção expressa uma forma de comunicação. Desse modo, a linguagem verbal não é o único meio de comunicação, pois existe entre indivíduos agrupados uma espécie de comunhão que não tem necessidade de palavras para uni-los ou para opô-los entre si, e que também é uma forma de linguagem. Essas relações não verbais se constituem no cotidiano e provocam



entre as pessoas sentimentos de afinidade ou de antipatia, de entrosamento ou de aversão, de desconfiança ou de repúdio, de aproximação ou de desamparo, por exemplo.

Wallon (1975c, p. 117) denomina esse processo de “intuição”, referindo-se à atividade emotiva de “troca de sinais subjacentes à consciência e dos quais ela só conhece as conclusões que são a escolha duma conduta; são simples atitudes, por vezes muito sutis, modificando a expressão do rosto, das mãos ou do corpo no seu conjunto”²⁹. Desse modo, o sentimento instintivo acaba por modificar a própria musculatura do corpo para demonstrar sua efetividade. Assim, sobre o caráter da emoção no homem, Wallon (1975c) explica:

A emoção move-se entre duas espécies de centros nervosos, os da vida vegetativa no cérebro central e os que correspondem à parte frontal dos hemisférios cerebrais, cujo desenvolvimento acentuado na espécie humana é um dos traços fundamentais que a distinguem das outras espécies animais. (p. 118).

Mas, à medida que evolui, a emoção ultrapassa os limites do cérebro central, pois abrange funções relativas à personalidade moral, como a aptidão para escolher condutas e para se conscientizar acerca das exigências sociais. A emoção, portanto, vincula o biológico ao social:

Assim, a emoção consiste naquilo que une o indivíduo à vida social pelo que pode haver de mais fundamental na sua existência biológica, e esta ligação não sofrerá ruptura, embora as reações orgânicas da emoção tendam a esbater-se à medida que a imagem das situações ou das coisas se intelectualiza. Existe ao mesmo tempo solidariedade e oposição na consciência entre o que é impressão orgânica e imagem intelectual. Entre as duas não param de se desenrolar ações e reações mútuas que mostram como vãs as distinções de espécies que os diferentes

²⁹ De acordo com Wallon (2007), nada pode demonstrar melhor o papel dessas relações afetivas do que as suas consequências psicológicas na criança pequena quando ainda só dispõe delas em relação ao seu meio ambiente.



sistemas filosóficos fazem entre matéria e pensamento, existência e inteligência, corpo e espírito. (Wallon, 1975c, p. 119-120).

Em sua obra, Wallon³⁰ enfatiza o caráter eminentemente contagioso das atitudes emocionais. Esse aspecto é relevante na medida em que ao desenvolver simulacros e gestos rituais, por exemplo, os indivíduos se unem num mesmo estado de consciência coletiva. A atitude emocional pertence à vida cotidiana, e entre todos os indivíduos que convivem em grupo, estabelece uma ligação de comunidade e de relações mútuas que podem gradativamente se complexificar: “Distinguindo-se dos movimentos efetuados no espaço, ela é posta sob a forma de corpo ou de fisionomia e desencadeou a emoção no que se refere à expressão, enxertando assim o social no orgânico”. (Wallon, 1975b, p. 90). O sorriso da criança, que precocemente responde ao sorriso da mãe, é exemplo de como as emoções são comunicativas, contagiosas, e estabelecem laços de união entre os indivíduos.

Nesse sentido, a emoção é uma linguagem antes da linguagem (Zazzo, 1995), é um fato fisiológico nas suas componentes humorais e motoras, é um comportamento social nas suas funções arcaicas de adaptação. Assim, a mudança e o contágio provocados pelas atitudes emocionais podem ser evidenciados nas multidões em que prevalecem impulsos gregários e são eliminados os pontos de vista individuais: “A emoção origina os impulsos coletivos, a fusão das consciências individuais numa só alma comum e confusa” (Wallon, 1979b, p. 152).

A emoção, ao mesmo tempo em que esboça o pensamento, a representação, desencadeia a distinção entre o eu e o outro, preludiando as afirmações da personalidade. A ligação entre o biológico e o social se expressa, portanto, na emoção. “Através das emoções, o indivíduo pertence ao seu meio

³⁰ Ver Wallon (1971); (1975b); (1979a), dentre outros.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

486

antes de se pertencer a si próprio. No plano psicológico é uma espécie de comunismo primitivo e é sem dúvida esta a primeira fase por onde passa a consciência da criança”. (Wallon, 1979c, p. 194-195). Todavia, é importante ressaltar que a emoção que se manifesta na criança pequena difere daquela que se encontra no adulto cujo pensamento está plenamente desenvolvido, haja vista que a reflexão intelectual tende a reduzir a oscilação que é própria dos estados emocionais:

Graças à linguagem, o mundo das representações pôde organizar-se e edificar-se em sistemas estáveis, coerentes e lógicos. A ela chegam ou dela procedem habitualmente as nossas impressões ou os nossos atos. Mesmo reinando sobre eles, ela não os suprime. Sob a representação subsistem os gestos, as atitudes que parecem ainda sublinhá-la nas crianças ou em seres intelectualmente pouco evoluídos e que tiveram o seu primeiro esboço sob a forma de simulacros ou de ritos. O rito das populações primitivas mobiliza atualmente enormes cargas emotivas. Tornando-se imagem intelectual, dela se despoja. A reflexão intelectual é um redutor da agitação emocional. Contudo, a emotividade persiste. Ela pode ser silenciosamente um estimulante, mas, quando deixa de o ser, suspende ou falseia a reflexão. (Wallon, 1975a, p. 66-67).

Desse modo, Wallon considera a intrínseca relação entre a emoção e a representação, por meio do enlace da linguagem. Enquanto a linguagem ainda está se constituindo em representação, a emoção predomina como forma de expressão e, portanto comunicação. À medida que linguagem se amplia e, portanto, a representação se desenvolve, a emoção deixa de prevalecer em decorrência do caráter redutor que a atividade intelectual exerce sobre as atitudes emocionais.

A emoção como um elo entre os caracteres orgânicos e os aspectos da sociedade humana, une o biológico e o social na perspectiva walloniana. Quando a reflexão sobrepuja no desenvolvimento, isto não quer dizer que a emoção tenha desaparecido, mas que permanece agora em outro plano, não mais predominante. Este aspecto é importante para compreensão da psicologia de Wallon, pois, quando a emoção é ainda dominante, ela preludia o que virá a ser a reflexão, sem ser ainda completamente.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

487

Dito de outra forma, ao considerar a emoção como uma linguagem antes da linguagem, como disse Zazzo (1995), Wallon mostra sua forma de compreensão do desenvolvimento como algo que se desenrola no tempo, sendo este tempo entendido de forma não linear. Pois a emoção não cede lugar à representação e simplesmente desaparece, ao contrário, a emoção já é representação antes mesmo da reflexão propriamente dita, e quando a reflexão se estrutura a emoção é incorporada e também se transforma. Esta relação dialética que se estabelece fica mais clara a partir do entendimento dos domínios funcionais propostos na teoria de Wallon.

Ainda que trate dos domínios funcionais em toda a sua obra, Wallon os especifica e descreve de forma detalhada em “A evolução psicológica da criança”, escrito em 1941. Inicialmente, esclarece que o desenvolvimento da criança não se dá por simples adição de progressos que ocorrem sempre no mesmo sentido, ao contrário, o desenvolvimento apresenta oscilações e, parte importante desse processo, se explica pelas alternâncias funcionais:

As diferentes idades entre as quais a evolução psíquica da criança pode ser decomposta foram contrapostas como fases de orientação centrípeta ou centrífuga, voltadas para a edificação cada vez maior do próprio sujeito ou para o estabelecimento de suas relações com o exterior, para a assimilação ou para a diferenciação funcional e a adaptação objetiva. Mas, sob a orientação global dos períodos, é possível encontrar componentes mais elementares que explicam esse vaivém, e até reconhecer em cada um uma ambivalência que o faz assumir, em comparação com outros, ora o papel de elaboração íntima, ora o de reação ao meio. (Wallon, 2007, p. 93).

Entre os termos da alternância, de orientação externa e de orientação interna, a ligação resulta dos meios que se oferecem e se impõem à criança para passar de um tipo de orientação para o outro tipo. Acima das ações que dizem respeito a cada função e como que a cada momento da vida psíquica, emergem conjuntos mais amplos que correspondem a idades, cuja sucessão também pode ser definida por uma alternância entre as fases de edificação íntima, da qual o indivíduo desponta com novas exigências e novas capacidades, e fases



em que ele faz experiências e descobertas do mundo objetivo num plano novo de suas relações com as realidades externas. Dessa forma, para Wallon (1995, p. 127), “a alternância provoca sempre um novo estado que se torna o ponto de partida de um novo ciclo. Assim evolui o desenvolvimento da criança, através de formas que se modificam de idade para idade”.

A alternância funcional se constitui, assim, na perspectiva walloniana, em uma das leis do desenvolvimento psicológico da criança, como afirma Tran-Thong (1992):

Para Wallon, o desenvolvimento psíquico da criança não é contínuo, nem se faz por simples adição de progressos se orientando sempre no mesmo sentido. Ele apresenta oscilações, ritmos, mudanças de direção e de nível, mutações... que revelam as leis do desenvolvimento: lei de alternância funcional, lei de sucessão de preponderância funcional e lei de diferenciação e de integração funcionais. Essas leis definem tanto a natureza e a significação de cada estágio quanto os mecanismos e as modalidades de sua sucessão e de seu encadeamento (p. 227, tradução nossa).

Assim, a lei de alternância funcional refere-se ao fato de que a atividade das funções e dos conjuntos funcionais se alterna entre duas direções opostas, centrífuga e centrípeta, de absorção e de gasto, voltadas para a edificação íntima ou para o estabelecimento de relações com o mundo exterior objetivo. O ciclo das atividades funcionais se constitui, assim, pela manifestação da alternância dessas duas direções, de maneira contrastada e ao mesmo tempo complementar. As alternâncias funcionais podem ser observadas não somente no conjunto do desenvolvimento, mas também no cerne de cada conjunto funcional, por isso Wallon (1995) afirma:

Sob a orientação global dos períodos é possível encontrar componentes mais elementares que expliquem este vaivém, e mesmo reconhecer, em cada uma, uma ambivalência que lhe faz assumir, em comparação com outras, quer o papel de íntima elaboração quer o de reação ao meio (p. 111-112).

Esta ambivalência retratada por Wallon traduz uma plasticidade interna fundamental de todo o ser evolutivo que, como tal, é um ser inacabado. São



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

489

alternâncias que se manifestam no plano afetivo, mas também no intelectual, como veremos mais adiante nas relações estabelecidas entre os domínios funcionais, e também na descrição dos estágios wallonianos. Sintetizando sua análise sobre as alternâncias funcionais, Wallon (1995) diz:

Assim se escalonam, desde as funções mais fisiológicas ou elementares até às funções mais múltiplas, as mais complexas nas suas consequências, as alternâncias que provocam quer o crescimento próprio do indivíduo quer a extensão ao mundo exterior dos seus meios e objetivos. Na base da escala, a alternância parece repetir-se, idêntica a si própria, e os seus resultados quotidianos parecem andar à volta do mesmo círculo. Só a longo prazo a transformação se vai tornando sensível (p.127).

A evidência da alternância torna-se mais notável à medida que, entre os estágios do desenvolvimento, se promove uma mudança de plano, uma diferença considerável de nível. Todavia, a alternância funcional não ocorre apenas nos momentos de mudança de estágio, está presente em todo o movimento da vida psíquica como uma importante condição do desenvolvimento.

Como dissemos, a alternância não é a única lei, ou condição do desenvolvimento, a sucessão de preponderância funcional é indicada por Wallon como sendo um fato da observação que está presente no conjunto das etapas evolutivas. Esta preponderância revela-se ao longo do tempo do desenvolvimento, de modo que, se a função motora aparece mais cedo, o conhecimento intelectual é mais tardio, enquanto que a construção da pessoa exige a realização do conjunto da construção das etapas funcionais em que os diversos domínios se alternam e predominam. Tran-Thong (1992, p. 229, tradução nossa) explica que “esta sucessão de preponderância funcional somente pode ser precisa pelo estudo da maturação, fator essencial do qual ela depende”.

Na obra de Wallon há um esforço por mostrar o momento e a ordem de maturação sucessiva das funções, tendo em vista que à medida que se desenvolve, a criança é alternadamente dominada por aquelas funções que



estão em vias de nascer. Cada domínio funcional prepondera sobre os demais em algum momento do desenvolvimento, sem que isso signifique o desaparecimento das outras instâncias funcionais.

Nesse sentido, é preciso ainda destacar outra lei do desenvolvimento, responsável por organizar as funções sucessivamente preponderantes, isto é, a lei de integração funcional. A integração não é, na perspectiva walloniana, nem uma sobreposição, nem uma agregação. Nas palavras de Wallon (1989, p. 140): “A integração não é um fato que se limita às relações mútuas das operações intelectuais quando estas mudam de nível. Ela também pode ter sua expressão orgânica, assim como terá, mais tarde, seus aparelhos simbólicos”. Assim, o autor explica quando um processo torna-se integrado a outro:

Um ato, ou melhor, um processo está integrado a um outro, quando funde-se, em sua unidade dinâmica ou funcional, como um elemento ou em fase doravante subordinada. Não é nem justaposição, nem associação, nem mesmo combinação, mas redução a uma fórmula onde ele perde sua autonomia e de onde recebe, doravante, seu papel ou sua significação. . . . No ato do pensamento, as integrações são mais móveis, mais intermitentes. O aparelho delas está nos meios de expressão, nos sistemas de símbolos, onde a polivalência permanece grande e permite a passagem, muitas vezes insensível, entre os diferentes planos da atividade intelectual. Conforme os indivíduos, o nível habitual da integração pode ser mais ou menos elevado, os extremos atingidos bem desiguais. (Wallon, 1989, p. 141).

Na integração funcional, tal como compreendida por Wallon, ocorre a realização de um conjunto novo, no qual os elementos perderam sua individualidade própria e recebem do conjunto sua significação e seu papel. Este processo não ocorre sem antagonismos ou contradições, para demarcar o lugar que cada instância ocupa no campo funcional.

Por isso é importante compreender que os níveis funcionais apresentados na teoria walloniana não se constituem em estruturas isoladas, ao contrário: “As necessidades da descrição obrigam a tratar separadamente alguns grandes conjuntos funcionais, o que não deixa de ser um artifício, sobretudo de início, quando as atividades estão ainda pouco diferenciadas.” (Wallon, 1995, p. 131).



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

491

Como o desenvolvimento da criança é, sobretudo nos primeiros tempos, muito rápido, as suas diversas manifestações se sobrepõem umas às outras de tal modo que muitas vezes um mesmo período se compõe de diversas atividades.

Entre os diferentes domínios funcionais existem, portanto, trocas e adaptações recíprocas, de modo que a delimitação entre eles pode dar-se com alguma ambiguidade. À afetividade, por exemplo, estão associadas as manifestações psíquicas mais precoces da criança, relativas às necessidades e automatismos alimentares, consecutivos ao nascimento. Mas também estão associadas a essas necessidades as primeiras condutas musculares e vocais da criança que, contraditoriamente, podem ser relacionadas ao ato motor.

Dessa forma, a compreensão da criança (e na verdade também do adulto) requer esse olhar sobre sua pessoa inteira, como síntese entre cognição, movimento e afetividade. Assim, não é possível que dentro da escola as emoções sejam ignoradas, nem mesmo o professor pode despir-se de suas manifestações afetivas quando está lecionando. Mas, evidentemente que, sendo o adulto responsável pelo processo educativo, o professor tem condições de racionalizar muito mais suas próprias emoções do que o aluno. E, mais do que isso, o professor deve ter também condições de compreender as manifestações afetivas dos alunos, ajudando-os no percurso do desenvolvimento.

Para Wallon (2007), esse entendimento de que as emoções nos constituem, de que não podem ser ignoradas e de que, na verdade, são importantes para a própria evolução da inteligência, revela a necessidade de que o professor seja bem preparado para o ato de ensinar. Assim, se as emoções estão na sala de aula, ao mesmo tempo em que não são o foco central do ato educativo, o que caberia ao professor? Essencialmente caberia ao professor conhecer e respeitar o aluno. Conhecer significa, antes de tudo, entender o desenvolvimento da criança, compreender que cada etapa tem uma função e que a própria criança deve ser sua referência, evitando-se assim as comparações e favorecendo o atendimento às necessidades de cada aluno. De



acordo com Almeida (2008, p. 77), “É responsabilidade do adulto, e principalmente do educador, adequar o meio escolar às possibilidades e necessidades infantis do momento”. Ao conhecer o aluno o professor torna sua ação psicológica, uma vez que, para Wallon (1979d, p. 44): “A orientação do ensino torna-se psicológica a partir do momento em que ele pretende adaptar-se ao espírito e à natureza da criança”.

Mas além de conhecer a criança, a perspectiva de Wallon nos leva também ao entendimento de que é preciso que o professor aprenda a respeitar o aluno. Almeida (2008, p. 82) explora esta questão e sintetiza essa ideia afirmando que o fundamento do trabalho do professor é o respeito pelo aluno. Segundo a autora, respeitar o aluno significa:

- aceitá-lo no ponto em que está, conhecê-lo em sua etapa de formação e conhecer os meios em que ele possa desenvolver suas ações;
- não impor limites a seu desenvolvimento;
- oferecer outros meios e grupos para que ele possa desenvolver suas ações;
- aceitar que a Educação é uma relação evolutiva, que vai se transformando e tende para a autonomia, para o ponto em que o aluno não precisa mais do professor.

Isso só será possível se o professor assumir sua função de observador atento da criança. Assim, Almeida (2008, p. 82) afirma que “o professor precisa ser um arguto, lúcido, constante observador de seu aluno. Observador da criança como uma pessoa completa, integrada, contextualizada; observador da criança em cada um de seus domínios funcionais”. Mas, ao observar e demonstrar interesse pelo aluno, o professor pode vir a se deparar com questões afetivas que extrapolam suas possibilidades de intervenção. Nesse momento é preciso reconhecer os limites de sua atuação e contar com um serviço multidisciplinar que possa apoiar a criança nas suas necessidades. A parceria com a família é



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

493

fundamental e podem ser necessários encaminhamentos específicos, para os quais a escola precisa estar preparada.

Nas situações, entretanto, do dia a dia da sala de aula, em que caberá ao professor lidar com as mais diversas manifestações afetivas do conjunto dos alunos e não apenas de uma criança, vale ressaltar a importância de conhecer alguns aspectos das emoções como, por exemplo, o fato de que são contagiosas. Almeida (1999) reitera que, dentro do ambiente escolar, muitas vezes esse contágio leva a um “circuito vicioso”, no qual uma determinada emoção se expressa em uma criança, logo também em outra criança e, muitas vezes também, por fim, no próprio professor. Uma criança pequena chorando logo contamina os colegas com seu choro, assim como uma criança maior pode contaminar os amigos e o professor com sua raiva ou com sua apatia.

O professor deve não apenas não se deixar contaminar, mas também romper este “circuito” impedindo que o contágio se alastre. Isso só é possível à medida que o professor opera com a razão sobre a emoção e ajuda seus alunos a também operarem racionalmente. Atividades de representação que permitam a manifestação das emoções são aliadas importantes, dentre elas pode-se ressaltar a expressão em desenhos, textos, música, poesia, teatro e discussões que permitam “o movimento para liberar a tensão, intercalar momentos de maior e de menor concentração”. (Almeida, 2008, p. 83). A Literatura, particularmente a Literatura Infantil, se apresenta como possibilidade para abordar a emoção na escola e deve ser explorada em um aspecto amplo e não numa perspectiva de autoajuda.

Em todas essas atividades mas também no conjunto de sua atuação, o professor necessita conhecer seu aluno, respeitá-lo integralmente e ajudá-lo na empreitada de, pouco a pouco, ser capaz de superar obstáculos e as situações de imperícia agindo racionalmente. Dessa maneira, na atuação do professor “assumem relevância a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, o questionamento e a habilidade de observação”. (Mahoney, 2004, p. 21). Isto é,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

494

competete ao professor muito mais do que repassar conhecimentos, pertence a ele o papel de compreender-se como humano e, assim, enxergar seus alunos para além das funções cognitivas. Este é o desafio para o qual a Psicologia Educacional contribui no âmbito da formação do professor, o auxiliando nesse processo de compreensão da pessoa como totalidade que inclui inteligência e emoção.

Referências:

- Almeida, L. R. (2008). Wallon e a Educação. In A. A. Mahoney & L. R. Almeida. *Henri Wallon: Psicologia e Educação* (pp. 71-87). 8. ed.
- Almeida, A. R. S. (1999). *A emoção na sala de aula*. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus.
- Mahoney, A. A. (2004) A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In A. A. Mahoney & L. R. Almeida (Orgs.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon* (pp. 13-24). São Paulo: Edições Loyola
- Tran-Thong. (1992) *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. Paris: Livrarie Philosophique J. Vrin.
- Wallon, H (1971). *As origens do caráter na criança*. Trad. Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Européia do Livro. (Obra original publicada em 1934)
- Wallon, H. (1975a). Psicologia e materialismo dialético. In: *Objetivos e métodos da psicologia*. Trad. Franco de Sousa (pp. 61-67) Lisboa: Editorial Estampa. (Obra original publicada em 1951).
- Wallon, H. (1975b). A evolução dialética da personalidade. In: *Objetivos e métodos da psicologia*. Trad. Franco de Sousa (pp. 81-92). Lisboa: Editorial Estampa. (Obra original publicada em 1951).
- Wallon, H. (1975c). O orgânico e o social no homem. In: *Objetivos e métodos da psicologia*. Trad. Franco de Sousa (pp. 109-120). Lisboa: Editorial Estampa. (Obra original publicada em 1953).
- Wallon, H. (1979a). A psicologia genética. In: *Psicologia e educação da criança*. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade (pp. 51-69). Lisboa: Editorial Veja. (Obra original publicada em 1956).



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

495

- Wallon, H. (1979b). O papel do outro na consciência do eu. In: *Psicologia e educação da criança*. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade (pp. 147-159). Lisboa: Editorial Veja. (Obra original publicada em 1946).
- Wallon, H. (1979c). O estudo psicológico e sociológico da criança. In: *Psicologia e educação da criança*. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade (pp. 177-196). Lisboa: Editorial Veja. (Obra original publicada em 1959).
- Wallon, H. (1979d). A formação psicológica dos mestres. In: *Psicologia e educação da criança*. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade (pp. 343-354). Lisboa: Editorial Vega. (Obra original publicada em 1938).
- Wallon, H. (1989). *As origens do pensamento na criança*. Trad. Dores Sanches Pinheiros, Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole. (Obra original publicada em 1945).
- Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Trad. Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1941).
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1941).
- Zazzo, R. (1995) Apresentação: Wallon, psicólogo da infância. In: WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Trad. Cristina Carvalho (pp. 9-19). Lisboa: Edições 70.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

496

Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia: Diálogos com a Literatura Infantil

Soraya Vieira Santos - FE/UFG
soraya_vieira@hotmail.com

A Psicologia da Educação, ou Psicologia Educacional, pode ser entendida como um dos fundamentos científicos da educação e da prática pedagógica. Segundo Antunes (2008, p. 470), trata-se de “[...] uma subárea de conhecimento, que tem como vocação a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo”. No âmbito da Universidade Federal de Goiás (UFG), em decorrência da compreensão da importância desse campo do conhecimento à formação de professores, orienta-se que os cursos de licenciatura ofereçam duas disciplinas obrigatórias nessa área, denominadas Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II. Estas disciplinas têm a finalidade de apresentar aos licenciandos em formação algumas das principais teorias da Psicologia, enfatizando suas contribuições para a educação.

Em linhas gerais, na Psicologia da Educação I os alunos são apresentados à Análise Experimental do Comportamento e à Psicanálise, e na Psicologia da Educação II conhecem a Epistemologia Genética e a Psicologia Histórico-Cultural, sendo que o diálogo dessas teorias com o ato educativo norteia todo o trabalho. No curso de Pedagogia da UFG estas disciplinas estão alocadas no primeiro ano do curso, isto é, fazem parte da experiência do aluno na entrada na Universidade.

Nesse contexto, o trabalho aqui relatado refere-se a uma experiência da disciplina de Psicologia da Educação I no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Goiás. Buscou-se enriquecer o repertório cultural e literário dos alunos, propiciar acesso a outras formas de leitura e promover a discussão dos conteúdos a partir de uma abordagem diferenciada, com a leitura de textos literários nas aulas de Psicologia da Educação I.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

497

A experiência ocorreu no primeiro semestre de 2019, sendo que os alunos do primeiro ano do curso de Pedagogia, desde o primeiro encontro da disciplina, foram convidados a permanecer na sala após o encerramento do horário da aula para leitura de livros de literatura infantil. Os estudantes interessados foram informados de que os livros seriam escolhidos a partir da temática abordada na aula. Esta iniciativa fundamentou-se na noção de que a formação de professores é um processo amplo e complexo, que não pode restringir-se a aspectos técnicos e instrumentais; antes, deve possibilitar reflexão sobre a prática e o acesso aos bens culturais.

De acordo com Saviani (2009, p. 148), historicamente no Brasil se configuraram dois modelos de formação de professores:

- a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Para o autor, a ocorrência desses dois modelos coloca a questão da formação do professor diante de um dilema difícil de ser solucionado, uma vez que “na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo” (Saviani, 2009, p. 151). Saviani indica que uma saída para a superação desse dilema é recuperar essa indissociabilidade e considerar o ato docente como fenômeno concreto, circunscrito na realidade. Assim, ao recuperar a relação forma e conteúdo nos processos pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem, segundo Saviani (2009), o dilema tende a ser superado.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

498

Numa disciplina de fundamentos da educação, como a Psicologia da Educação, poderia ter-se a compreensão de que apenas os aspectos do conteúdo da teoria psicológica são relevantes e de que a forma sequer estaria em causa, uma vez que não se trata de uma disciplina de didática ou de metodologia do ensino. Contudo, entendendo essa indissociabilidade destacada acima, a experiência de leitura de livros literários apresenta a perspectiva de que os conteúdos possam ser apresentados de uma *outra forma*, ainda que isso ocorra sem abandonar a forma tradicional (e inegavelmente importante) de estudo de textos acadêmico-científicos.

E por que a Literatura Infantil seria importante na formação do pedagogo? Antes mesmo de responder essa questão é preciso afirmar a importância da Literatura na formação em geral, do professor e, muito mais, do humano. Sartre (2006, p.118) afirma que “[...] o tema da literatura sempre foi o homem no mundo”. Nesse sentido, Saldanha e Amarilha (2016), fundamentados em Candido (2002, 2011), afirmam que a literatura é um direito humano, é cultura. Britto (2009, 2012), por sua vez, afirma que é preciso valorizar a literatura como valor e possibilidade de realização da liberdade e do autoconhecimento e como prática social circunstanciada, que favorece o alargamento do espírito e das possibilidades de atuação e intervenção na sociedade: “Disso se pode concluir que promover a leitura seria promover uma forma de pertencimento crítico ao mundo. Um valor, portanto. Um valor que carrega um princípio de humanidade e que implica, mais que o simples hábito, uma atitude” (Britto, 2012, p. 29).

Assim, a leitura de textos literários já teria um valor em si, independentemente, mas é claro que ao nos referirmos aos cursos de formação de professores, mais especificamente, ao curso de Pedagogia, essa leitura ganha ainda mais relevância. Tendo em vista a complexidade do processo de ler como uma prática que possibilita a construção humana e a interação entre povos de diferentes origens (Saldanha & Amarilha, 2016), a leitura para futuros professores contribui com a formação cultural e política (Freire, 1989), com a



formação dos gostos (Britto, 2012) e, por fim, com a formação para as futuras escolhas de leituras que os professores farão (Dalla-Bona & Fonseca, 2018).

Entretanto, de acordo com Cosson (2013) poucos cursos de Pedagogia oferecem, por exemplo, uma disciplina da área de literatura e menos ainda procuram conciliar a formação literária com a pedagógica. A pesquisa de Saldanha e Amarilha (2016) também indica a ausência da literatura nos cursos de Pedagogia em 27 universidades federais brasileiras, o que, segundo as autoras, “fragiliza o conhecimento humanístico, essencial para a formação do professor”. E o estudo de Dalla Bona e Fonseca (2018), por sua vez, chama atenção para o predomínio entre os estudantes de Pedagogia de uma ideia utilitarista do trabalho escolar com a literatura infantil e seu uso como pretexto para ensinar os conteúdos escolares.

Assim, a iniciativa de inserir a literatura nas aulas de Psicologia da Educação constitui um desafio quanto à compreensão do caráter da disciplina, quanto ao valor da literatura e quanto à própria concepção de formação de professor. Trata-se, portanto, de uma experiência que, por tudo isso, deve ser compartilhada e discutida, como se faz no presente texto.

A Literatura Infantil nas aulas de Psicologia da Educação I

O Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG (2015) indica que este curso se destina à formação indissociada do professor que atuará na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, o projeto curricular:

[...] reafirma a docência como base da identidade do pedagogo e propõe formar professores que compreendam as complexas relações entre educação e sociedade; que pensem e realizem a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação e à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade.

O currículo pressupõe, pois, uma abertura às diferentes áreas do saber,



aos diferentes conceitos, epistemologias e métodos e a uma articulação entre a teoria e a prática, realidades distintas e ao mesmo tempo indissociáveis.

No contexto deste projeto curricular três disciplinas estão mais diretamente relacionadas com a leitura e, como consequência, com a Literatura Infantil, quais sejam, “Alfabetização e Letramento” e “Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa I e II”. Estas disciplinas estão alocadas no 3º, 5º e 6º período do curso, respectivamente.

A experiência de leitura de textos literários numa disciplina do 1º período do curso tem, portanto, a finalidade de iniciar o aluno licenciando no universo literário e proporcionar momentos de fruição e, ao mesmo tempo, de reflexão. A disciplina de Psicologia da Educação I, com uma carga horária de 64 horas, se organiza a partir da seguinte ementa:

Introdução ao estudo da Psicologia: fundamentos históricos e epistemológicos; a relação Psicologia e Educação. Abordagens teóricas comportamental e psicanalítica e suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor, e suas implicações no processo ensino-aprendizagem.

Evidentemente que esta ementa não apresenta conteúdos referentes à leitura, linguística ou literatura. E justamente por isso a experiência em questão tornou-se diferenciada para os estudantes. Nessa perspectiva, uma vez que a primeira aula da disciplina tratava de uma aula de apresentação do Plano de Curso e da Faculdade de Educação como espaço de formação de professores no âmbito da UFG, leu-se “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha³¹, simbolizando como a formação universitária poderia significar uma nova leitura do mundo e da sociedade. A leitura, como dito anteriormente, foi feita ao final da aula e permitiu a intervenção e interação de colegas que até aquele momento

³¹ Nos limites desse texto, apenas serão apresentados os títulos e autores dos livros lidos, sem as respectivas sinopses. Fica o convite para uma busca e para a leitura dos mesmos.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

501

não haviam ainda participado, mas que diante de “um livro infantil”, se sentiram à vontade para falar de suas impressões sobre o novo ambiente formativo ao qual estavam agora adentrando. Esta leitura também permitiu uma primeira conversa sobre autores de literatura infantil, já que muitos estudantes haviam lido, em outros momentos, livros diversos de Ruth Rocha. Nesse primeiro encontro a professora explicou o projeto e assegurou que a participação seria voluntária, não havendo prejuízos aos alunos que por algum motivo preferissem não participar.

Para o cumprimento da ementa proposta, a organização da disciplina ocorre em três unidades de conteúdo, sendo a primeira unidade responsável pelos itens iniciais da ementa (Introdução ao estudo da Psicologia: fundamentos históricos e epistemológicos; a relação Psicologia e Educação), a segunda unidade referente ao estudo da teoria Comportamental e suas implicações para a educação, e a terceira e última unidade da disciplina responsável pelo estudo da Psicanálise e suas implicações para a educação.

Na segunda aula, a partir da discussão sobre ciência e senso comum e da ideia de Psicologia como ciência, realizou-se a leitura de “A festa no céu”, de Ângela Lago, trazendo a reflexão sobre os contos populares e simbolizando a cultura geral. Nas aulas seguintes, com o avanço da discussão para os aspectos históricos da ciência psicológica e para a história da relação psicologia e educação no Brasil, foram lidos “O monstro monstruoso da caverna cavernosa” de Rosana Rios, “A cor de Coraline”, de Alexandre Rampazo, “Selou e Maya / Maya e Selou” de Lara Meana e María Pascual de la Torre, e “O que teria na trouxa de Maria?” de Diane Valdez. Estas leituras propiciaram um mergulho num universo de diferentes autores de Literatura Infantil, além de conversas sobre como a história precisa ser compreendida em sua complexidade.

E assim, a cada aula, à medida que os conteúdos da disciplina foram sendo conduzidos para o estudo das teorias psicológicas, os livros literários foram sendo escolhidos numa tentativa de articulação (mas não aplicação) dos



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

502

conceitos estudados. Por exemplo, nas aulas sobre a teoria comportamental (unidade II da disciplina) foram objeto de leitura livros que ilustravam como as ações do indivíduo são reforçadas ou não a partir das consequências de um determinado comportamento. Nesse sentido, a obra “Um dia muito mal-humorado”, de Stella Jones, promoveu uma importante reflexão uma vez que apresenta como toda uma comunidade teve sua dinâmica alterada a partir de um determinado comportamento. Ao final desta unidade, o conto “A escola perfeita”, de Carlos Drummond de Andrade, impactou fortemente os estudantes promovendo um interessante debate sobre como seria uma escola ideal, se o controle seria possível ou não, se seria eficaz ou não.

Com o estudo dos conceitos da teoria psicanalítica (unidade III da disciplina), por sua vez, a leitura de “A parte que falta”, de Shel Silverstein, mostrou-se singular ao apresentar a ideia de que há uma incompletude inerente à nossa constituição subjetiva. As ideias de inconsciente, de desejo, de falta, foram amplamente exploradas nas discussões. Ainda nesta unidade de conteúdo o livro “Bom dia todas as cores”, de Ruth Rocha, permitiu explorar a noção de que não se pode agradar sempre o outro, o que foi curioso para os alunos na articulação com o estudo do processo de sedução na relação pedagógica. E o livro “Nós”, de Eva Furnari, possibilitou uma reflexão imprescindível sobre como se formam os nós (amarras) dentro de cada um e de como esses nós só podem ser desatados no nós (juntos). Por fim, a leitura de “A menina da cabeça quadrada”, de Emília Nuñez, levou os alunos a pensar sobre o sujeito contemporâneo, da era virtual, sempre ligado nas telas, e as implicações disso para a infância.

Ao longo, portanto, dos 16 encontros da disciplina (64 horas), foram lidos 12 textos literários, sendo 11 livros de literatura infantil e um conto. A escolha das leituras, como dito anteriormente, não foi aleatória, partiu de uma ideia de articulação dos conceitos estudados com as temáticas abordadas. Mas evidentemente que nenhuma dessas obras trata diretamente de psicologia,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

503

assim, seria esse momento de leitura apenas diversão para os alunos (ou para o professor)?

Deve-se ressaltar que ao longo do semestre a relação dos estudantes com esse momento de leitura tornou-se significativa, tanto que foi solicitado que ocorresse não mais ao final da aula, mas sim no início, garantindo a participação de todos. Esta mudança foi acatada pela professora e os últimos livros foram lidos no começo dos encontros. Assim, a experiência contou com a adesão dos estudantes da turma, que se mostraram não apenas ansiosos, mas também entusiasmados com o momento da leitura. Na última aula do semestre, os alunos foram convidados a avaliar este projeto, sendo que também esta participação seria voluntária e realizada ao final das atividades do dia. A professora elaborou uma ficha avaliativa que apresentava a lista dos livros lidos no decorrer da disciplina e abaixo dispunha das seguintes questões:

- 1) Você acompanhou as leituras realizadas? Sim (☐) Às vezes (☐) Não (☐)
- 2) Você considera que as leituras foram proveitosas / tiveram relação com os conteúdos da disciplina? Sim (☐) Em parte (☐) Não (☐)
- 3) Gostaria de fazer uma observação/comentário sobre este projeto?

Dentre os 36 alunos que frequentaram a disciplina de Psicologia da Educação I no curso de Pedagogia/UFG³² no primeiro semestre de 2019, 34 responderam a este questionário. Na resposta à primeira questão, quanto à

³² Deve-se ressaltar que o curso de Pedagogia/UFG recebe quatro novas turmas anualmente, sendo duas turmas no matutino e duas turmas no noturno. Esta experiência foi realizada em uma das turmas do turno matutino no primeiro semestre de 2019.



participação nos momentos de leitura, dos 34 estudantes participantes, 5 responderam que acompanharam as leituras “às vezes” e os outros 29 respondentes disseram ter acompanhado sempre. Esse dado reflete a adesão dos alunos ao projeto e corrobora com o lugar de importância que as leituras foram ocupando nas aulas, uma vez que a participação sempre foi espontânea e não relacionada com as atividades avaliativas.

Na segunda questão, sobre o aproveitamento das leituras e a possível relação com os conteúdos da disciplina, os estudantes foram unânimes nas respostas, os 36 marcaram a opção “sim”. Isso indica como foi possível estabelecer articulações entre os textos literários e os conteúdos listados na ementa, ainda que nenhum dos livros lidos/escolhidos tenha sido escrito com essa finalidade. A esse respeito, Dalla Bona e Fonseca (2018, p. 45) afirmam:

A obra literária não é um mero reflexo das palavras do autor reproduzidas na mente do leitor, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora e profundamente dependente da mediação da escola para auxiliar o leitor a preencher as lacunas deixadas pelo autor, para auxiliá-lo a entrar no jogo do texto, a mergulhar no mundo da imaginação e da ficção, a dominar a linguagem literária para reconstruir o universo simbólico contido nas palavras.

Assim, a experiência de leitura mostrou aos estudantes que a “relação com o conteúdo” se dá a partir da mediação do professor, da interação com o texto, da reconstrução da narrativa. Esse aspecto é importante, pois é fundamental que os futuros professores, pedagogos em formação, desenvolvam a noção de que sempre é preciso interrogar o texto, “analisar *todos* os aspectos da configuração textual” (Mortatti, 2001, p. 185, grifos do autor), para que a leitura seja crítica e não instrumental. Ainda que o livro não trate diretamente de um determinado assunto, ainda que não apresente abertamente um conteúdo, a leitura pode permitir a reflexão sobre o tema proposto se for conduzida pelo professor. Um aspecto essencial é permitir que os alunos compreendam que o livro não precisa ser didático para “ensinar” algo.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

505

Com relação às formas como a Literatura Infantil poderia abordar temas vinculados à Psicologia, além do “didatismo”, um outro equívoco seria apresentado pela chamada literatura de autoajuda. A esse respeito, Santos (2015, p. 197) considera que “os livros de autoajuda caracterizam-se por discursos prescritivos e conselhos direcionados às crianças”. Cresce exponencialmente o mercado de venda de livros de autoajuda para adultos e, inevitavelmente, também para crianças. Assim, é preciso distinguir a literatura infantil deste tipo de produção:

[...] os livros de literatura infantil, contrariamente, agregam e negociam embates entre os diferentes pontos de vista, problematizam temáticas universais, compactuam com a produção do conhecimento e possibilitam reflexões sob diversos matizes: poesia, teatro, fábula, conto, mito, novela, cordel, entre outros. (Santos, 2015, p. 197).

Ao selecionar e analisar livros de autoajuda infantil, Santos (2015, p. 212) revela que as obras são constituídas por “histórias sem profundidade, de textos prescritivos, conselhos e fórmulas prontas para solucionar problemas, incitando a aceitação e o conformismo em detrimento ao senso crítico”. Assim, constitui um desafio não ceder a essas leituras e, como professores, “(re)pensar as concepções frágeis, generalistas e abstratas de criança, de infância, de escola e de educação, que se impõem pela funesta política neoliberal” (Santos, 2015, p. 215).

A relação da psicologia com os livros literários deve se distanciar, portanto, de uma concepção instrumental bem como de uma ideia de autoajuda e, ao responder à terceira questão de avaliação da experiência, os alunos explicitaram elementos indicativos disso. Dentre os 36 alunos que responderam às perguntas, 29 optaram por utilizar o espaço destinado para observação/comentário sobre o projeto, sendo que todos mencionaram a importância das leituras realizadas, com ênfase para a possibilidade de olhar para os “conteúdos” a partir de outro ponto de vista, como mostram os



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

506

comentários a seguir:

Amei a leitura dos textos literários. Eles me ajudaram a assimilar o conteúdo, tornaram as aulas mais descontraídas e me fizeram sentir que, apesar de serem um pouco complexos, os conteúdos são possíveis de aprender. As leituras facilitam a interpretação dos conteúdos e nos instiga a refletir.

[...] são livros que nos remetem a reflexões da era contemporânea. O projeto tem um ótimo aproveitamento, pois, o que parece ser só uma historinha para criança, na verdade é uma reflexão para todas as idades. Leituras ricas em conteúdo e em arte, e que possibilitam uma melhor compreensão dos temas da disciplina e melhor entendimento dos processos psicológicos.

Nessa perspectiva, como indicam as falas dos estudantes, as leituras foram proveitosas e permitiram articulações que para eles seriam antes impensáveis, uma vez que a entrada na Universidade os coloca diante de um grande volume de textos acadêmico-científicos, e porque não haviam ainda dado a devida atenção a textos de literatura infantil.

Ao discutir o que se quer promover quando se promove leitura, Britto (2012, p. 28) destaca:

A especificidade da leitura está na condensação de conteúdo, na atitude reflexiva introspectiva de exame de si e das coisas com que interage, no autocontrole da ação intelectual. E, também, vale a pena repetir, na inclusão do sujeito num determinado “modo de cultura” e na disseminação de hábito, práticas e formas de cultura mais densas e elaboradas.

Neste trecho o autor refere-se à leitura em geral, portanto, não apenas de textos literários, o que sugere que também, evidentemente, os textos acadêmicos possuem essa mesma capacidade. A questão é, com textos literários, a associação da leitura com a imaginação coloca o leitor num lugar menos tenso, menos “pesado”, como comentam os alunos:



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

507

O projeto tornou as aulas divertidas [...]. Trabalha os conteúdos didáticos com leveza.

[...] ofereceu reflexões leves do mundo [...]

[...] torna a aula mais dinâmica e leve [...]

[...] nos influencia a leituras diferentes, e não só a textos científicos.

Além desse aspecto de tornar a experiência na Universidade menos aversiva, os estudantes também destacaram nos comentários como a leitura dos livros literários permitiu que eles fossem ampliando um repertório cultural e voltado para a literatura infantil, à medida que os autores dos livros eram apresentados e muitas vezes surgiam observações sobre outras obras:

Este projeto está muito relacionado ao curso de Pedagogia como um todo.

[...] ajudou também para melhorar a percepção na hora de escolha de um livro literário, priorizando aquele que sempre dê espaço ao debate.

Esse projeto foi de grande importância para mim, através dele pude perceber que livros infantis não são apenas contadores de histórias, mas também auxiliam na relação ensino-aprendizagem. Isso acontece pelo fato de trazerem histórias com grandes lições [...].

[...] futuras leituras para nós como futuros pedagogos.

As leituras foram um incentivo à aquisição de conhecimento de literatura infantil que é de grande relevância para a formação do pedagogo.

No espaço do questionário os estudantes parabenizam e agradecem à professora pela iniciativa de leitura dos textos literários e por apresentar o universo da literatura infantil com o cuidado de ter escolhido criteriosamente os livros do projeto. Além disso, os alunos em sua maioria pedem a continuidade das leituras no âmbito da disciplina Psicologia da Educação II, assim como sugerem que a iniciativa seja expandida para outras disciplinas bem como para outros períodos do curso.

É notável como a relação dos estudantes com a professora da disciplina



foi favorecida pelas leituras realizadas, que abriram espaço para diálogos e intervenções inesperadas. Em alguns momentos os alunos se emocionaram, como na leitura de “A parte que falta”, quando só após um tempo de silêncio e de choro para alguns, as manifestações sobre o texto tiveram início. Assim, a relação entre a leitura e a escuta tornou-se evidente e, muitas vezes, os textos literários pareciam dizer o que os alunos gostariam de dizer, facilitando o diálogo com o professor e com os colegas.

A tratar dessa questão é preciso recuperar o sentido de afetividade desenvolvido por Wallon (1975), que afirma:

[...] as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço têm sobre sua evolução mental uma ação determinante. [...] A emoção compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas, e essa confusão deve ter por consequência ulterior as oposições e desdobramentos dos quais poderão gradualmente surgir as estruturas da consciência.

Para o autor, a emoção estabelece o elo entre o orgânico e o social, é pela emoção que nos unimos ao outro e é pela emoção que deixamos de ser apenas estruturas biológicas para nos constituirmos como seres sociais. Essa concepção explica o desenvolvimento da criança que se vincula com o outro que dela cuida, mas também pode referir-se ao vínculo entre o leitor e quem escuta a história, por exemplo, como afirma Britto (2018). A esse respeito, os alunos comentam:

Minha mãe sempre lia pra mim quando eu era criança. Logo, para mim, a leitura literária torna o aprendizado ainda mais prazeroso do que já é. Muito obrigada por esse projeto!

É muito bom saber que existem professores interessados em fazer seus alunos pensarem e refletirem.

A literatura fortalece as relações. É um exercício lúdico que traz sabedoria e interações nas aulas.

Como a atividade da leitura é social, estão implicados nessa atividade aquele que enuncia o texto e aquele que dá sentido ao texto lido. Com a leitura



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

509

em sala de aula, o sentido é produzido no coletivo, a partir da intervenção dos alunos e da mediação do professor, e no caso específico da literatura infantil, também a criança está implicada na atividade, uma vez que o texto, de acordo com os alunos, “conecta ao mundo da criança”.



Considerações Finais

De acordo com Miranda (2015, p. 176), “tornou-se imperativo estudar psicologia [...] porque a formação humana requer a compreensão das determinações de ordem psicológica e, mais, o reconhecimento do que a cultura tem historicamente apreendido e representado como processos psicológicos”. Nesse sentido, a Psicologia da Educação, como área de intersecção entre a Psicologia e a Educação, deve propiciar antes de tudo uma formação ampla, formação humana. A esse respeito, Miranda (2015, p. 177) afirma:

[...] o estudo de psicologia não deveria se dar orientada por fins imediatos como muitas vezes se supõe com relação aos processos subjetivos dos alunos, ou seja, não tem por finalidade fazê-los mais felizes, mais resolvidos, mais adaptados, mais disciplinados. Ao contrário [...] o estudo de psicologia como instância formativa viria se contrapor ao que é aparente e, como tal, teria uma dimensão muito mais crítica, com relação a estes processos, que adaptativa.

No âmbito da experiência de leitura de livros literários nas aulas de Psicologia da Educação, é a essa forma de estudo de psicologia, como instância formativa, que se refere. Se, por um lado, a psicologia se apresenta como possibilidade de formação humana, por outro lado, a literatura se mostra importante aliada numa abordagem não instrumentalizada ou instrumentalizante.

Por fim, como afirma Britto (2012, p. 31), é preciso destacar que a “promoção da leitura não pode pautar-se nem pelos ditames do mercado editorial ou da indústria da informação e do entretenimento, nem pela necessária disciplina da aprendizagem escolar”. Isto é, a escolha dos textos, com vistas à formação acima referida, deve se dar com base em critérios como:

Textos com intensidade e densidade cultural; Textos que provoquem reflexão metalinguística e o gesto epilinguístico; Textos que propõem experiências rítmicas, rimadas e prosódicas; Textos que projetam e provocam sentimentos – investimentos subjetivos, processamentos psíquicos; Textos que instigam a invenção e a imaginação de coisas, lugares, bichos gentes e acontecimentos;



"EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL"

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

511

Texto com linguagem que contrasta com a linguagem comum e a linguagem infantil. (Britto, 2018, p. 28).

Este é o desafio, escolher textos cuja leitura seja formativa em um sentido amplo e necessário ao estudante e futuro professor, auxiliando inclusive na "formação do gosto" que, conforme argumenta Britto (2012, p. 28) "não é a manifestação de determinações biológicas ou genéticas nem fruto de uma aprendizagem autodirigida e imanente; gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina". Segundo Saldanha e Amarilha (2016, p. 395), "um professor que conhece a relevância da literatura para a formação humana e degusta o texto literário estará mais preparado para formar leitores de literatura, sobretudo para aqueles que estão fazendo o rito de passagem para a cultura letrada".

Em síntese, a experiência de leitura de livros de literatura infantil indica impacto na formação e enriquecimento cultural dos alunos do curso de Pedagogia. A partir dos relatos dos estudantes, foi possível identificar como os textos lidos apresentam não uma relação direta, mas uma relação mediada com os conteúdos de Psicologia da Educação estudados. Esta experiência, realizada com diferentes narrativas literárias, constitui uma atividade que pode ser replicada em distintas situações e contextos formativos, contribuindo com uma visão de formação do professor que procura tratar conteúdo e forma de maneira indissociada.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

512

Referências

- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*. 12 (2), 469-475.
- Britto, L. P. L. (2009). Literatura: conhecimento e compromisso com a liberdade. *Leitura: Teoria & Prática*. 27 (53), 17-23.
- Britto, L. P. L. (2012). Leitura: acepções, sentidos e valor. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente*. 21 (22), 18-31.
- Britto, L. P. L. (2018). Ler com crianças. *Revista Exitus, Santaré m/PA*, 8 (3), 17-31.
- Candido, A. (2002). *Textos de intervenção*. São Paulo: Ed. 34.
- Candido, A. (2011). O direito à literatura. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.
- Cosson, R. (2013). A formação do professor de literatura - uma reflexão interessada. In: Pinheiro, A. S.; Ramos, F. B. (Org.), *Literatura e formação continuada de professores*. Desafios da prática educativa. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 11-26.
- Dalla-Bona, E. M.; Fonseca, J. T. da. (2018). Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher. *Educar em Revista*, 34(72), 39-56.
- Faculdade de Educação/UFG. (2015). *Projeto Político-Pedagógico* do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Miranda, M. G. (2015). A psicologia como instância formativa. In: Chaves, J. C., Bittar, M., Gebrim, V. S. (org.), *Escritos de Psicologia, Educação e Cultura* (pp. 169-182). Campinas, Mercado de Letras, (2).
- Mortatti, M. do R. (2001). Leitura crítica da Literatura Infantil. *Itinerários*, Araraquara, 17, 179-187.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

513

- Saldanha, D. M. L. L.; Amarilha, M. (2016). Literatura e formação do pedagogo: caminhos que (ainda) não se cruzam. *Desenredo*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, 12 (2), 376-396.
- Santos, S. D. M. (2015). Armadilhas e ilusões dos livros de autoajuda infantil na educação escolar. Chaves, J. C., Bittar, M. & Gebrim, V. S. *Escritos de Psicologia, Educação e Cultura*. Campinas, Mercado de Letras, (2), 183-218.
- Sartre, J. P. (2006). *Que é a literatura?* Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. 14 (40), 143-155.
- Wallon, H. (1975). O orgânico e o social no homem. In: *Objetivos e métodos da psicologia*. Trad. Franco de Sousa (pp. 109-120). Lisboa: Editorial Estampa. (Obra original publicada em 1953).



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

514

A Ação Docente com Estudantes com Deficiência Intelectual na Escola Especial

Anderson Ricardo Júnior da Rocha Silva
UNIFESP
rj.krocha@gmail.com

Itale Luciane Cericato
UNIFESP
italecericato@gmail.com

Introdução

A pesquisa investiga como uma professora organiza sua ação, realizando intervenções favorecedoras ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na escola especial. Como objetivos específicos, busca compreender: quais recursos são utilizados para mediar as situações de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual? Qual é a natureza desses recursos e como são utilizados? A concepção da professora sobre deficiência intelectual influencia na organização das situações de ensino e aprendizagem? Como os saberes necessários para ensinar estudantes com deficiência intelectual foram construídos?

Espera-se que a pesquisa contribua com o campo da formação de professores evidenciando elementos que constituem a prática docente com estudantes com deficiência intelectual. Com relação à compreensão e à problematização dessa prática, almeja-se ser possível levantar reflexões que subsidiem a formação profissional docente em nível inicial ou continuado, aspecto relevante no cenário de escassez de professores especializados no trato com as diversas deficiências, e especificamente com a deficiência intelectual, nas diferentes redes de ensino do país, como atestam as pesquisas de Nozi e Vitaliano (2012) e Glat e Nogueira (2002).

Estudar uma instituição especializada e não uma escola comum em um contexto em que as políticas educacionais indicam a importância da educação inclusiva como direito de todos os estudantes não foi uma escolha aleatória.



Diversos pesquisadores evidenciaram, como já mencionado, a problemática das lacunas presentes na formação e na prática dos professores que atuam com pessoas com deficiência na escola comum (Nozi & Vitaliano, 2012); (Ferreira, 2006); (Glat et al., 2006); (Pletsch, 2009); (Rodrigues, 2008); (Vitaliano, 2007, 2010); (Bezerra & Araújo, 2011). Por essa razão, e buscando compreender o processo de ensino e aprendizagem direcionado a esse grupo, escolhemos estudar o assunto na perspectiva de um professor especializado na esperança de ser possível conhecer melhor as características que compõem sua atuação e formação. Isso não significa sermos contra a proposta da educação inclusiva, mas desejamos explorar elementos formativos que possam fomentá-la com mais cuidado. Além disso, a literatura sobre a temática indica uma necessária articulação, amparada em noções de responsabilidade coletiva e trabalho colaborativo, entre os professores das classes de educação especial e os das classes regulares, objetivando aperfeiçoar as situações que compõem o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes (Tavares, Santos, & Freitas, 2016).

Procedimentos

Após autorizar a participação da instituição escolhida na pesquisa e fornecer informações sobre sua caracterização, a direção da escola indicou uma professora que aceitou integrar o estudo e atendeu ao critério de atuar com estudantes com deficiência intelectual há pelo menos cinco anos. Os dados foram coletados por entrevista semiestruturada, gravada para posterior transcrição, abordando o trabalho realizado e suas circunstâncias. Adicionalmente, realizaram-se observações das aulas pautadas por um roteiro estruturado com foco na relação professor-aluno, seleção de atividades, recursos didático-pedagógicos explorados, intencionalidade, tempo, entre outras informações. As observações foram feitas até atingir o critério desaturação.

A compreensão teórica sobre deficiência intelectual que orientou o processo investigativo é a desenvolvida pela psicologia histórico-cultural



proposta por Lev Vigotski (2018), que enfatiza a importância da interação do homem com o mundo social.

Os dados foram sistematizados para análise mediante a construção dos tópicos: formação docente; organização do trabalho pedagógico; concepções sobre a deficiência intelectual; e condições encontradas na realização do trabalho.

Análise e Discussão dos Dados

A professora e a instituição participante

A professora entrevistada tem 51 anos, é solteira, não tem filhos e atua na área docente há mais de 20 anos. Sua formação superior foi realizada em instituições particulares. Coursou magistério e pedagogia. Estudou até o quarto ano de psicologia, mas não concluiu. Fez especializações nas áreas de autismo, deficiência intelectual e deficiência múltipla. A entrevista aconteceu durante o período de aulas enquanto os estudantes faziam atividades com outros professores. A escola, escolhida pelo critério de proximidade geográfica e conveniência de acesso aos pesquisadores, pertence a uma instituição de caráter assistencial, situada na região metropolitana de São Paulo. Promove o tratamento e a prevenção da deficiência contribuindo com o bem-estar do sujeito ao articular assistência social e educacional com a defesa dos direitos das pessoas com deficiência na perspectiva da inclusão social e oferece atividades complementares de Arte e Educação Física. A equipe é formada por pedagoga, professores de Educação Artística e Educação Física, assistente social, psicóloga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, coordenadora pedagógica e profissionais de limpeza, cozinha e segurança.

Formação Docente

Sobre como avalia a formação que recebeu para o exercício do trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência intelectual, a professora explica:



Eu acho que a teoria é a base de tudo para a gente lidar com eles, principalmente com os nossos alunos, mas eu acho que a prática também entra juntamente com a teoria (...) Eu fiz um curso para autismo... São experiências, são bagagens, são profissionais que vão lá, que falam do dia a dia, porque não existe uma receita, então o aluno vem, tem certos momentos que a teoria não vale de nada, mas a prática sim, mas tem alguns cursos que acrescentam, porque dá para a gente trabalhar com eles algumas coisas, aplicando algumas técnicas, entendeu? Então eu acho que para mim é muito importante, inclusive até a pós-graduação também é de fundamental importância (...) Estudar é muito bom, é um crescimento maravilhoso para o ser humano, e a gente vê outras coisas, vê outros pensamentos, tem outra forma de pensar e de agir com eles, então para mim foi de suma importância essa pós.

A professora atribui à sua formação papel basilar na prática da atividade docente; no entanto, enfatiza que a estruturação de seu ofício não se sustenta somente nos aspectos teóricos de sua formação profissional e aponta outras dimensões que contribuem para o exercício da atividade pedagógica para promover o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Demonstra compreensão de que a ação pedagógica não se fundamenta apenas em teorias e métodos de ensino obtidos em cursos de formação profissional e sim, que as atuações do professor em classe são capazes de produzir saberes que alicerçam o seu trabalho. Essa é uma visão encontrada na literatura, defendida por Tardif (2002), que afirma que os saberes docentes são múltiplos e construídos pela combinação de diversos fatores com os quais os professores relacionam-se de formas distintas. Esses saberes são resultado da formação profissional, mas também oriundos dos currículos e da prática cotidiana.

Para Tardif (2002), são quatro os tipos de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (ciências da educação e a ideologia pedagógica); os saberes disciplinares (diferentes campos do conhecimento); os saberes curriculares (programas escolares, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender e aplicar); e, por fim, os saberes experienciais. Estes últimos são produzidos pela vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. “Incorporam-se à experiência



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

518

individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2002, p.38).

Para Duarte (2003), Tardif é um autor que coloca a questão epistemológica no centro do debate sobre formação de professores ao propor um protagonismo dos saberes da prática pedagógica que encontram eco na atividade docente. Para o autor, essa é uma postura problemática porque dela pode decorrer um preocupante recuo da teoria nos processos formativos, gerando práticas puramente reflexivas, descoladas de fundamentos teóricos e metodológicos que as alicercem; opinião com a qual concordamos. Moraes (2001) também vê com preocupação o movimento de desvalorização do saber teórico ao afirmar que

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo (...). Em tal utopia pragmatista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (Moraes, 2001, p.10).

Para a autora, esse movimento é produto da ação de elementos como políticas educacionais preocupadas com a produção de resultados a serem alcançados em prazos exíguos; o empresariamento do ensino e o processo educacional inserido de forma cada vez mais intensa em uma dinâmica econômica/comercial.

Apontamos, nesse sentido, a necessidade da construção de caminhos que, sem desmerecer a experiência docente, considerem os saberes produzidos academicamente nos processos formativos.

Organização do trabalho pedagógico

Sobre como planeja o trabalho com os estudantes, a professora diz que

Primeiro tem uma equipe, por isso eu tenho uma coordenadora, a gente trabalha com o planejamento anual e trabalhamos com projetos, no início do ano.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

519

Recebemos a sala e eu vou ver qual nível essa sala está, desde a idade; como eu estou com alunos de 15 a 30 anos, eu não vou dar uma coisa infantilizada, só que eu também não posso dar uma coisa referente à idade mental, porque a cronológica não vai me corresponder, então eu tenho todo um preparo para fazer o planejamento, o que vai ser trabalhado, qual a proposta da sala, isso eu recebo da minha coordenação, e, a partir da proposta da sala, eu vou montar o meu planejamento.

A proposta dessa sala é: vou ler, favorecer o desenvolvimento pessoal, a compreensão de competências sociais e das atitudes inerentes ao mundo do trabalho, desenvolver autonomia e maturidade, que permite a compreensão e o treino para inserção e manutenção no ambiente de trabalho, proposta diferenciada de trabalho, que visa à aquisição de competências e habilidades, bem como valores, atitudes sociais, oportunizando a educação para a cidadania. Então eu recebi o alunado e recebi essa proposta de trabalho, é a partir disso que eu vou montar o meu planejamento.

A professora informa que a organização de sua ação se dá em colaboração com a coordenação pedagógica para construir o planejamento das aulas e os objetivos educacionais propostos para os estudantes. Outro aspecto observado é que, segundo ela, parece não haver por parte da instituição a preocupação em organizar a sala no que diz respeito à idade mental e cronológica dos estudantes. De acordo com Honora e Frizanco (2008), no âmbito socioeducacional, é possível que algumas crianças com deficiência intelectual apresentem desproporções no que diz respeito à idade mental e cronológica; assim, a fim de promover uma interação social significativa, é importante que os alunos sejam postos em contato com seus pares de acordo com a idade cronológica para compartilhar dos valores e atitudes inerentes à sua faixa etária. Nesse sentido, a separação dos alunos com deficiência intelectual em função da sua idade mental, em vez de contribuir para o desenvolvimento do sujeito, colabora com a sua infantilização e impacta seu desenvolvimentopsicossocial.

A professora demonstra ainda que a elaboração das atividades a serem



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

520

desenvolvidas com os estudantes é pautada pelo planejamento pedagógico cuja avaliação segue as perspectivas de aprendizagem AVD (atividades da vida diária) e AVP (atividades da vida prática). Essas duas perspectivas estão associadas ao desenvolvimento cognitivo e à promoção da independência dos alunos.

Sobre as metodologias que utiliza para o alcance dos objetivos propostos, a professora diz que

Método até existe, agora se ele vai, eu acho que é assim, se ele vai alcançar o objetivo... No entanto, a nossa avaliação, ela é totalmente... Não existe aquela avaliação, eu vou avaliar ele só com isso, ela é mutante, ela é constante, se não deu de um jeito eu vou tentar de outro, é quando eu falo para você na questão do nome, na verdade é mais treino, é puro treino que eu faço com eles, tem alguns que não conseguem. Então o que eu fiz? Eu peguei as letras móveis, fomos lá, recortamos os nomes deles, trabalhei com letras móveis. Se não der certo, eu vou trabalhar... Tem aluno que eu faço ainda questão da coordenação motora fina, de pontilhagem, porque ele ainda não está preparado para algumas coisas, então, aqui na sala, eu tenho 13 alunos, mas nenhum é igual, tem o que escreve a cursiva, tem o que escreve a bastão e tem o que não escreve nada. Então a minha metodologia é variada, porque, para cada um, eu tenho que usar um método para atingir o objetivo.

A professora parece compreender que cada estudante possui uma necessidade individualizada e, com base nisso, seleciona as estratégias de ensino que considera mais adequadas para atender às particularidades de cada um deles. Vigotski (2018, p. 5) afirma que “a criança mentalmente atrasada não é feita apenas de lacunas e defeitos, seu organismo como um todo se reconstrói. Toda a personalidade equilibra-se, é compensada por processos de desenvolvimento infantil”. Nesse sentido, o autor aponta para uma concepção de educação que, em vez de valorizar o déficit, valoriza o que há para ser desenvolvido na pessoa, por meio de arranjos engendrados no seio das relações com o social, com a cultura. Tal aspecto se evidencia na prática da professora por meio da seguinte verbalização:

Recursos eu acho que tem muitos: jogos, brincadeiras, eu acho que tudo que a gente faz aqui na escola é válido. (...) Eu digo assim, não quer dizer que só porque a gente está lá fora, em uma atividade de socialização, que ele não esteja



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

521

aprendendo. Ou, de repente, a gente aplicar uma brincadeira, não existe um recurso assim, ah não, eu vou usar esse, e esse vai ter que dar certo. Não! São vários, a gente tem vários recursos. (...) Recurso é tudo! É o brincar lá fora, é aqui dentro, dentro da sala de vídeo, ou na sala de artes, ou na aula de Educação Física.

Sobre o modo como organiza o processo avaliativo, a professora menciona que

A avaliação é através de um processo. Não é através de prova, não é através de teste, não é através de nada disso. A avaliação se dá no dia a dia, nas atitudes deles. E no final a gente tem alguns recursos que a gente vê se o aluno atingiu ou não, que aí, antes do final do ano, a gente tem um registro, que a gente faz sobre a sala e mais para o final do ano, que aí é individual, são quatro registros que a gente faz, são relatórios bimestrais, então, em cada bimestre a gente faz os relatórios das salas, e no final do ano é individual de cada aluno. A gente não avalia por nota. A gente vai avaliando, ele atingiu o objetivo ou ele não atingiu, ele socializou ou não, permaneceu durante o ano o mesmo, do início, meio e fim? A minha avaliação é assim.

A professora demonstra que realiza as avaliações traçando um perfil das habilidades desenvolvidas pelos estudantes e apontando aquelas que ainda necessitam ser conquistadas. De modo geral, são observadas questões que envolvem a comunicação, a socialização, a motricidade e a cognição, requisitadas na realização das atividades de vida prática e vida diária que constam como objetivos estabelecidos no planejamento pedagógico. Tais aspectos são coerentes com o que apontam Honora e Frizanco (2008), as quais afirmam que indivíduos com limitações intelectuais, de acordo com a intensidade com que a deficiência se manifesta, podem apresentar desproporções no desenvolvimento da motricidade, da cognição e da comunicação e na dimensão socioeducacional. Assim, instrumentos de avaliação que sejam capazes de mediar e acompanhar o desenvolvimento dessas habilidades são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Sobre o processo de avaliação, perante os objetivos educacionais propostos pela instituição em conjunto com a professora, identificamos a



preocupação de se construir uma avaliação formativa, contínua, compreendendo o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem de cada estudante. Assim, ao mesmo tempo em que estabelece objetivos a serem alcançados, o processo avaliativo não desconsidera as implicações que os aspectos de desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual podem causar ao processo educacional.

Concepções Sobre a Deficiência Intelectual

Sobre a concepção pessoal acerca da deficiência intelectual, a professora diz que

É um processo muito lento, não quer dizer que eles não vão (...) alfabetizar, pode ser que sim, como pode ser que não. Tem alunos aqui que podem ser até alfabetizados. Eu tenho alunos, eu vou falar no geral, não só daqui, mas eu tenho alunos que são alfabetizados, que sabem ler, que usam o computador normalmente e que fazem a leitura, só que têm um déficit de atenção, um déficit de inteligência, que não dá pra acompanhar. Por exemplo: ele não vai estar em um colégio, ele não vai estar em uma faculdade, isso ele não tem condições de deslanchar, mas ele pode pegar um ônibus sozinho (...). Ele não vai viver sozinho, mas dá pra ele viver normalmente como qualquer ser humano. Agora, o ensino e aprendizagem na questão de alfabetização não é o foco aqui. A gente não está aqui para alfabetizar eles. Alfabetizar seria no ensino regular mesmo, mas, assim, no caso eu vou falar do meu trabalho; na preparação para o trabalho eu tento fazer com que eles consigam, pelo menos, escrever o nome deles, isso para mim já basta. Eu não quero que ele escreva, que ele leia, que ele faça uma carta, que ele redija algum texto, mas, sim, que pelo menos o nome dele ele consiga fazer.

A professora parece explicitar que a deficiência intelectual impõe limitações ao processo de ensino e aprendizagem que, por consequência, repercutem nas práticas educacionais. Segundo Nuernberg (2008), essa percepção da deficiência intelectual se estrutura de maneira problemática por partir da limitação dos alunos, e não de suas potencialidades. A percepção da condição psíquica como estrutura inerte, associada a um processo de ensino que se debruça sobre as limitações intelectuais, em vez de potencializar, reduz as oportunidades de desenvolvimento do sujeito de modo a condenar o processo



educacional aos limites intelectuais particulares à deficiência. O processo educacional centrado nas limitações orgânicas não viabiliza as possibilidades de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual porque não considera os elementos socioculturais como o instrumental necessário para a dilatação e o refinamento das habilidades e competências humanas.

De acordo com Vigotski (2018), o processo educacional apoiado nos elementos socioculturais e nas potencialidades do estudante, e não em seus déficits – embora estes não sejam ignorados –, busca fazer com que a deficiência não seja o elemento mais importante, mas, sim, a resposta dada pelo estudante na dimensão da sua personalidade e de sua configuração orgânica diante das limitações encontradas no percurso de seu desenvolvimento.

A concepção sobre deficiência que se desdobra na relação ensino e aprendizagem é corroborada pela visão que a professora expressa sobre o currículo a ser ensinado aos estudantes. Quando indagada sobre o que pensa a respeito do que ensina, a professora responde:

Eu acho que é o correto, até porque é um currículo funcional. Para a gente fica até mais fácil do que ensinar, de repente, uma matéria, aqui são coisas do dia a dia deles, eu não vou ensinar nada que eles não façam, são questões básicas de sobrevivência, se comportar, higiene, uma socialização, uma brincadeira. Permitir e passar para eles que eles podem fazer isso e muito mais. Tem alunos que chegam e, por conta da deficiência, eles não fazem nada em casa, é tudo o que a família faz, os meus não, o ALUNO Z vive na rua, ele traz vivência de rua, por quê? Porque ele vive na rua, acho que mãe e pai trabalham, eu não sei se você já percebeu, ele vem com a chave pendurada, então ele tem uma dependência. Falando de outros alunos, tem alunos que não têm condições de ir ao banheiro e a família tem que ajudar, e essas condições os meus alunos têm, tem alguns que ainda não, mas ele está caminhando para, e a gente está fazendo um trabalho para caminhar, para que ele possa ter uma condição de tomar banho sozinho, de ir ao banheiro, se limpar sozinho, de ter autonomia, por exemplo, de ele ir na cozinha abrir a geladeira da casa e pegar alguma coisa que ele queira comer, e não que a mãe vai oferecer. Então eu acho que esse currículo, para mim, é gostoso trabalhar porque é o dia a dia deles, atividade da vida diária e prática deles que a gente está desenvolvendo aqui de uma forma mais amena, de uma forma diferente. Quando a gente vai para a cozinha para preparar um bolo, essa semana nós fizemos uma torta, eu não sei se na casa deles eles têm essa vivência, até alguns eu percebo que têm porque pela afinidade que têm em



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

524

lidar com a situação em que estão inseridos, mas tem uns que não lavam, não secam, não guardam, não mexem em uma panela, não vão para o fogão ou não abrem uma geladeira, isso aí tem, e a gente tem que passar isso para eles e tem que passar de uma forma que eles vão fazer, que eles são produtivos, que eles são capazes.

Aqui são evidenciados os objetivos do trabalho educativo proposto. Diferentemente da escola regular, cuja preocupação, embora não seja a única, é atender aos conteúdos relativos ao currículo escolar, na escola especial – que é um complemento –, é esperado que o professor seja detentor de metodologias específicas e bem delineadas para o atendimento individualizado ao estudante com deficiência, promovendo-lhe a emergência de funções psicológicas envolvidas com a autorregulação da conduta que envolve, entre outras coisas, o cuidado consigo mesmo, noções sobre vida autônoma, informações básicas sobre higiene, cuidados com o próprio corpo, questões referentes a situações específicas como frequentar estabelecimentos comerciais ou espaços sociais, ter estratégias para se defender de abusos e exploração na rua, em casa e em outras situações cotidianas. Tais habilidades costumam ser reconhecidas e incentivadas por meio da realização de oficinas de artesanato, dança, culinária, entre outras, de forma que tais exigências, por atenderem às necessidades do estudante, não lhes signifiquem esforços ou sofrimentos desnecessários (Bezerra & Araújo, 2011).

Se, por um lado, o trabalho com as atividades de vida prática e vida diária é a preocupação maior do professor da escola especial – preocupação importante e legítima porque dá respostas às necessidades diárias dos estudantes –, por outro, vemos com apreensão o fato de a professora considerar que há limitações para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de outras habilidades. Os processos mais relevantes no desenvolvimento humano são aqueles que ocorrem mediados pelas relações que se estabelecem com outras pessoas, ou seja, relações práticas e verbais entre os homens e o ambiente em que vivem. “Quando o objetivo desta atividade é transmitir à criança determinadas noções, capacidades e hábitos, dizemos que a criança aprende e



o adulto ensina” (Leontiev, 2005, p. 96). Assim, é com base nesse pressuposto teórico que consideramos questionável o comentário da professora sobre as limitações cognitivas de alguns estudantes, porque o desenvolvimento humano, tal qual o compreendemos, decorre das experiências histórico-sociais, dos conhecimentos produzidos historicamente e que são apropriados pela pessoa fundamentalmente pelo processo de educação. Referimos-nos, em particular, a um processo educativo intencionalmente planejado, em que o professor se adianta ao modo de pensar do estudante, criando situações de ensino em grau de complexidade gradativo, capazes de impulsionar o desenvolvimento. Os estudos de Vigotski (2018) evidenciam que, se por um lado a deficiência implica dificuldades para o desenvolvimento da pessoa, há que se considerar, por outro, os fenômenos da compensação e da plasticidade do funcionamento humano, quando associados à qualidade das experiências vividas no grupo social. Assim, os limites não podem ser dados a priori pela existência da deficiência, mas pela carência ou inadequação das relações da pessoa com professores, colegas de turma e família que impedem “sua inserção na vida coletiva em que encontra as bases para construir suas funções internas, para fazer-se indivíduo” (Cavalcanti, 2005, p.12).

A ênfase que Vigotski (2018) atribui ao desenvolvimento baseado na qualidade das relações sociais a que a pessoa está sujeita decorre do fato de que, para ele, essas relações favorecem a emergência das funções cognitivas superiores (memória, atenção voluntária, percepção, imaginação, capacidade de planejamento, concentração, linguagem), que são mais educáveis que as funções cognitivas elementares, em especial porque, por vezes, na deficiência, estas últimas se encontram comprometidas organicamente.

Condições Encontradas na Realização do Trabalho

Ao se referir aos recursos que utiliza para alcançar seus objetivos com os estudantes, a professora esclarece que



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

526

Um pouco da parte teórica é a vivência do dia a dia, alguma coisa a coordenação nos auxilia, como também a equipe técnica nos auxilia, tem momentos que a gente não tem como fazer a intervenção de um aluno que está em surto. Então tem que ter outro profissional para me dar um respaldo. Na verdade não sou eu que trabalho só, nós somos uma equipe multiprofissional, que tem a coordenadora pedagógica que vê, acompanha e orienta o meu trabalho, o que eu posso ou não posso fazer, de repente eu posso colocar coisas que ela fala: não, isso não vai dar para trabalhar com o grupo por tal motivo. Então, quer dizer, a minha estratégia que eu planejei também não deu, eu sou supervisionada para fazer aquilo que eu estou fazendo com eles.

Ao explicitar que se sente amparada para a realização do seu trabalho com os estudantes pela existência de uma equipe multidisciplinar, a professora também esclarece como é a dinâmica do trabalho dessa equipe:

Recebo (apoio) da coordenação, da psicóloga, enfim, da TO, fono. A gente tem o respaldo dessas técnicas. Dependendo do aluno, ele faz até terapia. Tem um momento que a psicóloga senta com ele lá, um dia da semana, todas as sextas-feiras, faz atendimento com determinado aluno. Não sou eu sozinha, com certeza.

A equipe multidisciplinar representa um suporte que apoia o trabalho realizado pela professora em sala de aula. Mais adiante, ela informa que esse suporte se efetiva, inclusive, com a discussão dos casos dos estudantes na busca pelo encontro coletivo das melhores estratégias de trabalho:

Conversamos muito, inclusive aqui, como eles têm aula complementar de Artes e Educação Física, tipo assim, na minha sala ele pode ter um rendimento, mas na sala de Artes ele tem outro, na de Educação Física ele tem outro, alguns comportamentos que acontecem lá e não aparecem dentro da sala de aula, então a gente sempre está trocando. No entanto, quando é feito o conselho, o professor da sala, juntamente com as técnicas, a assistente social, a psicóloga, ou fono ou TO, a que estiver no caso juntamente com o professor de Artes e Educação Física, é uma equipe que quando a gente vai fazer o conselho, chega no final do ano a gente faz um conselho, e estão todos esses, porque cada um também vai falar: olha, na minha sala, por exemplo, ele teve tal comportamento, na sala de Artes ele teve o mesmo comportamento, ou sim, ou não, na de Educação Física, ele não fazia nenhuma atividade, estou dando um exemplo, entendeu? Mas são os três juntos.

O trabalho colaborativo aparece como um recurso importante que



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

527

contribui para a professora ter mais segurança na realização de suas ações pela possibilidade de discussão e troca de experiências com seus pares. Fullan (2009, p. 133) afirma que “pressupõe-se que a melhora do ensino seja uma busca coletiva, em vez de individual, e que a análise, avaliação e experimentação com os colegas sejam condições em que os professoresmelhoram”.

Cericato e Davis (2013) também destacam a cooperação profissional e o trabalho colaborativo como recursos importantes para o trabalho docente. Para as autoras,

A cultura da cooperação profissional está centrada na promoção de ações inovadoras, cujo foco está no desempenho bem-sucedido dos alunos, gerando, assim, sucesso para os professores. O trabalho coletivo permite aos professores a socialização de experiências bem (ou mal) sucedidas, a troca de informações, o debate, o diálogo, a possibilidade de observar seus pares e de ser por eles observados, a construção de critérios que definam uma prática pedagógica adequada, enfim, a elaboração conjunta de um projeto pedagógico vivo, focado tanto no processo de ensino como em seus resultados. (Cericato & Davis, 2013, pp. 286-287).

Assim, a existência dessa equipe multidisciplinar e seu funcionamento na instituição é um ponto positivo e um diferencial que, infelizmente, inexistem nas escolas regulares, tão carentes, como se sabe, de metodologias planejadas para o atendimento de estudantes com deficiência.

Se o apoio encontrado no trabalho realizado de modo colaborativo parece ser um ponto facilitador para a organização da prática pedagógica da professora, um ponto mencionado como dificuldade diz respeito a questões emocionais apresentadas pelos estudantes, como se pode observar no relato abaixo:

Dificuldade não, é que assim, não existe um, não tem um caderno de receita, tem dias que a gente tem dificuldade sim, com uma situação, principalmente questões emocionais. Tem aluno que vem para a escola porque brigou com a família, ou teve um problema em casa, então, eu acho que essas questões é oque mais pega, mas não que eu tenha problema... A gente tenta lidar e tenta resolver, mas se vai conseguir ou não, aí é outra história.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

528

Novamente a professora, embora tenha mencionado contar com estrutura de suporte e apoio para trabalhar com os estudantes, deixa transparecer que acredita nem sempre ser possível obter sucesso em sua ação. Isso parece se relacionar mais com suas concepções sobre as potencialidades dos estudantes, que, em nosso entendimento, poderiam ser revistas – inclusive em processos de formação profissional continuada –, do que com as condições mencionadas para a realização do trabalho.

Conclusões

Para compreender como se organizam a ação docente e as intervenções pedagógicas favorecedoras ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na escola especial, entrevistamos uma professora experiente no trabalho com essa população e acompanhamos suas aulas na busca de informações que permitissem responder à indagação proposta. Os dados indicam que: a professora não utiliza recursos pedagógicos únicos e sistematizados em seu trabalho porque respeita as necessidades apresentadas por cada estudante, escolhendo as estratégias mais adequadas para cada caso; a avaliação da aprendizagem é realizada de modo contínuo e processual; os recursos empreendidos possuem a tônica do treino de habilidades de vida prática e diária, em parte porque essas habilidades integram os conhecimentos estabelecidos como metas do trabalho da instituição estudada e também porque se coadunam com as concepções partilhadas pela professora sobre as potencialidades dos estudantes; a professora apresenta expectativas de aprendizagem reduzidas em relação aos estudantes; a importância dada aos saberes acadêmicos adquiridos pela formação teórica especializada é similar àquela atribuída aos saberes advindos da prática e experiência profissional.

Nesta pesquisa, buscou-se estudar as práticas da educação especial com vistas a fomentar reflexões sobre ações formativas para professores da escola regular, considerando-se que ambas as modalidades de ensino possam atuar em regime de responsabilidade coletiva e trabalho



colaborativo. Dessa forma, considera-se que a qualidade da formação docente é aspecto essencial para o sucesso da educação de qualquer criança e jovem, com ou sem deficiência, porque não há formação docente de qualidade descolada de saberes criteriosamente fundamentados. A prática dos professores precisa ser embasada em conhecimentos teóricos e metodológicos sólidos. Assim, sem desmerecer os saberes que os professores constroem em suas vivências profissionais, é preciso encontrar meios para que eles sejam incorporados com o rigor e a seriedade necessários aos processos formativos, combatendo-se o movimento da prática reflexiva pura, que apenas traz malefícios para as práticas educacionais.

Se por um lado a organização do trabalho pedagógico mostrou-se sistematizada, respeitosa ao ritmo de cada estudante, com estratégias personalizadas e com uma avaliação focada no percurso de aprendizagem, e não em seu resultado final, por outro, percebemos ainda a necessidade de desmistificar concepções que apregoam que o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual é marcado pelo déficit, e não pelas potencialidades. Nesse aspecto, a professora parece desconsiderar que o desenvolvimento humano é favorecido pelas interações fomentadas na cultura e que a qualidade dessas interações permite o desenvolvimento de funções cognitivas mais sofisticadas ao homem. Subestimar o potencial de aprendizagem dos estudantes é um erro, conforme a concepção de desenvolvimento que norteia este estudo, segundo a qual “devemos direcionar toda atenção para revelar e superar a deficiência onde ela se mostra mais patológica” (Vigotski, 2018, p. 19). Embora os estudos de Vigotski tenham demonstrado a plasticidade do funcionamento humano quando associado à qualidade das experiências vividas no mundo social, ainda existe a necessidade de esses estudos serem reafirmados em processos de formação docente.

A existência de uma equipe multidisciplinar na instituição pesquisada, oferecendo suporte para o trabalho da professora, representa, sem



dúvida, um diferencial importante como espaço de partilha de experiências e construção de estratégias focadas nos processos de aprendizagem. Porém, convém discutir meios para que iniciativas semelhantes possam ser integradas nas diferentes redes de ensino do país oferecendo apoio para a proposta da educação inclusiva. Se é desejável que a educação dos estudantes com deficiência ocorra, preferencialmente, nas escolas regulares, é preciso que os professores dessas instituições sejam formados para a desafiadora tarefa de educá-los fomentando-lhes mediações capazes de desenvolver-lhes as funções psíquicas superiores (Bezerra & Araújo, 2011). A junção de sólidas experiências formativas que permitam aos professores a condução de um processo pedagógico sistematizado e teoricamente fundamentado, aliado ao suporte encontrado em uma equipe multidisciplinar na qual se possa obter apoio, quando necessário, pode ser um caminho promissor. Para tanto, há de se investigar a viabilidade de políticas públicas que integrem as redes de saúde às redes de educação.

Esperamos que os dados apresentados contribuam com o campo da formação de professores ao evidenciar os elementos que constituem a prática desses profissionais com estudantes com deficiência intelectual e que esses dados possam subsidiar a reflexão sobre processos formativos em nível inicial ou continuado, focados no desafio da construção de uma escola de qualidade paratodos.

Referências

- Bezerra, G. F. B.; Araújo, D. A. de C. (2011). De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. *Educação em Revista*, 27(2), 277-302. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a13v27n2.pdf>
- Cavalcanti, L. S. (2005). Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Caderno Cedes*, 25(66), 185-207.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

531

- Cericato, I. L.; Davis, C. L. F. (2013). Cooperação profissional: uma alternativa para a formação continuada de professores. In H. Maia, N. Fumes & W. M. J. Aguiar (Orgs.). Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência (1a ed.). Nova Iguaçu: Marsupial Editora.
- Duarte, N. (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). Educação & Sociedade, 24(83), 601-625, Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n83/a15v2483.pdf>
- Ferreira, W. B. (2006). Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In D. Rodrigues (Org.), Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus.
- Fullan, M. (2009). O significado da mudança educacional (4a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Glat, R.; Nogueira, M. L. de L. (2002). Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Revista Integração, 24(14), 22-27.
- Glat, R.; Santos, M. P; Sousa, L. P. F de; Xavier, K. R. (2006). Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, PE, Brasil, 13.
- Honora, M.; Frizanco, M. L. (2008). Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir para uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural.
- Leontiev, A. N. (2005). Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In A. R. Luria; A. Leontiev; L. S. Vigotski. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem. São Paulo: Centauro.
- Moraes, M. C. M. (2001). Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. Revista Portuguesa de Educação, 14(1), 7-25.
- Nozi, G. S.; Vitaliano, C. R. (2012). Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Revista Educação Especial, 25(43), 333-348. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343>
- Nuernberg, A. H. (2008). Contribuições de Vigotsky para a educação de pessoas com deficiência visual. Psicologia em Estudo, 13(2), 307-316.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

532

- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, 33, 143-156. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>
- Rodrigues, D. (2008). Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. *Inclusão - Revista Educação Especial*, 4(1), 33-40. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (12a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Tavares, L. M. F. L., Santos, L. M. M., & Freitas, M. N. C. (2016). A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(4), 527-542.
- Vitaliano, C. R. (2007). Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de curso de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 399-414.
- Vitaliano, C. R. (Org.). (2010). *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL.
- Vigotski, L. S. (2018). Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. *Educação e Pesquisa*, 44. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022018000100750&lng=en&nrm=iso&tlng=pt



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

533

Psicologia Escolar e Educação Especial na Educação Superior: Experiência de Estágio Profissional

Jessica Clemente, UEM, jessicaclemente@gmail.com
Sonia Mari Shima Barroco, UEM, contato@soniashima.com.br
Marilda Gonçalves Dias Facci, UEM, marildafacci@gmail.com

Introdução

O trabalho se originou a partir da experiência de Estágio Profissional da disciplina do curso de graduação em Psicologia, sendo realizado em 2018, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), junto ao Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais (Propae).

Os objetivos do estágio foram, por um lado, a realização de atividades que pudessem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência ou NEE, contribuindo para a permanência (formação) e terminalidade dos estudos. Por outro, a formação profissional de novos psicólogos, o que demandou: conhecer sobre a função do psicólogo em instituições educacionais superiores (IES); compreender os fundamentos teóricos das diretrizes curriculares, das políticas educacionais e suas implicações para a atuação prática do psicólogo; compreensão e enfrentamento de desafios atuais referentes aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. As intervenções ocorreram com acadêmicos com deficiências ou necessidades educacionais especiais (NEE), servidores da UEM, docentes e estagiários desse Programa.

Propae e a Inclusão no Ensino Superior

O Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais (Propae) foi criado em 1994. A sua criação ocorreu quando alguns professores de diversas áreas (em especial biologia, física, do departamento de educação, Psicologia e pedagogia) que



trabalhavam com a questão de atendimento de pessoas com deficiências e já realizavam pesquisas junto com entidades como a Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil (Anpacin) e o Centro de Vida Independente (CVI), se reuniram para a elaboração de um documento com finalidade de formar um núcleo. Porém, após orientação da assessoria de planejamento da UEM, isso se modificou e, assim, foi criado um programa. Ele surgiu com o nome de programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade, pela necessidade da UEM de trabalhar junto com a comunidade. Portanto, desde seu início, o programa esteve aberto a professores da rede pública e de escolas especializadas para realização de pesquisas

Naquela década o cenário brasileiro da educação superior não estava sob a política da inclusão, nem se tinha o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei LEI Nº 13.146, De 6 de Julho de 2015, que assegura e a promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Segundo Barroco (2017)³³ Com a Declaração de Salamanca, em 1994, houve uma repercussão significativa, na qual foi incorporada as políticas educacionais brasileiras. Os signatários desta conferência discutiram a importância de os países estarem envolvidos com o combate à exclusão, principalmente no ambiente escolar, mesmo que não questionassem a origem da exclusão, enquanto oriunda do modo de produção do sistema capitalista. No Brasil, através da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, há o germe da discussão da exclusão e da inclusão.

A criação do Propae se mostrou como um agrupamento de pesquisadores interessados em criar alternativas de enfrentamento à exclusão social. O

³³Entrevista cedida aos estagiários de Psicologia no Propae em 2017. Demais professores atuantes no Propae também concederam entrevista.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

535

Programa apresenta grande importância como locus privilegiado de pesquisa da pós-graduação em relação às diferentes deficiências. Além disso, em 2016, esteve representando a UEM no Fórum Estadual de Educação Especial das IES, debatendo diferentes questões, inclusive a contratação de profissionais, como intérpretes, leitores, escribas etc., os quais não estão inclusos aos recursos humanos das Secretarias de Estado do Paraná.

O Propae, atualmente, assume função de órgão dentro da Universidade, sendo responsável por todas as questões relativas à acessibilidade dentro da UEM. O Programa acompanha o aluno com deficiência desde seu ingresso pelo Vestibular, realizando adequações necessárias, a fim de garantir condições de igualdade, até o momento da prova adaptada e, posteriormente, da correção dela. Ele assume também a responsabilidade da permanência e do término dos estudos dos alunos ingressos. Há ainda dificuldade em acompanhar os alunos egressos, necessitando-se da criação de um projeto nesse âmbito.

De acordo com a Portaria nº 1002/2011-GRE/UEM, o Propae deve trabalhar na proposição, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas da educação sobre o público alvo do programa; pesquisar e desenvolver tecnologias e metodologias adequadas, além de adaptações para subsidiar o trabalho pedagógico; atender as pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais temporárias e permanentes, em uma perspectiva multidisciplinar; dar apoio às instituições que realizam ações de educação, habilitação e/ou reabilitação; viabilizar capacitação de docentes e agentes universitários como cursos/eventos, da Universidade Estadual de Maringá e da comunidade externa, bem como cursos/eventos; propiciar integração com os diversos órgãos da UEM, instituições de ensino superior, prefeituras municipais, setores do Governo. A descrição desses “deveres” foi oficializada em 2011. De lá para cá o Propae sofreu alterações, bem como o contexto da Educação Superior.

As ações mais recentes (2017/2018) vinculam-se à Monitoria Especial



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

536

para graduandos (16 alunos atendidos) e pós-graduandos (02 alunos atendidos); Grupo de estudos teórico-metodológicos; Visitas Técnicas; Cine Colóquio do Propae; Constituição de comissões de acessibilidade; Intervenções no âmbito da visibilidade; Composição de acervo; Campo de estágio curricular (Psicologia).

Os cursos de graduação dos acadêmicos atendidos em 2018 são dos seguintes cursos de Graduação: Administração, Letras, Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências da Computação, Enfermagem, Biomedicina, Filosofia, Farmácia, Geografia, Engenharia Elétrica. Os cursos de Pós-Graduação são: Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Atendeu as seguintes deficiências: surdez, cegueira, visão reduzida, neuromotora, paralisia cerebral, autismo, dislexia, TGD e síndrome de Irlen.

Constata-se que o Programa, com muito esforço e escassez de recursos, frente ao cenário do ensino superior no Brasil, possibilita o aluno com deficiência desde seu ingresso pelo vestibular, realizando adequações necessárias. Também, assume a responsabilidade da permanência e do término dos estudos dos alunos ingressos.

Conforme o Censo do Ensino Superior (Inep, 2017, p. 4), tem-se o seguinte quadro do Brasil: 2.448 instituições de ensino superior (IES), sendo que há 202 universidades, (106 públicas e 93 privadas), 189 centros universitários (8 públicos, e 181 privados), 2.020 faculdades (142 públicas, 1878 privadas) e 40 institutos federais e Cefets – Centro Federal de Educação Tecnológica. Tem-se, pois, a prevalência de 87,9% de instituições privadas; 12,1% de instituições públicas.

Em 2017 (Inep, 2017), o número de alunos que ingressaram teve um crescimento de 8,1% em relação a 2016. Entre os anos de 2016 e 2017, houve um aumento no número de ingressantes na rede pública (11,3%), visto a queda registrada no período 2015/2016 (0,9%). A rede privada continua com a expansão do número de ingressantes, entre 2007 e 2017, a rede privada cresce



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

537

53,1%, já a rede pública aumentou 41,7% no mesmo período. O aumento, entre 2016 e 2017, ocorreu por causa da modalidade a distância.

Nesse panorama, os dados (Inep, 2016) demonstram que as matrículas das pessoas com deficiência no Ensino Superior têm aumentado, pois foi registrado o número de 35.891 matrículas de graduação (ou 0,4% do total de matrículas) declaradas com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação. Sendo Deficiência Física (12.775 ou 34,8%), Baixa Visão (11.028 ou 30,0%) e Deficiência Auditiva (5.051 ou 13,7%) aparecem como as declarações mais comuns. Esse aumento se deve em parte às legislações criadas para garantir o direito ao acesso e à permanência no ensino superior, atrelada as ações implantadas pelas universidades para atender esses estudantes.

Isso em muito preocupa, visto que as políticas de inclusão social e educacional demandam investimentos que acabam pondo em questionamento as bases de análise de mercado, isto é quantos professores, agentes administrativos, técnicos por cada aluno, entre outros aspectos analisados no âmbito da gestão institucional e das políticas educacionais.

Considerações sobre a Psicologia Histórico-cultural

As intervenções realizadas no estágio estavam fundamentadas na perspectiva teórica da Psicologia histórico-cultural (PHC) elaborado por Vigotski e colaboradores. Tal teoria se baseia no método materialista histórico e dialético desenvolvido por Marx e Engels. Estas compreendem que a formação dos indivíduos é social e que a educação é a principal ferramenta para o desenvolvimento humano.

Para a PHC, como o homem é um ser social, seu psiquismo é desenvolvido a partir de relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico. Tal relação, entre homem e mundo, é mediada por sistemas simbólicos. Em relação ao desenvolvimento do desenvolvimento psíquico do ser humano, Vigotski (1995), afirma que “teve lugar



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

538

na filogênese e prossegue na ontogênese não só no sentido de aperfeiçoamento e complicação do mais grandioso quadro de sinais, quer dizer, da estrutura e das funções do aparato nervoso, senão também de sinais de linguagem – que é a chave deste quadro.” (p. 87).

Nesse sentido, o homem carrega consigo sua base biológica, mas as leis sociais transpõem essa condição básica, fazendo com que suas habilidades humanas sejam desenvolvidas. Segundo Leontiev (1978), a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada pelo trabalho. Essa esta passagem modificou a sua natureza e iniciou seu desenvolvimento submetido às *leis socio-históricas*, não às leis biológicas. Dessa forma, o homem se desenvolve tornado sujeito do processo social de trabalho, sob duas leis: 1) as leis biológicas, em consequências de os órgãos se adaptarem de acordo com as condições e às necessidades da produção; 2) as leis sócio-históricas regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra.

Para Leontiev (1978), o indivíduo aprende a ser homem. Ele precisa adquirir o que foi desenvolvido historicamente para viver em sociedade. O indivíduo é colocado diante de inúmeras produções acumuladas ao longo da história, que são passadas de geração em geração, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho.

Nesse sentido, o meio na qual o ser humano está inserido se apresenta como a fonte desenvolvimento da personalidade e das Funções Psicológicas Superiores (FPS). Quando o meio não apresenta as condições necessárias ao desenvolvimento das FPS não ocorre ou então ocorre de forma diferenciada. Ou seja, sem a mediação presente no ambiente o desenvolvimento não ocorre e quando essas mediações estão menores que o ideal, a humanização ocorre de forma unilateral. Isto é, “[...] o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade” (Vigotski, 2010, p. 90).



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

539

A partir dessa perspectiva, considera-se que a Psicologia histórico-cultural (PHC) é um referencial importante e necessário para subsidiar a atuação do psicólogo. Pois essa perspectiva entende que o desenvolvimento é movimentado pela aprendizagem, no qual o sujeito se torna humano à medida que ele se apropria, por meio de inúmeras mediações, daquilo que humanidade produziu ao longo da história, elevando qualitativamente as FPS. Isso contribui para a superação das visões inatas e individualistas sobre os processos do psiquismo humano. Nesse sentido, a universidade se constitui em um espaço amplo de produção, sistematização e transmissão de conhecimento científico. Portanto, a PHC fornece meios teóricos de grande importância na defesa de uma formação integral para todos.

Tal defesa refere-se ao respeito às diferenças de raça, de nível socioeconômico, de credo religioso, de orientação sexual, de idade, de deficiência ou de necessidades educacionais especiais, com o fim de possibilitar maior dignidade à vida das pessoas. Nessa perspectiva, a educação inclusiva deve se preparar para receber indivíduos com necessidades educacionais especiais, garantindo uma educação igualitária. Mesmo que já possam ser percebidos avanços na acessibilidade física e arquitetônica, ainda é preciso que se supere a base estrutural da sociedade capitalista marcada pelo conflito de classes sociais antagônicas e pela ideologia neoliberal, a fim de tornar possível a educação inclusiva de modo amplo e pleno. É preciso que o psicólogo escolar busque compreender a essência dos fenômenos, o que implica na compreensão do contexto social e educacional. Contudo, a educação inclusiva se depara com a exclusão característica do modo de produção capitalista. Sobre isso, Barroco (2007, p. 164) indaga:

O que se entende por exclusão e quem são os excluídos? Pelo que pode ser constatado em discursos e publicações, excluídos são os sem-terra, os idosos, os sem-moradia, os sem-emprego; os indivíduos com aids, com deficiências; os segregados por raça, cor, credo, opção sexual. É importante salientar que cada um desses e de outros grupos não citados tem levantado suas bandeiras, lutado por seus direitos, zelado pela sua inclusão na sociedade. Contraditoriamente, e



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

540

compreensivelmente, é possível que os direitos de uns entrem em choque com os direitos de outros.

Assim sendo, a exclusão não pode ser entendida apenas enquanto fundo, mas também como figura, pois direciona a constituição social do psiquismo a partir das bases concretas do desenvolvimento, limitado pela lógica capitalista de acumulação. Assim, os sujeitos não desenvolvem plenamente a consciência de si e do mundo. Sob bases contraditórias, a sociedade capitalista potencializa inovações e idealizações ao mesmo tempo em que gera pobreza. Na atual situação de crise, os partícipes dessa sociedade têm seu desenvolvimento deformado pela expropriação de sua força produtiva por meio de um trabalho exploratório e excludente (Barroco & Souza, 2012). Sobre tal processo de exclusão, Barroco (2007) argumenta que

Falar da exclusão, em geral, tem significado reconhecer que há um curso comum ao qual uma parcela da população fica à margem, está marginalizada. Mas, também, leva a reconhecer que, na sociedade de classes em sua forma capitalista, os marginais ou marginalizados não estão excluídos. Isso porque o capitalismo inclui a todos; todos são partícipes, de um modo ou de outro; todos estão incluídos para participarem de alguma forma peculiar de tal sociedade. Por esse prisma, a forma de participação de uma reduzida parcela da população prevê a apropriação, a fruição e o usufruto daquilo que de mais elevado ou complexo a humanidade produziu em termos de bens materiais (que permitem maior conforto), de conhecimento científico, de artes, etc. A uma outra parcela, a grande maioria, cabe como forma de *participação* nessa sociedade ficar à margem dessa apropriação, fruição e usufruto. Por esse modo, pode-se pensar que todos estejam *incluídos* no projeto societário capitalista. (Barroco, 2007, p. 160)

A autora afirma que o processo de exclusão se apresenta de forma tão dramática que torna incerta a própria vida. Isso se aplica também à aquisição do conhecimento científico. Todavia, a sociedade capitalista apresenta contradições até mesmo no processo de exclusão, já que, ao mesmo tempo que exclui, ela também inclui seus indivíduos. “A sociedade e o Estado burgueses incluem o indivíduo deformado e simplificado nos aspectos econômicos, psicológicos, cognitivo etc., indivíduo sujeitado à lógica da



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

541

mercadoria, tendo ele mesmo o seu valor de troca instituído de modo rebaixado”
(Barroco, 2007, p. 167).

Pelo exposto, não podemos falar de inclusão desvinculando as práticas sociais da base econômica, tampouco nos prendermos a essa como se isso fosse suficiente. Antes, evidenciamos ser de fundamental importância que a formação e a atuação do psicólogo sejam transversalizadas pela possibilidade da análise crítica, para a devida compreensão das Diretrizes, dos dados do IDEB e outros documentos norteadores para a educação. A análise a que nos referimos deve subsidiar o psicólogo, também, na compreensão de que a constituição do psiquismo humano de um modo geral, e a do homem particular com e sem deficiência, se dá em estreita relação com o contexto sócio-histórico ao qual pertence. Cabe-lhe considerar que a biografia do homem particular, com quem ele se vê às voltas, carrega as marcas do seu tempo e, por isso, deve buscar a apreensão da vida humana sob formas que explicitem e expliquem as suas múltiplas determinações. (Barroco & Souza, 2012, p. 120).

Para Barroco e Souza (2012), o psicólogo escolar e/ou educacional deve ser instrumentalizado a compreender a historicidade da vida humana, apreendendo o modo como os homens ensinam e são ensinados, a fim de lutar por uma educação inclusiva que possibilite o desenvolvimento de todos. É preciso que esse profissional compreenda a constituição histórica do psiquismo e a importância da escola para a formação da personalidade do aluno, considerando-se que “[...] a educação escolar, de modo geral, tem a função de reequipar os sujeitos de uma dada sociedade com aquilo que a humanidade já elaborou e que está objetivado em infinitos produtos materiais e não materiais (Barroco & Souza, 2012, p. 124). Dentro disso, o ensino sistematizado possibilita o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e, principalmente, do pensamento crítico, possibilitando aos indivíduos o desvelamento da realidade com a qual se relacionam e, assim, o desvelamento de si mesmos. Assim, a luta pela escola que seja inclusiva apoia-se no reconhecimento de que a educação escolar pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da consciência (Barroco & Souza, 2012, p. 126



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

542

A Psicologia no ensino superior

Segundo Santana, Pereira e Rodrigues (2014) a Psicologia Escolar é um campo de conhecimento e de atuação psicólogo cujo objeto é o encontro entre o sujeito e a educação, com destaque nas relações estabelecidas entre os processos psicológicos e os processos educacionais. Além disso, historicamente foi se construindo como importante espaço de atuação do psicólogo escolar. No entanto, de acordo com essas autoras, apenas na última década que foram identificadas ações no âmbito da Educação Superior, mas é uma área em crescimento como pode ser observado nas publicações da Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Somente a partir de 2006, passou a ser identificado pelo menos um trabalho em cada número da revista relacionado à pesquisa e/ou intervenção de Psicologia Escolar na Educação Superior (Santana, Pereira & Rodrigues, 2014). Entendemos que esse campo de atuação começou a se expandir com o processo de à democratização da Educação Superior que proporcionou a ampliação do acesso e do número de vagas.

Mas a atuação no ensino superior ainda é recente, pois, segundo Santana, Pereira e Rodrigues (2014) só a partir de 2006 que foi identificado publicações sobre a Psicologia Escolar no ensino superior, havia pelo menos um trabalho em cada número da revista relacionado à pesquisa e/ou intervenção de Psicologia Escolar na Educação Superior.

Nesse contexto, a Psicologia vem se expandindo no campo do ensino superior no Brasil para lidar, principalmente, com o fracasso escolar (Moura, Facci, 2016). Na educação superior o fracasso ou insucesso escolar se manifesta, por exemplo, na não apropriação dos conhecimentos e no abandono do curso. No entanto, observa-se na pesquisa realizada por Moura e Facci (2016), que geralmente as formas de enfrentamento do fracasso escolar manifestam o modo individual que os psicólogos buscam solucionar a questão, como, por exemplo, o plantão psicológico nas universidades. Em uma pesquisa



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

543

realizada pelas autoras constataram que 76,9% dos psicólogos atuam diretamente com os alunos (apoio ao estudante, assuntos estudantis, assistência estudantil). Moura e Facci (2016) confirmam que 84,59% têm como alvo de intervenção somente alunos, ou seja, pouco mais de 15% deles trabalham com outros públicos, como os professores, por exemplo. Mas, verificaram que 92,28% realizam atendimento individualizado, parecido com trabalho de aconselhamento e/ ou psicoterapia breve. Apenas 7,69% atuam com professores, oferecendo orientação em relação aos alunos. Diante disso, as autoras apontam que a Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior ainda é um campo que precisa ser construído bases teóricas e práticas para sua consolidação.

Em relação a atuação voltadas para pessoas com deficiência no ensino superior ainda existe poucas publicações. Em uma pesquisa realizada por Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017) que buscou identificar e discutir as ações da Psicologia nos núcleos de acessibilidade, em prol da participação de pessoas com deficiência nas universidades federais. Constatou-se que ações mais importantes desenvolvidas pelos psicólogos dentro dos núcleos e/ou comitês de acessibilidade estão relacionadas o suporte psicológico, individual ou em grupo, aos estudantes; trabalho com a comunidade acadêmica por meio de ações como sensibilizações, conscientizações, palestras e campanhas; orientações e planejamento de estratégias para o processo de ensino e aprendizagem; intervenções voltadas para independência, autonomia e autoestima dos estudantes com deficiência; e ações voltadas para um clima organizacional saudável dentro do núcleo e na instituição.

Intervenções em Psicologia Escolar e Educação Especial na Educação Superior

As atividades realizadas no decorrer do ano foram o: Grupo de apoio: recuperação do histórico escolar dos alunos do Propae; Intervenção CEP (Conselho de Ensino e Pesquisa); Acompanhamento individual de alunos; Cine



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

544

Colóquio Propae; Memórias do Propae; Arraiá inclusivo.

O grupo de apoio psicoeducacional “Recuperação da história escolar dos alunos do Propae” teve como objetivo principal (re)conhecer a história escolar dos alunos atendidos pelo Propae. Dessa forma, buscou-se o diálogo sobre a biografia dos alunos participantes do grupo, o autoconhecimento desses alunos sobre suas próprias histórias, a criação e/ou ampliação do sentido da atividade de estudo (enfrentamento às dificuldades escolares), a criação de novos vínculos entre os alunos e a elaboração de material oriundo dessas biografias.

A atividade de acompanhamento individual de alunos objetivou atuar com apoio psicoeducacional aos alunos do Programa com necessidades educacionais especiais, de modo a dar apoio e subsídio psicológico aos alunos em seu processo de graduação, apropriação e de desenvolvimento. Dessa forma, o apoio psicoeducacional visou atuar como cooperação do desenvolvimento do sujeito enquanto ser que age no mundo e que transforma sua realidade.

A Intervenção no CEP objetivou o acompanhamento de políticas institucionais no âmbito da inclusão na educação superior. O objetivo principal desta intervenção é contribuir com o Propae na organização e divulgação de dados objetivos sobre o Programa, além de apoiar e acompanhar a apresentação de dados do Propae em reunião do (CEP).

“As Memórias do Propae” teve como objetivo produzir um material sistematizado da história de criação do Programa e dos trabalhos realizados ao longo do tempo dentro da UEM.

A festa junina do Propae teve como propósito principal a promoção de convívio social entre os servidores, professores, estagiários e beneficiários do Propae. Além de promover apropriação de conteúdos sobre a história da festa junina, por meio de duas atividades: “Fogueira do Conhecimento” e “Bingo Inclusivo”.

Essas atividades foram desenvolvidas para que assim pudessem



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

545

contribuir para o melhor desempenho dos acadêmicos atendidos pelo programa, com maior visibilidade do Propae diante do público, com apropriação e reconhecimento da causa em prol da luta pela educação das pessoas com deficiência por parte da comunidade interna e externa da UEM. Garantindo assim desenvolvimento, visibilidade acessibilidade e apropriação cultural aos atendidos pelo Programa, e oferecendo diretrizes à futuras intervenções vinculadas ao Programa.

Metodologia

O Cine Colóquio Propae III, em sua terceira edição, tratou-se de um curso de extensão que se realizou por meio de apresentação de filmes ou documentários relacionados a diferentes deficiências, altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento e de aspectos teóricos, por meio de discussões em forma de mesa redonda com a participação de um especialista no tema apresentado, de estagiário(s) de Psicologia e aluno(s) atendidos pelo Propae.

O “Grupo de apoio: recuperação da história escolar dos alunos do Propae” aconteceu em três encontros, nos quais foram realizadas rodas de conversa com os alunos atendidos pelo Programa. Para esse fim, foram elaborados encontros temáticos, a serem organizados antes de cada encontro. Uma das técnicas usadas foi a linha do tempo, na qual o foco no período escolar, considerando que a atividade principal desses alunos como estudantes do ensino superior, socialmente desenvolvida, é a atividade técnico profissional. Para cada aluno com deficiência ou necessidades educacionais especiais, foram organizados recursos necessários à acessibilidade desses alunos ao grupo de apoio.

Para o acompanhamento individual dos alunos foram realizados em entrevistas com os acadêmicos que estavam sendo acompanhados e levantamento de histórico de vida escolar para compreender o estágio e a atividade principal que o sujeito se encontra. Foi feito uma escuta e acolhimento



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

546

do acadêmico sobre suas queixas. Após cada atendimento, aconteceu uma avaliação do acompanhamento junto com o supervisor de estágio para levantamento ações a serem realizadas com o aluno.

A intervenção do CEP aconteceu em um dos auditórios da UEM, na qual os estagiários ajudaram a elaborar os slides para que os dados sobre os trabalhos do Propae fossem apresentados pela professora/ supervisora no Conselho. No início da reunião foi entregue folhetos informativos sobre Programa e de informações sobre pessoas com deficiência.

No projeto Memórias do Propae foi feito a leitura de documentos reguladores do Programa, do estudo das resoluções da LDB e de entrevistas que foram realizadas em 2017 com professores que atuam ou atuaram dentro do Propae.

Para a festa junina foi realizado a atividade “Fogueira do Conhecimento”, onde havia uma fogueira com chamas feitas de EVA. Durante a atividade foi feito um círculo no qual os participantes recebiam uma das chamas da fogueira, onde tinha uma frase escrita com uma curiosidade sobre a história da festa junina. Dessa forma, os participantes leram, em seguida se apresentavam e dizerem algumas informações acerca de si, a frase recebida com sua curiosidade e depois disseram sobre o significado que a festa junina do Propae tinha para si. Depois foi feito um “Bingo Inclusivo” realizado com cartelas em Braille e um intérprete de Libras para que pudesse anunciar os números para pessoas surdas, caso necessário.

Conclusão

Como resultado do Estágio Profissional realizado de 03 a 12/2019, destaca-se que os acadêmicos de Psicologia obtiveram subsídios teóricos e metodológicos para atuarem profissionalmente no campo educacional, com ênfase em jovens e adultos, em IES, no âmbito da EE e IE, por meio de suas contribuições às atividades fins do Propae.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

547

Conclui-se que a PHC apresenta vivacidade para explicar a educação e os sujeitos contemporâneos, com e sem deficiências e que os limites ao desenvolvimento são antes sócio-culturais que biológicos. Também, a atuação da Psicologia Escolar e Educação Especial na Educação Superior é uma área que precisa ser explorada, pois são muitos os desafios nos quais é necessária uma posição crítica para possibilitar o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, para que ocorra a sua inclusão social e cidadania.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

548

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroco, S. M. S. (2007). Psicologia e Educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brasil (2015). Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 30 jan. 2019.
- Brasil. (2016). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo técnico Censo da educação superior 2016.
- Brasil. (2017). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da educação superior 2017: notas estatísticas.
- Ciantelli, A. P. C., Leite, L. P., & Nuernberg, A. H. (2017). Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2).
- Leontiev A. N. (1978). O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário.
- Moura, F. R., & Facci, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 503-514.
- Santana, A. C., Barbosa Macedo Pereira, A., & Goulart Rodrigues, L. (2014). Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2).
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta Aula: A questão do meio na Pedologia¹, 2.
- Vigotski, L. S. (1995). Método de Investigação. In *Obras Escogidas III. Madri: Visor Distribuciones*.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

549

Os Saberes Implicados na Prática Docente e seu Impacto no Processo de Formação do Psicólogo

Jordana de Castro Balduino Paranahyba - UFG jordanabalduino@gmail.com
Nayara Oliveira Feitosa - UFG nayara.no45@gmail.com

Introdução

Esta pesquisa parte de um conjunto de normatizações que dizem respeito à formação complementar do Professor de Psicologia no sentido mais específico e da formação do professor no sentido mais amplo, uma vez que a questão da formação repõe os dilemas e os desafios históricos das aproximações entre Psicologia e Educação. Uma das principais questões que os alunos de Psicologia colocam ao escolherem fazer ou não licenciatura é “qual a contribuição para a formação?”. Diante disso, buscou-se explicitar tais contribuições na formação do psicólogo.

No bojo da discussão, a intrínseca e tensa relação histórica entre a Psicologia e a Educação passou a contar com uma nova legislação que retomou importantes questões acerca do debate empreendido sobre a formação de professores de Psicologia para a Educação Básica: a Resolução nº 5 de 15 de março de 2011, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (Brasil, 2011).

Diante dessa Resolução, o regresso da oferta obrigatória da formação de professores de Psicologia como complementar aos cursos de formação de psicólogos, fez com que a Psicologia adquirisse novamente destaque no cenário das licenciaturas. Como a Psicologia não está presente na educação básica, como disciplina obrigatória, porém reconhecendo sua importância em diferentes âmbitos educativos, a resolução apresenta diversos campos possíveis de atuação desse profissional, e deixa claro seu objetivo de complementar a formação dos psicólogos (grifo das autoras).



Relação Psicologia e Educação (Teoria e Prática)

De acordo com Miranda (2005), apesar de estreita e necessária, a relação entre Psicologia e educação está marcada por uma tensão desde seu processo de reconhecimento. Marcada historicamente por uma constituição não linear e que, segundo Antunes (1988), se produz na negação, superação, oposição e mesmo complementação de diferentes teorias da Psicologia que ganham tanta força que extrapolam as obras de seus teóricos e passam a dominar o cotidiano dos professores em sala de aula através de uma instrumentalização da ciência a favor de uma resposta imediata e determinista às práticas educativas formais e informais em diferentes âmbitos do campo da educação.

Porém, dentre as demais ciências humanas e sociais, a Psicologia nasce e se desenvolve dentro do quadro político, econômico e social da modernidade, se tornando necessária para atender as demandas desse indivíduo que surgia nessa nova sociedade. A compreensão desse contexto sócio-histórico, de acordo com Antunes (1988), é tão imprescindível no estudo de uma área de conhecimento quanto o conteúdo de suas teorias e o domínio de suas técnicas que, tomados atemporalmente, são meros fragmentos de uma totalidade que não se consegue efetivamente apreender.

No momento da formação acadêmica em que o estudante adentra a um possível campo de atuação profissional, busca-se enfatizar a complexidade do processo de educação escolar. Tal complexidade tem como pressuposto teórico-metodológico a compreensão das relações intrínsecas entre indivíduo, escola e sociedade. Ao conceber a produção do indivíduo nas relações recíprocas com a sociedade, busca-se afirmar o posicionamento crítico em relação às abordagens psicológicas que tradicionalmente têm fornecido os aportes para a educação numa perspectiva naturalizante e individualizante das questões educacionais.

Contrapondo-se ao psicologismo na educação, segue-se, em última instância, a orientação do projeto de formação do psicólogo e do professor de psicologia, na FE/UFG, que preconiza uma ciência psicológica. A orientação do



projeto de formação do psicólogo e professor na FE-UFG, contrapõe ao psicologismo na educação, ao preconizar uma ciência psicológica que

(...) que repense a cisão entre o normal e o patológico, o embate entre as determinações internas e externas no desenvolvimento do psiquismo, as classificações normativas e segmentárias do comportamento, o ideal de homogeneização das diferenças, enfim, a naturalização dos processos sociais e as fragmentações da compreensão do homem (PPP-FE/UFG, 2007, p. 6).

Uma atuação crítica na realidade social, expressa a preocupação com os riscos do psicologismo na educação e, ao mesmo tempo, com a reflexão teórico-prática intrínseca à formação do futuro professor de psicologia e aos envolvidos na atividade de Estágio e do Pibid. A importância da Psicologia e de seus conhecimentos psicológicos na formação de professores não pode ser medida com base em seu caráter instrumental, utilitário e imediatista, mas em sua capacidade de proporcionar ferramentas de análise, de interpretação e de crítica da realidade. Seu valor está na potencialidade que ela tem de ajudar o professor a rever e superar suas práticas e, ao mesmo tempo, modificá-las de modo condizente com uma educação justa e emancipatória (Duarte & Balduino, 2015).

Curso de Psicologia na UFG

O curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás nasce na Faculdade de Educação em 2005 com objetivo de estabelecer um contraponto importante à concepção de ensino superior que veem orientando uma grande ampliação dos cursos de graduação em instituições privadas, com seu forte impulso mercadológico (Projeto Político Pedagógico de Psicologia, 2007).

A construção da Licenciatura no curso de Psicologia da UFG também é baseada nessa concepção e, por isso, utiliza a nomenclatura formação de professor de modo a explicitar uma compreensão da necessidade de preparar o futuro professor de Psicologia para o ensino desta em diferentes níveis, modalidades e contextos em que este possam ocorrer (PPP-FE/UFG, 2007).

A formação do professor de psicologia, de acordo com o PPP



(2007), compreende habilidades e competências previstas no Núcleo Comum do Curso, bem como aquelas previstas pelas Diretrizes Nacionais que ditam sobre a licenciatura e, desta maneira, a formação de professores não se restringe ao Núcleo Específico, mas perpassa toda a formação do psicólogo.

O “Estágio Supervisionado para a Formação do Professor em Psicologia” compreende práticas que envolvem o exercício da docência em diferentes contextos e instituições que possibilitam esse tipo de atuação. Essas práticas formativas são supervisionadas pelo corpo docente, de modo a proporcionar ao aluno atividades realmente formativas. O estágio é dividido em duas partes e realizado em um ano (PPP-FE/UFG, 2007). O Estágio Supervisionado em Formação do Professor de Psicologia – I compreende a

elaboração de projetos de formação, com vistas a desenvolver conhecimentos e habilidades para a prática docente em psicologia no planejamento, execução e avaliação de cursos. Ênfase em projetos de cursos de curta duração. Apresentação de relatório do trabalho desenvolvido. (PPP-FE/UFG, 2007, p. 53).

O Estágio supervisionado em Formação do Professor de Psicologia – II consiste na

elaboração e planejamento de projetos de ensino na área da educação. Elaboração de projetos de formação, com vistas a desenvolver conhecimentos e habilidades para a prática docente em psicologia e também no planejamento, execução e avaliação de cursos. Ênfase na atividade docente no campo de estágio em diferentes instituições escolares, ocupacionais (ensino profissionalizante), e comunitárias (temáticas específicas do campo psicológico), a partir dos aportes teóricos do curso, com análise e apresentação de relatório do trabalho desenvolvido. (PPP-FE/UFG, 2007, p. 53).

Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID)

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) oferece aos alunos de licenciatura de cursos presenciais a oportunidade de estagiar em escolas da rede pública de ensino, incentivando os alunos a dedicar-se ao magistério. Além disso, o programa visa o aprimoramento da formação dos



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

553

alunos, assim como a contribuição para a melhoria de qualidade das escolas parceiras. Para que os alunos sejam acompanhados da melhor forma possível, são oferecidas bolsas, também, para os coordenadores e supervisores. O Pibid propõe, portanto, o vínculo entre a educação superior e as escolas dos sistemas estaduais e municipais, a fim de alcançar a melhoria do ensino nas escolas públicas. Os objetivos do Pibid, de acordo com a portaria nº 096 de 18 de julho de 2013 (Brasil, 2013), Art. 4º são, dentre outros:

I – Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II – Contribuir para a valorização do magistério;

III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; (...)

IV – Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (...)

VI – Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; (Brasil, 2013).

O Pibid/UFG, por meio do subprojeto da Psicologia, permite ao aluno de Licenciatura em Psicologia repensar, de forma crítica, as contribuições da Psicologia na educação básica. Dessa forma, o objetivo geral do subprojeto da Psicologia é



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

554

“desenvolver ações que propiciem a atuação do licenciando em Psicologia em escolas do Ensino Médio e que contribuam para a formação crítica dos alunos da escola com a discussão de temáticas da Psicologia, constituindo um espaço de discussão e estudo entre os professores das escolas, os professores de Licenciatura de Psicologia da Universidade Federal de Goiás e os alunos do curso de Licenciatura de Psicologia”.

Objetivo

Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo analisar os saberes implicados na prática docente e seu impacto no processo de formação do psicólogo. Para tanto buscou-se compreender como os saberes: atitudinais, crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular (Saviani, 1996) tem contribuído na formação dos alunos; tensionar as relações entre psicologia e educação, na medida em que expressam a relação de teoria e prática e apreender diferentes concepções de formação profissional e docente.

Metodologia

A metodologia utilizada foi o estudo de caso, tendo como público licenciandos e licenciados do curso de Licenciatura em Psicologia/ UFG que realizaram algum tipo de prática docente, no Pibid ou no estágio. Para tanto, utilizou-se de três instrumentos: questionários, relatórios de Pibid e relatórios de estágio. Buscou-se encontrar contribuições da prática docente apontadas pelos participantes em todos os instrumentos. Os dados obtidos foram categorizados de acordo com os cinco saberes da prática docente elencados por Saviani (1996): atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico e didático-curricular. Além disso, criou-se uma categoria acerca da formação humana, pessoal e profissional. O questionário foi enviado no ano de 2017 para 142 licenciados e licenciandos por email e obtiveram-se 59 respostas. Quanto aos relatórios de Pibid, foram analisados 32 relatórios no período de 2012 a 2017, considerando que os relatórios foram realizados individualmente ou em grupos de dois a oito



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

555

alunos. Os relatórios de estágio analisados, também construídos em grupo, totalizaram em 26 relatórios no período de 2010 a 2016.

Tabela 1: Projetos desenvolvidos no estágio

Ano	Convênio	Público	Objetivo
2010	CTC/ Secretaria Estadual de Educação	Pais das crianças que frequentavam o CTC/ EAJA e PROJOVEM	Realizar formação para pais da criança da comunidade/Pensar as contribuições da psicologia para a formação dos alunos trabalhadores.
2011	Secretaria Municipal de Educação/ Secretaria Estadual de Educação	Auxiliares de atividades educativas/ EAJA e PROJOVEM	Pensar as contribuições da psicologia para a formação dos alunos trabalhadores.
2012	Secretaria Municipal de Educação/ CEPAE (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação)	Auxiliares de atividades educativas/ Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental	Debater e resolver questões das relações no âmbito da sala de aula: relações interpessoais, aluno-aluno; aluno-professor; disciplina e responsabilidades
2013	Secretaria Municipal de Educação/ IFG	Auxiliares de atividades educativas/ Alunos do IFG.	Desenvolver um minicurso intitulado "a namorada da mãe de João: sexualidade e gênero na atualidade", a fim de debater, apresentar e compreender conceitos, ideias e concepções sobre a sexualidade e gênero.
2014	CTC/ Secretaria Municipal de Educação	Auxiliares de atividades educativas/ Crianças do CTC	Compreender os aspectos da cultura popular levando os alunos a tomarem consciência da mesma. Realizar atividades teórico-



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

556

práticas que envolvam o trabalho em grupo e as relações com seus pares, buscando apreender conceitos como respeito ao outro, à socialização, à constituição da identidade, no sentido de pertencimento.

2015	Secretaria Municipal de Educação/ CTC	Auxiliares de atividades educativas/ Crianças do CTC e alunos do EJA	de	Relacionar o ensino da psicologia com a realidade da comunidade através de um projeto com crianças de 6 a 16 anos. Também foi desenvolvida ações com grupo da EJA.
2016	Secretaria Municipal de Educação	Auxiliares de atividades educativas	de	

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 2: Projetos desenvolvidos no Pibid

Escola	Ano	Projeto	Professor supervisor	Público	Objetivo
Instituto de Educação de Goiás (IEG)	2012	Disciplina obrigatória de sociologia	Sociologia	Ensino médio	Envolver os licenciandos de Psicologia em estudos, pesquisa e reflexão no âmbito da Psicologia da Educação e dos distintos desafios inerentes à docência da Psicologia no Ensino Médio.
Instituto de Educação	2013	Disciplina eletiva: Cidadania	Sociologia	Ensino médio	Contribuir para a formação crítica dos



**“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”**

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

557

de Goiás
(IEG)

alunos da escola com a discussão de temáticas da Psicologia, constituindo um espaço de discussão e estudo.

Pré- universitári o	201 4	Disciplina eletiva: Eu no centro	Biologia	Ensino médio	Problematizar a cidade, por meio da psicologia, como espaço constituído e
Pré- universitári o	201 4	Disciplina eletiva: Protagonis mo e Aprendizag em	Sociologia	Ensino Médio	constitutivo da subjetividade. Construir com os alunos modos de reconhecer as possibilidades de formação autônoma, na escola e fora dela, e possibilitar reflexão acerca das instâncias formativas para que identifiquem sua função como protagonistas de suas histórias.
Instituto de Educação de Goiás (IEG)	201 4	O que faz sua cabeça? Psicologia, Juventude e Grafite.	Sociologia	Ensino médio	Trazer o aluno para o contexto de aprendizagem no sentido de inserir as suas demandas no processo educacional.
Pré- universitári o	201 4 e 201 5	Disciplina Projeto de Vida: Orientação profissional	Literatura	2º ano do Ensino médio	Desenvolver atividades a respeito da orientação profissional junto com a disciplina projeto de vida.
Pré- Universitári o	201 5	Disciplina Eletiva: Vida, morte e paixões	Sociologia	Ensino médio	Desmistificar os temas vida e a morte na forma como ela é vista na sociedade atual, levando os alunos a redefinirem



**“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”**

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

558

Pré-Universitário	2015	Disciplina Eletiva: Sexualidade	Biologia	Ensino médio	os seus próprios conceitos sobre eles. Contribuir para que a escola seja um espaço de discussão fértil acerca da sexualidade, a partir de contribuições da Psicologia e da Biologia.
Instituto de Educação de Goiás (IEG)	2015	Oficina: Cidade, cultura e consumo: “o que eu tenho a ver com isso?”	Sociologia	Ensino médio	Possibilitar aos estudantes uma compreensão crítica acerca da complexidade dos processos psicossociais, através da discussão dos eixos temáticos cidade e cultura, perpassando elementos como o consumo e apropriação dos espaços culturais urbanos, entre eles, a universidade.
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)	2016	Identidade e sua interface com os jogos	Espanhol	8º ano do Ensino Fundamental	Desenvolver e trabalhar a Identidade e sua interface com jogos.
Pré-universitário	2015	Disciplina eletiva: Corpo e dança: lugares de transdisciplinariedade	Educação Física	Ensino médio	Fazer uma relação coesas entre dança enquanto uma produção cultural e a psicologia, contribuindo para a formação do estudante de ensino médio.
Instituto Federal de Goiás (IFG) – Campus Goiânia Oeste	2016	Disciplina obrigatória: Vigilância e Saúde do Trabalhador	Psicologia	1º ano do Ensino Médio Integrado Técnico	Discutir a importância do outro na relação com o indivíduo, ressaltando a importância do trabalho em equipe, e os determinantes das escolhas, a fim de proporcionar que cada



**“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”**

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

559

aluno monte o seu projeto de vida para o futuro.

Instituto Federal de Goiás (IFG) – Campus Goiânia Oeste	2016	Sexualidade e Papéis de Gênero: uma (des)construção	Psicologia	2º ano do Ensino Médio Técnico - Curso de Nutrição e Dietética	Problematizar discursos relacionados ao gênero e à sexualidade, levando os alunos a construir senso crítico.
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)	2016	Relacionamentos Afetivos	Espanhol	8º ano do Ensino Fundamental	Compreender a importância das relações afetivas, trabalhando alguns aspectos subjetivos nelas presentes, além de problematizar esses aspectos dentro de relações específicas.
Instituto Federal de Goiás (IFG) – Campus Goiânia	2016	Oficina: Atualidades : movimentos sociais e juventude	Psicólogo escolar	Ensino Médio Integrado Técnico	Compreender como os movimentos sociais de classe, raça, gênero e diversidade sexual se constituem na atualidade e como esses interferem na constituição do sujeito.
Instituto Federal de Goiás (IFG) – Campus Goiânia	2016	Orientação Profissional	Psicólogo escolar	Ensino Médio Integrado Técnico	Mostrar uma visão ampliada do que se entende por orientação profissional, realizando a desvinculação desta à ideia de orientação/teste vocacional.
Instituto Federal de Goiás (IFG)	2016	Oficina: Jovem e seus conflitos	Psicólogo escolar	Ensino Médio Integrado Técnico	Discutir com os alunos aspectos vivenciados nos seus cotidianos pessoal e escolar.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

560

– Campus Goiânia

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)	2017	Disciplina eletiva: Desejos, dilemas e conflitos na adolescência	Espanhol	8º ano do Ensino Fundamental	Trabalhar temas relacionados aos conflitos presentes nas relações do adolescente consigo mesmo, com o outro, com os grupos dos quais participa e com o ambiente no qual está inserido.
Instituto Federal de Goiás (IFG) – Campus Goiânia	2017	Oficina: Orientação Profissional	Psicólogo escolar	Ensino Médio Integrado Técnico	Mostrar uma visão ampliada do que se entende por orientação profissional, expondo os fatores que podem influenciar nossas escolhas; bem como apresentar algumas universidades e cursos, conforme a solicitação da turma;
Instituto Federal de Goiás (IFG) – Campus Goiânia	2017	Oficina: Questões da adolescência: refletindo sobre escolhas e caminhos	Psicólogo escolar	Ensino Médio Integrado Técnico	Levar os alunos a refletir sobre as contribuições da Psicologia no que diz respeito a relações humanas e aos conflitos da adolescência e sua relevância no trabalho
Instituto Federal de Goiás (IFG) – Campus Goiânia	2017	Oficina: Corpos na cidade: violência e direitos	Psicólogo escolar	Ensino Médio Integrado Técnico	Promover debates sobre gênero, classe, sexualidade e raça por meio de exposição de materiais artísticos e jornalísticos fomentando o diálogo e reflexão crítica sobre os temas partir da compreensão da sociedade contemporânea.
Instituto Federal de	2017	Disciplina obrigatória:	Psicologia	Educação de Jovens	Abordar as concepções de saúde psicológica e seus aspectos



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

561

Goiás (IFG) – Campus Goiânia Oeste		Psicologia da saúde		e Adultos (EJA)	psicossociais. Saúde mental e somática.
Instituto Federal de Goiás (IFG) – Campus Goiânia Oeste	201 7	Disciplina obrigatória: Relações humanas e Psicologia do trabalho	Psicologia	Ensino Médio Integrad o Técnico	Compreender a psicologia enquanto suporte nas relações humanas e o estudo das relações interpessoais em uma perspectiva psicossocial. Sofrimentos psicológicos.

Fonte: dados da pesquisa

Análise dos dados

Apesar da resolução de 2011 sobre a obrigatoriedade da oferta da licenciatura e do curso de Psicologia já oferecer desde sua criação, foi possível perceber o desconhecimento dos participantes sobre a licenciatura antes do ingresso nesta. Quando questionados sobre o conhecimento acerca da oferta da licenciatura no curso de Psicologia, mais de 70% responderam que desconheciam.

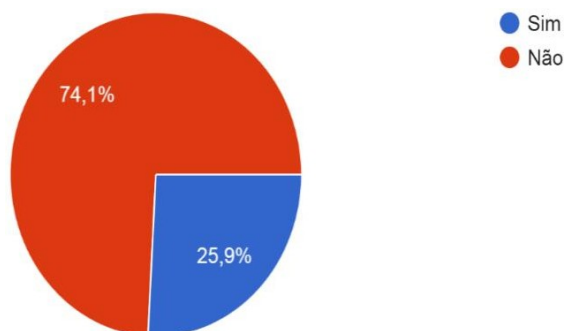


“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

562

Gráfico 1 - Conhecimento sobre a licenciatura antes do ingresso nesta



Fonte: questionário aplicado na pesquisa

Nesse sentido, quando questionados sobre as ideias que tinham acerca do papel do professor de psicologia na educação básica antes do ingresso na licenciatura, muitos reafirmaram o desconhecimento dessa opção oferecida pelo curso: “Na verdade na tinha ideia nenhuma. Achava isso impossível e uma perda de tempo para o psicólogo e para o sistema de ensino que já é sobrecarregado de disciplinas”. Afirmavam também a impossibilidade de inserção do psicólogo nessa etapa da educação sem que houvesse uma mudança curricular.

Tinha a ideia de que a única forma do exercício da licenciatura seria aprovação, por meio de legislação, da obrigatoriedade do ensino da Psicologia ao Ensino Médio. Acreditava também que a licenciatura consistiria em disciplinas sobre metodologias para ensino do que seria ensinado no bacharelado.

Outros apontavam a possibilidade de atuação em outras etapas do ensino como em cursos técnicos e no ensino superior, excluindo a educação básica. Essa concepção baseia-se em dados de realidade, visto que, tanto em cursos técnicos como em cursos superiores que não o de Psicologia possuem disciplinas que se apresentam como possibilidade de atuação para o professor de Psicologia.

Da mesma maneira, as concepções sobre o papel do professor de Psicologia na Educação Básica antes do ingresso na licenciatura eram limitadas.



Um dos participantes afirmou: “Tinha a ideia de que a única forma do exercício da licenciatura seria aprovação, por meio de legislação, da obrigatoriedade do ensino da Psicologia ao Ensino Médio. Acreditava também que a licenciatura consistiria em disciplinas sobre metodologias para ensino do que seria ensinado no bacharelado”. O Pibid foi durante alguns anos a possibilidade de inserção da Psicologia na Educação Básica sem a obrigatoriedade desta enquanto disciplina.

Após o ingresso na licenciatura duas concepções prevaleceram. Estas podem ser resumidas através de duas afirmações:

Atualmente, entendo que o(a) professor(a) de Psicologia tem como função não só discutir temas sociais com os estudantes da educação básica, mas também procurar fazer com que os alunos pensem de modo crítico acerca da realidade em que estão inseridos. Na minha opinião, é papel do(a) professor(a) de Psicologia desconstruir com seus alunos os estereótipos impostos pela sociedade, levando-os a ter um olhar mais humanizado sobre o outro. Nesse sentido, faz-se importante que esse(a) profissional esteja sempre atento(a) às problemáticas mais presentes na realidade dos discentes (resposta do questionário).

A primeira concepção reconhece a importância da inserção do professor de Psicologia na Educação Básica como possibilidade de construção de um pensamento crítico e humano.

Acredito que sua inserção na educação básica é problemática por uma série de razões: a) o próprio modo como o currículo da educação básica é estruturado não abre muito espaço para a Psicologia; b) a dificuldade de se elaborar uma disciplina/oficina/etc de Psicologia em função da grande diversidade da própria Psicologia e da grande diversidade de possibilidades a serem trabalhadas; c) o fato de pessoalmente questionar até que ponto é viável ou desejável, e se seria de fato benéfica a inserção do professor Psicologia na educação básica. Apesar disso creio que possam haver casos onde isso seja interessante, mas tenho dúvidas se essa inserção deveria deixar de ser uma exceção e se tornar uma regra (resposta do questionário).

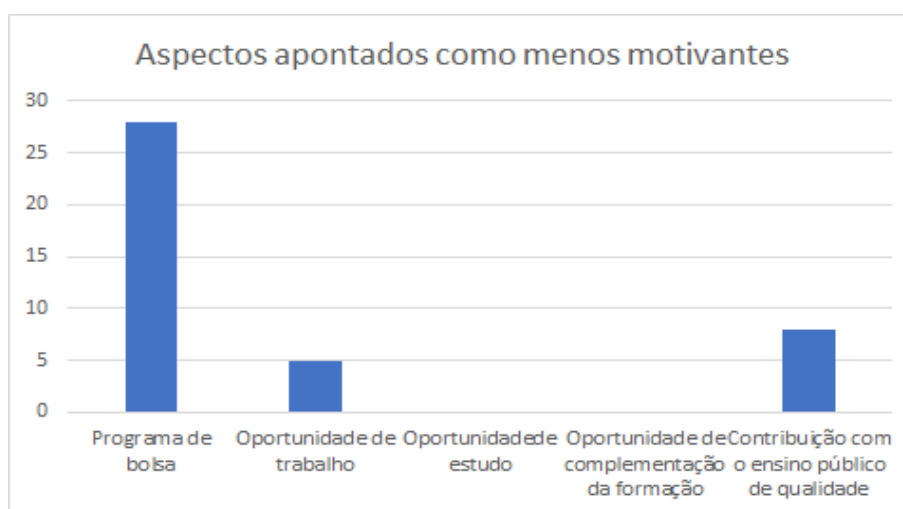
Já essa concepção, apesar de reconhecer a importância também questiona a possibilidade de que isso ocorra, bem como a necessidade de tal



inserção evidenciando as principais dificuldades apontadas pelos alunos também nos relatórios de Pibid e estágio.

Quanto à escolha pela licenciatura, os participantes numeravam de 1 a 5 segundo o nível de motivação (1 menos motivantes e 5 mais motivante) os seguintes motivos: programas de bolsa, oportunidade de trabalho, oportunidade de estudo, oportunidade de complementação de sua formação no bacharelado e contribuição com o ensino público de qualidade. Os dados sugerem que os programas de bolsa, como é o caso do Pibid, foi o motivo que menos pesou na escolha. O motivo mais escolhido foi a oportunidade de complementação da formação.

Gráfico 2 - Aspectos apontados como menos motivantes



Fonte: questionário aplicado na pesquisa

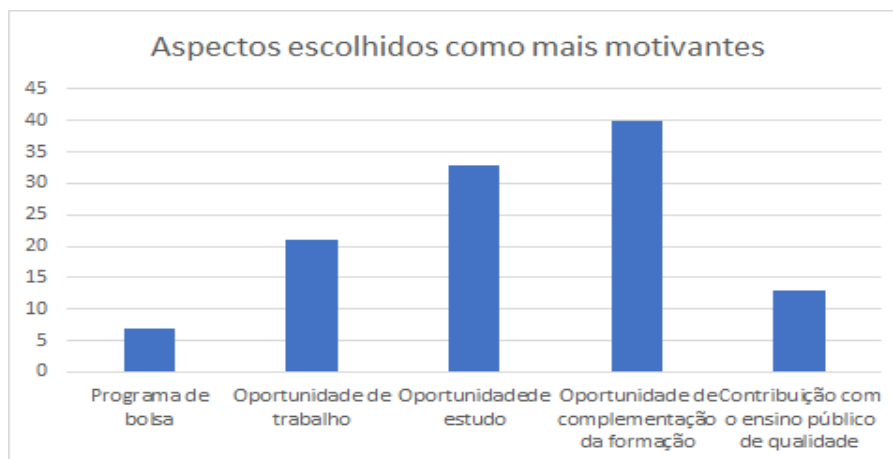


“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

565

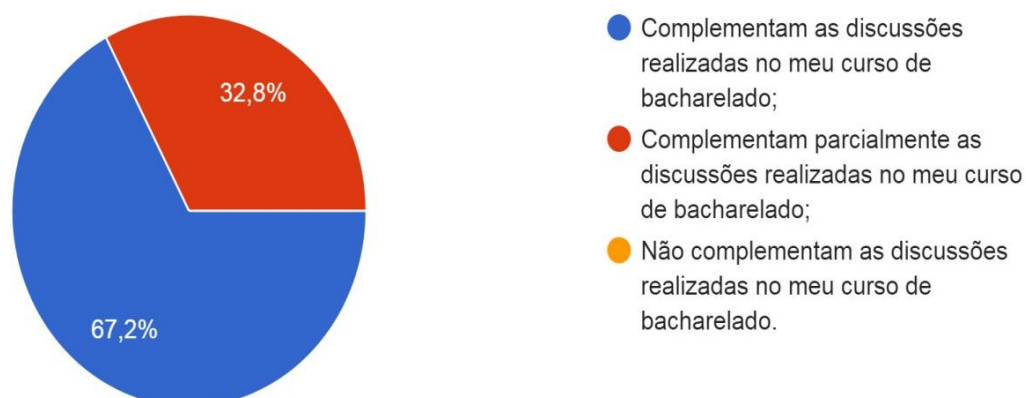
Gráfico 4 - Aspectos apontados como mais motivantes



Fonte: questionário aplicado na pesquisa

Os dados indicam que o motivo mais escolhido foi satisfeito, visto que todos afirmam que os estudos efetuados na licenciatura complementam totalmente ou parcialmente os estudos do bacharelado.

Gráfico 5 - Respostas sobre os estudos efetuados na licenciatura



Fonte: questionário da pesquisa



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

566

Tabela 3: Categorias segundo os saberes

SABERES	CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE
Atitudinal	Trabalho coletivo; superação de questões subjetivas
Específicos	Revisitar teorias
Pedagógico	Transposição didática
Crítico-contextual	Compromisso social; relação teoria e prática
Didático-curricular	Construção de planos de curso e planos de aula e a atividade educativa na relação educador-educando

Fonte: dados da pesquisa

O saber atitudinal

compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc. Trata-se de competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do educador, mas que são objeto de formação por processos tanto espontâneos, como deliberados e sistemáticos. (Saviani, 1996, p. 148).

Foi inserida as dificuldades e superações das questões de falar em público e o controle do tempo. Aprender a trabalhar em grupo também foi colocado nessa categoria, visto que exige disciplina, coerência, clareza, justiça, diálogo e respeito não só com os educandos, mas para com os próprios



parceiros, supervisores e orientadores. Tais atitudes são de suma importância para a formação dos futuros professores. Além disso, é preciso considerar que tanto o pibid quanto o estágio são realizados em grupos de aproximadamente quatro alunos. Evidenciou-se também que, apesar de enriquecedor, o trabalho em grupo se mostra desafiador.

Um dos limites que enfrentamos foi o processo de trabalho em grupo, tanto na elaboração das aulas, quanto na elaboração do relatório de estágio. Apesar dos múltiplos pontos de vista serem enriquecedores para a construção teórica, tornou-se um desafio o consenso necessário entre todos os integrantes (Relatório de estágio de J; S; T, 2014).

O saber específico compreende os

saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produtivo e que integram os currículos escolares - seja elas oriundas das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas ou de outras modalidades - obviamente considerados, como se assinalou, não em si mesmos, mas como elementos educativos, isto é, que precisam ser assimilados pelo educandos em situações específicas. Sob esse ponto de vista não é lícito ao educador ignorar esses saberes, os quais, devem, em consequência, integrar o processo de sua formação. (Saviani, 1996, p. 149).

Nesse sentido, revisitar as teorias trabalhadas durante o curso de Psicologia, tanto no bacharelado quanto nas disciplinas de licenciatura foi colocado nesta categoria. Como afirmam os bolsistas D., G., I., L., L., U., (2014) o Pibid “permitiu revisitar conteúdos sobre a Psicologia a partir de uma nova perspectiva, em que se pensou em como estes conteúdos podem ser passados aos alunos de uma maneira didática e compreensível”. Isso está em conformidade com a questão sobre os estudos efetuados na licenciatura complementar a formação, visto que a prática docente exigiu retornar àquilo que foi estudado com uma nova perspectiva. Ainda sobre isso, H., J., e M. (2016) relatam

A experiência de docência, possibilitada pelo Pibid, viabiliza um contato prático com a realidade educacional e escolar, com todos os seus dilemas, dificuldades



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

568

e imprevistos, que em muito se distanciam da vivência teórica proporcionada pelas disciplinas de licenciatura. Fato que acaba proporcionando um aprofundamento teórico dos conteúdos ministrados nessas disciplinas e nas disciplinas gerais do curso de Psicologia. Processo que eleva nossa qualidade de formação acadêmica enquanto futuros professores e psicólogos.

No saber pedagógico incluem

os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizando nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo. Em verdade esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional (Saviani, 1996, p. 149).

Neste foram categorizados a transposição didática, apontada em quase todos os relatórios analisados como a questão mais desafiadora, considerando que a Psicologia trata de assuntos muito densos e conceituais e faltam materiais específicos para trabalhar na Educação Básica e/ou com outros públicos. No relatório de estágio de C., F., H., L. e T. (2011), os estagiários afirmam que “traduzir é trair o significado dos conceitos. Na verdade, a tentativa e os esforços maiores eram de aproximar o saber acadêmico com o cotidiano dos participantes”.

O saber crítico-contextual trata-se do saber

relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Entende-se que os educandos devem ser preparados para integrar a vida da sociedade em que estão inseridos de modo a desempenhar nela determinados papéis de forma ativa e, o quanto possível, inovadora. Espera-se, assim, que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade. A formação do educador envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo, traduzida aqui na categoria do saber crítico-contextual. (Saviani, 1996, p. 148-149).

O compromisso social das práticas educativas apontado pelos estagiários



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

569

e bolsistas do Pibid foi categorizado nesse saber. De acordo com as bolsistas A. e M. (2017) a prática docente oferece a

oportunidade de contato com o outro, verificando expectativas e demandas em geral, de ambas as partes, e novas formas possíveis de atuação. Quando nos permitimos conhecer o aluno, podemos desenvolver atividades que correspondam às suas capacidades e possibilidades de crescimentos, contribuindo de forma efetiva para o seu desenvolvimento de forma ampla e não apenas respondendo a exigências mecânicas e produtivistas.

Além disso, nessa categoria encontra-se a relação teoria e prática compreendendo que há uma “tensão que envolve a prática educativa, ou seja, uma relação teoria e prática que não pode ser simplificada ou resolvida” (relatório de estágio H., J., M., 2013). Compreender que não há correspondência entre o que é estudado na teoria e o que é observado na prática refere-se ao conhecimento do contexto de forma crítica, o que possibilita retornar à teoria para repensá-la.

O saber didático-curricular compreende

os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. É, em sentido mais específico, o domínio do saber-fazer. Implica não apenas os procedimentos técnicos-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico, como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados. (Saviani, 1996, p. 149-150).

Assim, o saber didático-curricular refere-se à construção de planos de curso e de aula, estabelecimento de metodologias e levantamento de bibliografia. De acordo com L., L. S. e V. (2012) “o papel do professor é exercido em três momentos: planejamento, ação em sala de aula e reflexão dessa ação. Esses momentos são permeados por anseios, dificuldades e desafios”. Os estagiários C., P. e P. (2016) também afirmam que a prática docente contribuiu com a “responsabilidade do planejamento das aulas, incluindo: a seleção da



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

570

bibliografia básica e complementar, a escolha da metodologia, a elaboração da aula, o compromisso de chegar mais cedo para montar os equipamentos, a habilidade para lidar com imprevistos etc.”. Considerando que essas questões não são trabalhadas no bacharelado em Psicologia e não são foco das disciplinas de licenciatura, haja visto que não há uma matéria específica sobre metodologias de ensino, foi com a prática docente realizada no estágio e nos projetos do Pibid que esse saber pode ser desenvolvido.

Por fim, criou-se uma categoria sobre a formação humana e pessoal, contribuição apontada diversas vezes e de diferentes formas nos relatórios analisados. Em um deles os estagiários afirmam:

Consideramos que a licenciatura da UFG proporciona uma formação humanizante, que consegue abranger os saberes fundamentais para o educador, oferece uma formação ampliada que nos traz reflexões que estão além do cotidiano da escola e da sala de aula e que consegue formar profissionais responsáveis e que conseguem olhar para o processo de ensinar também um processo de aprender (relatório de estágio C., D., G., R., 2014).

Considerações Finais

Com esta pesquisa, pode-se concluir que os principais impactos positivos da licenciatura na formação do psicólogo foram: (1) ampla discussão em torno da relação teoria e prática, Psicologia e educação, aprendizagem e formação; (2) possibilidade de contribuir, a partir da Universidade, com a Educação Básica; (3) produção acadêmico-científica, como pôsteres, artigos e comunicação oral; e (4) amplo debate com os estudantes de modo a constituir a escola em uma espaço democrático, crítico e emancipador.

Dentre os desafios é possível elencar a carga horária do curso de Psicologia, sendo que as disciplinas e estágio de licenciatura coincide com os períodos de maior quantidade de disciplinas do bacharelado, dificultando uma formação que explore todas as suas potencialidades. Por outro lado, licenciandos e licenciados referem que esse contexto possibilita administrar melhor o tempo.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

571

A falta de material didático direcionado também é um fator desafiante, visto que dificulta a transposição didática. Entretanto, proporciona uma maior implicação no processo de ensino-aprendizagem pois impele o licenciando a retornar aos conteúdos estudados e buscar compreender mais sobre os assuntos trabalhados. A inexistência de uma disciplina específica de Psicologia na escola é um obstáculo para a prática do professor de Psicologia, contudo abre espaços para pensar em outras formas de inserção como oficinas, disciplinas eletivas e parcerias com outras disciplinas possibilitando o trabalho interdisciplinar e melhor conhecimento das demandas dos alunos, dos professores e da escola.

Por fim, salienta-se que a educação brasileira e, especificamente o contexto goiano, é pautada em uma concepção de educação conteudista e tecnicista com objetivos claros de aprovação dos alunos em grandes universidades. Para além disso, a Psicologia apresenta a proposta de repensar questões pessoais e sociais. Portanto, apesar disso ser mais um fator complicador para a inserção da Psicologia, também apresenta-se enquanto uma possibilidade de transformação social

Aprender a planejar, explicar conteúdos densos para outrem, observar de forma crítica o contexto, fazer relação entre teoria e prática sem eliminar as tensões, dentre outras coisas também são importantes para o exercício profissional do psicólogo, seja qual for sua área de atuação. Sendo assim, ressalta-se a contribuição da licenciatura e de práticas enquanto complementação da formação de futuros psicólogos, além de apresentar-se como uma possível área de atuação.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

572

Referências

- Antunes, M. A. M. (1988). Psicologia na educação: Algumas considerações. *Cadernos USP*, 5, 97-112.
- Brasil. (2011). *Resolução nº 5 de 15 de março de 2011*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. DOU 16/03/2011 - p. 19 - Seção 1- Diário Oficial da União.
- Brasil. (2013). *Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013*. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Diário Oficial da União.
- Duarte, L. N. S; Balduino, J. C. (2015). Uma reflexão crítica das tendências de formação de professores: aproximações atuais entre psicologia e educação. In: Hur, D. U.; Lacerda, F. J.; Resende, M. R. S. (Orgs.) *Psicologia e transformação: intervenções e debates contemporâneos*. 1 ed. Goiânia: Editora UFG.
- Miranda, M. G. (2005). A psicologia da educação na perspectiva da relação teoria e prática: uma conciliação possível? In: *28ª Reunião Anual da Anped*, 2005, Caxambu. 28ª Reunião Anual da ANPED. Petrópolis-RJ: Vozes, (1), 1-12.
- Saviani, D. (1996). Os Saberes Implicados Na Formação do Educador. In: Bicudo, M.A.V. Silva Jr., C.A. (Orgs). *Formação do Educador*. Edunesp: São Paulo.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG. *Projeto Político-Pedagógico do curso de Psicologia*. Goiânia, GO, 2007.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

573

Uma Proposta de Reflexão Sobre a Categorização de Estereótipos do Estudante

Alaine Elias Amaral - UCDB

alaine.eamaral@gmail.com

Lorene de Almeida Tiburtino-Silva - UCDB

lorenetiburtino@yahoo.com.br

Introdução

O ser humano classifica e nomeia seu redor, estabelecendo reflexões e comparações. O processo de aprendizado, por sua vez, utiliza a assimilação de experiências anteriores, entre seus mecanismos de funcionamento, em busca da facilitação do cotidiano. Não fosse por isso, a humanidade estaria fadada à sua condição animalésca, permanecendo na estagnação da ausência de pensamento reflexivo. À tal condição são somados aspectos culturais presentes na categorização dos entes e fenômenos, por parte dos seres humanos. Estes são evidenciados em estudos que apontam, por exemplo, para uma tendência mais generalista e radical, onde o tudo ou nada se faz evidente em diversos estereótipos.

Entre os estudos que se destacam nessa vertente, a teoria das representações sociais se encontra entre aqueles que buscam a compreensão da influência histórico-cultural e social da aquisição e transmissão dos conhecimentos, o que afeta diretamente tanto a criação quanto a manutenção dessas concepções.

Diante do exposto, o estudo que aqui se apresenta buscou compreender de que maneira a influência cultural tem contribuído para a concepção do que se entende por bom e mau aluno, e de que forma a cultura da intemperança, onde predomina a inflexibilidade de conceitos como bom na condição de totalmente bom e mau na condição de totalmente mau, tem influenciado de modo a fortalecer estereótipos que nos distanciem da realidade do aluno enquanto ser integral.



O estudo busca compreender, também, de que maneira as dinâmicas supracitadas afetam a autoestima e autoeficácia em estudantes adolescentes, enquanto estímulos potenciais para o desenvolvimento estudantil. O recorte da adolescência deve-se ao caráter dinâmico dessa etapa do desenvolvimento, onde a diferenciação para uma identidade própria, a aceitação dos pares, e o senso de pertencimento e importância social, entre outros aspectos, se tornam especialmente destacados.

Para isso, o trabalho foi estruturado com base em referenciais teóricos diversos, com ênfase nos estudos sobre representações sociais de Moscovici. Os resultados obtidos sugerem significativa relação entre o desenvolvimento de autoestima, autoeficácia, e representações sociais no contexto social da educação. Aponta também para a presença de polarizações quanto aos termos citados, quanto à análise do referencial teórico. Sugere-se, por fim, que a polarização de conceitos socialmente construídos, como os de bom e mau aluno, interfere negativamente no desenvolvimento da autoestima e autoeficácia de estudantes adolescentes, ao passo que a consideração da totalidade do indivíduo e da relativização da experiência possibilita trabalhar com intervenções que foquem na potencialidade do estudante, quanto à sua subjetividade, superação e crescimento.

Representações Sociais e sua Influência na Autoestima e Autoeficácia: O Ciclo da Polarização de Bom e Mau Aluno

O termo representações sociais deve sua origem a Serge Moscovici (2011), autor que defendia o estudo de como e por quais motivos as pessoas partilham o conhecimento, de modo a constituir a realidade comum transformando ideias em práticas, a fim de compreender as dinâmicas da vida social. Trata-se de conhecimentos adquiridos com influência da transmissão de ideias originadas culturalmente, as quais podem carregar, por isso, questões ideológicas predominantes na época e no contexto, bem como por padrões de comunicação.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

575

Ao se tornarem senso comum, entram em nosso cotidiano e dele fazem parte de forma tão influente que muitas vezes não nos damos conta sem que haja uma reflexão mais específica. Nossa percepção tende a se ajustar a elas, relacionando aparência e realidade, o que nos impulsiona a tomar como realidade o que é aceitável como tal. Ao ser sustentada por influência social, a representação passa a constituir a realidade do cotidiano e se torna o principal meio de estabelecer associações que nos ligam com os demais, chegando a substituir, por vezes, a realidade concreta. Não significa que as representações não podem estar de acordo com a realidade, mas que são significativas como se fossem a própria realidade (Moscovici, 2011).

Enquanto espaços sociais, as instituições de ensino não escapam do processo. Surgem, assim, representações sociais em torno da realidade escolar e de seus diversos atores. E se a capacidade de nomear e classificar, por um lado, facilita a vida do ser humano, tornando-se indispensável à sua existência, por outro pode se tornar catastrófica quando não se é reconhecido seu limite. Um exemplo disso seria a polarização de conceitos nas categorizações, a qual pode ser observada tanto no nosso cotidiano quanto em expressões artísticas que se diferenciam conforme épocas, como em filmes e contos clássicos.

Niemiec (2019) pontua sobre isso quando afirma que essa tendência polarizadora, encontrada em muitas culturas, se trata de uma construção simbólica de influência social, levada à popularização pelas visões tradicionais. O autor argumenta que essa polarização conduz a uma desconsideração do caráter multidimensional das possibilidades humanas, reduzindo-as a um tudo ou nada e, assim, limitando a visão sobre elas.

Se pensarmos que nossa visão de realidade carrega grande influência de representações sociais, conforme mencionado anteriormente, a maneira como nos enxergamos no mundo também está. Franco (2009) define consciência como um sistema de conhecimentos que se forma conforme a apreensão da realidade, envolvendo impressões diretas do indivíduo com os significados que



são elaborados e veiculados pela linguagem. Essa apropriação se dá por meio de símbolos, sendo, portanto, semioticamente estruturada. Os seres humanos constroem suas consciências na relação com o outro, em um processo de construção subjetiva da realidade objetiva.

A atividade partilhada produz significações que criam consciência ao serem apropriadas. Através dela, o indivíduo conhece e avalia o mundo, o social e a si mesmo. Nesse cenário, as representações sociais circulam de forma entrecruzada e continuamente se cristalizam através de palavras, gestos, e em outros diversos momentos do cotidiano, chegando a interferir até mesmo nos resultados de nossas ações, por vezes impregnadas delas (Moscovici, 2011).

Sendo assim, o autoconceito desenvolve-se também nesse mesmo espaço. Pessoas pensam não somente em como são, mas se seus aspectos são considerados socialmente positivos ou negativos. A autoestima, de acordo com Crisp e Turner (2013), refere-se à avaliação que um indivíduo faz de si mesmo quanto a esses aspectos. O ser humano tem a capacidade de pensar sobre quem é e sobre como é percebido pelos demais, através do pensamento reflexivo. Dessa maneira, indivíduos se definem com base em como se percebem, observando o próprio comportamento em comparação com padrões sociais, divididos com outros indivíduos ou grupos, de modo que o autoconceito acaba sendo altamente influenciado pela cultura.

Percebe-se que a construção de si está relacionada a uma construção mais ampla, que é a da humanidade e suas histórias interacionais. Nessa perspectiva, o indivíduo não é uma réplica do seu meio, e nem alguém pré-formado, mas um ser que se constrói na relação (Franco, 2009). Em seus estudos sobre a transcendência da história da humanidade, quanto à aquisição de habilidades evolutivas, Don Edward Beck (2018), autor da teoria conhecida como dinâmica da espiral, afirma que a compreensão de que todos os seres humanos possuem não somente uma história evolutiva, mas graus e intensidades diferentes quanto ao desenvolvimento de diferentes habilidades



relacionadas à sua evolução, faz parte de uma das estâncias evolutivas de mais alto envolvimento com a emancipação humana.

Nela, as limitações encontradas nas relações humanas são encaradas como processos, e o bom e o mau tornam-se conceitos relativos, carregados da subjetividade histórica própria da humanidade de cada um, a qual necessita ser compreendida, em prol de sua evolução e integração. Em sua teoria, ao autor ainda pondera que a essa fase antecede um momento caracterizado por uma diferenciação entre grupos sociais, onde predomina a separação entre o desejável e o indesejável, a fim de atender a demandas sociais provenientes de processos de diferenciação e defesa de direitos.

De caráter flexível ao longo do tempo, os níveis de autoestima modificam-se de acordo com o contexto em que o indivíduo se encontra, exercendo influência significativa em seu funcionamento psicológico (Crisp & Turner, 2013). Do ponto de vista da produção da subjetividade humana, a autoestima pode ser percebida como uma construção sociohistórica. Na concepção idealista e mecanicista que atravessamos, que por muitos anos predominou no referencial teórico de diversas áreas do conhecimento, como a educação e a psicologia, o homem é visto como alguém que nasce com uma essência predeterminada por sua espécie.

O indivíduo não é resultado de suas disposições interiores, tampouco resultado de seu meio, mas uma construção própria que se constrói continuamente na interação entre os dois fatores. Sob o olhar construtivista, o conhecimento não seria algo totalmente fiel à realidade, mas uma construção humana (Carretero, 1993). No contexto escolar essa visão permanece em muitas análises voltadas para a explicação do fracasso escolar (Franco, 2009). A observação do cotidiano nos possibilita perceber que a polarização de conceitos como bom e mau se faz presente no discurso de muitos agentes sociais, onde se incluem os diferentes atores do contexto educacional, refletindo em concepções enrijecidas, onde prevalece o tudo ou nada.



Em levantamento realizado por Lima e Machado (2012), foi possível perceber que as representações de bom aluno, entre professores, orientam-se predominantemente em torno de contextos familiares, com justificativas centradas em condições únicas, com tendência à polarização de categorizações e concepções generalistas. No estudo mencionado, professores foram questionados sobre como caracterizam um bom aluno. A maioria das respostas centrou-se na estruturação familiar dos alunos, onde justificativas como o acompanhamento da família e o relacionamento familiar saudável ganharam destaque.

Um estudo realizado por Carvalho (2001) sugere, ainda, que a pressão do índice de aprovação, somado às diferenças culturais no tratamento e representações sociais quanto a meninos e meninas, por vezes conduzem a uma tendência para a escolha de meninas quando se trata de facilitar a aprovação para o ano seguinte.

As características utilizadas pelos professores no estudo de Lima e Machado (2012) para descrever o que seria um bom aluno envolveram principalmente elementos de natureza cognitiva, comportamental, afetiva e familiar, com destaque maior para o último aspecto, em frases como “primeiro ele precisa ter uma família estruturada”, respostas que podem ser organizadas basicamente em três categorias: respostas em torno da aula, centradas nas manifestações de interesse por parte do aluno, em palavras como “curioso”, “participativo”, “questionador”; respostas em torno do comportamento observável, em palavras como “respeitador”, e respostas em torno da família, responsabilizando esta última pela formação de um aluno considerado bom ou mau (Lima & Machado, 2012).

Quanto ao que poderia ser considerado um indício de relação com a participação familiar, destaca-se a concepção de que tarefas concluídas em casa estariam relacionadas com a participação familiar, ao passo que a adequação do aluno às exigências da escola foi justificada por muitos professores como



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

579

condicionada ao relacionamento familiar saudável. Questionados sobre a possibilidade de haver bons alunos sem qualidade de convivência com a família, ou mesmo alunos que não fossem bons mesmo com o apoio familiar, os professores entrevistados expressaram considerar raros os casos. Ainda, justificam ambos como decorrentes tão somente do mundo interno do aluno, em frases como “é da própria criança” (Lima & Machado, 2012).

Ainda que seja possível observar o impacto de certas condições familiares, através do discurso do aluno, suas condutas ou mesmo no contato com a família, afirmar que uma estrutura familiar é responsável de modo geral pela formação de bons alunos trata-se de uma afirmação tendenciosa. Isso porque a dinâmica familiar nem sempre reflete sua realidade de forma visível aos olhos externos. Evidentemente, os educadores sabem e percebem o quanto a família tem o poder de afetar o aluno em muitas dimensões. No entanto, reduzir o aluno a suas condições familiares, além de conduzir a uma esquiva da consideração de sua totalidade, é condená-lo ao fracasso a vida inteira, uma vez que nessa concepção suas possibilidades estariam reduzidas a condições iniciais de sua estrutura familiar.

É interessante pontuar que, referente às diferenças de comportamento não só de meninos e meninas, mas entre alunos em geral, existem diferenças quanto ao aprendizado e desenvolvimento, havendo diferentes formas de aprender, que nem sempre vão de encontro com o convencional. Um indivíduo pode aprender melhor com um maior uso de movimentos, enquanto outro aprende mais com o silêncio e a quietude. Nossa sociedade costuma educar meninas para menos movimentação e meninos para a extroversão, o que nem sempre é saudável, especialmente quando vai no sentido contrário da subjetividade de cada pessoa, ou mesmo quando essa educação se dá de maneira muito polarizada, como em caso de alunos muito quietos, silenciosos ou tímidos, que acabam desenvolvendo também timidamente a própria socialização.



Os estudos sobre representações sociais sugerem que todo conhecimento é gerado, transformado e projetado em um mundo social, em torno de interesses humanos, ou seja, em circunstâncias específicas. Em projetos definidos, nunca desinteressado, e produzido através da comunicação humana. Dessa maneira, sua expressão implica em interesse humanos, e por isso nunca é uma simples descrição ou cópia do estado das coisas. Afetam nossa realidade, não só quanto à maneira que a concebemos, mas quanto a nossas ações sobre ela e conseqüentemente seu estado (Moscovici, 2011).

O termo “bom aluno” refere-se a uma expressão cuja força se fez mais presente até meados de 1970, baseada em concepções de aprendizagem nas quais o aluno era visto como um sujeito passivo diante do conhecimento. O processo de redemocratização do país da década de 80 favoreceu a desconstrução de velhas crenças sobre ser aluno. Após o surgimento de movimentos contrários à mecanização da aprendizagem e passividade do estudante, como as novas pedagogias, política de ciclos, e os princípios explicitados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o processo de aprender passou a ser visto de maneira mais abrangente tanto do ponto de vista da integralidade do aluno quanto de seu contexto (Lima & Machado, 2012).

No entanto, para um professor pode ser particularmente difícil atentar-se para o atendimento das diferentes individualidades da sala de aula. O grande número de alunos por sala, a pressão das necessidades e exigências escolares, o excesso de acontecimentos simultâneos que muitas vezes requerem ações imediatistas, demandas que exigem resultados rápidos, atendimento do cronograma, conflitos de diferenças, entre outras dificuldades, fazem-nos lembrar que o professor não é uma máquina. Por esse motivo, olhar para o aluno requer indispensavelmente olhar para o professor. As necessidades não atendidas dos docentes podem levá-los não só à busca de explicações e soluções que diminuam o trabalho despendido nas aulas, mas também ao esgotamento.



A teoria dos papéis sociais tem sido discutida por diferentes autores. Martins (2010) argumenta que os papéis adquiridos resultam de processos de interação social, e se constituem em torno de representações sociais, chegando até mesmo a fazer com que indivíduos confundam o que são com o que os demais esperam de si. Atribuir a um aluno um papel, como o de mau aluno, pode ser tão determinante em seu desenvolvimento quanto considerá-lo em sua potencialidade.

Autoconceito e autoeficácia são construtos que se relacionam com o *self*, caracterizando-se por percepções acerca da competência pessoal, o que influencia diretamente na percepção de si mesmo. Enquanto o autoconceito se refere à percepção ou representação de si próprio, a autoeficácia diz respeito à crença ou expectativa de que é possível realizar com sucesso determinada tarefa ou resultado desejado, através do esforço pessoal. O autoconceito remete a avaliações sobre as próprias capacidades, incluindo a intelectual, bem como aptidões e competências em determinados domínios, ao passo que a autoeficácia é o que faz com que as pessoas estimem a possibilidade de realizar tarefas específicas com sucesso e alcançar objetivos desejados, formando expectativas para a realização (Neves & Faria, 2009).

O termo autoeficácia teve suas origens em Bandura (citado por Silva et al., 2014), considerado por este o elemento intrapessoal que mais influencia o comportamento, afetando o nível de motivação, perseverança diante das dificuldades, resiliência às adversidades, e até mesmo qualidade do pensamento analítico, atribuição causal para o sucesso ou fracasso. O autor defende, ainda, que sua formação é circunstancial e contextualizada, exercendo uma função reguladora nos comportamentos, mediando cognição, emoção e motivação.

Em estudo realizado por Silva e cols.(2014), evidenciou-se que alunos com pior desempenho escolar costumam apresentar o senso de autoeficácia também diminuído. Isso afeta também a crença do quanto serão capazes de desempenhar futuras profissões, ou lidar com maiores responsabilidades



equivalentes. Entre os fatores que interferem na autoeficácia, são apontados os históricos de percepção de fracasso quanto às próprias realizações, uma vez que modelos passados costumam se tornar importantes referências para o indivíduo, baixa autoestima, havendo também investigações sobre influências do sexo e grupo etário.

Estes, por sua vez, argumentam que a autoeficácia de meninos e meninas se modifica conforme as diferentes matérias escolares, apontando também para uma tendência à superestimação das próprias capacidades em crianças mais novas, tendo em vista a escassa existência de um histórico de tentativas para se basear. Argumenta-se, ainda, que o senso de autoeficácia sofre significativo estímulo de pais e cuidadores (Silva et al., 2014).

A interpretação de mundo das pessoas e a maneira como interagem com o meio relacionam-se diretamente com a própria autoestima e a necessidade de manter uma boa imagem para si. Muitas vezes, chegam a optar pela negação ou distorção da realidade, em defesa da autoestima (Aronson, Wilson, & Akert, 2012). Alunos que só recebem críticas podem, conforme essa linha de pensamento, assumir uma postura defensiva diante de seus erros e limitações, afastando-se da possibilidade de superação. Quanto a isso, vertentes educacionais recentes têm defendido que o encorajamento e o reconhecimento das qualidades dos estudantes têm sido mais eficazes enquanto estratégia de intervenção em espaços escolares, como no caso da disciplina positiva de Jane Nelsen (2017).

Rogers (2009) afirma que a evolução se relaciona intimamente com o reconhecimento da própria vulnerabilidade. De acordo com o autor, uma vez que não é reconhecido determinado aspecto a ser melhorado, o indivíduo não atua de maneira a modificá-lo, por ignorar ou negar tal necessidade. Sendo assim, comparar alunos de modo a engrandecer aqueles que se aproximam do idealizado pelo professor pode colaborar para que estes se tornem mais agressivamente defensivos diante da própria imperfeição, consequentemente



enviesando a percepção de sua própria necessidade de crescimento. Ao mesmo tempo, perceber que um aluno se torna agressivo diante de uma crítica pode ser um primeiro passo para um olhar mais cuidadoso sobre sua autoestima, tanto no sentido de identificá-la como insuficientemente alta, ou exageradamente elevada.

De acordo com a teoria da comparação social, desenvolvida por Festinger, em 1954, o indivíduo se define em comparação com outras pessoas ao seu redor, referente àqueles que considera melhores ou piores em relação a si, porém com maior tendência a comparar-se com os que julga mais próximos ao padrão interiorizado como ideal. Quando o domínio em que uma outra pessoa se apresenta como bem-sucedida se trata de uma dimensão considerada relevante para o autoconceito do indivíduo, isso poderá causar um impacto negativo em sua autoestima, especialmente se houver incerteza quanto à própria capacidade, uma vez que a comparação poderá gerar ainda mais dúvidas (Crisp & Turner, 2013).

Nossas expectativas sobre o meio social também interferem na precisão com que este é percebido. Quanto a isso, denomina-se profecia auto-realizadora o fenômeno em que a expectativa sobre algo afeta o comportamento do observador, de modo que suas ações acabem, por fim, influenciando o objeto sobre o qual foi depositada sua expectativa. (Aronson, Wilson, & Akert, 2012). Os próprios estudiosos recorrem a exemplos calcados no contexto educacional. Sob essa perspectiva, um professor que acredita no potencial de um aluno tende a tratá-lo como tal, de modo que, recebendo um bom tratamento, este mesmo aluno desenvolve sua potencialidade, com influência do estímulo recebido por seu professor.

Assim como um aluno pode inibir sua capacidade de reconhecer os próprios limites, por questões de defesa da autoestima, um aluno supervalorizado também o pode, e pelo mesmo motivo. Os estudos em psicologia social ilustram que a agressividade quanto a críticas é um elemento



muito presente entre pessoas com autoestima muito elevada (Crisp & Turner, 2013). Da mesma maneira, afastar-se do reconhecimento dos próprios limites pode acabar fazendo com que um indivíduo não desenvolva resiliência nesse aspecto, o que pode levá-lo a um perfeccionismo, à negação de erros devido à catastrofização destes e, conseqüentemente, ao afastamento de suas necessidades e possibilidades de crescimento.

Nesse cenário, muitas vezes a autoestima é vista como algo desvinculado do contexto vivido pelo sujeito. Essa postura nos leva a reafirmar que a capacidade ou incapacidade do sujeito em aprender reside em si mesmo, na tentativa de romper com o fracasso escolar. Conforme aponta Franco (2009), ainda existe, e de maneira veemente, uma visão romântica da autoestima, que leva as pessoas a acreditarem ser possível produzi-la positivamente de maneira independente, desvinculando-a das condições precárias que por vezes a desestimulam.

A teoria da comparação social fundamenta-se no pressuposto de que a individualidade é construída não só com base no que se percebe de si, mas na autopercepção em comparação a outros. Percebe-se a individualidade ao constatar a diferença que há nos demais. Sendo assim, a interação com o outro fornece informações sobre o que somos e não somos (Aronson, Wilson, & Akert, 2012). Enquanto características pessoais constroem-se na história interacional de cada um, ganhando sentido conforme situações e contextos, o outro é constituído e definido não só por ele mesmo, mas pelo indivíduo que o encontra, o qual se constitui e se define também através dessa relação, e assim são criadas identidades individuais e grupais. O espaço relacional é usado para se diferenciar e se assemelhar (Franco, 2009).

Em continuidade à linha de pensamento acima exposta, evidências apontam para uma predisposição própria da autoproteção, em que o indivíduo acaba atribuindo para si a responsabilidade em casos de acerto, ao passo que os fracassos percebidos acabam sendo atribuídos a eventos externos, na defesa



da própria autoestima. Esse movimento por vezes apresenta um viés de memória, onde, embora haja uma maior crítica por parte do indivíduo quanto a informações que o desaprovam, em contrapartida a elogios, as informações positivas sobre si costumam ser fixadas na memória com mais qualidade (Crisp & Turner, 2013). Aqui já não se fala sobre em quais avaliações o indivíduo se apoia para validar a própria percepção, mas na qualidade da memória para eventos de fortalecimento e ameaça da autoestima.

Percebe-se que o fortalecimento da autoestima do estudante colabora muito mais para seu crescimento, uma vez que possibilita um campo de segurança para o reconhecimento das próprias falhas. Isso não significa concordar com os erros de uma outra pessoa para aceitá-la, mas percebê-la como alguém valioso dentro de uma individualidade que possuirá limitações, como todo ser humano. É perfeitamente possível, além de necessário, aceitar alguém sem necessariamente renunciar às próprias convicções, ainda que estas sejam contrárias ao que o outro pensa. Da mesma maneira, o aluno precisa sentir-se aceito, e não perfeito.

A inserção grupal, outro elemento a ser considerado na compreensão dos temas aqui abordados, é vista como determinante tanto para o autoconceito quanto para a autoestima do sujeito. As pessoas também se avaliam na qualidade de membros do grupo ao qual pertencem. Uma vez que sua participação em determinado grupo, conforme observado anteriormente, confere-lhe a incorporação de algumas características próprias que o identificam como pertencente a este grupo, há uma tendência que direciona o indivíduo a enxergar o próprio grupo de maneira positiva, o que o leva a expressar preferência em comparação a outros grupos, razão esta que pode trazer compreensões sobre fenômenos como a discriminação e a rivalidade. Ainda, quanto mais uma pessoa se apoia em seu grupo pertencente para construir seu autoconceito, mais ela buscará incorporar em si as características encontradas no grupo, sejam elas positivas ou negativas (Crisp & Turner, 2013).



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

586

Torna-se possível, assim, pensar na possibilidade de um aluno enxergar-se dentro de um grupo considerado por seus professores como o grupo de maus alunos, aderindo a esse papel e chegando inclusive a defendê-lo. Por outro lado, um aluno tímido e bem-sucedido, ao ser tratado de maneira diferenciada por seus professores, pode também tentar incorporar em sua conduta ações incompatíveis, para se sentir mais próximo dos demais adolescentes. Ou, ainda, afastar-se de seus pares.

A eficácia afeta mais a autoestima quando o domínio onde a pessoa se sente eficaz é considerado importante para si. Esses construtos influenciam na motivação e na realização escolar. Da mesma maneira, no esforço dos alunos e, conseqüentemente, na qualidade de seus resultados. Podemos pensar, ainda, que a própria persistência e o estabelecimento de objetivos mais ambiciosos entram em jogo. Esses aspectos acabam influenciando também na conduta, como em comportamentos de evitação, quando acreditam que as situações de realização estão além de suas competências, e comportamentos de envolvimento quando acreditam serem capazes de realizar as tarefas. O rendimento escolar é mais preciso quando avaliado a partir de matérias específicas, devido aos motivos supracitados (Neves & Faria, 2009).

Experiências escolares influenciam no desempenho. Não é somente a autoeficácia que o afeta, mas o contrário também é válido. Ocorre um círculo vicioso, onde se estabelece um impacto na percepção e conseqüentemente na ação. Alunos com mais autoeficácia estão mais propensos a encarar tarefas com maior grau de dificuldade, o que aumenta as chances de atingir níveis mais elevados de desempenho. Assim como alunos que não possuem crenças negativas sobre o próprio desempenho mostram menos persistência nas atividades em questão (Silva et al., 2014).

Diante do exposto, cabe-nos o questionamento: se o bom é o bom e o mau é o mau, o que nós somos, enquanto educadores e, sobretudo, seres humanos? As circunstâncias mencionadas nos convidam, assim, para uma



importante reflexão, sobre sermos bons professores, maus professores, ou seres humanos inteiros, assim como nossos alunos.

Considerações Finais

As representações sociais fazem parte do nosso cotidiano, afetando a maneira como percebemos e nos relacionamos com o outro, com o meio, com os conceitos e histórias, e também conosco mesmos. Sendo assim, existirão concepções sobre o que é considerado aceitável ou não, representadas por adjetivos, como bom e mau.

O levantamento de estudos quanto a representações sociais de professores evidenciou que muitos docentes recorrem a uma única resposta para justificar as possíveis causas que levam um aluno a não se comportar como gostariam. Evidenciou-se a predominância de respostas generalistas, entre as quais se destaca a estruturação familiar, de modo não só a reduzir como igualar as diversas experiências, potencialidades, limitações e históricos dos alunos.

Pensar na possibilidade de redução da quantidade de alunos por turma pode ser uma alternativa a ser melhor investigada, uma vez que não basta uma educação para todos sem garantia de qualidade no ensino. Outra questão é enxergar a totalidade do aluno. A polarização de representações sociais de bom e mau aluno influenciam na maneira como este se enxerga, afetando assim sua autoestima e, conseqüentemente, sua autoeficácia.

O aluno busca pertencimento. E não procura somente quanto ao seu professor, mas principalmente em colegas, reconhecendo-se como parte do grupo de alunos onde acredita que desempenha seu papel social. Salientamos a importância de reconhecer as limitações de nosso pensamento categórico e procurar trabalhar com a integralidade do ser, investindo em suas potencialidades.

Referências



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

588

- Carvalho, M. P. (2013). Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas*, 2001. P. 554-574. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640.pdf>. Data de acesso: 27 de junho de 2019;
- Crisp, R.; Turner, R. N. *Psicologia Social Essencial*. São Paulo: Roca.
- Aronson, E.; Wilson, T. D.; Akert, R. M. (2012). *Psicologia Social*. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC.
- BECK, D. E.; Larsen, T. H.; Solonin, S.; Viljoen, R.; Johns, T. Q. (2018). *Spiral Dynamics in Action: Humanity's Master Code*. Nova Jersey: John Wiley & Sons.
- Carreteiro, M. (1993). *Construtivismo e educação*. Zaragoza: Luís Viver.
- Franco, A. F. (2009). *O mito da autoestima na aprendizagem escolar*. *Psicologia Escolar e Educacional*. Vol. 3, n. 2. Julho/Dezembro, pp. 325-332.
- Lima, A. M.; Machado, L. B. (2012). O “bom aluno” nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar. *Psicologia & Sociedade*, 24 (1), 150-159.
- Martins, E. S. (2010). Os papéis sociais na formação do cenário social e da identidade. *Kínesis*, Vol. II, N. 4, 40-42.
- Moscovici, S. (2011). *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 8 ed. Petrópolis: Vozes.
- Nelsen, J.; Lott, L.; Glenn, H. S. (2017). *Disciplina Positiva em sala de aula: como desenvolver o respeito mútuo, a cooperação e a responsabilidade em sua sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Manole.
- Neves, S. P.; Faria, L. (2019). Auto-conceito e auto-eficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 206-218.
- Niemiec, R. M. (2019). *Intervenções com forças de caráter*. 1 ed. São Paulo: Hogrefe.
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se Pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

589

Silva, J. et al. (2014). *Autoeficácia e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental*. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Vol. 18, n. 3, 411-420.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

590

Eles só Brincam? Relevância da Brincadeira e Papel do Educador Enquanto Mediador

Débora Damacena de Andrade, UFG, debora.andraade15@gmail.com
Jordana de Castro Balduino Paranaíba, UFG, jordanabalduino@gmail.com
Nayara Oliveira Feitosa, UFG, nayara.no45@gmail.com

Introdução

O presente trabalho é resultado das atividades realizadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Formação de Professor em Psicologia I e II do curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás, regional Goiânia. Durante o primeiro semestre os alunos-estagiários estiveram nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do município de Goiânia, com o objetivo de conhecer o trabalho na Educação Infantil e, principalmente a função do Auxiliar de Atividades Educativas, os quais acompanham o professor em cada agrupamento de crianças. Ao final, foi realizada uma intervenção junto às crianças e aos profissionais da educação acerca da temática da mediação na brincadeira.

No segundo semestre foi elaborado e realizado um curso para os Auxiliares de Atividades Educativas dos Cmeis em parceria com a Gerência de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. O curso intitulado “A pluralidade na Educação Infantil: uma reflexão psicossocial da práxis educativa” fundamentou-se na Proposta Política Pedagógica (PPP, 2014) da rede supracitada, aborda questões pertinentes à infância e à educação infantil ancorada na perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski.

A brincadeira possui lugar central nesta teoria. Além disso, foi possível observar a importância desta durante o tempo de permanência no Cmei e nas discussões com os Auxiliares durante o curso. Segundo o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (2009) esta é, ou pelo menos deveria ser, a principal atividade na



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

591

infância, sendo um direito de todas as crianças. Ela deve ser considerada como eixo articulador de toda a rotina, espaço, tempo e relações construídas na educação infantil. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2010), a PPP (2014) concebe que a brincadeira deve ter lugar central na educação infantil por considerar esse o trabalho da criança, no qual o indivíduo modifica a natureza e modifica a si mesmo.

Essa atividade é essencial, pois através dela “as crianças estimulam os sentidos, exercitam os músculos, coordenam a visão com o movimento, obtêm domínio sobre seus corpos, tomam decisões e adquirem novas habilidades” (Papalia & Feldman, 2013, p. 296). Além disso, a brincadeira proporciona a exteriorização e controle de sentimentos como alegria, agressividade e angústia; planejamento e socialização (Cordazzo et al., 2007).

Navarro e Prodócimo (2012) salientam a importância de entender o brincar como uma atividade dinâmica, tendo em vista que as crianças brincam de formas diferentes, dependendo do contexto. Nesse sentido, é necessário considerar a mutabilidade das características das brincadeiras, dependendo de quem, quando e onde ela ocorre. Partindo disso, as autoras compreendem a brincadeira como sendo subjetiva, isto é, com foco na pessoa que brinca e não nos resultados dessa ação. Além de possuir um aspecto livre e criativo, que ocorre a partir de uma situação imaginária, porém, contendo regras e supondo um contexto social e cultural.

Através da brincadeira a criança conhece e experiencia o mundo. Nesse sentido, é preciso considerá-la como um instrumento de aprendizagem integrante do processo educativo. Diante disso, é necessário incentivar e proporcionar momentos de brincadeiras, sendo eles livres ou não, principalmente no contexto da educação infantil, na qual o objetivo é “ampliar, diversificar e complexificar os conhecimentos das crianças “ (PPP, 2014, p. 10).

Entretanto, como afirma Sayão (2002, pp. 57-58)



a cultura “adultocêntrica” leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. (...) Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se.

Diante disso, o presente trabalho objetivou compreender a importância dos educadores reconhecerem a relevância da brincadeira e seu papel enquanto mediadores; bem como definir a concepção de educadores, problematizar o papel do educador enquanto mediador na brincadeira, discutir a importância do educador reconhecer a relevância da brincadeira no desenvolvimento infantil e analisar as contribuições do curso ministrado para a formação de educadores.

A Infância Através do Tempo

O conceito de infância foi construído historicamente, sendo que essa ideia é uma concepção da modernidade. Ariès (1981) coloca que até o século XIII a criança era vista como um adulto em miniatura devido à visão de infância como uma fase sem importância e sem características específicas; evidenciando, assim, uma desvalorização desse período.

Segundo Ariès (1981), a representação da criança mais próxima do ideal moderno apareceu em meados do século XIII, quando surgiu a representação do anjo. A infância sagrada, a partir do século XIV passou a evidenciar um progresso no que diz respeito ao sentimento da infância. Passou-se a retratar essa fase com aspectos de graciosidade, ternura e ingenuidade a partir da relação de Jesus e sua mãe. No entanto, essa relação foi se transformando em uma representação mais cotidiana, ocorrendo essa mudança concomitantemente com o surgimento das histórias de crianças nas lendas e contos pios (Ariès, 1981).

Papalia (2000) retoma os aspectos históricos sobre a criança



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

593

apresentados por Ariès e acrescenta a influência das descobertas dos germes e da imunização no processo de valorização da infância. Essas descobertas permitiram a proteção das crianças de doenças que faziam da infância uma fase onde a morte estava sempre em eminência. Segundo Papalia (2000), surge com isso, um maior sentimento de responsabilidade dos pais com relação aos filhos. Além disso, a autora aponta para a influência da mão-de-obra barata no afastamento das crianças do trabalho, o que foi potencializado pelo surgimento de leis para protegê-las, garantindo que elas ficassem mais tempo na escola.

Nesse sentido, ressaltam-se as diversas modificações que os conceitos de infância e criança sofreram baseadas em questões sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas. Apesar desses conceitos serem tomados como sinônimos, a Rede Municipal de Educação de Goiânia compreende que são conceitos distintos, ainda que interdependentes. Nesta concepção, infância é um tempo da vida, socialmente construído e, por isso, varia de acordo com o contexto, enquanto que criança se refere ao indivíduo nessa fase. Assim cada geração experiencia a infância de forma diferente e, até mesmo na mesma geração, cada criança possui uma vivência única (PPP, 2014).

Educação Infantil: Uma Contextualização

Mariotto (2009) apresenta a origem francesa da palavra “creche”, que significa “manjedoura”. Essa denominação advém dos abrigos para bebês surgidos na França no século XVIII, os quais possuíam um caráter assistencial, cuidando das crianças enquanto as mães trabalhavam. De acordo com a autora supracitada, as mudanças sociais e econômicas fizeram emergir a necessidade de se aumentar a renda doméstica, de forma que, para garantir o sustento da família e em busca de realização pessoal, “a mulher era chamada ao mercado de trabalho” (p. 28). Esse fator, associado à redução do núcleo familiar e a consequente redução da rede de apoio intrafamiliar, faz surgir a necessidade de se ter onde deixar os filhos.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

594

A creche surge, portanto, para atender às novas configurações familiares e às demandas econômicas e sociais, atuando de forma assistencialista. No Brasil, é com a promulgação da constituição de 1988 que a creche passa a ser um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado. A função da creche torna-se a partir disso, educativa, direcionada para os elementos cognitivos, emocionais e sociais da criança (Mariotto, 2009). De acordo com o Inciso IV do art. 208, “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988). Assim, é dever do Estado a garantia da oferta da Educação Infantil pública e gratuita.

A Educação Infantil é Definida Como:

primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Brasil, 2010, p. 12).

A Educação Infantil é baseada em princípios éticos, políticos e estéticos. O primeiro refere-se à questões como autonomia, responsabilidade e respeito; os políticos dizem respeito aos direitos e deveres; por fim, o estéticos referem-se a liberdade de expressão utilizando-se da sensibilidade e criatividade (Brasil, 2010). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, os objetivos da Educação Infantil são:

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (Brasil, 2010, p. 18).

Na Educação Infantil, a brincadeira perpassa a relação cuidar-educar,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

595

visto que esta é a principal forma de aprendizagem da criança. Contudo, as questões instituídas socialmente são: mas eles só brincam? não precisariam ser somente assistidos? não deveriam já estar na escola?; deslegitimando o papel primordial da brincadeira no desenvolvimento infantil. A descontinuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental potencializa tal discussão, de modo que o Ensino Fundamental é concebido como o lugar da aprendizagem e a Educação Infantil só de brincadeira, sem a relação de ensino-aprendizagem. Essa concepção é problemática no sentido que retorna à compreensão assistencialista. Além disso, nessas discussões considera-se as pressões sociais para a disciplina e aquisição dos conhecimentos formais (Cordazzo et al., 2007) ancoradas no modelo econômico capitalista. Neste a criança deve ser disciplinada e alfabetizada o mais rápido possível, a fim de entrar no mercado de trabalho o mais cedo e com a melhor formação possível.

Mariotto (2009), ainda tratando desse reducionismo da Educação Infantil, destaca o lugar ambíguo que as creches ocupam ainda hoje no sistema de ensino, visto que seus interesses, muitas vezes, acaba voltando-se mais para a mãe que trabalha do que para a criança. Isso influencia diretamente o educador, de forma que “confundindo-se no assistencialismo que marcou seu surgimento, ainda hoje os educadores de creche precisam elaborar as condições daí decorrentes” (Langer, 1992, p. 123 citado por Mariotto, 2009, p. 30).

Nesse sentido, é essencial refletir sobre o papel do educador na educação infantil em sua relação com a criança a fim de não se limitar à concepção assistencialista. Em conformidade com o Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Goiânia (PPP, 2014), que se fundamenta na perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem de Vigotski, colocando a brincadeira em lugar central nesse processo. No entanto, antes de compreender o papel do brinquedo e da brincadeira, é preciso entender o que são e quais as transformações históricas, sociais e econômicas que os perpassam.

Brincar de Quê? O Brinquedo e o Brincar Através da História



Os brinquedos e os jogos, segundo Ariès (1981), só passaram a ser considerados típicos das crianças na atualidade, visto que antes, eram atividades comuns aos adultos. Essa mudança ocorre concomitantemente com a descoberta da infância, de forma que os brinquedos e os jogos vão deixando de ser utilizados em cultos e rituais religiosos, integrando os laços coletivos da comunidade; passando, portanto, a se constituir como uma atividade profana e individual. Nesse sentido, Ariès (1981) coloca que a brincadeira surge, nesse contexto, como um conjunto de manifestações, outrora, abandonada pelos adultos e dessacralizada ao longo da história. De acordo com Cordazzo e Vieira (2007)

a função do brinquedo é a brincadeira. O brinquedo tem como princípio estimular a brincadeira e convidar a criança para esta atividade. A brincadeira é definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma (p. 91).

Benjamin (2002), ao abordar a história do brinquedo, traz o aspecto da industrialização no século XIX, que marcou uma transformação em sua fabricação, que outrora, era confeccionado pelos artesãos ou, comumente, pelos pais junto com os filhos. Dessa forma, os brinquedos passam a ser produzidos de forma padronizada e em grande escala. Portanto, de acordo com Benjamin (2002) citado por Meira (2003), as transformações do brinquedo a partir da nova lógica econômica industrial evidenciam, ainda, o distanciamento entre os pais e as crianças, visto que antes, a sua produção era feita mutuamente.

Oliveira (2007) contextualiza a questão do brincar e do brinquedo dentro da sociedade atual de consumo, colocando que as transformações sociais e econômicas alteram, ainda, a concepção de criança e, conseqüentemente, a visão a respeito do brinquedo. Este, por sua vez, apresenta-se nessa sociedade como mercadoria necessária para o consumo do público infantil. Segundo a autora,



vê-se outra concepção de brincar, submetida à lógica de padronização, e da prontidão (a criança não desenvolve ação criativa sobre o brinquedo, pois esse vem pronto e acabado, faz toda a ação sozinha, enquanto reflexo do avanço tecnológico) onde a única ação do infante, se resume na sua condição de proprietário do brinquedo (p. 3).

Na sociedade capitalista, a questão das classes sociais também influencia a relação criança-brinquedo. De acordo com Meira (2003), há uma preocupação demasiada a respeito da segurança e higiene das crianças, contribuindo para o distanciamento entre elas e os materiais advindos da natureza. Dessa forma, o contato é, predominante, com brinquedos plastificados, esterilizados e inquebráveis, restringindo o universo de ação da criança.

É certo que tais modificações ocorreram e não é o propósito deste trabalho discutir se foram favoráveis ou não ao desenvolvimento infantil, mas considerar que independente das transformações ocorridas a brincadeira continua sendo a principal atividade da infância e o brinquedo tem papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem da criança, como afirmava Vigotski e como ainda é possível ser observado.

Brinquedo, Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Perspectiva Histórico-Cultural

A Psicologia Sócio-Histórica desenvolvida por Vigotski tem como objeto as Funções Psicológicas Superiores (FPS). Segundo Rego (1995, p. 39) elas “referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente”. Nesse sentido as FPS são tipicamente humanas e são mediadas nas relações entre os indivíduos.

Signos e os instrumentos funcionam como mediadores, mas não são iguais. A principal diferença é a forma como orientam o comportamento humano, sendo que o instrumento orienta externamente e conduz a mudanças no objeto



e o signo orientado internamente controla o próprio indivíduo. A internalização de aspectos culturais que ocorre a partir dos signos e instrumentos constitui as funções psicológicas superiores (Vigotski, 2007).

A mediação dos signos e instrumentos ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual é exclusiva do humano. A ZDP é entendida como o intervalo entre o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), ou seja, aquilo que a criança conseguia fazer sozinha e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), isto é, aquilo que a criança conseguiria realizar somente com auxílio, mas que futuramente poderia realizar sozinha. Dessa maneira, tudo que faz parte do Nível de Desenvolvimento Potencial se tornará Real através da ZDP e, assim, a todo o momento, o NDR seria atualizado e o NDP convocado. Crianças que possuem mesmo NDR não necessariamente terão a mesma ZDP, por isso apresentam divergências ainda que estejam no mesmo contexto (Vigotski, 2007).

A Zona de Desenvolvimento Proximal pressupõe a mediação de alguém mais capaz, mas não se restringe à presença física desse sujeito e, por isso, pode ser realizada por um instrumento como o brinquedo. Através do brinquedo, a criança se comporta de maneira não habitual para a sua idade, ou seja, à Nível de Desenvolvimento Potencial e por isso pode-se afirmar que ele gera uma ZDP (Vigotski, 2007; Alves, 2005).

Vigotski entende o brinquedo a partir da compreensão das necessidades da criança, colocando-o como possibilidade de satisfação de desejos não passíveis de serem realizados, “pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo” (Vigotski, 2007, p.108). Um importante ponto é frisar que a criança em um primeiro momento vive em uma imediatez, que aponta para uma disposição, na qual seus desejos são atendidos no momento de sua ocorrência. Com a cisão dessa satisfação imediata há uma experiência de desordem, de conturbação que dá seguimento a construção de um mundo imaginário, e é nesse mundo que se dá o brinquedo (Vigotski, 2007).



Nesta perspectiva, o brinquedo além de ser a satisfação das necessidades que não podem ser atendidas imediatamente, também oferece um conjunto de regras do comportamento relacionado ao papel que ela está desempenhando. Crianças podem brincar de escolinha, representando papéis presentes nesse contexto. Vigotski (2007) argumenta que “o papel que a criança representa e a relação dela com um objeto (se o objeto tem seu significado modificado) originar-se-ão sempre das regras” (p. 112).

Vigotski (2007) destaca a atuação do brinquedo na estruturação do desenvolvimento psíquico da criança: “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa” (p.113). Através do lúdico, a criança vivencia um processo de evolução com o desenvolvimento de uma conexão entre o brincar e a ideia que ela constrói sobre isso, propiciando o afastamento da dependência de estímulos físicos do ambiente concreto que a rodeia (Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008). Diante disso, na conjuntura imaginária o comportamento passa a ser guiado pelo significado da situação: “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição que a criança começa a agir independente daquilo que vê” (Vigotski, 2007, p. 114).

Na fase pré-escolar, Vigotski (2007) explica que a ação surge e é regida por regras através das ideias e, portanto, o pensamento se encontra separado dos objetos. Essa inversão significado/ação para ação/significado se concebe como uma dificuldade para a criança, mas, também, como uma necessidade porque ela cria condições para um pensamento abstrato.

Além disso, Vigotski também coloca uma contradição presente na relação brinquedo e significado. A criança vai atuar com significados desvinculados dos objetos e ações que estão normalmente vinculadas. No entanto, a contradição ocorre, pois no brinquedo ela também agrega ações e objetos reais. Outro paradoxo apresentado por Vigotski nesse processo é que através do brinquedo a criança une esta ação ao prazer ao mesmo tempo em que aprende a seguir



caminhos difíceis, aprendendo as regras e, também, a renunciar o que ela quer. Esses processos são importantes, pois o brinquedo relaciona-se com a transição em direção à operação com significados, que ocorre quando a criança lida com significados como se fossem objetos. Assim, posteriormente, esses atos serão realizados de forma consciente (Vigotski, 2007).

E o Educador na Brincadeira? As Diferentes Formas de Mediação

A brincadeira, como foi abordado acima, possibilita à criança alcançar o Nível de Desenvolvimento Potencial, isso ocorre através da mediação, realizada pelos educadores, que atua na Zona de Desenvolvimento Proximal. O conceito de educador é, muitas vezes, restrito ao professor. Entretanto, educação é compreendida como um:

processo que vai além do ensino de conhecimentos específicos, uma vez que os processo de aprendizagem e desenvolvimento são constitutivos da criança: sua expressão, seu afeto, sua sexualidade, sua socialização, seu brincar, sua linguagem, seu movimento, sua fantasia, seu imaginário e suas infinitas formas de expressão (PPP, 2014, p. 14).

Diante disso, educadores são todos aqueles que fazem parte do processo de desenvolvimento da criança em uma relação ensino-aprendizagem. Nesse sentido, família, cuidador, professor, auxiliar e profissionais em geral que atuam na instituição (limpeza, merenda, administrativo), são considerados educadores.

Wajskop (2005) apresenta a relevância do adulto na brincadeira, afirmando que este é um elemento integrante “ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama” (p. 38). Navarro e Prodócimo (2012) apresentam três formas de mediação do educador na brincadeira.

A primeira forma é o brincar livre, por isso, não há interferência direta do adulto na brincadeira. Isso não significa sair de perto ou realizar outra atividade, mas estar atento à brincadeira de modo a proporcionar momentos de aprendizagem. As autoras afirmam que “se a professora não prestar atenção e



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

601

pensar numa forma de mediar, mesmo que seja organizando a sala de forma diferente, pode se tornar um brincar repetitivo para as crianças” (Navarro & Prodócimo, 2012, p. 642), o que pode prejudicar o potencial da brincadeira enquanto aprendizagem.

Trazer elementos novos para uma brincadeira organizada pelas próprias crianças é o segundo tipo de mediação apresentada. “Ao organizar a sala, separar brinquedos, deixar as crianças livres para escolherem com o que brincar, a professora está mediando o brincar” (Navarro & Prodócimo, 2012, p. 643). A terceira forma é a brincadeira planejada pelo educador, mas que inclui a criança, de modo que ela é colocada no centro de todo planejado. Ainda que seja planejada, organizada deliberada pelo educador, esse tipo de brincadeira deve manter certo grau de liberdade para a criança, de forma que não fique engessado pelo adulto e pelas posturas adultocêntricas.

Procedimentos Metodológicos

O curso “A pluralidade na Educação Infantil: uma reflexão psicossocial sobre a práxis educativa” teve como objetivo geral desenvolver com os (as) auxiliares educativos (as) um olhar amplo acerca da pluralidade na educação infantil. Com a participação de 15 auxiliares, o curso contou com dez encontros, considerando que o primeiro foi a aula inaugural e o último o encerramento e entrega de certificados. Nos outros encontros foram trabalhados os seguintes temas: concepção de crianças, infâncias e educação infantil; Perspectiva Histórico-Cultural; desenvolvimento, aprendizagem e mediação; importância da brincadeira no contexto educativo; sexualidade infantil; diversidade e inclusão na educação infantil e inclusão étnico-racial e de classe. Todos os temas foram baseados na Psicologia Histórico-cultural, que fundamenta a PPP (2014) exceto a aula de sexualidade infantil, a qual foi acrescentada a perspectiva psicanalítica. Os encontros foram previamente elaborados, planejados, ministrados e avaliados pelos estagiários, sob a supervisão de professores da Gerência de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

602

Formação da Rede Municipal de Educação de Goiânia (Gerfor) e da professora orientadora da disciplina.

As avaliações processuais realizadas durante o curso tinham como objetivo compreender como estava sendo estabelecida a relação entre a teoria estudada e a prática no Cmei. Em sua maioria, as atividades foram desenvolvidas em pequenos grupos, considerando as particularidades das(os) auxiliares, bem como seu contexto cotidiano, que implica uma longa rotina de trabalho - muitas vezes dupla jornada - nos dias dos encontros. Ao final do curso, foi aplicado um questionário para que os participantes avaliassem a relevância do curso para o exercício da profissão na educação infantil.

Resultados e Discussão

Os dados da avaliação confirmam a importância da formação das (os) auxiliares de atividades educativas. Sobre a percepção dos cursistas acerca dessa relevância do curso, o gráfico 1 demonstra que todos o avaliaram como ótimo ou bom.

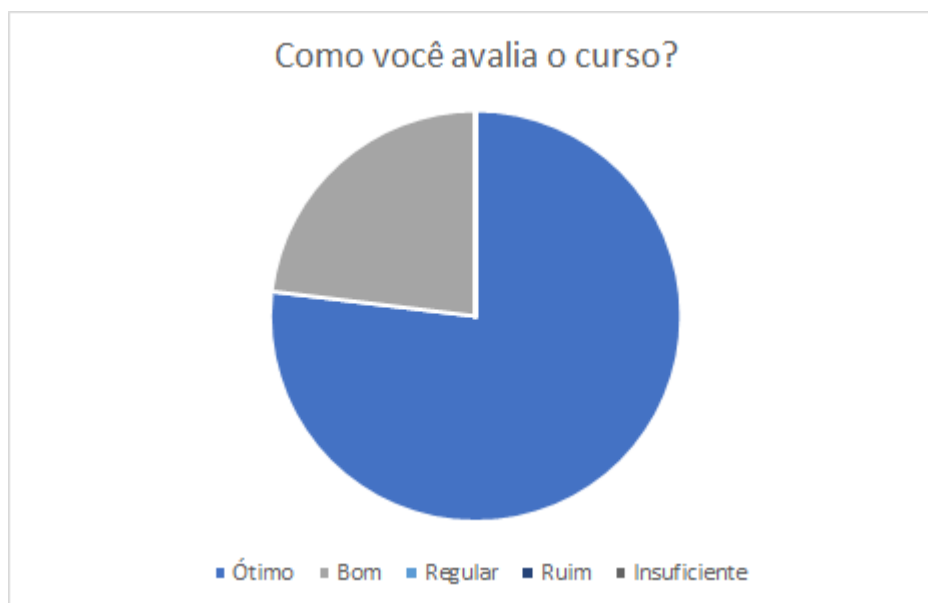
Gráfico 1



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

603



Fonte: avaliação do curso realizada pelos autores

O gráfico 2, por sua vez, evidencia que todos os cursistas consideraram como “muito” ou “bastante” a contribuição do curso para a sua prática profissional na educação infantil.

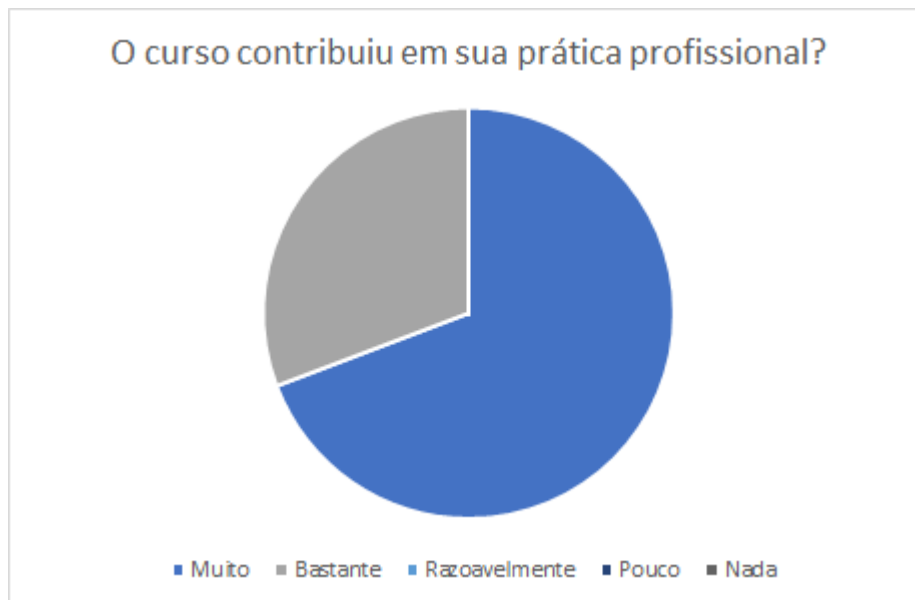
Gráfico 2



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

604



Fonte: avaliação do curso realizada pelos autores

Dentre os motivos citados para confirmar a contribuição do curso ministrado, destacam-se as seguintes afirmações:

“Todos os temas foram abordados de maneira satisfatória com referências científicas e exemplos práticos do nosso dia-a-dia”; “Falando sobre todos os conteúdos, trouxe uma ampla visão, para um novo olhar sobre o cuidar e o educar, melhorando em minha postura como mediadora no auxílio à regente. Principalmente quando houver alguma situação constrangedora, saberemos lidar com essa situação”; “Acredito que todos os itens foram importantes porque uma questão se atrela a outra, totalizando-se um conjunto da obra. Foi muito bom (Trecho retirado da avaliação realizada ao final do curso).

Quando questionados se houveram mudanças na forma de atuação com as crianças, um dos cursistas destacou: “Sim. Criança é um ser de direito, etapas e cada uma tem seu tempo e formas de aprendizagem. Somos mediadores de conhecimento e devemos sempre capacitar-nos para melhor atender a todas as crianças”. Considera-se que essa posição foi possibilitada pelas discussões teóricas realizadas durante todo o curso.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

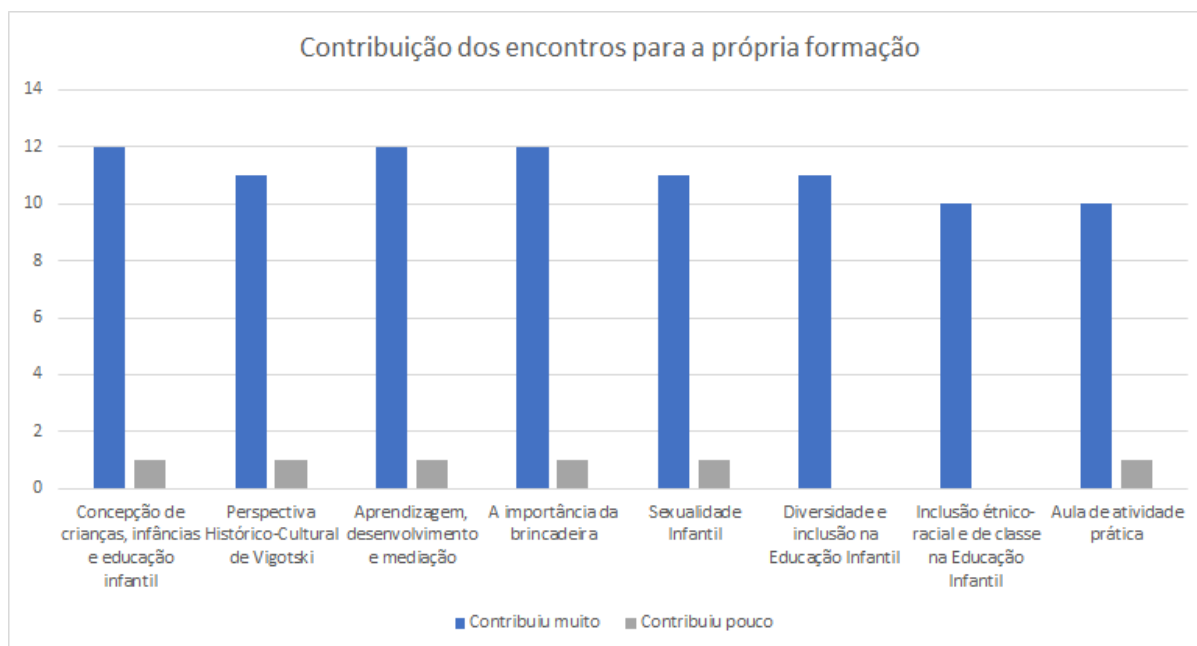
605

Além disso, durante as aulas foi possível perceber um movimento de colocar a criança no centro da prática profissional, como foi confirmado por uma cursista: “Sim, passei a ser ainda mais atenta às minhas crianças, afinal, elas são o foco do meu trabalho” ou “Sim, o respeito, a compreensão, saber conversar com as crianças”. Essa mudança está pautada na concepção de que criança é sujeito de direitos, bem como é histórico, de classe, de experiência e produtora de cultura (PPP, 2014), que evidencia a individualidade e particularidade de cada criança.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da formação teórica acerca do desenvolvimento e aprendizagem infantil para a atuação prática profissional, ainda que a tensão teoria e prática nunca se esgote no sentido que uma nega a outra constantemente e é exatamente esse movimento que permitem novas elaborações teóricas e novas atuações (Miranda, 2005).

Quanto à contribuição dos temas trabalhados, a maior parte dos cursistas afirmou que em geral todos contribuíram muito, como podemos ver no Gráfico 3.

Gráfico 3





“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

606

Fonte: avaliação do curso realizada pelos autores

Dentre os diferentes temas abordados e avaliados como relevantes, o encontro sobre brincadeira teve como objetivo apresentar o lugar da brincadeira no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e sua importância no contexto da educação infantil. Inicialmente realizaram-se duas brincadeiras com os cursistas: telefone sem fio e batata quente. Depois foi perguntado o que as crianças poderiam aprender com essas atividades e as respostas foram: esperar sua vez, tolerância à frustração, aperfeiçoamento motor e da fala etc. No segundo momento, conceituou-se a brincadeira e sua relação entre os conceitos vigotskianos como Zona de Desenvolvimento Proximal, explicitando o papel dos educadores e em específico dos auxiliares como mediadores, bem como os três tipos de mediação apresentadas por Navarro e Prodócimo (2012).

A fim de exemplificar essa questão, resgatou-se a intervenção realizada no Cmei durante o primeiro semestre do estágio. Nesta as crianças dos agrupamentos AB (0-2 anos), CD (2-3 anos) e DE (4-5 anos) foram divididas proporcionalmente em quatro grupos, sendo cada grupo caracterizado por um animal. Assim, realizaram-se rodas de conversa sobre o determinado animal, cantaram-se músicas sobre eles e depois executaram brincadeiras que remetiam a alguma característica deste. Ao final as crianças foram convidadas a conhecer e brincar com os animais dos outros grupos. Na intervenção supracitada, os educadores, as crianças mais velhas e os brinquedos - como bichos de pelúcia- realizaram o papel de mediadores e brincando as crianças puderam aprender sobre quatro animais diferentes

Ao problematizar a brincadeira e sua importância para o desenvolvimento infantil com os educadores é essencial considerar a infância que esse adulto viveu e o seu impacto na construção das interações com as crianças. O curso ministrado se iniciou, justamente, com essa perspectiva, posto que antes de abordar os aspectos teóricos sobre a criança, a infância e a educação infantil, objetivou-se resgatar a criança presente em cada cursista. Assim, reaver as



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

607

experiências da infância implica lembrar-se das brincadeiras que marcaram a vida de cada um.

Nesse sentido, foi realizada uma dinâmica, em que cada um deveria escolher um objeto que remetesse a sua infância dentre os que estavam dispostos sobre uma colcha de retalhos. Ao se deparar com os objetos (colher de pau, boneca de pano, fita cassete, panela de barro, livros, lápis de cor, giz de cera, bonequinhos, entre outros) a reação dos cursistas foi de encantamento, um deles comentou: “oba, a gente vai brincar?”. A partir disso, pode-se reafirmar a posição da Wajskop (2005), quando afirma a relevância do adulto na brincadeira como elemento integrante, seja como observador e organizador ou como personagem que enriquece a trama do brincar da criança.

Outrossim, essa vivência permitiu um maior envolvimento dos cursistas com o tema a ser trabalhado e até mesmo uma compreensão mais profunda a respeito das diversas faces em torno do conceito de “criança” e “infância”. Rememorar suas brincadeiras permitiu a cada um perceber as diferenças existentes entre as diversas infâncias - entre eles e das crianças dos cmeis onde atuam, coadunando com a perspectiva da Rede Municipal de Educação de que as transformações nos conceitos de infância e criança fundamentam-se nas questões sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas (PPP, 2014).

As discussões sobre inclusão e diversidade também foram perpassadas por questões concernentes à brincadeira. Trabalhou-se o conceito de compensação de Vigotski, baseando-se na afirmativa que “no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento” (Vigotski, 2007, p. 134). Assim, as dificuldades presentes em determinadas condições podem ser compensadas através da brincadeira. Como afirma o documento Brincar para todos (Siaulys, 2006).



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

608

As crianças precisam brincar, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é essencial a sua vida. O brincar alegra e motiva as crianças, juntando-as e dando-lhes oportunidade de ficar felizes, trocar experiências, ajudarem-se mutuamente; as que enxergam e as que não enxergam, as que escutam muito bem e aquelas que não escutam, as que correm muito depressa e as que não podem correr (p. 9).

A temática da inclusão foi trabalhada baseada na compreensão de que não é preciso incluir somente crianças com deficiências, mas que esse trabalho também atinge questões étnico-raciais, de classe e de gênero. Nesse sentido, evidenciou-se que a brincadeira diz respeito ao contexto histórico, cultural, social, político e econômico no qual essa criança está inserida. Assim, brinquedos e brincadeiras explicitam práticas racistas e sexistas na Educação Infantil, tanto na relação criança-criança como na adulto-criança.

Além disso, discutiu-se a diversidade cultural presente na Educação Infantil, questão que também se desdobra nas práticas inclusivas. Os cursistas apontaram que é possível trazer brincadeiras de outras culturas objetivando a inclusão social, bem como ensinar as crianças a conviver com o diferente. Afinal, como afirmou um dos cursistas “pela brincadeira vamos incluindo todos, sem preconceitos e ensinando e mediando”.

Na maior parte dos encontros foi problematizada também a forma brusca como os adultos interrompem as brincadeiras infantis para higienizar e arrumar algo. Assim, essa visão de higiene e segurança com relação aos brinquedos apontada por Meira (2003) também aparece na relação adulto-criança. Porém, um dos cursistas relatou a modificação dessa visão a partir das discussões realizadas no curso: “Sim. Muitas vezes eu não me atentava à maneira como interagia nas brincadeiras das crianças para, por exemplo, olhar se estão de cocô ou limpar o nariz. E agora consigo fazer isso de maneira mais sutil”. A maneira mais sutil se relaciona com o reconhecimento dos direitos da criança e da compreensão que não são passivos, mas que devem ser respeitados em suas atividades.

Especificamente sobre a brincadeira, foi questionado qual a importância



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

609

desta no cotidiano de trabalho. Um dos cursistas afirmou:

A brincadeira é meu principal instrumento de trabalho. Vivemos a brincadeira em nosso dia a dia como ferramenta para alcançar diversos objetivos, desde a aprendizagem e socialização, ou simplesmente entretenimento. É através das brincadeiras que nos comunicamos, interagimos, conversamos, lidamos e ensinamos a criança (Trecho retirado da avaliação realizada ao final do curso).

Esse relato está de acordo com a perspectiva de Vigotski sobre o papel da brincadeira que rompe com a concepção adultocêntrica de controle da comunicação, ação e interação das crianças. O papel do adulto também é enfatizado quando afirmam que “A brincadeira é muito importante no relacionamento criança-criança e adulto-criança e na construção da aprendizagem”. Diante disso, este não fica excluído dos momentos da brincadeira, mas participa da interação com a criança.

Portanto, as transformações implicadas na formação de educadores e na atuação destes diretamente com as crianças representam a afirmação de Paulo Freire (1996, p. 30) de que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. Pensar em mudanças nas relações estabelecidas entre criança e educador é considerar a possibilidade de transformação social.

Considerações Finais

No desenrolar deste trabalho, com o respaldo de autores da área da educação infantil, pode-se perceber que a brincadeira é vital para o desenvolvimento. Nesse processo, a mediação entra de forma determinante, marcando rumos e impulsionando as potencialidades das crianças. Dessa maneira, torna-se claro o papel fundamental do educador no contexto da educação. Entender a criança enquanto ser contínuo, que não se dá em intervalos de brincar ou não, de aprender ou não, mas sim de um sujeito que está em constante absorção do que o rodeia e aprende mais a cada estímulo.

Ao trazer luz às questões suscitadas acima, apresenta-se, também, uma importante valorização das (os) auxiliares, por tornar claro que atuar



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

610

ativamente no cotidiano e na vida das crianças não é uma função restrita aos professores da rede, mas de todos que estão presentes naquele espaço. Este ponto torna-se valioso, pois, perceber-se enquanto fundamental e ativo abre portas para reflexões úteis ao se pensar em mediação, sobretudo em um contato tão próximo que as (os) profissionais têm, enquanto brincam com as crianças.

Por meio da avaliação aplicada ao final do curso, bem como do desenvolvimento grupal e individual ao longo dos dez encontros, foi possível ter uma dimensão do quão significativo foi o desenvolvimento dos cursistas. Levando em conta o nível de pluralidade presente entre as (os) auxiliares, tendo que nem todos eram ou aspiravam atuar na área da educação infantil, houve um alcance homogêneo a todos os que estiveram presentes. Fazer parte, enquanto colaboradores - mesmo que indiretos - na formação de crianças dos CMEIs constitui uma experiência que requer não somente maturidade e ética, mas, também, maleabilidade e compreensão.

Foi significativo também para os estagiários, que tiveram a oportunidade de estar à frente do curso, entrando em contato com todos os contratempos e dificuldades apresentadas pela prática da docência. Em meio às demais atividades do semestre - tanto na grade curricular da faculdade quanto na vida pessoal - bem como conflitos a serem resolvidos no ambiente da sala de aula, ditas dificuldades foram superadas, demonstrando a competência dos estagiários. Os encontros foram extremamente ricos, pois possibilitam a efetivação de todo conteúdo adquirido ao longo dos quatro anos de curso, em união com a experiência prática.

Cursos como este, visando a formação de formadores, são extremamente importantes - sobretudo na educação infantil. Nos tempos atuais é possível perceber uma adultização da infância, uma grande demanda para que as crianças não ajam como tal. A constante atribuição de tarefas e atividades, que impedem o exercício do brincar são extremamente prejudiciais para o desenvolvimento, como apresentado acima. Discutir acerca da importância da



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

611

brincadeira para todo e qualquer aspecto da vida da criança é fundamental para a desmistificação do pensamento de que o brincar é “perda de tempo”. As crianças de hoje serão os adultos de amanhã, que tomarão as rédeas da sociedade, assim como o poder para mudá-la. Nesse contexto, cabe citar Paulo Freire (1996) quando diz que educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

612

Referências

- Alves, J. M. (2005). As formulações de Vygotski sobre a zona de desenvolvimento proximal. *Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*. Rio de Janeiro, 1 (2), pp. 11-16.
- Ariès, F. (1981). *A história social da criança e da família* (2a ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (34a ed.). São Paulo: Duas Cidades.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional.
- Brasil. (2009). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB.
- Cordazzo, S. T. D.; Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e pesquisas em psicologia*, UERJ, 1, pp. 89-101.
- Cordazzo, S. T. D.; Martins, G. D. F.; Macarini, S. M.; Vieira, M. L. (2007). Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. *Aletheia*, 26, pp.122-136.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Goiânia. (2014). Secretaria Municipal de Educação. *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* / Secretaria Municipal de Educação. – Goiânia : SME, DEPE, DEI
- Mariotto, R. M. M. (2009). *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta.
- Meira, A. M. (2003). Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, 15 (2), pp. 74-87.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

613

- Miranda, M. G. (2005). *A psicologia da educação na perspectiva da relação teoria e prática: uma conciliação possível?* Em 28ª Reunião Anual da Anped, 2005, Caxambu. 28ª Reunião Anual da ANPED. Petrópolis-RJ: Vozes, 1, pp. 1-12.
- Navarro, M. S.; Prodócimo, E. (2012). Brincar e Mediação na Escola. Florianópolis: *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*, 34 (3), pp. 633-648.
- Oliveira, M. R. F. (2007). O brincar na sociedade de consumo: em busca da superação da lógica de padronização e propriedades do brinquedo. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, 1, pp. 1-14.
- Papalia, D. E.; Feldman, R. D. (2000). *Desenvolvimento humano* (12ª ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva históricocultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rolim, A. A. M.; Guerra, S. S. F.; Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, Fortaleza, 23 (2), pp. 176-180.
- Sayão, D. T. (2002). Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, 23 (2), pp. 55-67.
- Siaulys, M. O. C. (2005). *Brincar para todos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Vigotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wajskop, G. (2005). *Brincar na pré-escola* (6ª ed.) São Paulo: Cortez.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

614

Criança em Questão: Repensando Certezas com Educadores

Débora Damacena de Andrade, UFG, psideborandrade@gmail.com, PROEC
Jordana de Castro Balduino Paranaíba, UFG, jordanabalduino@gmail.com,
PROEC
Soraya Vieira Santos, UFG, sorayaufg@gmail.com, PROEC

Resumo

Esse é um projeto de extensão universitária financiado pelo Programa de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás (PROEC/UFG), que visa criar um espaço de discussão e reflexão com os educadores (famílias, professores e comunidade escolar em geral) através da promoção de rodas de conversas, palestras e oficinas em instituições educativas bem como a fomentação de reflexões no blog e redes sociais "Criança em Questão". Ambos têm como objetivo materializar e desenvolver, à luz da Psicologia, diversas discussões que vêm sendo realizadas sobre as questões da infância. Através do Blog busca-se um meio acessível de se compartilhar um conhecimento fundamentado sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, aperfeiçoando tais discussões através de trocas de experiências teórico-práticas. Nesse espaço terá como acervo tanto textos de cunho científico como de outras naturezas, tais como charges, vídeos, fotos, narrativas, dentre outros, que visam problematizar o desenvolvimento da criança. Ressalta-se que a relação entre as teorias psicológicas e a prática educativa não se dará de qualquer modo, mas através de uma aproximação que considere a tensão dialética da relação teoria e prática, não solucionando ou encerrando questões, mas desenvolvendo-as e refletindo sobre estas.

Palavras-chave: Psicologia; educação; infância.



Introdução

O projeto de extensão “Criança em questão: repensando certezas com educadores” visa criar um espaço de discussão e reflexão com os educadores (famílias, professores e comunidade escolar em geral) através da promoção de rodas de conversas em instituições educativas, bem como a fomentação de reflexões no blog “Criança em Questão”. Essas duas ações têm por objetivo materializar e desenvolver, à luz da Psicologia, diversas discussões que vêm sendo realizadas sobre as questões da infância. Através do Blog busca-se um meio acessível de se compartilhar um conhecimento fundamentado sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, aperfeiçoando tais discussões através de trocas de experiências teórico-práticas. Esse espaço compõe um acervo tanto de textos de cunho científico como de outras naturezas tais como charges, vídeos, fotos, narrativas, dentre outros, que visam problematizar o desenvolvimento da criança. Ressalta-se que a relação entre as teorias psicológicas e a prática educativa não se coloca de qualquer modo, mas através de uma aproximação que considere a tensão dialética da relação teoria e prática, não solucionando ou encerrando questões, mas desenvolvendo-as e refletindo sobre estas.

Esse projeto surgiu a partir de uma demanda da disciplina de “Estágio Supervisionado em Formação do Professor de Psicologia” da Faculdade de Educação – UFG, que mantém a sete anos consecutivos uma parceria com a Secretária Municipal de Educação de Goiânia, objetivando oferecer um curso de formação continuada às auxiliares educativas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (CMEIs), segundo critérios acordados entre os professores da disciplina e o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.

Nessa disciplina, a cada ano, no primeiro semestre os estagiários realizam visitas e acompanham uma vez por semana as atividades educativas realizadas em um CMEI. A partir do conhecimento da realidade, mediante



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

616

interlocação com a instituição, são propostos encontros com os(as) auxiliares educativos(as) para discussão de temas em Psicologia pertinentes ao contexto em questão. No segundo semestre é oferecido um curso de formação continuada na Faculdade de Educação-UFG de 60 horas às auxiliares, voltado à discussão da aprendizagem e do desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, a partir dos aportes teórico-metodológicos da Psicologia. Para a realização deste trabalho tem-se como diretrizes legais os documentos oficiais de caráter mandatório que regulamentam a educação infantil, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Lei nº 9.394/1996, a Resolução nº 088 do Conselho Municipal de Goiânia e a Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação, “Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de Educação Infantil para o Município de Goiânia” que se embasa teoricamente na Psicologia Histórico-Cultural.

Até o ano de 2017 aproximadamente 400 auxiliares educativas concluíram o curso com uma avaliação muito positiva, na qual apontavam as contribuições das discussões teórico-práticas para o aperfeiçoamento de seu trabalho no que se refere às suas relações educativas nos CMEI's.

Em decorrência dessa aproximação do curso de Psicologia com as práticas educativas em diferentes CMEI's, a cada ano as próprias instituições de educação infantil ou as regionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) solicitavam atividades voltadas à comunidade tais como encontros com as famílias, com os professores da instituição, indicações de leituras, páginas na web com temas específicos em Psicologia e espaços de discussão sobre os mesmos. No ano de 2014, a coordenadora desse projeto e professora do estágio iniciou um ciclo de palestras para famílias em alguns CMEI's, com temas relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil enquanto atividade de extensão, embora ainda não cadastrada.

Concomitantemente, a professora de estágio (coordenadora desse projeto), criava um espaço *online* com os alunos para ser utilizado como um



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

617

acervo de materiais tanto de cunho científico como de outras naturezas, que visam problematizar o desenvolvimento da criança tais como charges, vídeos, fotos, reportagens, narrativas, dentre outros. Estes recursos são fundamentais para que ocorra uma aproximação com a realidade concreta da prática educativa e das questões da criança, o que possibilita um diálogo coerente com os pressupostos da teoria.

A partir dos argumentos levantados acima, foi possível constatar a necessidade de se consolidar e sistematizar este espaço de reflexão e discussão a respeito das contribuições psicológicas no âmbito da educação. Como muito se observa, diferentes tipos de associação entre as teorias e a realidade educativa recaem em um reducionismo prescritivo. Em contrapartida, este projeto busca uma reflexão tanto para os graduandos de Psicologia como para a comunidade em geral, que se fundamente em uma concepção de teoria e prática que se constituem reciprocamente numa relação de contradição ou de descontinuidade. Ou seja, sem a pretensão de articulação de ambas e nem, tampouco, de polarização em que haja a supremacia de uma ou outra (Miranda, 2008).

Considera-se fundamental para os educadores e também para os familiares uma discussão que, segundo o PPP de Psicologia, trata de “desmistificar as definições prévias do fazer do psicólogo como um técnico especializado e aproximar a psicologia da filosofia, da literatura, das artes e demais ciências humanas, resguardadas as especificidades desse campo de conhecimento” (PPP-FE/UFG, 2007, p. 7).

Com este fim, a primeira versão do projeto de extensão “Criança em questão: repensando certezas com educadores” foi cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC/UFG) em 2015 e desde então vem desenvolvendo discussões com diversos temas que vão ao encontro dos princípios presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Graduação de Psicologia (UFG):



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

618

que repense a cisão entre o normal e o patológico, o embate entre as determinações internas e externas no desenvolvimento do psiquismo, as classificações normativas e segmentárias do comportamento, o ideal de homogeneização das diferenças, enfim, a naturalização dos processos sociais e as fragmentações da compreensão do homem (PPP-FE/UFG, 2007, p. 6).

Referencial Teórico

Entendendo que é impossível manter a neutralidade ao sistematizar discussões sobre os diversos temas da infância, o projeto se pauta em uma concepção de homem e de mundo que sustenta sua proposta. A base teórica escolhida foi a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky por conseguir, ao mesmo tempo, valorizar a complexidade do processo de educação escolar e compreender a criança como ser integral. Esta perspectiva era compartilhada pela Rede Municipal de Educação de Goiânia em sua proposta "Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia" (Goiânia, 2014).

A partir da fundamentação apresentada neste documento, há uma distinção entre infância e criança. A infância é “o tempo social da vida” em que uma criança existe e se desenvolve. No entanto, é preciso destacar que existem diversas infâncias e diversas crianças, isto é, cada criança viverá este tempo da vida de forma distinta. Por esta razão, para compreender a criança é preciso olhar para ela de modo mais amplo, enxergando seu contexto social, sua história e sua cultura. Em outras palavras, a criança deve ser percebida de forma integral.

Olhar para a criança em seu contexto é considerá-la em constante relação. Nestas relações, a criança deve ser vista como sujeito de vez e voz. Assim sendo, deve exercer um papel ativo na dinâmica com os adultos e com pares com quem convive. Cabe à sociedade e, mais especificamente, à instituição de Educação Infantil oferecer condições e recursos que garantam os direitos civis, humanos e sociais da criança. Só desta forma é possível que seja respeitada a diversidade e ao mesmo tempo, seja assegurada a igualdade de



oportunidades.

Ao considerar a criança como ser de direitos individuais é preciso cautela para não perder seu aspecto social. Todas as crianças são amparadas por lei e devem ser tratadas com igualdade. No entanto, não é possível desconsiderar características étnico-raciais, sociais e culturais de cada grupo sem grandes prejuízos para o desenvolvimento das crianças. Elas estarão sempre envolvidas em uma classe social, em determinado momento histórico e em uma cultura específica. Assim, terão experiências únicas, porém permeadas pelas características sociais do momento histórico em que vivem.

Um outro aspecto a ser considerado é o modo que a criança aprende e se desenvolve na infância. Este processo tem início com o nascimento, nas relações que estabelece com outros seres humanos e com o meio, e vai até a morte. Deste modo, o aprendizado e o desenvolvimento não começam na instituição de ensino. A criança aprende e se desenvolve a partir das relações que estabelece.

Vigotski considera a relação como papel central em sua teoria e denominou esse processo de mediação. A mediação é um processo no qual aqueles que possuem um conhecimento podem passá-lo àqueles que têm o potencial de desenvolvê-lo. O autor estabelece dois níveis de desenvolvimento: o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP). O NDR está relacionado aquilo que a criança já consegue realizar sozinha, enquanto o NDP se caracteriza pelo que a criança consegue realizar com ajuda de alguém que já sabe realizar a atividade. A distância entre esses dois níveis é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e é nesta zona em que a mediação deve acontecer. Assim, os profissionais da Educação Infantil devem considerar o nível de desenvolvimento da criança para que possam mediar o processo de ensino de forma adequada (Vigotski, 1991).

Aspectos históricos, culturais, sociais e individuais são considerados na constituição da criança e, conseqüentemente, afetam a



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

620

compreensão da forma como a escola pode lidar com a aprendizagem e com o desenvolvimento do sujeito. Ao perceber a criança de forma integrada há a possibilidade de cumprir com a função sócio-político-pedagógica da Educação.

Ao propor a realização desse projeto envolvendo as escolas do município de Goiânia, pretendeu-se tencionar as relações entre psicologia e educação, sem descurar de suas importantes contribuições para a prática educativa. Partindo do pressuposto das vinculações intrínsecas entre psicologia e educação no Brasil (Antunes, 2000; Massimi, 2004), objetivou-se refletir que tal relação necessita ser apreendida numa perspectiva de crítica aos processos lógicos e históricos que têm contribuído para a justificação das relações sociais vigentes.

Nos dias atuais, no âmbito da literatura educacional, a psicologia soviética, particularmente a abordagem vigotskiana, tem sido indicada como uma alternativa à superação da concepção de psicologia naturalizante, a-histórica e individualista dos processos sociais. Assim, por meio da psicologia soviética seria possível a superação das explicações psicológicas que têm contribuído para a justificação do modo de produção e das relações sociais correspondentes.

Bock (2003) explicita claramente tal posicionamento ao afirmar que a psicologia sócio-histórica “vem se tornando cada vez mais uma alternativa na psicologia; uma alternativa a perspectivas individualizantes e abstratas, que naturalizam o homem e o fenômeno psicológico e retiram da psicologia a possibilidade de uma inserção crítica como ciência e profissão” (p. 7).

Preconizando o compromisso social do psicólogo, a autora evidencia as possibilidades de tal psicologia no desvendamento das questões sociais, na compreensão dos vínculos entre psicologia e sociedade, no debate da relação do homem com seu meio social e, especialmente, na compreensão da subjetividade historicamente produzida. A compreensão da psicologia sócio-histórica permitiria uma atuação crítica na realidade social, objetivando sua



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

621

transformação por meio da exigência do exercício da cidadania que a própria abordagem imporia.

Ao conceber a escola como instituição socialmente produzida, ao mesmo tempo conservadora e transformadora, Bock (2003) enfatiza que os pressupostos da psicologia sócio-histórica permitiriam compreender que problemas escolares como as dificuldades de aprender, indisciplina, uso de drogas, dentre outros, “não podem ser analisados como problemas individuais, reforçados por concepções da Psicologia. Precisam ser compreendidos como expressão de problemas da sociedade que se singularizam nas relações sociais na escola” (p. 157).

Dentre as contribuições de Vigotski para a educação os estudos e as pesquisas realizados por Newton Duarte são dos mais enfáticos em relação a estas contribuições. Para o autor, a psicologia vigotskiana “precisa ser estudada como parte de um estudo maior, voltado para a construção de uma pedagogia marxista” (Duarte, s/d, p. 283). Alertando para os equívocos de uma “pedagogia vigotskiana” que seria uma forma de psicologismo, Duarte tem desfechado críticas acirradas às apropriações da “Escola dos russos” na educação brasileira, seja em relação às possíveis vinculações dessa corrente às teses neoliberais e pós-modernas, seja em relação às aproximações de seus fundamentos à psicologia piagetiana, no âmbito dos construtivismos em suas diversas filiações teóricas (Duarte, 2000, 2001, 2004). Pretendendo não incorrer no reducionismo psicologista, o autor tem como projeto a “elaboração de uma concepção pedagógica que sendo crítica e historicizadora, apresente um discurso afirmativo sobre o fazer pedagógico escolar” (Duarte, 2001, p. 106). Observa-se que a psicologia sócio-histórica se apresenta como um referencial fértil para a educação, especialmente porque diz respeito a uma matriz teórica intrinsecamente comprometida com a transformação social.



Objetivos

Referente a base teórica exposta, o presente projeto estabeleceu como objetivos fomentar um espaço de reflexão virtual por meio de um blog para a discussão de temas da infância a partir de fundamentos teóricos da Psicologia; problematizar questões de interesse à compreensão dos processos de desenvolvimento infantil, objetivando a discussão de temáticas pertinentes ao campo teórico-prático de formação do educador; pesquisar, elaborar e socializar materiais no Blog com temas diversos de psicologia, a partir de uma visão dialética de psicologia e educação; compartilhar, além de artigos científicos, textos de outra natureza reflexiva como vídeos, músicas, charges, narrativas, reportagens, crônicas e outros textos diversos, criando assim um acervo; proporcionar encontros e rodas de conversa à comunidade escolar de diferentes instituições educativas, com questões pertinentes ao desenvolvimento infantil, à luz da Psicologia, a partir da demanda da instituição; e realizar grupo de estudo para problematizar as contribuições e limites da Psicologia no campo da educação e planejar as ações do projeto.

Justificativa

Justifica-se a importância desse projeto de extensão, que por meio do estudo, pesquisa, elaboração e compartilhamento de materiais que articulam o conhecimento psicológico a respeito do desenvolvimento infantil e da aprendizagem, alcança a comunidade através do blog e das redes sociais com linguagem acessível, porém de cunho crítico e científico. Além disso, o projeto contribui socialmente por atender às demandas das instituições educativas que solicitam as palestras ou rodas de conversa com as famílias ou com a equipe da escola. No mais, o projeto proporciona o compartilhamento das ações desenvolvidas no projeto em diferentes eventos científicos, contribuindo para a socialização e discussão do que tem sido realizado.

Dessa forma, ressalta-se a relevância do projeto em questão, tendo em



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

623

vista a possibilidade de contribuir com a comunidade, a partir do que vem sendo estudado e pesquisado no Curso de Psicologia da UFG. Possibilitando, assim, uma maior visibilidade para o curso supracitado e para a própria Universidade, frente a projetos de extensão que visam atender à sociedade.

Procedimentos Metodológicos

O Projeto de Extensão “Criança em Questão: Repensando Certezas com Educadores” conta com duas frentes principais: Rodas de Conversas e Publicações online. Em relação às Rodas de Conversa, durante cada semestre são às instituições escolares as interessadas nas rodas de conversa ou palestras com temas a respeito do desenvolvimento e aprendizagem infantil. Essas se realizaram no espaço da escola, com a participação de familiares e profissionais da educação, sob a orientação dos participantes do projeto.

As Publicações online se dão através do blog www.criancaemquestao.com.br, que possui publicações semanais, mantendo os acervos para acesso dos interessados e sendo constantemente atualizado para que possa ser um espaço de reflexão. As publicações consistem em charges, vídeos, fotos, reportagens, narrativas, dentre outros, que por sua vez, mantêm o caráter científico, porém em uma linguagem acessível. Além disso, esse espaço virtual é acessível aos alunos-estagiários do curso de Licenciatura em Psicologia da UFG e profissionais da área, para que possam compartilhar ideias, materiais e textos autorais. As postagens são feitas pelos bolsistas e alunos-estagiários de licenciatura sob orientação do coordenador do projeto. Além do Blog, as publicações também são realizadas na página do Facebook e do Instagram.

Os membros do projeto de extensão realizam a administração do blog e das redes sociais, nos quais são publicados diversos materiais sobre temas relacionados à infância. Para tanto, são feitas pesquisa, elaboração e socialização de materiais no Blog a respeito de temas da Psicologia, abrangendo uma visão dialética entre Psicologia e Educação. Além disso, são realizados



Grupos de Estudo para o planejamento e a realização de palestras com comunidade escolar de diferentes instituições.

2.1 Relato de Experiência

No segundo semestre de 2018, as Rodas de Conversa e Palestra se destacaram com o tema de “Prevenção ao Suicídio e Valorização da Vida”. As palestras foram realizadas no Colégio Eduardo Márquez, no Senai Fatesg e no Colégio Alvo, respectivamente, contabilizando, ao todo, 150 alunos. Em todas as instituições o tema trabalhado foi esse e o público alvo foram adolescentes de faixas etárias diferentes, desde alunos do Ensino Fundamental até alunos que participam do programa “Menor Aprendiz”.

Considerando o alto índice de suicídio entre crianças e adolescentes na região metropolitana de Goiânia nos últimos meses, as palestras foram uma oportunidade de dar voz ao sofrimento dos alunos à luz do conhecimento da Psicologia. Assim, o foco dos encontros se deteve nos aspectos da vida e da falta que nos constitui como humanos. Falta esta que nos move, nos faz desejar, nos relacionar e torna a vida surpreendente. Para discutir esse assunto foi utilizado um vídeo da youtuber Jout Jout, em que ela lê um livro intitulado “A parte que falta”. Com isso, houve a discussão sobre o fato de que, mesmo sempre existindo “a parte que falta”, é possível explorar universos, apreciar os momentos preferidos de cada um, passar por tempestades, calor, neve, conhecer pessoas, e continuar vivendo. Foi abordada, assim, a ideia de que a felicidade plena não se coloca, no entanto, existe a possibilidade de aproveitar cada momento de felicidade e não desvalorizar os momentos de tristeza. Afinal, eles também são constituintes e formadores dos seres humanos.

Através de ações como essa, vale reafirmar a importância de se falar sobre saúde mental, suicídio e vida com as crianças e os adolescentes. Eles possuem uma capacidade incrível de compreensão do mundo e ao mesmo tempo muitas dúvidas e, principalmente, muitas angústias. É preciso conversar sobre a ‘falta fundamental’ que existe em todos, entendendo que a vida possui



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

625

altos e baixos, problemas e soluções.

Nesse mesmo semestre, em parceria com a disciplina da Licenciatura em Psicologia “Psicologia da Educação I”, os alunos da turma do quarto período escreveram materiais sobre diversos temas condizentes com a proposta do projeto de extensão. Os materiais passaram pela avaliação da professora da disciplina e da coordenadora do projeto e foram postados nas redes sociais do Criança em Questão. Ações como esta são importantes para incentivar os alunos do curso de Psicologia e entenderem a importância da licenciatura, vivendo de forma mais prática a teoria que veem nas disciplinas da licenciatura.

Dando prosseguimento às ações do Projeto, o segundo semestre de 2019 contou com Palestras e Rodas de Conversa sobre Brincadeira e Desenvolvimento Infantil em diversos Instituições de Educação. As intervenções foram realizadas com as famílias, os educadores e as próprias crianças. Além disso, contaram com a parceria de outro projeto de extensão da Universidade Federal de Goiás: os “Engenheiros da Infância”. Esse projeto é composto por alunos e profissionais da engenharia e dos cursos relacionados à Educação e objetiva contribuir com as instituições de educação por meio dos conhecimentos e recursos da Engenharia.

A primeira intervenção foi uma palestra na Escola Municipal de Tempo Integral Santa Rita de Cássia e visou dialogar com os familiares a importância de brincar com as crianças. Foi um momento de troca de experiências significativas em que os pais puderam rememorar as brincadeiras da própria infância. Concernente a isso, relataram a liberdade de poder brincar na rua, se sujar, construir seus próprios brinquedos com materiais simples e, principalmente, brincar junto com outras crianças e familiares. Com isso, as famílias puderam identificar que esses aspectos das brincadeiras infantis têm se perdido, sobretudo em decorrência do uso excessivo da tecnologia. Também reconheceram a importância de participarem ativa e afetuosamente das brincadeiras com seus filhos.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

626

Na segunda intervenção, que aconteceu no Centro Municipal de Educação Infantil Santa Mônica, foi realizada uma Roda de Conversa em um primeiro momento para os pais das crianças de dois anos sobre a importância da brincadeira. Nesse período, os familiares puderam refletir também sobre sua própria infância e o papel que a brincadeira teve na constituição da subjetividade de cada um. A partir disso, foram discutidas as mudanças históricas e sociais concernentes ao brincar e a necessidade de eles estarem sempre mediando a brincadeira da criança de alguma forma. Nesse diálogo, foi destacado que a interação é mais essencial do que os brinquedos caros e estruturados. A brincadeira acontece no dia a dia, na hora do banho, de ir para a escola, durante as refeições e até mesmo na hora de ir dormir. Assim, a criação, imaginação e construção de brinquedos a partir da própria experiência são mais relevantes para o desenvolvimento do que os “brinquedos que brincam sozinhos”. Após esse momento, os membros do projeto Engenheiros da Infância realizaram uma oficina dos pais com os filhos para a construção de brinquedos feitos com materiais reciclados presentes no cotidiano. Cada família teve a oportunidade de experimentar a alegria, imaginação, criatividade e vínculo afetivo que a brincadeira pode proporcionar.

Além dessas intervenções, outras foram realizadas através do vínculo do Projeto de Extensão com a Disciplina de Estágio em Formação de Professores do curso de Licenciatura em Psicologia. Os alunos da disciplina produziram materiais para publicação nas redes sociais de acordo com as suas experiências vivenciadas nos estágios nos Centros Municipais de Educação Infantil. Ao final, em cada CMEI foram realizadas intervenções focais, sendo que algumas delas também contaram com a participação do Projeto Engenheiros da Infância através da produção de brinquedos com os atores das instituições.

Considerações Finais

No último ano decorrido, o projeto alcançou grande visibilidade por meio



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

627

das redes sociais, obtendo retorno dos usuários, que mostraram a contribuição do projeto para socializar o conhecimento científico produzido na universidade de forma acessível. Além disso, as palestras também tiveram um retorno positivo da equipe das instituições educativas, considerando a importância do tema que foi trabalhado e a oportunidade de proporcionar um espaço de discussão com os profissionais, as famílias e as crianças.

O projeto também possibilitou repensar e ampliar o campo de atuação do profissional de Psicologia, principalmente no que se refere à Educação Infantil. Embora seja importante reconhecer que ainda há bastante trabalho a ser realizado no sentido de melhorar a proposta. Percebe-se que esta aproximação, que considera a tensão dialética da relação teoria e prática, contribuiu para o desenvolvimento da criança não solucionando ou encerrando questões, mas desenvolvendo-as e refletindo sobre estas. O projeto serviu ainda como uma tentativa de estabelecer um lugar para a Psicologia no cenário virtual através do diálogo com a comunidade em geral e não apenas se restringindo à científica. No mais, o Criança em Questão foi uma oportunidade para os estudantes da graduação, especialmente da licenciatura, que tem interesse em estabelecer um vínculo com a comunidade desde a graduação.

Dessa forma, a continuidade do projeto de extensão supracitado propõe-se a perpetuar uma maior problematização de temas vistos de forma naturalizada em nossa sociedade a respeito do desenvolvimento infantil, possibilitando uma visão mais crítica na formação dos educadores; além de ter gerado uma maior aproximação dos conhecimentos científicos produzidos e estudos na universidade com a prática escolar.

Referências Bibliográficas

Antunes, M. A. M. (2000). *Psicologia e Educação no Brasil: uma perspectiva histórica*. Em 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu, MG. Anuário-2000: Psicologia: análise e crítica da prática educacional



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

628

- Bock, A. M. B. (2003). Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.) *Psicologia escolar: Teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp.79-103
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas - SP: Editora autores associados
- Goiânia (2014). *Infâncias e Crianças em Cena*: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia. Secretaria Municipal de Educação. Goiânia: SME, DEPE, DEI.
- Massimi, M. (2004). A palavra sagrada no Brasil da Idade Moderna. Coletânea (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 3, n.6, pp. 199-227
- Miranda, M. (2008). *A Psicologia da Educação na perspectiva da relação teoria e prática*. Em Miranda, M., & Resende, A. (org.). Escritos de psicologia, educação e cultura. Goiânia, Ed. UCG
- Universidade Federal de Goiás - UFG (2007). *Projeto Político-Pedagógico do curso de Psicologia*. Goiânia, GO.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento de Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

629

Psicologia na Educação Básica: Desejos, Dilemas e Conflitos da Adolescência

Nayara Oliveira Feitosa - UFG - nayara.no45@gmail.com

Débora Damacena de Andrade - UFG - debora.andrade15@gmail.com

Resumo

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, aperfeiçoando sua formação e contribuindo no ensino das escolas parceiras. O subprojeto da psicologia atua através de discussões de temáticas da Psicologia que proporcionam um espaço para a formação crítica dos alunos. Um dos projetos do PIBID da Psicologia campus-Goiânia foi desenvolvido no 8º ano do Ensino Fundamental no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) e teve como tema: Desejos, dilemas e conflitos da adolescência. Com a definição do tema, foi estabelecido como objetivo trabalhar os conflitos presentes nas relações do adolescente consigo mesmo, com o outro, com os grupos dos quais participa e com o ambiente no qual está inserido. A metodologia usada para trabalhar esse projeto foram aulas expositivas dialogadas; dinâmicas de grupo; debates e discussões de vídeos, imagens, músicas, poemas e rodas de conversa. Por meio desse projeto foi possível oferecer um espaço diferenciado, onde os alunos pudessem se expressar e entrar em contato com questões que envolvem conflitos na adolescência, tendo o apoio teórico necessário para compreender e discutir o tema proposto.

Palavras-chave: Psicologia; licenciatura; Pibid; adolescência.

Introdução

Segundo o Ministério da Educação (2013), o Programa Institucional de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

630

Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) oferece aos alunos de licenciatura de cursos presenciais a oportunidade de estagiar em escolas da rede pública de ensino, incentivando os alunos a dedicar-se ao magistério. O Pibid propõe o vínculo entre a educação superior e as escolas dos sistemas estaduais e municipais, a fim de alcançar a melhoria do ensino nas escolas públicas, bem como o aprimoramento da formação dos alunos. Dessa forma, o Objetivo Geral do subprojeto da Psicologia consiste no desenvolvimento de ações que possibilitem a atuação na Educação Básica, tendo como pressupostos as discussões teóricas da Psicologia e a perspectiva de formação crítica do aluno através de uma interação entre as diferentes esferas e níveis de ensino.

O Pibid, nesse sentido, coloca os licenciandos em contato com adolescentes e com suas experiências. Assim, é possível observar o contexto em que eles estão inseridos, os conflitos, desejos e dilemas que perpassam essa fase. O termo adolescência vem do verbo latino “adolescere” (ad = para e olescere = crescer). A adolescência é considerada uma etapa de moratória, na qual o indivíduo não pode ser considerado criança, mas socialmente não é visto como adulto, ainda que possua os requisitos necessários para tal (Calligaris, 2009). Este é, então, um período de transição onde todo o processo biopsicossocial do indivíduo resulta (Osório, 1989).

A puberdade pode ser considerada o início da adolescência, mas quanto ao fim não é possível estabelecer um marco. Em termos de cronologia, a Organização Mundial de Saúde (OMS) estabelece o período entre 10 e 19 anos, enquanto a Organização das Nações Unidas (ONU) entende como sendo entre 15 e 24 anos de idade (Eisenstein, 2005) e para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a adolescência vai dos 12 aos 18 anos (Shoen-Ferreira & Aznar-Farias, 2010).

A compreensão de que a adolescência começa na puberdade desencadeia em uma confusão ao considerá-las sinônimos. No entanto, a psicologia coloca em questão que a puberdade se refere apenas ao aspecto



biológico e a adolescência envolve, ainda, questões psíquicas e sociais, bem como um âmbito construído historicamente. Nesse sentido, Filho (2006) afirma que existem duas dimensões que são abrangidas pelo termo adolescência, a saber: biológica e psicossocial, sendo a primeira mais constante, variando em tempo de início e intensidade e a segunda diversifica-se de acordo com o momento histórico e a cultura. Assim, a adolescência abrangeria a puberdade, ainda que não se restrinja a ela.

A adolescência aparece nas sociedades urbanas mais complexas como um fenômeno da modernidade, de forma que o conceito de adolescência tal como é conhecido contemporaneamente está relacionado ao advento da Revolução Industrial, no século XIX, e com as diversas transformações sociais do século XX (Bock, Furtado & Teixeira, 2008). O avanço tecnológico proveniente da Revolução Industrial criou a necessidade de escolarização e da preparação dos jovens trabalhadores. A escola, então, criou um espaço de convivência entre um grupo de iguais e postergou o ingresso destes no mercado de trabalho (Filho, 2006). Constituiu-se um novo tempo social da vida, a adolescência.

Na psicologia, alguns teóricos da abordagem psicanalítica dedicaram-se ao estudo da adolescência e apresentaram alguns aspectos característicos dessa fase. Aberastury e Knobel (2000), por exemplo, apresentam a busca de si mesmo e da identidade, tendência grupal, necessidade de intelectualizar-se e fantasiar, crises religiosas, deslocalização temporal, evolução sexual manifesta, atitude social reivindicatória, contradições, separação dos pais e flutuação do humor como características da adolescência. Calligaris (2009) acrescenta aos aspectos anteriormente citados a rebeldia, busca de autonomia, insegurança e necessidade de reconhecimento.

Nesse sentido, a adolescência consiste em um processo de reorganização do indivíduo, tendo em vista que o adolescente vai construindo uma nova definição de si mesmo, afastando-se da identidade infantil. Com isso,



ele passa por uma reorganização pessoal e social, que inicialmente vem acompanhada de rebeldia, rupturas e inquietações, mas que, posteriormente, culmina em uma reflexão sobre os valores que o cercam, sobre o mundo e sobre sua própria existência (Serrão & Baleeiro, 1999). O teórico do desenvolvimento Erik Erikson discorre sobre a crise na adolescência, colocando que esta ocorre no desenvolvimento da identidade e que, por sua vez, envolve constantes mudanças a partir das experiências nas interações do adolescente (Senna & Dessen, 2012). Tendo isso em consideração, é importante trabalhar as questões relacionadas à constituição da identidade na adolescência e os conflitos presentes nesse processo, bem como a relação disso com a sociedade, com a cultura e nas relações humanas.

A escola se mostra um lugar propício para trabalhar tais questões, visto que, além de ser um local de convivência e formação de grupos, o professor pode ser uma figura significativa. O Pibid, nesse sentido, coloca os licenciandos em contato com adolescentes e suas experiências, assim, é possível observar o contexto em que eles estão inseridos, seus conflitos, desejos e dilemas. Segundo Leite (2007) o ensino de Psicologia para adolescentes pode contribuir através da apropriação do conhecimento psicológico de forma funcional, permitindo aos alunos ressignificar as situações por eles vivenciadas, pois coloca em voga as condições concretas experienciadas pelos alunos em seu cotidiano.

Objetivo

O projeto “Dilemas, desejos e conflitos da adolescência” teve por objetivo trabalhar temas relacionados aos conflitos presentes nas relações do adolescente consigo mesmo, com o outro, com os grupos dos quais participa e com o ambiente no qual está inserido. A partir deste foram traçados os seguintes objetivos específicos: trabalhar questões relacionadas à constituição da identidade do adolescente e os conflitos presentes nesse processo; desenvolver



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

633

a temática integração como um elo entre os temas identidade e grupo; e promover uma reflexão crítica a respeito dos conflitos presentes nos grupos dos quais o adolescente participa.

Procedimentos Metodológicos

Este projeto de iniciação à docência foi desenvolvido no Centro de Estudo e Pesquisa Aplicados à Educação (CEPAE), que pertence a Universidade Federal de Goiás (UFG). O projeto ocorreu com turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental como uma disciplina eletiva e com duração de uma hora semanal. A duração total foi de um ano. A metodologia utilizada compreendeu aulas expositivas dialogadas; dinâmicas de grupo; debates e discussões de vídeos, imagens, músicas, poemas; e rodas de conversa.

Os temas propostos foram: constituição da identidade do adolescente, integração do grupo, comunicação, grupos. A escolha dos temas mais relevantes se deu por meio de revisão bibliográfica da literatura acerca da adolescência e de uma experiência anterior das autoras, que ocorreu na mesma escola e com estudantes da mesma faixa etária.

Relato de experiência

O primeiro contato com os alunos teve como objetivo a apresentação das professoras, do Pibid, do projeto a ser desenvolvido e a apresentação dos alunos. Para essa apresentação inicial foram utilizados slides que continham diversas imagens, a fim de já introduzir o tema da adolescência. Como forma de obter uma maior interação com os estudantes foi proposto uma dinâmica de apresentação, onde cada um deveria apresentar o colega ao lado dizendo seu nome e uma qualidade que, em sua percepção, ele possuía. Nesse primeiro contato com os alunos, foi percebido o interesse comum em trabalhar esse tema, além de terem demonstrado abertura para uma formação de vínculo efetiva com as professoras.



A partir disso, foi proposto uma discussão sobre a concepção de adolescência, partindo daquilo que os próprios adolescentes conheciam a partir de sua experiência concreta. Para tanto, foram traçados como objetivos desse encontro explorar a visão dos alunos sobre “o que é ser adolescente”, apresentar a visão da Psicologia sobre adolescência e trabalhar os aspectos psicossociais e históricos da adolescência. Sendo assim, eles foram divididos em seis grupos de cinco pessoas cada e deveriam escrever quais as concepções que tinham acerca desse conceito. Ao final dessa etapa, as autoras recolheram os papéis e entregaram um capítulo do livro *Atravessando a Adolescência: um “guia de viagem” para os pais* (Filho, 2006) para que, em grande grupo, os alunos debatessem o percurso histórico da constituição da adolescência tal como é entendida hoje.

Essa discussão contribuiu para a desnaturalização das concepções que os alunos tinham a respeito da adolescência, as quais eram pautadas na redução dessa fase à aspectos apenas biológicos, como a puberdade. Dessa forma, o debate foi orientado a partir da colocação presente na obra de Bock, Furtado e Teixeira (2008) em que a autora apresenta que a psicologia contribui no sentido de promover a reflexão sobre a existência da adolescência ou de muitas adolescências produzidas por condições históricas culturais diversas.

A fim de conceituar a identidade e a forma como ela é constituída, foram trabalhados questionamentos muito frequentes entre os adolescentes como “quem sou eu?”. Os conflitos implicados no processo de constituição da identidade de um adolescente, que não é mais considerado criança, mas não obtém um status de adulto e é enterrado em uma condição de moratória (Calligaris, 2009) também foi uma temática discutida. Além disso, buscou-se desmistificar as concepções inatistas e ambientalistas desse processo de constituição trazendo uma perspectiva dialética. Por fim, foi desenvolvida uma discussão acerca dos aspectos da crise de identidade na adolescência.

A metodologia utilizada no desenvolvimento dessa discussão consistia em



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

635

uma dinâmica intitulada “Minha bandeira pessoal”. Esta tinha como objetivo identificar qualidades, habilidades e limites pessoais, além de possibilitar o autoconhecimento. Para a realização da dinâmica os alunos receberam uma bandeira dividida em seis partes onde os alunos tinham que responder à algumas questões em cada parte. As questões eram: qual a sua melhor qualidade?; o que gostaria de mudar em você?; qual a pessoa que você mais admira?; em que atividade você se considera bom?; o que mais valoriza na vida? e quais as dificuldades ou facilidades que você encontra para trabalhar em grupo?.

Foram percebidas muitas questões concernentes à identidade nos resultados e discussões das atividades, como, por exemplo, dificuldades de elencar as próprias qualidades e confundir estas com habilidades pessoais. Na dinâmica realizada, por exemplo, apareceram algumas respostas à pergunta “Qual sua melhor qualidade?” como “dormir”, “comer” e “correr”.

Partindo do pressuposto de que outras pessoas e instituições influem sobre a constituição da identidade na adolescência, foi desenvolvida a temática sobre a forma como o outro me vê e a forma como eu vejo o outro relacionando isso com as questões da autoestima e autoimagem. Outra concepção que enriqueceu a discussão desse tema foi a de uma sociedade de consumo marcada por um padrão socialmente construído de beleza. Objetivou-se, portanto, discutir sobre como o outro influencia na forma como o adolescente se percebe; apresentar a sociedade atual de consumo; discutir os padrões sociais e como isso se relaciona com a crise de identidade do adolescente e desnaturalizar a questão da autoestima e autoimagem do adolescente.

Inicialmente, realizou-se uma exposição sobre o tema com apresentação de vídeos e imagens que expressavam essas questões. Logo após foi feita a dinâmica “quem sou eu para os outros”, que objetivou compreender a forma como o outro o vê e identificar as semelhanças e diferenças em relação a como eles se viam. Quanto ao procedimento, cada aluno descreveu o colega que se



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

636

encontrava à sua direita utilizando prioritariamente aspectos positivos, depois as descrições foram lidas pelas professoras e a turma buscava descobrir quem era a pessoa descrita. A turma se mostrou bastante interessada, mas muitos tiveram dificuldades em descrever o colega devido às relações interpessoais que muitas vezes não eram tão íntimas. Após ser realizada essa atividade, discutiu-se como a visão que os colegas e as demais pessoas que os rodeiam tiveram deles poderia influenciar na constituição da identidade.

Como contraponto à essa perspectiva, as professoras solicitaram aos alunos que escrevessem uma história com tema e estrutura livre em que a única exigência era que nessa história houvesse uma personagem que tivessem as características deles. A partir dessas histórias foi possível uma nova percepção acerca destes alunos pois eles trouxeram muitos aspectos que antes não eram conhecidos pelas professoras. Além disso, foi marcante a presença do *bullying*, suicídio, conflitos interpessoais e familiares e a influência midiática nas histórias.

A fim de aproximar a perspectiva teórica da Psicologia a respeito dos temas propostos com a realidade psicossocial dos alunos e com o que eles trouxeram nas histórias que escreveram, foi desenvolvida uma atividade em que a sala se separou em seis grupos com cinco participantes cada. Depois, foi entregue aos grupos uma reportagem que abordava os seguintes temas atuais: desafio da asfixia, jogo da baleia azul, automutilação, série 13 *reasons why*, depressão na adolescência e redes sociais. A partir disto, os alunos discutiram e elaboraram uma resposta à reportagem, relacionando os aspectos desses fenômenos que atingem os adolescentes com as temáticas sobre Identidade.

Com o objetivo de relacionar o tema da Identidade e dos grupos sociais dos quais o adolescente participava, estava prevista a temática da Integração. No entanto, esse assunto adquiriu uma nova perspectiva a partir das demandas que apareceram nas histórias escritas pelos alunos. Sendo assim, foi pensada como metodologia para iniciar esse conteúdo a reprodução do *Documentário 13 reasons why: tentando entender os porquês* (2017) em sala de aula, com uma



posterior discussão através de perguntas elaboradas previamente.

Como a maioria dos alunos haviam assistido a série, iniciou-se uma discussão na sala a partir da indagação das professoras a respeito da perspectiva pessoal dos alunos sobre as questões presentes na série *13 reasons why* (2017). A partir disso, começaram a surgir diversas dúvidas a respeito dos seguintes fenômenos: liberdade, objetivo de vida, tomada de decisões e leis que regulam as relações interpessoais. Para atender a essas demandas, foi discutido, de forma breve, o que a obra *O Mal-estar na Civilização* (Freud, 1930/2010) traz como contribuição teórica para se pensar nessas problemáticas.

Por se tratar de questões complexas e devido a aproximação com o fim do semestre, em conjunto com o grupo, as professoras decidiram trabalhar de forma mais aprofundada esses temas no semestre posterior. Sendo assim, para continuar a trabalhar os aspectos que envolvem as relações sociais, foi proposto o tema da Psicologia da Vida Afetiva, a fim de desenvolver a maior compreensão dos alunos sobre afetos, emoções e sentimentos, bem como a expressão destes e a importância desses na constituição da identidade e na formação de grupos sociais.

Para tal discussão, foi levado um trecho do filme *Divertidamente* (2015), que aborda as sete emoções básicas: alegria, tristeza, raiva, nojo, medo, a fim de levantar a discussão sobre os conceitos. Além disso, foram levados trechos de música para a realização de análises. Para fundamentar teoricamente a discussão, foi utilizada o capítulo *A Psicologia da Vida Afetiva* da obra *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia* (Bock, Furtado & Teixeira, 2008). Neste, são abordados conceitos centrais como afeto, emoções e sentimentos, desnaturalizando e problematizando algumas questões como a dicotomia amor e ódio, os aspectos culturais presentes na expressão de emoções e as diferenças entre emoção e sentimento.

A fim de compreender a importância da expressão dos afetos para a formação humana, realizou-se uma dinâmica. Os alunos foram levados para o



pátio onde formaram grupos e escolheram temas a serem trabalhados teatralmente. Durante as apresentações formuladas pelos alunos, as professoras apresentavam sentimentos e emoções que deveriam ser incluídos na cena. Assim, os alunos puderam perceber que cada pessoa tem uma forma diferente de se expressar e que cada situação provoca reações distintas. Nesse contexto se encerrou o semestre.

No semestre seguinte, já entendida a relação entre adolescência, a formação da identidade do adolescente e vida afetiva, trabalhou-se como se dão as relações sociais. Para tanto, foram discutidos os aspectos históricos e sociais da constituição das relações humanas por meio de mapas mentais e conversas com os alunos. Após fundamentar questões teóricas essenciais como cultura, sociedade, social, instituições sociais, etc., foram realizadas dinâmicas de grupo para aproximar tais conceitos da realidade deles e do contexto atual. Para tanto, os alunos foram divididos em pequenos grupos e tiveram como tarefa representar como conceitos, trabalhados anteriormente, apareciam nas principais redes sociais. Os temas escolhidos para a atividade foram: conflito entre o papel social objetivo e subjetivo, identidade como uma metamorfose, conflito no processo de socialização na escola, conflitos com valores diferentes daqueles aprendidos na família e linguagem como instrumento de transmissão de valores. Após a realização da dinâmica foi discutido as diferenças dessas relações no mundo real e no mundo virtual e como isso afeta, principalmente o adolescente.

As relações sociais foram evidenciadas enquanto fonte de sofrimento e isso foi apontado pelos próprios alunos durante as discussões em sala. A fim de trabalhar isso, retornou-se ao livro *O mal-estar na civilização* (Freud, 1930/2010), conceituando as três fontes de sofrimento: corpo, natureza e relações sociais; bem como apontando saídas para lidar com cada uma delas. Nesse contexto, foi discutido a dicotomia dessas relações, visto que ao mesmo tempo em que geram sofrimento, constituíram-se historicamente como uma necessidade



humana e só por meio delas é possível constituir-se como homem.

A partir dessa explanação, apresentou-se como necessário afunilar tal temática para o contexto dos adolescentes. Assim, foi proposto uma atividade na qual respondiam à algumas perguntas e depois compartilhavam suas respostas no grande grupo. As perguntas foram: 1) o ser humano é fruto das relações sociais e por isso vive em um processo de constante mudança. Como isso se apresenta na adolescência?; 2) de que forma as relações com os principais agentes de socialização (família, escola e meios de comunicação) se dão na adolescência?; 3) de que maneira as relações sociais são fonte de angústia na adolescência? Quais as formas encontradas pelo adolescente para lidar com a angústia?

Através das respostas foi possível perceber as mudanças de concepções acerca da adolescência se comparadas às primeiras atividades no início do ano. Além disso, foi observado que aqueles adolescentes utilizavam regularmente atividades artísticas para lidar com a angústia, como a escrita, desenho e músicas.

Extremamente relacionado a tal temática, foram trabalhadas as questões do preconceito e dos estereótipos por meios e discussões, rodas de conversas, músicas e dinâmicas. As dinâmicas foram pensadas de forma que os estudantes pudessem se posicionar, compreendendo a diferença entre opinião e desrespeito; desconstruir alguns estereótipos observando as características subjetivas de cada sujeito e perceber como preconceitos são propagados através da música, posts em redes sociais, etc., utilizando principalmente o humor como estratégia para esconder a problemática.

Por fim, também, muito ligado ao que foi supracitado, trabalhou-se brevemente a formação dos grupos, pensando aspectos históricos passados como o nazismo, por exemplo, e trazendo para o contexto da sala de aula como o *bullying*. Para isso, foram feitas discussões a partir de vídeos e dinâmicas de grupo.



"EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL"

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

640

Devido ao contexto atual de grande inserção das pessoas nas redes sociais, especialmente, os adolescentes e devido às demandas trazidas em sala, dentro de todas as temáticas foram realizadas atividades relacionando o conteúdo a aspectos das redes sociais. Trazendo, assim, sempre questões que emergiam para serem discutidas à luz do que poderíamos contribuir.

No mais, houve sempre a preocupação de relacionar um tema ao outro, mostrando que tudo constituía um todo, que é a base de uma constituição humana multideterminada, evitando transmitir apenas conteúdos fragmentados. Assim, ao final foi realizado um momento em que tudo que foi visto durante o ano foi sendo correlacionado, sendo solicitado que os alunos desenvolvessem uma produção de sua autoria relacionada ao que foi trabalhado na disciplina. A produção poderia ser na forma de desenhos, textos, dobraduras, história em quadrinhos, músicas, etc. A escolha da atividade final baseou-se na quantidade de vezes que os adolescentes traziam essas práticas como estratégia de enfrentamento de diversas situações e como forma de expressarem emoções e sentimentos.

Resultados/Discussão

Ao final do semestre, os alunos tiveram a oportunidade de avaliar a disciplina. Assim, foi possível observar que a maioria destes avaliaram como excelente ou boa. Além disso, elencaram que a disciplina contribuiu em sua vida escolar, em suas relações afetivas, em um autoconhecimento e em suas reflexões acerca da sociedade. Por meio desta avaliação foi possível perceber também que a apreensão dos conteúdos ministrados foi para além da simples memorização, e que foi possível um aprendizado teórico com articulação com situações práticas.

O Pibid foi fundamental para o fortalecimento da licenciatura em Psicologia, pois com o impacto positivo dos projetos realizados nas instituições de Educação Básica percebe-se a relevância dessa área e de seus conhecimentos para a construção de um pensamento crítico e autônomo sobre



o mundo, sobre a sociedade e sobre uma concepção de indivíduo. Não reduzindo o homem apenas a aspectos biológicos, mas o considerando enquanto um ser multideterminado, histórico, a-natural e social. Pensar na disciplina de Psicologia na escola é trazer um olhar mais crítico, que desnaturaliza questões postas pela sociedade de forma dicotomizada e fragmentada.

Apesar disso, há alguns impasses que se impõem à inserção do professor de psicologia na Educação Básica. A falta de material direcionado foi muito presente e complicada, obrigando a utilização de livros densos e teóricos destinados a um público distinto. Assim, muitas vezes se torna difícil realizar uma transposição didática a fim de passar conteúdos, em sua maioria, técnicos e complicados para os adolescentes. Contudo, isso impulsiona os professores a procurar mais a fundo, revisitar os conteúdos estudados e produzir material acerca do tema. Além disso, é possível uma maior autonomia acerca da escolha dos conteúdos estudados, considerando também as demandas dos alunos.

Considerações Finais

O Pibid é um programa que aproxima teoria e prática sem tentar resolver a tensão que há entre elas nem considerar a supremacia de uma pela outra (Miranda, 2005). Essa aproximação permite maior compreensão dos conteúdos ministrados nas aulas teóricas do curso de licenciatura possibilitando exemplos práticos e suscitando dúvidas que só poderiam emergir no contato com a prática educacional, o que permite repensar e desenvolver ainda mais a base teórica existente. Além disso, possibilita uma formação mais completa e humana para os licenciandos e para os professores responsáveis pela formação dos futuros professores.

Em um contexto no qual a educação passa a ser regulada e marcada por valores individualistas, competitivos e meritocráticos, com foco em alcançar metas e obter resultados imediatos, havendo uma supremacia do produtivismo,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

642

programas de incentivo e formação de futuros professores oferecem uma possível mudança na concepção de educação e no que tange à ela. Corroborando com a afirmação que “aqueles que privilegiam o polo formação/aprendizagem/conscientização tem a esperança de que a educação possa ser um instrumento de conhecimento e de transformação do real, graças a sua compreensão crítica” (Chauí, 2016, p. 253).

A Psicologia não está inserida na educação básica como disciplina, mas compreende-se que seus conteúdos transversalizam diversas disciplinas. Dessa forma, há uma dificuldade da inserção do professor de Psicologia, visto que não há uma matéria específica, com conteúdos pré-determinados. Soligo e Azzi (2009) afirmam que:

se aceitarmos que as questões de natureza psicológica sejam tratadas transversalmente, em um currículo que ainda é disciplinar, cabe-nos perguntar quem irá trabalhá-las, e a partir de que referências. Não é difícil ou equivocado imaginar que, sem conhecimento mais aprofundado das leituras psicológicas, professores de distintas áreas trabalharão a partir de suas teorias pessoais, do senso comum. Portanto, ao contrário de levar a processos de desnaturalização e superação de preconceitos, essa forma de compreender pode conduzir exatamente ao caminho inverso - o da patologização, da naturalização de certas visões de mundo e do preconceito. Portanto, é grande o risco de que, com essa formulação, perca-se o princípio da formação crítica e cidadã a que se propõe a educação pública (p. 61).

Por outro lado, esses impasses proporcionam diversas possibilidades porque a Psicologia pode se inserir como matérias eletivas ou oficinas, com a maior liberdade do aluno escolher participar; e sem um conteúdo específico o professor tem liberdade de estabelecer prioridades a partir da demanda das diferentes turmas.

Estar na posição de professor é desafiador, mas muito formativo. Lidar com adolescentes e buscar atender suas demandas proporciona uma formação



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

643

mais humana, crítica e emancipadora, tanto para o aluno como para o professor. Entendendo que a escola é um importante instrumento ideológico, disciplinas como essa são importantes para formação formal, política e humana desses adolescentes.

Referências

- Aberastury, A., & Knobel, M. (2000). *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre, Artmed.
- Aberastury, A., & Knobel, M. (2013). *Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013*. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Diário Oficial da União.
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. (2008). *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 14. ed. São Paulo: Saraiva.
- Calligaris, C. (2009). *A adolescência*. 2. ed. São Paulo: Publifolha.
- Chauí, M. S. (2016). Ideologia e educação. *Educ. Pesqui.* São Paulo, 42 (1), 245-257.
- Docter, P., (Diretor) Rivera, J., Lasseter, J., & Stanton, A. (Produtor). (2015). *Divertidamente* [Filme]. Walt Disney Pictures e Pixar Animation Studios.
- Eisenstein, E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência & Saúde*, Rio de Janeiro, 2(2) 6-7.
- Filho, P. D. M. (2006). *Atravessando a Adolescência: um “guia de viagem” para os pais*. Goiânia: Bandeirante.
- Freud, S. (2010). O mal-estar na civilização. In: *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. São Paulo: Companhia das Letras, 13-122.
- Incaprera, J. (Produtor). (2017). *Thirteen Reasons Why*. [Seriado] Netflix.
- Leite, S. A. S. (2007). Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. *Temas Psicológicos*. Ribeirão Preto, 15(1).
- Miranda, M. G. (2005). A psicologia da educação na perspectiva da relação teoria e prática: uma conciliação possível?. In: *28ª Reunião Anual da Anped, 2005*, Caxambu. 28ª Reunião Anual da ANPED. Petrópolis-RJ: Vozes, (1), 1-12.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

644

- Osório, L. C. (1989). *Adolescente hoje*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Artes médicas.
- Senna, S. R. C. M., & Dessen, M. A. (2012). Contribuições das Teorias do Desenvolvimento Humano para a Concepção Contemporânea da Adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, 28 (1,) 101-108.
- Serrão, M., & Baleeiro, M. C. (1999). *Aprendendo a ser e a conviver*. 2. ed. São Paulo: FTD.
- Shoen-Ferreira, T. H., & Aznar-Farias, M. (2010). Adolescência através dos Séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. São Paulo, 26(2), 227-234.
- Soligo, A., & Azzi, R. (2009). Psicologia no Ensino Médio. In: Conselho Federal de Psicologia. *Seminário nacional do ano da educação psicologia: profissão na construção da educação para todos*. Brasília: CFP, 56-64.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

645

Longe de Casa - Unifei: Adaptação Psicossocial e Acadêmica de Universitários Ingressantes

Thamiris Daniel dos Santos - Unifei - thamiris@unifei.edu.br
Flávia Ludovico de Matos - Unifei - flaviapsi@unifei.edu.br
Luciana da Silva Caretti - Unifei - lucianacaretti@unifei.edu.br

Resumo

O Projeto “Longe de Casa” foi realizado durante o primeiro semestre de 2019 na Universidade Federal de Itajubá (Unifei) e teve como público-alvo estudantes ingressantes dos cursos de graduação. As intervenções objetivaram proporcionar um espaço de reflexão para os discentes que passam por dificuldades no processo de adaptação ao ambiente universitário. O projeto não se propõe a garantir a presença do aluno na instituição, mas permitir, a partir das discussões e palestras realizadas, que os estudantes pensem a respeito do momento inaugurado com a chegada na Universidade e possam, a partir de então, realizar escolhas mais conscientes sobre o seu projeto de vida. Com uma atuação interdisciplinar dos setores de Psicologia e Pedagogia, foram realizados quatro encontros abertos e com temas sobre a “Vida Universitária”; “Processos Acadêmicos”; “Ansiedade em Provas e Apresentações” e “Estratégias de Estudo”. Ao oferecer um espaço de suporte para lidar com as dificuldades enfrentadas, trocar vivências e criar vínculos, o projeto possibilita a reflexão acerca do projeto de vida, configurando-se, assim, como um momento importante nessa etapa de vida dos participantes. As temáticas abordadas colaboram com a criação de estratégias de enfrentamento das dificuldades vivenciadas pelos estudantes, não somente as acadêmicas, mas também as afetivas e sociais, além de possibilitar a troca de experiências, o que incentiva a criação de hábitos e métodos de estudos e atitudes que enriquecem a trajetória acadêmica.

Palavras-chave: Ensino Superior; projeto interdisciplinar; adaptação acadêmica.



Introdução

A mudança é um fator recorrente na vida dos indivíduos e, quando associada a experiências ameaçadoras, geram consequências adversas que afetam a saúde física e psicológica (Costa & Leal, 2008). Um evento que pode ser avaliado como perturbador é a transição e adaptação à universidade.

De acordo com Moreira e Dutra (2013), após o resultado positivo ao processo seletivo de ingresso ao ensino superior, os estudantes se sentem eufóricos e repletos de sonhos e grandes expectativas em relação ao seu futuro profissional. Muitos acreditam que, ao entrar na universidade, não haverá mais angústia, insegurança ou exigências, idealizando esse ambiente. No entanto, no percurso acadêmico o estudante pode se deparar com inúmeros desafios que são inerentes ao contexto universitário e à formação profissional.

Dentre os desafios que o recém matriculado na graduação deverá enfrentar, Cunha e Carrilho (2005) e Polydoro et al. (2005) citados por Moreira e Dutra (2013) destacam a adaptação às novas metodologias de ensino aprendizagem e aos professores universitários, a grande competitividade entre colegas, o atendimento a novas exigências cognitivas de estudo e desempenho, gestão de tempo para conciliar a vida acadêmica com a vida pessoal, além das convivências com as próprias expectativas e as dos familiares. Ainda sobre essa etapa, Coulon (2008, p. 34) destaca que a passagem para o ensino superior é marcada por várias rupturas simultâneas em diversos âmbitos, a saber:

- nas condições de existência, o que pode gerar, às vezes, ansiedade e comportamentos que favorecem o fracasso;
- na vida afetiva, com a passagem, na maioria dos casos, da vida no seio da família para uma vida mais autônoma;
- sobretudo uma ruptura psicopedagógica: . . . se o tempo do ensino médio é aquele do tutelamento, o tempo do ensino superior é o do anonimato, também em relação aos outros estudantes. Isto provoca comportamentos muito diferentes por parte dos novos estudantes, cujas referências habituais foram todas subvertidas ao mesmo tempo.

Considerando isso, a realização de propostas que tenham como público-



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

647

alvo os estudantes ingressantes no ensino superior se configuram como importantes ao passo que contribuem para maior adaptação nessa etapa do ciclo de vida. Com esse objetivo foi proposto pelo Serviço de Psicologia e Serviço de Pedagogia da Universidade Federal de Itajubá (Unifei) – Campus sede, a realização do Projeto Longe de Casa.

O Longe de Casa foi idealizado em 2005 na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), era um projeto de extensão no Curso de Psicologia da universidade. Atualmente ele ocorre em outras universidades, tais como na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com as adaptações pertinentes à cada contexto, mas seguindo a vertente de auxiliar os alunos ingressantes e provenientes de cidades distantes a enfrentarem suas dificuldades de adaptação na fase inicial dos estudos longe de casa.

O Longe de Casa caracteriza-se como um espaço de socialização para sujeitos que estejam passando por dificuldades de adaptação ao ambiente universitário. Segundo Coulon (2008, p. 32) “o sucesso acadêmico depende, em grande parte, da capacidade de inserção ativa dos estudantes em seu novo ambiente”. A intervenção na Universidade Federal de Itajubá (Unifei - Campus sede) foi elaborada buscando atender a demanda sempre presente nos atendimentos de psicologia. Com a execução do projeto, não se pretende garantir a presença do aluno na instituição, mas permitir, a partir das reflexões, que os estudantes pensem a respeito do momento inaugurado com a chegada à Universidade e possam, a partir de então, realizar escolhas mais conscientes sobre o seu projeto de vida.

Sendo assim, pode-se afirmar que dentre as mudanças previsíveis que um indivíduo pode enfrentar durante sua vida está a entrada na universidade (Cervinski & Enricone, 2012). Este momento constitui-se em um ponto chave para o ingresso na vida adulta, que exige autonomia, responsabilidade e flexibilidade. Essa transição é vivenciada de maneira ambivalente, uma vez que



existem, de um lado, enormes expectativas sobre a conquista da liberdade e independência e, de outro, sentimentos de angústia e ansiedade frente aos desafios desse momento. Dessa forma, é necessário que as instituições de ensino superior ofereçam espaços que promovam a autonomia e independência dos ingressantes (Cruz, 2008).

Moreira e Dutra (2013), advertem que a entrada do estudante no contexto acadêmico requer um processo de adaptação por ser um momento de desenvolvimento que, quando não elaborado, pode trazer consequências psicoemocionais e acadêmicas. A possibilidade de sofrimento psíquico é ainda maior se não houver apoio psicológico suficiente associado às características individuais de personalidade dos estudantes. Conforme apontam as autoras:

Esse processo pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e afetivo do estudante, transformando os desafios em oportunidades de aprendizagem e de crescimento pessoal, no entanto, quando associado a pouco apoio psicológico e a características pessoais de vulnerabilidade emocional de alguns estudantes, pode trazer um grande sofrimento psíquico (Moreira & Dutra, 2013, p. 240).

Ancoradas em Dutra (2005, 1998b), as autoras destacam ainda que:

Tal sofrimento, quando não adequadamente elaborado, pode ser motivo de eventuais transtornos na esfera psicológica, podendo trazer consequência para a sua vida acadêmica, como: reprovação, dúvidas quanto à escolha do curso, sentimentos de incompetência, perda da autoconfiança, evasão ou mesmo a vivência de conflitos mais profundos, os quais podem gerar episódios de depressão, abuso de álcool e outras drogas e até ideação e tentativas de suicídio, como revelam alguns estudos realizados com estudantes de medicina e de psicologia (Moreira & Dutra, 2013, p. 240).

Nesse sentido, as autoras concluem que a universidade deve emergir como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos estudantes, promovendo a integração e o ajustamento acadêmico, pessoal, social e afetivo do aluno (Santos & Almeida, 2001, citado por Moreira & Dutra, 2013). Essa noção inclui a compreensão da universidade como um espaço de formação não somente acadêmica, mas para uma maior satisfação dos estudantes o que



afetaria, por consequência, sua permanência ou não na academia.

Ante o exposto, é importante destacar que o Projeto Longe de Casa, ao possibilitar a elaboração de recursos para uma maior satisfação e experiência acadêmica desses sujeitos, tem como um de seus objetivos a prevenção do adoecimento psíquico e promoção da saúde mental dos estudantes. Ademais, pode também contribuir para minimizar o problema da evasão, que nas instituições de ensino superior brasileiras assume proporções significativas (Moreira & Dutra, 2013).

Devido à especificidade do tema abordado e das vivências discutidas nos encontros, o público alvo desse projeto são alunos ingressantes que vieram de outras localidades, isto é, aqueles matriculados no primeiro ou segundo período da graduação e que não possuem grupo familiar nas regiões atendidas pela Unifei. No entanto, ainda que os alunos que possuam grupo/referência familiar na região da Unifei não sejam o foco prioritário dos assuntos abordados nos encontros, cumpre destacar que esses critérios não são rígidos. Assim, todos os discentes puderam participar, mesmo que estivessem matriculados em outros períodos e que possuíssem tais vínculos na cidade e região.

Na Unifei, o projeto teve sua primeira edição no ano de 2017, com o objetivo principal de contribuir com o momento de transição que envolve a saída da casa dos pais e o ingresso na universidade. Essa fase, embora vivenciada de forma singular por cada um dos sujeitos, envolve saudade, dificuldade em fazer novas amizades, mudança nos hábitos acadêmicos e maior responsabilização com a rotina diária.

Em 2017, o formato do projeto foi de encontros delimitados (5 encontros) e com inscrição prévia dos participantes. No decorrer do processo, as demandas que mais surgiram envolveram as dificuldades de iniciar um novo ciclo de relacionamentos, rotina de convivência e também acadêmica muito distintas das vivenciadas antes do ingresso na universidade. O Grupo acontecia uma vez por semana e as responsáveis foram uma Psicóloga e uma Administradora que



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

650

integravam a Diretoria de Assuntos Comunitários.

Durante os encontros foi possível observar que as trocas afetivas e de experiências proporcionadas pelo grupo possibilitaram maior abertura dos envolvidos às adaptações requeridas pelas mudanças que envolvem o ingresso na universidade. Foi possível também a construção coletiva de estratégias de enfrentamento para a falta de vínculos significativos, que a saudade da família e a distância do ambiente familiar evidenciam.

No ano de 2018 o projeto ganhou uma nova configuração. A primeira modificação foi a participação da Pedagoga da Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE), configurando-se a partir de então numa atuação interdisciplinar. Outra modificação diz respeito ao formato, uma vez que nesse ano, o grupo foi aberto e não exigiu inscrições para a participação. Dessa forma, o público compareceu aos encontros de acordo com o seu interesse na temática discutida no dia. Assim, durante o primeiro semestre de 2018 os Serviços de Psicologia e Pedagogia realizaram 2 encontros do projeto. Inicialmente, haviam sido previstos 3 encontros, mas devido à suspensão das aulas em razão de uma greve nacional, um dos encontros foi cancelado. Para ministrar cada uma das temáticas escolhidas considerando as maiores necessidades do público ingressante, foram convidadas profissionais com experiência e vivência nas áreas abordadas.

Ainda sobre a edição de 2018, o primeiro encontro teve como tema “Longe de Casa: as mudanças, as angústias e a saudade da família e amigos”, conduzido por uma professora da instituição com formação em psicologia. Foi conduzido de maneira leve e descontraída e trouxe questões relevantes e presentes no cotidiano dos calouros, como a importância da criação de vínculos significativos e de harmonizar o lazer com as responsabilidades acadêmicas, as vivências nas repúblicas, além de reflexões sobre as relações afetivas e sociais na contemporaneidade.

No segundo encontro realizado em 2018, o tema foi “Ansiedade em



Provas e Apresentações”. Essa é uma queixa comum entre os estudantes e potencializada pelas novidades e diferenças entre o ensino médio e superior. Uma psicóloga e facilitadora de programas de Mindfulness e manejo de estresse foi a responsável pela execução. Sentir-se inseguro antes de uma situação de avaliação, como prova ou apresentação de trabalhos, é comum a muitas pessoas, porém algumas vivenciam esse sentimento de forma intensa, acompanhado de desconforto físico, como palpitação e falta de ar, prejudicando seu desempenho. No dia da oficina foram ensinadas técnicas para lidar com esses sintomas.

Durante os eventos realizados neste ano, foi possível perceber que as temáticas foram bem recebidas pelos estudantes, que participaram das dinâmicas e compartilharam suas perspectivas sobre os assuntos. Ao todo, estiveram presentes 44 pessoas.

Nessa ocasião, foi possível avaliar que os encontros realizados foram importantes pois ofereceram um espaço de suporte para lidar com as dificuldades enfrentadas, trocar vivências e criar vínculos, além de possibilitar a reflexão acerca do projeto de vida de cada participante. Assim, também contribuiu com a criação de estratégias de enfrentamento das dificuldades vivenciadas pelos estudantes, não somente as acadêmicas, mas também as afetivas e sociais, além de possibilitar a troca de experiências incentivando a criação de hábitos e métodos de estudos e de atitudes que enriquecem a trajetória acadêmica.

A partir das duas experiências acima narradas, foi estruturada a edição do Longe de Casa para o ano de 2019. Nesse ano, foram realizados 4 encontros do projeto, que serão relatados no presente artigo. Os encontros contaram com temáticas variadas e pertinentes ao ingresso do estudante no ensino superior. Novamente não foi necessária inscrição, já que pela experiência do ano anterior, no qual obteve-se maior público, achou-se melhor manter esse formato.

Os temas propostos para cada encontro do projeto consideraram a noção



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

652

de que a universidade precisa se preocupar com o estudante universitário de forma global, valorizando todos os aspectos da sua vida (Cunha & Carrilho, 2005, citado por Moreira & Dutra, 2013). Essa percepção fundamenta-se na ideia de que todas as dimensões presentes na vida dos sujeitos atravessam e determinam a experiência acadêmica desse estudante. Assim:

a instituição de ensino deve olhar e abordar o estudante como um ser-no-mundo, o que significa considerar que o sujeito não poderá, de modo algum, ser reduzido a uma “causa” ou determinação social sem seu sofrimento, mas sim considerado com uma totalidade, enfim, como ser-no-mundo (Moreira & Dutra, 2013, p. 241).

A seguir, serão expostas as etapas do planejamento e execução do projeto, bem como o conteúdo que foi abordado em cada um dos encontros realizados no decorrer do ano de 2019.

Desenvolvimento e Execução do Projeto

Planejamento

A etapa de planejamento envolveu a escolha dos temas, palestrantes, datas e local para a realização do evento. A partir da escolha dos palestrantes, foram elaboradas cartas convite que foram enviadas por e-mail e entregues pessoalmente aos professores convidados. A arte para divulgação foi elaborada e disponibilizada via mídias sociais da Universidade e fisicamente pelo Campus.

Execução das Palestras

O primeiro encontro foi realizado no mês de março e o tema foi: “Longe de Casa: Vida Universitária”. Conduzida por discentes do Diretório Central dos Estudantes (DCE), e membros da Atlética da universidade, a palestra foi realizada com uma linguagem próxima à dos ingressantes e os palestrantes falaram sobre a experiência de morar em república estudantil, vivências, pontos positivos e dificuldades que podem ser encontradas na convivência com pessoas diferentes. Falaram também sobre os compromissos, dificuldades, deveres e



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

653

direitos acadêmicos, o funcionamento e rotina dos variados projetos de extensão que existem na Universidade e sobre a importância do esporte dentro da vivência acadêmica. A questão do esporte foi destacada também como uma possibilidade de interação, criação de vínculos e recurso de lazer. Considerou-se que o convite para os integrantes do DCE participarem como palestrantes do primeiro encontro era necessário para a aproximação entre veteranos e calouros, assim, os ingressantes já puderam se identificar com a nova fase que se inicia com a entrada na universidade.

Já para o segundo encontro, “Longe de Casa: Processos Acadêmicos”, o palestrante convidado foi o Pró-Reitor Adjunto de Graduação. Esse tema foi escolhido principalmente pela importância de se discutir os vários índices que são utilizados para avaliar o desempenho acadêmico e as normas existentes na instituição, que muitas vezes os discentes desconhecem e acabam sendo prejudicados durante a graduação. Entre as questões que foram apresentadas nesse encontro, destacam-se: processo de trancamento e desligamento da instituição, abono de faltas, importância de se conhecer o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), Programa de Recuperação de Desempenho e o trabalho desenvolvido pela Pró-Reitoria de Graduação.

É importante pontuar a importância de existir um momento de evidência das normas acadêmicas para o estudante ingressante. A forma como ocorrem os processos na universidade exigem muito mais autonomia do que era exigido desses jovens no ensino médio. No entanto, alguns verbalizam a falta de conhecimento dos procedimentos, tanto os que são de responsabilidade da instituição, como também os recursos que os próprios estudantes têm que executar, como por exemplo, quantos semestres podem suspender a matrícula ao longo do curso.

O terceiro encontro propôs um dos temas mais esperados e também um dos que mais causam sofrimento e demanda por atendimentos individuais pelos estudantes. O tema foi “Longe de Casa: Ansiedade em provas e apresentações”.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

654

A palestra foi conduzida por uma psicóloga clínica, que na sua apresentação falou sobre a diferença entre a ansiedade e ansiedade patológica, a importância que a ansiedade exerce na nossa sobrevivência e dicas de como controlar esse sentimento nas situações de avaliações. Além disso, a profissional relatou que sentir-se ansioso nesses contextos é uma queixa comum entre os estudantes, potencializada pelas novidades e diferenças entre o ensino médio e superior.

A palestra sobre ansiedade tem sido mantida na programação do Longe de Casa devido à grande demanda que os estudantes vêm apresentado com relação às vivências ansiosas e/ou de estresse aumentado. Além disso, sintomas de ansiedade têm sido apontados pelos discentes como responsáveis por um baixo índice acadêmico, reprovações e consequente desmotivação com o curso. Muitos relatam que não possuem dificuldades com o conteúdo, mas no momento da avaliação ou apresentação de trabalhos não conseguem atingir o desempenho esperado por se sentirem ansiosos ou cansados. Assim, questões relacionadas aos sintomas de ansiedade precisam ser constantemente abordadas no ambiente universitário, especialmente visando auxiliá-los a lidarem com esses sintomas para que os mesmos não os impeçam de atingirem seus objetivos.

No último encontro o tema foi “Estratégias de Estudo” e foi apresentado pelas psicólogas do Serviço de Psicologia da Unifei e pela pedagoga da Diretoria de Assistência Estudantil da Unifei. Esse tema, assim como a Ansiedade, é um dos mais recorrentes durante os atendimentos psicológicos e pedagógicos. Pensou-se que, abordando essa questão logo no início do curso, os discentes estariam mais conscientes sobre a importância de gerir o tempo e estudos para um melhor desempenho acadêmico. A apresentação foi baseada em temas como gestão do tempo, criação de hábitos e apresentação de algumas técnicas para aprimorar e organizar os estudos. A exposição dessas estratégias e técnicas visou, principalmente, evidenciar como a organização pode ser um fator que contribui para a diminuição do estresse e melhora da qualidade de vida, uma



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

655

vez que, quando há uma melhor gestão do tempo, é possível destinar um momento para o lazer, atividades físicas e tempo de sono adequado para a saúde e melhor retenção do conhecimento.

Ponderações Acerca do Desenvolvimento e Execução

Os temas dos encontros foram pré-estabelecidos pelas profissionais de acordo com o objetivo do projeto. Sendo assim, o contato com os palestrantes após a escolha dos temas. A partir disso, foram confeccionadas as artes para a divulgação do projeto. A divulgação foi feita através de fixação de cartazes pela Universidade, por e-mail e pelas redes sociais da Unifei e da DAE.

De acordo com o planejamento do projeto, conseguiu-se a execução do mesmo com a realização dos quatro encontros no mesmo local. Ao final de cada encontro foi oferecido um *coffee break* para os participantes. Nesse momento de socialização, observou-se descontração entre participantes, equipe organizadora e palestrantes e uma oportunidade para sanar as dúvidas que ainda permaneceram do encontro.

Como pontos positivos do projeto pode-se destacar o formato aberto do grupo, pois, como no ano anterior, não foi preciso realizar inscrição. Percebeu-se que nessa configuração os alunos se sentiram mais à vontade e interessados em participar, já que necessariamente não precisaram se expor, como em uma roda de conversa, por exemplo. É um importante espaço de fala e escuta, em que eles se identificam com as temáticas e quando sentem necessidade podem se expressar sobre o tema discutido.

Outro ponto que merece destaque é a colaboração de alguns professores que liberaram os alunos para assistirem a palestra, além de computarem pontos para os presentes nos encontros.

Assim como em outros projetos executados pelos Serviços de Psicologia e Pedagogia, a dificuldade encontrada foi em relação ao número reduzido da equipe, uma vez que todas as etapas, desde o planejamento do projeto,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

656

pesquisa, confecção das artes, material para divulgação, contato com os palestrantes, confecção de relatórios e até o envio de certificados, última etapa da execução, foram realizadas pelas psicólogas, pedagoga e uma estagiária de psicologia.

Mesmo com as dificuldades, foi possível perceber durante os eventos que houve acolhimento das temáticas apresentadas por parte dos estudantes, pois eles participaram das dinâmicas e compartilharam suas expectativas e opiniões sobre os assuntos. Ao todo, estiveram presentes 179 pessoas.

Considerações Finais

O “Longe de Casa” é um projeto importante, pois oferece um espaço de suporte para os estudantes ingressantes lidarem com as dificuldades enfrentadas neste momento de entrada para a vida universitária, trocar vivências e criar vínculos, além de possibilitar a reflexão acerca do projeto de vida de cada participante. A adaptação do estudante ao contexto universitário é forjada no dia a dia das relações estabelecidas entre o discente e a instituição. Se por um lado a universidade deve olhar cuidadosamente para este momento e propor ações que contribuam com a permanência e a sensação de pertencimento dos estudantes, por outro o universitário também tem um papel central neste processo, uma vez que seu desenvolvimento depende do esforço e do tipo de envolvimento em relação aos recursos oferecidos pela instituição. Ou seja, os estudantes devem explorar ativamente as oportunidades que são oferecidas pela universidade. Este aspecto também foi trabalhado com os participantes durante o projeto.

Acredita-se que as temáticas abordadas colaboraram com a criação de estratégias de enfrentamento das dificuldades vivenciadas pelos estudantes, não somente as acadêmicas, mas também as afetivas e sociais, além de possibilitar a troca de experiências, o que incentiva a criação de hábitos e métodos de estudos e atitudes que certamente enriquecem a trajetória



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

657

acadêmica.

Por fim, destaca-se esse projeto como uma estratégia de prevenção do adoecimento psíquico e promoção da saúde mental, movimento e noção que deve ser incentivada para a criação de universidades mais saudáveis e formadoras de sujeitos mais conscientes e com maior qualidade de vida.

Referências

- Cervinski, L. F., & Enricone, J. R. B. (2012). Percepção de calouros universitários sobre o processo de adaptação ao sair da casa dos pais. *Perspectiva*, 36(136), 101-110. Recuperado de http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/136_311.pdf
- Costa, E. T., & Leal, I. (2008, Jan). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior. *7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*, Porto, Portugal, 7.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA.
- Cruz, M. A. C. d. (2008). *Ansiedade e bem-estar na transição para o ensino superior: o papel do suporte social* (Dissertação de mestrado). Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23383/2/29839.pdf>



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

658

Moreira, S. N. T., & Dutra E. (2013). As implicações existenciais do sofrimento psíquico na vida acadêmica do estudante. In F.R.L.V Melo (Org.), *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais* (pp.239-250). Natal: EDUFRN.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

659

Exclusão/Inclusão Escolar: Psicologia Escolar e os Desafios na Educação Básica

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes - UFU - lilidosgui@uol.com.br
Viviane Prado Buiatti - UFU- vivibuiatti@hotmail.com

Resumo

Esse trabalho objetiva relatar experiências das autoras na realização de projetos de ensino, pesquisa e extensão referentes ao tema da Educação Inclusiva no âmbito da Educação Básica. Trata-se de ações realizadas por docentes da área de Psicologia Escolar de uma Universidade Federal e de um Colégio de Aplicação localizados no estado de Minas Gerais. Serão relatados os projetos de ensino e extensão desenvolvidos junto a alunos e professores da Educação Básica, e estagiários da universidade, em que se procurou problematizar o binômio exclusão/inclusão escolar, contribuindo com ações inclusivas na escola, por meio de realização de estágios curriculares, intervenções psicoeducacionais, orientações a professores e famílias. Além disso, pretende-se apresentar experiências vivenciadas em dois projetos de pesquisa que abarcaram discussões sobre políticas públicas referentes à inclusão escolar, bem como os desafios vividos na prática pelos alunos, professores, profissionais, demais atores que compõem o contexto escolar. Em uma das pesquisas desenvolvidas, foi realizada uma análise documental das políticas públicas da Educação Inclusiva e entrevistas com profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas públicas de ensino regular em uma cidade do Triângulo Mineiro. Com a pesquisa de campo averiguou-se como está configurado o AEE nas escolas e pôde-se constatar que é unânime a consideração de que contribui para a escolarização dos estudantes na escola, no entanto, as participantes enfatizaram algumas problemáticas, limitações e desafios no trabalho do AEE. Em outra experiência de pesquisa sobre inclusão no âmbito da Educação Básica, elaborou-se e desenvolveu-se uma proposta formativa de professores acerca da Educação Inclusiva à luz da Psicologia Escolar numa vertente crítica. Participaram do referido estudo 10



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

660

professores do Ensino Fundamental I de uma escola pública estadual de Minas Gerais. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a diretora e encontros formativos com os professores. Foi possível apreender no referido estudo que esta perspectiva de pesquisa-formação, que abarca um processo investigativo e formativo, no contexto de trabalho, por meio de diálogos coletivos e compartilhamentos de experiências, pôde produzir efeitos significativos nas percepções e concepções teóricas dos professores com possíveis repercussões em sua prática. Com isso, percebemos que todas as ações vivenciadas e relatadas aqui no âmbito do ensino, extensão e pesquisa contribuíram para a identificação de inúmeros desafios, vivenciados por alunos e professores no que se refere à temática da Educação Inclusiva. Por outro lado, tais experiências também favoreceram a implementação de ações inclusivas nas escolas, que de certa forma contribuíram para efetivação de práticas menos segregadoras e discriminatórias. Por fim, ressaltamos a importância de que outras ações sejam realizadas no âmbito da Educação Básica, com o intuito de promover o acesso, o aprendizado, a equidade de condições aos estudantes, reestruturando e reorganizando as estruturas educacionais, buscando efetivar a escolarização de todos.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Educação Básica; Psicologia Escolar.

Introdução

A partir de 1988, com a Constituição Federal (Brasil, 1988), houve uma universalização da educação, gerando um alastramento da proposta de educação inclusiva. Nesse momento, iniciaram-se as convenções internacionais com a participação do Brasil.

Em 1994 surge um documento importante, a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial (Unesco, 1994) resultante de uma Conferência Mundial de Educação Especial, que



agrupou delegados de 92 governos e 25 (ONGs). Realizada em Salamanca, na Espanha, no mês de junho de 1994, foi patrocinada pela UNESCO e pelo governo da Espanha. O texto descrito reassegura o direito à educação para todos já proclamado nos textos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Unesco, 1948) e na Conferência sobre Educação para Todos (Unesco, 1990). Nas primeiras linhas, estabelece: “. . . toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (p. 1).

A Declaração é considerada um marco para diversos autores (Bueno, 2001; Glat, 2007; Laplane, 2007; Ferreira & Ferreira, 2007), porque afirma a proposta da Educação Inclusiva e questiona as concepções e atuação da escola tradicional, bem como da escola especial. Ainda na década de 1990, a Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996) foi um outro marco importante para a educação brasileira que trouxe em um capítulo específico, o capítulo V, três artigos (artigos 58, 59 e 60) para a Educação Especial.

Glat e Pletsch (2011, p. 31) salientam que, com o discurso da inclusão demarcado nos documentos legais, os alunos com deficiência passaram a ir para as escolas regulares em turmas comuns, mas algumas pesquisas realizadas por elas, no contexto educacional, revelaram que essa população tem sido considerada quase que exclusivamente responsabilidade da equipe de Educação Especial, seja dentro ou fora da escola regular. As autoras explicam que: “. . . o aluno está incluído fisicamente na turma comum e pode até ter uma boa integração social com colegas, mas fica excluído do processo ensino-aprendizagem”. Diante desta questão, temos a exclusão em torno do processo de inclusão, acontecendo concomitantemente, já que estes alunos estão à parte daquilo em que deveriam ser incluídos, a apropriação do conhecimento na escolarização formal com o coletivo da sala de aula.

No ano de 2008 promulga-se o primeiro Decreto que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

662

revogado em 2011 pelo decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011). Neste documento, o público da Educação Especial é delineado como as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades. Esta delimitação possibilitou o estudo desta demanda e a construção de um atendimento que garanta o direito, a igualdade de oportunidades para o acesso ao currículo e o desenvolvimento de projetos diferenciados para esta população, que atenda às suas necessidades. Descreve a Educação Especial como complementar ao ensino regular e não substitutiva.

O referido Decreto explicita ainda que as atividades realizadas no atendimento educacional especializado (AEE) devem diferenciar-se daquelas ocorridas na sala de aula durante o processo de escolarização, embora ambas sejam parte do processo. O professor da sala comum, ao trabalhar seus conteúdos, precisa atender às necessidades de toda a turma, conforme os princípios da inclusão, ou seja, em parceria com a equipe do AEE, confecciona os materiais didático-pedagógicos para que todos os seus alunos possam acompanhar os conteúdos. Dessa forma, a equipe do AEE é responsável por promover o acesso dos estudantes no ensino regular, implantando atividades e recursos pedagógicos que auxiliem os alunos na participação, desenvolvimento e aprendizado (Buiatti, 2013).

Vemos assim que a implantação do AEE nas escolas regulares trouxe avanços para o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, no entanto precisamos considerar que estes são alunos da escola e não somente do AEE e, assim, a instituição precisa buscar ações e práticas que adotem a diferença como ponto de partida, ou seja, livrar-se de concepções que universalizam o ensino, normalizam e homogeneizam o sujeito.

Inclusão/Exclusão: Como Este Movimento Acontece?

A palavra de ordem “inclusão”, como acompanhamos nos documentos oficiais, no discurso político e no cotidiano escolar, não se opõe ao seu contrário,



a exclusão. Mas como acontece esse movimento inclusão/exclusão? Como a atitude de incluir pode também significar excluir?

Veiga-Neto (2011) retrata que, na Modernidade, a lógica do neoliberalismo tem-se pautado nas condições econômicas de pertencimento dos grupos avaliados pela sua capacidade de consumir, evidenciando o poder financeiro, sua competência profissional e o lugar em que as pessoas se inserem nos grupos sociais. A norma constitui-se estratégia para os grupos dominantes, e as políticas sociais surgem para tratar os anormais incluindo-os. A diferença é considerada como algo que impede a composição da ordem e vem para desestabilizar a estrutura homogeneizadora que idealiza, subjuga e desconsidera, por exemplo, as inúmeras identidades culturais.

A diferença, entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição, mas recoloca, a todo momento, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigue no refúgio eterno de uma prometida maioria (Veiga-Neto, 2011, p. 108).

É nesse contexto que as políticas de inclusão esbarram na resistência de muitos educadores com concepções tradicionais e conservadoras. A separação de classes por nível cognitivo e aptidões, ao longo do tempo, divide as pessoas, sendo muito difícil trabalhar na lógica da inclusão, porque significaria misturar os normais com os anormais, o que presume desconstruir essa estrutura, reconfigurar a organização da escola, de seu currículo e da didática. É como se a separação fosse a ordem natural os anormais de um lado e os normais de outro. Esta é a configuração conveniente, entendida como discurso e prática da nossa sociedade, representação do poder e da modernidade.

Como fica a inclusão nesse contexto? Para Veiga-Neto (2011), ela ocorre no seguinte movimento: quando é detectada a diferença, há um estranhamento, como se o outro fosse o estranho e, nessa relação de poder, a comparação leva a crer que o anormal deve ser emoldurado dentro da normalidade.

Skliar (2003) argumenta que a exclusão é posta no sujeito, refere-se a uma carência dele, e, portanto, é de sua responsabilidade a sua condição.



“Trata-se de um indivíduo que não tem, não possui, não dispõe dos atributos para deixar de ser o que é” (p. 88).

Em nossa compreensão faz-se imprescindível promover um trabalho na escola que rompa com a lógica do incapaz, do anormal, daquele que se diferencia do natural, e desenvolver práticas que respeitem os sujeitos em suas individualidades e especificidades e que impulsionem o desenvolvimento de suas potencialidades.

Psicologia Escolar, Educação Inclusiva e Educação Básica

Diante das pesquisas e estudos realizados por diferentes autores da Psicologia nos últimos anos (e.g. Anache, 2015; Barroco & Souza, 2012; Buiatti, et al., 2016; Dazzani, 2010; Fleith, 2011; Gomes & Souza, 2011; Machado et al., 2009; Mezzomo & Leonardo, 2017; Mitjans Martínez, 2009; Oliveira & Dias, 2016; Rossato & Constantino, 2017; Santos, et al., 2011; Silva, Buiatti & Miranda, 2017; Tada, Melo, Lima & Correa, 2012), vemos que a Psicologia Escolar tem ampliado sua participação nas discussões em torno da inclusão escolar e da Educação Inclusiva e tem realizado trabalhos que vão ao encontro do que a área já defende há bastante tempo no que se refere a uma ação política, social, cultural em prol do direito de todos.

Fleith (2011) discute sobre os desafios para o psicólogo escolar frente a implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Alerta para a importância de o psicólogo refletir sobre o conceito de inclusão e sobre as possibilidades de a escola atender a diversidade, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento de todos. Além disso, a autora ressalta:

Outra tarefa complexa a ser realizada pelo psicólogo escolar na implantação de uma política de educação especial que tem como base a educação inclusiva, é articular fundamentação teórica com prática profissional, lembrando que não é possível a aplicação de conhecimentos psicológicos *per se*. É importante



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

665

apropriar-se das características, da cultura, dos valores, das crenças, disseminadas no espaço escolar de atuação (p. 41).

Mezzomo e Leonardo (2017) realizaram um estudo empírico buscando conhecer o trabalho dos profissionais da Psicologia que atuam na Educação Especial. O estudo envolveu 10 psicólogos que atuavam na APAE localizadas em cidades do Paraná. Foi identificado pelas pesquisadoras que as entrevistadas realizam predominantemente avaliações diagnósticas e utilizam testes para medir a inteligência dos alunos demonstrando uma “visão organicista enfocando no biológico e não no social, no sentido de que focaliza-se muito mais no que o aluno foi capaz de responder naquele momento. . . .” (Mezzomo & Leonardo, 2017, p. 157). Outra informação apontada pelas participantes da pesquisa foi a realização de orientação às famílias, encaminhamentos para outros profissionais, estudos de casos e reuniões em equipe multidisciplinar. Foram relatadas ainda atividades diferenciadas como equoterapia, psicologia do esporte, grupos informativos, apresentação de palestras, dentre outras. Conclui-se pela pesquisa que as atividades desenvolvidas pelas psicólogas nas escolas especiais são mais de caráter clínico do que escolar, e atribuiu-se esse fato à constituição histórica da profissão de psicologia e à formação inadequada nos cursos de graduação. Por fim, é ressaltado pelas autoras a relevância dos estudos de Souza (2010, 2014) e de outros autores sobre a importância de uma visão crítica sobre os fenômenos educacionais e a complexidade do processo de escolarização, buscando uma atuação que rompa com o modelo biológico.

Rossato e Constantino (2017) propõem uma reflexão teórica embasada na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural sobre o trabalho do professor na Educação Especial. Em estudos levantados pelas autoras na literatura especializada foi identificado que a concepção de desenvolvimento e atividades realizadas pelos professores com alunos, público da Educação Especial, não têm contribuído para a apropriação dos conhecimentos científicos. São trabalhados conteúdos isolados, repetitivos impedindo que as pessoas com deficiência superem suas limitações. Assim, as autoras destacam:



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

666

Se quisermos ver movimentar a prática do professor, devemos, pois desvelá-la e também ao modo como se postula sua consciência e a relação desta com o conjunto de relações sociais; tecer a crítica e construir, recriar com os professores novas possibilidades de exercer sua função social. (Rossato & Constantino, 2017, p. 135).

Identificamos que na legislação consta como uma das funções do profissional do Atendimento Educacional Especializado a promoção de atividades para o desenvolvimento das “funções mentais superiores” dos estudantes.

Consideramos que assim como os professores do Atendimento Educacional Especializado, o psicólogo escolar também poderá contribuir com o desenvolvimento de tais funções nos alunos. Ressaltamos, inclusive que o conceito “funções psicológicas superiores” foi elaborado por Vigotski (2000) por meio de análise de seus experimentos e pesquisas. Tais funções são construídas pela mediação social, quando o sujeito nasce, tem-se os processos psicológicos primários, estruturados por uma base biológica da psiquê, tais como: os reflexos, as reações automáticas, as associações simples, a memória imediata etc. Já os processos psicológicos superiores, como a atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, planejamento, surgem a partir de um desenvolvimento cultural e são construídos na vida social, na mediação pelo outro.

Assim, as funções psicológicas superiores são formadas pelas atividades de mediação, que possibilitam ampliar a compreensão e a atuação dos sujeitos sobre a sua realidade, sendo que estão submetidas ao desenvolvimento cultural e às transformações histórico-social. O aprendizado é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como ressalta Facci (2004, p. 147), “o desenvolvimento ocorre, por causa da maturação do organismo individual, enquanto pertencente à espécie humana, mas, por outro lado, é o aprendizado que proporciona a interiorização da função psíquica”.

Dessa forma, em nossa compreensão, torna-se essencial que na escola sejam realizadas ações intencionalmente planejadas de forma a promover



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

667

aprendizagem e potencializar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Silva, Buiatti e Miranda (2017) apresentam algumas interlocuções entre a Psicologia Escolar e o Atendimento Educacional Especializado. Ressaltam as contribuições da Psicologia Escolar numa vertente crítica para o processo de avaliação e intervenção psicoeducacional dos alunos com queixa escolar e ponderam a possibilidade de algumas adequações no processo de avaliação para atender as especificidades do público-alvo da Educação Especial. Sugerem a utilização da entrevista com as famílias para buscar elementos sobre a história de vida da criança, sobre a dinâmica familiar e ainda sobre a escolarização dos alunos. Além disso propõem diálogo com os professores sobre como trabalham com os referidos alunos, quais recursos e estratégias utilizam, dentre outros. Na avaliação específica com o estudante, destacam:

Com o sujeito, avaliamos áreas do desenvolvimento como a motricidade, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e construção do conceito de número e funções psicológicas superiores como atenção, memória e emoções, utilizando instrumentos que façam parte do seu contexto, como: jogos, desenhos, computador, músicas, expressão corporal, por exemplo. (Silva, Buiatti & Miranda, 2017, p. 199).

Ainda referente ao processo de avaliação, quando o aluno é atendido por outros profissionais, as referidas autoras propõem a realização de estudos de casos para melhor condução do trabalho. Após etapa de avaliação é traçado junto com o professor de AEE o plano de intervenção específico para trabalhar com os alunos na sala de recursos. Além dessas contribuições da Psicologia no processo de avaliação dos alunos, Silva et al. (2017, p. 203) ressaltam a importância do trabalho de formação continuada de professores, “auxiliando-os na descoberta de caminhos, procurando pensar coletivamente com outros atores da instituição em alternativas para os desafios enfrentados no cotidiano escolar”.

Em consonância com os estudos supracitados, o presente texto tem como objetivo relatar experiências vivenciadas pelas autoras em sua própria prática



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

668

profissional na realização de Projetos de Ensino, Extensão e Pesquisa referentes ao tema da Educação Inclusiva no âmbito da Educação Básica. Trata-se de ações realizadas por docentes da Área de Psicologia Escolar de uma Universidade Federal e de um Colégio de Aplicação localizados no estado de Minas Gerais.

Atuando como docentes da Área de Psicologia Escolar seja no Ensino Superior, seja na Educação Básica, já há algum tempo temos acompanhado e participado das discussões e práticas referentes à inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

Vemos que muitas escolas têm enfrentado inúmeros desafios nesse processo, requerendo apoio para se efetivar práticas que promovam a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, respeitando suas limitações e potencialidades. Nesse sentido, temos proposto Projetos de Ensino, Extensão e Pesquisa que possam apoiar as escolas, especificamente os professores, para realizar um trabalho que garanta não somente o acesso do aluno no ensino regular, mas viabilize a sua permanência no espaço escolar e a apropriação do conhecimento pelo aluno.

Assim, serão relatados os Projetos de Ensino e Extensão realizados junto a alunos e professores da Educação Básica, e estagiários da Universidade, em que se procurou problematizar o binômio exclusão/inclusão escolar, contribuindo com ações inclusivas na escola, por meio de realização de estágios curriculares, oficinas e intervenções psicoeducacionais, orientações a professores e famílias.

Além disso, pretende-se apresentar experiências vivenciadas em dois Projetos de Pesquisa que abarcaram discussões sobre políticas públicas referentes à inclusão escolar, bem como os desafios vividos na prática pelos alunos, professores, profissionais, demais atores que compõem o contexto escolar. Tendo como alicerce a Psicologia Histórico-Cultural, apresentaremos, pois, nossa atuação em Psicologia Escolar no trabalho com a Educação Inclusiva.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

669

Projeto de Ensino: “Oficinas psicoeducacionais na Educação infantil: possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da educação infantil e dos graduandos de Psicologia”

O referido Projeto, submetido e aprovado pela PROGRAD/UFU, coordenado por uma das autoras desse texto vem sendo realizado no Colégio de Aplicação Eseba/UFU, em Uberlândia, Minas Gerais desde 2011. Voltado para alunos da Educação Infantil, conta com a participação de estagiários do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia na realização das ações na escola. O objetivo do Projeto é contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, por meio da discussão de temáticas relativas ao cotidiano escolar. Para a exploração dos temas são utilizados recursos e estratégias lúdicas que despertem o interesse, participação e diálogo com as crianças. Participam do Projeto 120 crianças da Educação Infantil do referido colégio, distribuídos em 8 turmas com 15 alunos cada. Vale ressaltar que desses 120 alunos, cerca de 16 alunos fazem parte do público-alvo da Educação Especial por apresentarem deficiências, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades. Com relação às atividades desenvolvidas no Projeto, foca-se o coletivo da turma e a participação de todos no processo, respeitando suas especificidades, individualidades, potencialidades e dificuldades. Dentre os temas trabalhados estão: a construção da identidade do grupo; diferenças e pluralidade cultural; amizade e relações interpessoais; gentileza, união e cooperação no grupo; respeito e inclusão, dentre outros. Destaca-se que os professores regentes acompanham as atividades realizadas nas oficinas e procuram dar continuidade às discussões desencadeadas no cotidiano de suas aulas. Assim percebe-se que o espaço proporcionado pela Área de Psicologia aos alunos nesse Projeto de Ensino, contribui também com a prática do professor à medida que sugere recursos e estratégias diferenciadas para trabalhar conceitos relacionados à formação humana.



Projeto de Extensão: “Projeto Incluir: saberes e práticas inclusivas na Educação Básica”

O “Projeto Incluir: saberes e práticas inclusivas na Educação Básica” acontece desde 2006 no Colégio de Aplicação Eseba/UFU sob coordenação dos responsáveis pela Área de Psicologia Escolar e Educação Especial do referido colégio. Tem como objetivo viabilizar a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial e com dificuldades no processo de escolarização. A proposta prevê ainda orientação a famílias, formação continuada de professores da própria escola e de outras escolas públicas, discussão de casos de alunos com equipe multidisciplinar, produção de trabalhos científicos, orientação a estagiários, parceria com ensino superior na discussão e acompanhamento dos casos e orientação a professores, dentre outros. Na ação específica referente à parceria com Ensino Superior, percebe-se a relevância dessa ação, tendo em vista os desafios que envolvem o trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial e a necessidade de discussão e busca de alternativas que efetivamente contribuam com a inclusão e escolarização formal desses alunos no ensino regular.

Ao acompanharmos dois casos de alunos com autismo no Projeto Incluir em 2016 percebemos o quanto o trabalho interdisciplinar é relevante na busca de encaminhamentos coletivos para os casos e reiteramos a fala de Buiatti, et al. (2016, p. 63) quando afirmam:

Temos clareza de que a inclusão destes alunos depende desta rede de interlocuções e atuações: no atendimento individualizado no AEE, nas intervenções psicoeducacionais realizadas no coletivo da sala de aula, nas discussões clínicas junto aos estagiários e no diálogo com os professores da sala de aula regular e da equipe de supervisores e orientadores.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

671

Pesquisa: “Atendimento Educacional Especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais”

Na referida pesquisa em nível de doutorado, concluída em 2013 por uma das autoras desse texto (Buiatti, 2013), foi realizada uma análise documental das políticas públicas da Educação Inclusiva e entrevistas com profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas públicas de ensino regular em uma cidade do Triângulo Mineiro. Os documentos legais destacam as funções dos profissionais do AEE e garante a formação continuada dos professores como direito e dever dos mesmos. Com a pesquisa de campo averiguou-se como está configurado o AEE nas escolas e pôde-se constatar que é unânime a consideração de que contribui para a escolarização dos estudantes na escola, no entanto, as participantes enfatizaram algumas problemáticas e limitações no trabalho do AEE. Destaca-se: 1) a dificuldade de interlocução entre as modalidades de ensino (ensino da sala comum e ensino no AEE); 2) a falta de materiais para trabalhar com a demanda; 3) o espaço físico inadequado; 4) a ausência de formação continuada principalmente para os professores do ensino regular; 5) dificuldades referentes à avaliação educacional dos estudantes e a organização do plano de intervenção. Diante destes aspectos, verificou-se que os escritos se diferenciam da realidade, do cotidiano que se encontra nas escolas, assim, considera-se que, as instituições escolares precisam rever suas concepções e atuação para promover a inclusão escolar.

Pesquisa: “Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: uma proposta colaborativa para a formação continuada de professores”

Nessa experiência de pesquisa desenvolvida por uma das autoras desse relato em nível de doutorado (em andamento) sobre inclusão no âmbito da Educação Básica, elaborou-se e desenvolveu-se uma proposta formativa de professores acerca da Educação Inclusiva à luz da Psicologia Escolar numa



vertente crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Participaram do referido estudo 10 professores do Ensino Fundamental I de uma escola pública estadual de Minas Gerais. Realizou-se entrevistas semi-estruturadas com a diretora e encontros formativos com os professores. Nos referidos encontros procurou-se dialogar com os professores sobre temáticas referentes à Educação Inclusiva numa perspectiva de problematizar saberes e práticas, desconstruir paradigmas e potencializar os professores para revisão e reconstrução de práticas efetivamente inclusivas. Para desencadear as discussões utilizou-se vídeos, músicas, poemas e artigos científicos referentes ao tema e selecionados a priori pela pesquisadora. Os encontros em grupo foram filmados e gravados em áudio e posteriormente transcritos para análise, sendo definidos cinco eixos para essa etapa. Nas discussões finais sobre os eixos de análise foi possível perceber dentre outras questões: a culpabilização das famílias pelas dificuldades apresentadas pelas crianças, a ausência e necessidade de espaço de formação continuada docente para a Educação Inclusiva, a precariedade de condições de trabalho docente interferindo na realização de um trabalho docente diferenciado, etc. Notou-se também, no referido estudo que esta perspectiva de pesquisa-formação, que abarca um processo investigativo e formativo, no contexto de trabalho, por meio de diálogos coletivos e compartilhamentos de experiências pôde produzir efeitos significativos nas percepções e concepções teóricas dos professores com possíveis repercussões em sua prática.

Considerações Finais

Percebemos que todas as ações vivenciadas e relatadas aqui no âmbito do Ensino, Extensão e Pesquisa favoreceram a identificação de inúmeros desafios vivenciados por alunos e professores na Educação Básica no que se refere à temática da Educação Inclusiva.

Por outro lado, tais experiências também possibilitaram a implementação de ações inclusivas nas escolas regulares, contribuindo, pois, para a efetivação



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

673

de práticas menos segregadoras e discriminatórias.

Acreditamos que no processo de inclusão torna-se fundamental que o estudante conte com mediadores que favoreçam a sua aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio de atividades de estudo, orientação sistemática, flexibilização curricular, construção de Projetos acessíveis, sendo que a estruturação destes Projetos é indispensável ao desenvolvimento intelectual e à internalização de experiências mediadas. Quando o professor ou mesmo o psicólogo escolar não fazem esta mediação, dificilmente promoverão a aprendizagem e a inclusão no processo de escolarização.

Identificamos que realizar um trabalho em equipe envolvendo professores do ensino superior e estagiários da graduação pode também trazer contribuições significativas ao processo de inclusão na Educação Básica. Reiteramos Buiatti et al. (2016, p. 64) ao afirmarem que:

Quanto ao trabalho com os estagiários vemos que essa parceria é construída cotidianamente, por meio de frequentes discussões, estudos dos casos e da teoria que se imbrica à prática. Nesse sentido não podemos desconsiderar a importância das universidades na formação teórica desses estagiários e na oferta de estágios que propiciem ao menos o contato com a realidade tão necessária para a construção da sua experiência.

Por fim, ressaltamos a importância de que outras ações sejam realizadas no âmbito da Educação Básica, com o intuito de promover o acesso, o aprendizado, a equidade de condições aos estudantes, reorganizando as estruturas educacionais, buscando efetivar a escolarização de todos.

Referências

Anache, A. A. (2015). O psicólogo escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. In Marinho-Araújo, C. M. (Org). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. (pp. 191-209). Campinas: Editora Alínea.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

674

- Barroco, S. M. S., & Souza, M. P. R. (2012) Contribuições da Psicologia histórico-cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. *Psicologia Usp.*, São Paulo, 23(1), 111-132.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação. *Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, v. 134, n. 248, 22 dez.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF.
- Brasil. (2011). Ministério da Educação. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação especial, o Atendimento Educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília: Distrito Federal.
- Bueno, J. G. S. (2001). A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*. São Paulo. v. 9. Nº 54. p. 21-27.
- Buiatti, V. P. (2013). *Atendimento Educacional Especializado: dimensão política, formação docente e concepção dos profissionais*. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- Buiatti, V. P., Nunes, L. G. A., Ferreira, L. R. C., & Corrêa, P. M. (2016). Transtorno do espectro autista, inclusão escolar e formação de professores: contribuições da Psicologia Escolar/Educacional e da Educação Especial. In Neto, A. Q., Silva, F. D. A., & Souza, V. A. (Org). *Formação e trabalho docente: encontros e desencontros no desenvolvimento profissional*. (pp. 49-68). Curitiba: CRV.
- Dazzani, M. V. M. (2010). A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30 (2), 362-375.
- Facci, M. G. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Ferreira, M. C. C., & Ferreira, J. R. (2007). Sobre a inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In Góes, M. C. R., & Laplane, A. L. F. (Orgs.) *Políticas e práticas de Educação Inclusiva*. Campinas: Autores Associados.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

675

- Fleith, D. S. (2011). A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Desafios para o Psicólogo Escolar. In Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araújo, C. M. (Orgs) *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras*. (pp. 33-46). Campinas, São Paulo: Editora Alínea.
- Glat, R. (2007). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro. 7 Letras.
- Glat, R., & Pletsh, M. D. (2011). *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EDURJ.
- Gomes, C., & Souza, V. L. T. de (2011). Educação, Psicologia Escolar, Inclusão: aproximações necessárias. *Revista Psicopedagogia*. 28 (86): 185-93.
- Laplane, A. L. F. (2007). Notas sobre uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In Góes, M. C. R., & Laplane, A. L. F. (Orgs.). *Políticas e práticas de Educação Inclusiva*. Campinas: Autores Associados.
- Machado, A. M., Almeida, I., & Saraiva, L. F. O. (2009). Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. Conselho Federal de Psicologia. *Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia*. (pp. 21-36). Conselho Federal de Psicologia. – Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Mezzomo, R., & Leonardo, N. S. T. (2017) Atuação de Psicóloga na escola de educação especial para deficiente intelectual. In Leonardo, N. S. T., Barroco, S. S., & Rossato, S. P. (Orgs). *Educação Especial e Teoria Histórico Cultural*. Contribuições para o desenvolvimento humano. (pp. 145-165). Curitiba: Appris.
- Mitjáns Martínez, A. (2007). Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In Mitjáns Martínez (Org.) *Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. (95-114). Campinas, São Paulo: Editora Alínea.
- Oliveira, M. C. S. L., & Dias, S. de S. (2016). Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: um olhar da Psicologia Escolar. In Francischini, R., & Viana, M. N. (Orgs.). *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* (pp. 83-97). Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP.
- Rossato, S. P. M., & Constantino, E. P. (2017). O trabalho do professor na Educação Especial: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In Leonardo, N. S. T., Barroco, S. S., Rossato, S. P. (Orgs). *Educação Especial e Teoria Histórico Cultural*. Contribuições para o desenvolvimento humano. (pp.127-144). Curitiba: Appris.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

676

- Santos, A. A. C., Silva, S. M. C., Souza, C. S., Barbosa, F. M., Oliveira, J. O., Sousa, L. R., & Rezende, P. C. M. (2011). Educação Inclusiva e o psicólogo da rede pública de educação de Minas Gerais. In Dechichi, C., Silva, L. C., & Ferreira, J. M. (Orgs.). *Educação Especial e inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos*. (pp. 113-146). Uberlândia: EDUFU.
- Silva, S. M. C., Buiatti, V. P., & Miranda, A. A. B. Psicologia Escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE): Possibilidades de Parceria. In Leonardo, N. S. T., Barroco, S. S., & Rossato, S. P. (Orgs.). *Educação Especial e Teoria Histórico Cultural*. Contribuições para o desenvolvimento humano. (pp.189-208). Curitiba: Appris.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença*. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A.
- Tada, I. N. C., Lima, V. A. A. D., Melo, T. G., & Correio, D. Y. V. T. (Jan-Mar 2012). Conhecendo o Processo de inclusão escolar em Porto Velho-RO. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 28 n. 1, pp. 65-69.
- Unesco. (1994). Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 25 de junho de 2019.
- Unesco. (1998) Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, Brasília. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em 26 de junho de 2019.
- Unesco. (1990). Declaração mundial sobre Educação para Todos. Jomtien (1990) Recuperado de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em 26 de junho de 2019.
- Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

677

Práticas Inclusivas da Psicologia Escolar em uma Escola Pública Regular

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes - Eseba/UFU - lilidosgui@uol.com.br

Gabriela Martins Silva - Eseba/UFU - gabrielampsico@gmail.com

Lucianna Ribeiro de Lima - Eseba/UFU - luciannadelima@yahoo.com.br

Resumo

Pretende-se nesse trabalho apresentar práticas de psicólogos escolares da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU) destinadas à Educação Inclusiva, considerando as necessidades apresentadas por estudantes com queixa escolar e também alunos público-alvo da Educação Especial. Trata-se de uma experiência que acontece há cerca de 14 anos, em que se procura contribuir com o processo educacional dos referidos estudantes, por meio de diferentes ações cujos objetivos convergem na busca por um processo de escolarização mais equitativo em relação às oportunidades de acesso ao conhecimento formal oferecidas no cotidiano escolar. Atualmente a escola atende 929 alunos, dentre esses, 45 alunos público-alvo da Educação Especial e, em média, 120 alunos com queixa escolar, distribuídos em 40 turmas, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental e EJA. Há cinco psicólogos escolares que buscam realizar, por meio do acompanhamento psicoeducacional, ações promotoras de aprendizagem e desenvolvimento, tomando como fundamento o referencial teórico-prático da Psicologia Escolar numa vertente crítica, baseando-se também na Psicologia Histórico-Cultural. Dentre as ações com alunos destacam-se: avaliações, oficinas e intervenções psicoeducacionais. Outras ações específicas voltadas aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são realizadas pelos professores da Educação Especial, como atendimento educacional especializado e assessoramento à classe comum, havendo momentos de planejamento e discussão de casos com psicólogos escolares e demais professores. Em relação à atuação do psicólogo escolar frente à demanda da Educação Inclusiva, para além das práticas



desenvolvidas com os alunos, procura-se também promover espaços de diálogo com professores e familiares, para apoiá-los no cotidiano, acolhendo suas queixas e buscando encaminhamentos conjuntos. Realizam-se, ainda, encontros com profissionais de diferentes áreas da saúde e da educação, os quais atuam junto aos alunos, em atendimentos externos à escola, ampliando possibilidades de intervenção frente à demanda. Apesar dos desafios vividos permanentemente, percebe-se que as práticas inclusivas realizadas por todos os atores envolvidos têm surtido efeitos perceptíveis na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, na participação efetiva dos professores nesse processo e no maior envolvimento das famílias. Contudo, vale ressaltar que o caminho ainda é longo e somente poderá ser trilhado e materializado com a participação efetiva de toda a comunidade escolar, bem como com o apoio de instâncias superiores, universidade e outros profissionais e setores da comunidade provendo a escola de condições de atendimento a todos os alunos.

Palavras-chave: Psicologia escolar; queixa escolar; educação especial; inclusão.

Políticas públicas educacionais: contradições e institucionalização da exclusão

No presente texto temos como objetivo apresentar as práticas de psicólogos escolares em uma escola pública regular destinada à educação inclusiva, considerando as necessidades apresentadas por estudantes com queixa escolar e também por alunos público-alvo da educação especial. Assim, abordaremos as práticas inclusivas no sentido amplo de inclusão das diversidades nas formas de aprender e estar na escola. Discutiremos, inicialmente, sobre as políticas públicas brasileiras atuais relacionadas à inclusão, ressaltando suas contradições, e ainda, as práticas de patologização das queixas escolares apresentando, a seguir, as reflexões teórico-críticas de pesquisadores da Psicologia Escolar para o enfrentamento aos processos de culpabilização do aluno pelo fracasso escolar.

O cenário atual das políticas públicas educacionais é marcado por



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

679

conquistas e contradições. Isso porque, ao mesmo tempo em que a institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, foi o marco de décadas de mobilizações sociais em defesa do compromisso público com a educação, significou também, a institucionalização da exclusão (Ferraro, 2017; Libâneo, 2012; Souza & Rocha, 2008).

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), do qual a LDB é um desdobramento, previa, dentre outras metas, a universalização do acesso, o combate ao analfabetismo e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Essas metas visavam a redução gradativa dos números de analfabetismo e de evasão, ao mesmo tempo em que promoveriam o aumento gradativo dos números de acesso e conclusão do ensino. Assim, se configurou no compromisso de enfrentamento da exclusão da escola, pauta primária dos estudiosos e defensores da educação pública de qualidade (Souza & Rocha, 2008).

Contudo, na medida em que essas políticas públicas foram efetivadas por meio de cartilhas, em gabinetes, e decretadas de forma autoritária, esvaziaram o protagonismo docente, dificultando que as especificidades de cada contexto fossem abarcadas, tal como é necessário para que práticas realmente inclusivas ocorram. Além disso, vemos a valorização de propostas pedagógicas com foco prático e pouco aprofundamento teórico, somadas ao baixo investimento na infraestrutura, sendo mantidos os baixos salários, sem planos de carreira para docentes, bem como o grande número de alunos por salas (Libâneo, 2012; Souza & Rocha, 2008).

A Política referente ao sistema de Ciclos e Progressão Continuada, por exemplo, configura-se como uma proposta que visa promover a educação de forma integral, com uma avaliação de aprendizagem processual, de modo a promover a permanência dos alunos na escola, evitando a repetência e a evasão escolar que, muitas vezes os acompanham (Viégas & Angelucci, 2011).

Na prática essa política significou apenas uma mudança de nomenclatura,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

680

pois não veio acompanhada das mudanças estruturais necessárias para um ensino efetivamente em ciclos. Assim, temos uma enorme quantidade de alunos concluindo o ensino fundamental sem estarem completamente alfabetizados e sem as habilidades escolares mínimas para o exercício da cidadania. Por outro lado, os índices quantitativos de acesso, permanência e conclusão do ensino fundamental melhoraram drasticamente, cumprindo as metas assumidas internacionalmente (Libâneo, 2012; Viégas & Angelucci, 2011).

As políticas de inclusão de alunos com deficiência (Brasil, 2008, 2015), por sua vez, preveem o acesso e permanência de estudantes público-alvo da educação especial na sala de aula comum, propondo a oferta de diferentes recursos para as diferentes necessidades – acessibilidade arquitetônica, intérpretes, escribas, cuidadores, leitores etc. – além de atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos e apoio aos docentes.

No entanto, na realidade verifica-se que o apoio pedagógico para a inclusão é insuficiente, já que poucas escolas têm AEE e/ou profissionais de apoio docente, tornando-se foco de procura dos “casos de inclusão”, o que sinaliza para um retorno à lógica das escolas especiais. E, diante dessas lacunas e insuficiências, adota-se paliativos para a falta de infraestrutura e estratégias pedagógicas incompletas, como a adaptação curricular sem a avaliação do processo pedagógico, promovendo apenas a flexibilização da terminalidade, o que gera como resultado alunos recebendo diplomas de conclusão de curso sem a mínima escolarização. Nesse cenário, a socialização é ressaltada como um dogma, tomada como única recompensa para as falhas da escola em promover uma educação de qualidade aos alunos com deficiência (Viégas & Angelucci, 2011).

Vale ressaltar que a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), marco internacional da política de inclusão, da qual o Brasil é signatário, define Necessidades Educacionais Especiais de modo abrangente, não apenas relacionadas a deficiências:



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

681

refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. (Unesco, 1994, p. 18).

A partir do exposto, podemos entender que, no atual cenário educacional, permanece a exclusão “da” escola e, acentua-se, ainda, a exclusão “na” escola. Exclusão esta identificada não apenas nos alunos que não aprendem, mas também nos professores que são excluídos dos processos decisórios sobre sua própria prática e destituídos da função de ensinar, aspectos verificados no crescente mal-estar docente (Ferraro, 2017; Libâneo, 2012; Souza & Rocha, 2008).

Temos, assim, um discurso descolado da prática que, baseado em ideais de inclusão, tem produzido ainda mais exclusão. E, diante disso, torna-se importante compreender a que serve esse descompasso e como a Psicologia Escolar pode atuar no enfrentamento da exclusão.

A Psicologia Escolar no trabalho frente a queixas escolares e junto a alunos público-alvo da educação especial

Com a suposta melhoria do acesso à escolarização, tem-se a ideia de que a igualdade social está sendo promovida e, com isso, abre-se caminho para a ideia de meritocracia e responsabilidade individual, uma vez que, se todos são iguais e têm iguais oportunidades, o fracasso escolar é explicado por diferenças individuais. Nessa perspectiva reforça-se a noção de responsabilidade e capacidade individual pelo processo de aprendizagem e, com isso, as práticas de culpabilização, patologização, correção e medicalização ganham nova força (Decotelli, 2013; Eidt & Tuleski, 2007).

Sabemos que ao longo da história diferentes patologias ou causas individuais foram apontadas como causa dos problemas de escolarização, como a desnutrição infantil e a teoria do déficit cultural (Patto, 1992; Moysés, 2001). Atualmente, as causas individuais para o fracasso escolar foram atualizadas em doenças neurológicas que devem ser medicalizadas, como a Dislexia, a



Deficiência Intelectual Leve, o Transtorno Opositor-Desafiador, o TDAH, etc. Assim, as práticas adaptacionistas no contexto escolar ganharam força, envolvendo novos e simplificados testes, como o SNAP IV, que promete o diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, pela própria professora (Moysés, 2010).

Com vistas ao enfrentamento dessas questões, alguns autores (e.g. Facci & Souza, 2011; Souza, 2007) têm se debruçado sobre os aspectos e fenômenos que envolvem a escolarização de alunos com queixa escolar ou dificuldades no processo de escolarização, e outros autores têm se dedicado à pesquisas e estudos referentes a alunos público-alvo da educação especial (e.g. Anache, 2015; Barroco, 2011; Boccato, Franco & Tuleski, 2017; Castro & Barroco, 2017).

Facci e Souza (2011) abordam alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e referem-se ao método instrumental de Vigotski, com a intenção de apontar caminhos diferentes para a avaliação psicológica das queixas escolares. Na percepção das autoras faz-se necessário refletir sobre a complexidade do fenômeno educativo, deixando de buscar na criança as causas da não aprendizagem.

Consideramos que a forma como vêm ocorrendo as avaliações psicoeducacionais nas escolas precisa ser revista, visto que, embora os procedimentos adotados para avaliação tenham avançado nestes últimos anos, muitos deles ainda têm se pautado em técnicas discriminatórias. (Facci & Souza, 2011, p. 85).

Nunes e Lima (2017) alertam para a relevância de a Psicologia Escolar promover ações inclusivas que rompam com a hegemonia do não aprender dos alunos. Ressaltam a necessidade de se considerar o contexto escolar e social em que o aluno está inserido e, numa abordagem crítica, buscar compreender as diversas dimensões constituintes do processo de ensino e aprendizagem, numa perspectiva de romper com a patologização do aprender.

Souza (2007) apresenta sua perspectiva de trabalho de orientação à queixa escolar com alunos com dificuldades na aquisição da língua escrita. Foi



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

683

identificado pela autora, que muitos alunos encaminhados para o serviço de orientação à queixa escolar com dificuldades na aquisição da escrita, eram meramente “copistas” e não alfabetizados. Tais alunos relatavam que na escola, no espaço de reforço escolar, utilizava-se a prática excessiva de cópias. Para Souza (2007, p. 140):

Não basta, porém, que nós psicólogos nos limitemos a dizer aos pais, à escola e à própria criança, que ela não tem nenhum problema psicológico e sim pedagógico, que cabe à escola cuidar. Embora esta seja uma resposta à queixa de dificuldade de alfabetização melhor do que sua psicologização, podemos e devemos ir além disto. É preciso contribuir com todos os envolvidos na produção e manutenção da queixa, para se superar esta situação.

Assim, a autora considera fundamental que seja feito um trabalho direcionado tanto aos alunos, buscando resgatar suas possibilidades de aprender, quanto aos professores no sentido de auxiliá-los na percepção das potencialidades dos alunos, ao invés de focar nas dificuldades e no que o aluno não consegue fazer. Nas palavras de Souza (2007, p. 160-161): “os professores, embora não costumem admiti-lo abertamente ou percebê-lo, tendem a ver no fracasso de seus alunos, seu próprio fracasso, profissional e pessoal”.

Com relação ao trabalho voltado ao público da educação especial, Anache (2015) identifica que a escola tem fracassado no seu papel de ensinar alunos com deficiência intelectual, sendo os serviços oferecidos à essa população alvo de muitas críticas.

É nas condições concretas de vida e nas diferentes relações que o sujeito se constitui. As oportunidades geradas na/pela sociedade para o desenvolvimento da aprendizagem das pessoas merecem ser consideradas uma vez que o acesso às oportunidades ocorre mediante as normatizações, que possam ou não ser compartilhadas por todos. Quando não compartilhadas, as normas são compreendidas como déficit. Assim, a deficiência intelectual sintetiza um conjunto de atributos que se expressa na dificuldade de adaptação e nas diferentes situações da vida, inclusive na escola (Anache, 2015, p. 196).

Na perspectiva da autora são vários os fatores que interferem no processo de escolarização desses alunos, dentre esses fatores estão as práticas



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

684

instituídas na escola e as relações no cotidiano, que merecem ser revistas. Além disso, é preciso que se rompa com uma cultura homogeneizadora da deficiência e, considerando a função formativa da escola, faz-se necessário buscar realizar uma proposta educacional que atenda às especificidades desse público.

Barroco (2011, p. 167), fundamentada em Vigotski, apresenta que o autor foi enfático na defesa da escolarização da criança com deficiência e que a educação de tal público devia ser semelhante à da criança normal. Diante disso, a autora menciona o papel do professor e do psicólogo frente a alunos com deficiência como podemos ver pelo excerto abaixo:

Seu papel é o ensino, é o desenvolvimento de vias colaterais de desenvolvimento por meio do conteúdo escolar. O papel do psicólogo, por sua vez, é explicar sua aprendizagem e seu desenvolvimento e intervir em favor destes, atuando, também para a formação de vias colaterais de desenvolvimento.

A autora relata que Vigotski criticou a educação baseada em treinamento, sendo necessário ensinar a criança “não só a tocar, ouvir e ver, mas a servir-se dos seus cinco sentidos, dominá-los e empregá-los racionalmente conforme seus propósitos”. (Barroco, 2011, p. 169).

Boccatto, Franco e Tuleski (2017), desenvolveram uma pesquisa bibliográfica em que fizeram um levantamento sobre as produções científicas no período de 2007-2012 buscando conhecer os trabalhos referentes ao processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. Tal pesquisa foi embasada na Psicologia Histórico-Cultural que defende que o homem pode transcender sua condição biológica, ou seja, o aluno com deficiência tem condições de desenvolvimento a partir de mediações adequadas às suas necessidades. De 152 trabalhos encontrados, 28 foram selecionados para análise e as autoras identificaram, dentre outros aspectos, uma carência de trabalhos que auxiliem as práticas escolares junto a alunos com necessidades educacionais especiais. Constatou-se também que os estudos trazem uma concepção fragmentada de deficiência, deixando de se considerar o aluno público-alvo da educação especial com potencial para desenvolvimento.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

685

A partir da análise das produções científicas notou-se que a concepção de deficiência ainda é compreendida de forma fragmentada, ou seja, não se compreende o deficiente como ser dotado de potencialidades que podem ser desenvolvidas desde que haja condições materiais e objetivas para tal desenvolvimento (Boccato, Franco e Tuleski, 2017, p. 79).

Concordamos com as autoras que, ao se considerar o indivíduo apenas pelo viés biológico, pequenas serão as chances de potencializar o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência. Assim, faz-se necessário que se amplie a percepção sobre o processo de escolarização, envolvendo reflexões sobre a sociedade, a política, a cultura, dentre outros aspectos a serem considerados, além de buscar realizar ações intencionalmente planejadas para que o aluno alcance níveis mais elevados para desenvolver suas funções psicológicas superiores.

Castro e Barroco (2017) também desenvolveram pesquisa bibliográfica sobre o desenvolvimento da linguagem em pessoas com autismo, no período de 2010-2015. Foram localizados 62 trabalhos e desses, 21 foram selecionados para análise por conterem como temas de discussão as relações entre linguagem e autismo. Dos 21 artigos analisados, a maioria foi produzida pela área de Fonoaudiologia, diante dessa constatação, as autoras apontaram:

Com a alta produção sobre a relação autismo e linguagem advinda da área da fonoaudiologia, reflete-se que uma possível interface entre psicologia e fonoaudiologia possa ser a importância da linguagem no desenvolvimento psicológico. Pensa-se que seja importante que os psicólogos conheçam o que os especialistas da linguagem estão estudando e analisando sobre o desenvolvimento típico da linguagem, uma vez que essa é uma das funções psicológicas mais complexas do homem . . . (Castro & Barroco, 2017, p. 103).

Apesar de cada pesquisador mencionado focar uma determinada ação ou estudos de quadros específicos dos alunos, a perspectiva de atuação defendida por esses autores fundamenta-se numa vertente crítica e na Psicologia Histórico-Cultural (Meira & Facci, 2007). Em nossa atuação profissional como psicólogas escolares na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU) temos nos apoiado nessas abordagens teóricas por consideramos



condizentes com o compromisso social de promoção de formas de vida mais igualitárias e justas. A partir do panorama teórico apresentado, faremos, nesse momento, o relato das práticas desenvolvidas por psicólogos escolares em uma escola pública regular de ensino com vistas à educação inclusiva.

Práticas Inclusivas da Psicologia Escolar na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia

Relataremos aqui experiências e práticas que acontecem há cerca de 14 anos, desenvolvidas pela área de Psicologia Escolar da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), em que se procura contribuir com o processo educacional de alunos com queixas escolares e/ou necessidades educacionais especiais. Estas se dão por meio de diferentes ações cujos objetivos convergem na busca por um processo de escolarização mais equitativo em relação às oportunidades de acesso ao conhecimento formal oferecidas no cotidiano escolar.

Atualmente a Eseba/UFU atende 929 alunos, dentre esses, 45 alunos público-alvo da educação especial e, em média, 120 alunos com queixa escolar, distribuídos em 40 turmas, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Há alguns anos a escola instituiu o sistema de ciclos, contando com 4 ciclos: o 1º abarca a educação infantil e a alfabetização inicial, que vai do 1º ao 3º ano; o 2º ciclo abarca o 4º e o 5º ano; 3º ciclo, o 6º e o 7º ano; e por fim, o 4º ciclo abarca o 8º e 9º ano do ensino fundamental.

Tal como a proposta nacional, o sistema de ciclos na Eseba/UFU ainda não se configurou em mudanças significativas no cotidiano do processo ensino-aprendizagem, sendo que a maioria das atividades e avaliações ainda são realizadas na lógica da seriação. Apesar disso, a escola conta com autonomia para a manutenção da possibilidade de retenção de alunos, quando avaliado que esta pode contribuir com o processo de escolarização dos mesmos.

Nesse processo, a participação da Psicologia Escolar tem bastante



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

687

relevância, pois recebe muitas demandas relativas a dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais de alunos dos diferentes ciclos. A referida escola conta com cinco psicólogos escolares, cada um responsável por um ciclo, que buscam realizar, por meio do acompanhamento psicoeducacional, ações promotoras de aprendizagem e desenvolvimento, tomando como fundamento o referencial teórico-prático da Psicologia Escolar numa vertente crítica (e.g. Mitjáns Martínez, 2009; Patto, 1992, 1997; Souza, 2014; Souza & Silva, 2015; Tanamachi & Meira, 2003), baseando-se também na Psicologia Histórico-Cultural (e.g. Leonardo, Barroco & Rossato, 2017, Marinho-Araújo, 2016; Meira & Facci, 2007), como já mencionado.

Dentre as ações com alunos destacam-se: avaliações, oficinas e intervenções psicoeducacionais. Outras ações voltadas especificamente aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são realizadas pelos professores da Educação Especial, como atendimento educacional especializado e assessoramento à classe comum, havendo momentos de planejamento e discussão de casos com psicólogos escolares e demais professores.

Passaremos agora a detalhar as frentes de trabalho acima anunciadas.

Avaliações Psicoeducacionais

A avaliação psicoeducacional no contexto escolar se constitui como processo cujo foco de investigação é a escolarização em suas múltiplas determinações. Abarca um conjunto de procedimentos que possibilitam investigar como se dão as relações entre as crianças, os professores e a aprendizagem na escola, com o intuito de criar rupturas naquilo que tem impedido mudanças na direção de aprendizagens mais significativas (Lima, 2018).

A partir dessa compreensão, acredita-se que o processo de avaliação e



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

688

intervenção psicoeducacional na escola pode oferecer informações relevantes para conhecer as necessidades dos alunos nos diferentes contextos que frequenta, bem como auxiliar os professores na compreensão de possíveis fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

As avaliações são realizadas a partir da solicitação de professoras/es e/ou pela identificação das próprias profissionais da área. Ocorrem no contraturno escolar com crianças da educação infantil e do ensino fundamental. Geralmente são realizadas em duplas, trios ou pequenos grupos de alunos, buscando diferenciar-se de um espaço tradicional e formal de avaliação e testagem do sujeito.

Com base na teoria histórico-cultural e apoiadas na proposta de Lessa (2014) e Facci, Eidt e Tuleski (2006), compreendemos a avaliação psicoeducacional como uma intervenção que visa promover aprendizagem e desenvolvimento, contribuindo para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Com foco na mediação, buscamos compreender de que forma as crianças e adolescentes aprendem, mapeando suas dificuldades, facilidades, motivações e potencialidades, bem como formas de mediar que facilitam a aprendizagem da criança.

Com isso, nesta avaliação psicoeducacional não é apenas o aluno o foco da avaliação, mas também a qualidade das mediações oferecidas a ele que possibilitam ou limitam seu potencial de aprendizagem. Apoiados na proposta de Lessa (2014), são utilizados instrumentos e recursos como jogos com números e palavras, quebra-cabeças, textos, situações-problemas etc., constituindo-se em um momento lúdico e interventivo. Os psicólogos procuram dar orientações e pistas aos alunos para que eles demonstrem suas potencialidades, além de contarem com a presença de outros alunos mais experientes no processo que podem favorecer sua participação.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

689

Oficinas Psicoeducacionais

São ações realizadas também no contraturno escolar, coordenadas pelas psicólogas escolares, com alunos de 1º ao 9º ano do ensino fundamental que apresentam queixa escolar, dificuldades no processo de escolarização ou que estejam enfrentando repetidos processos de recuperação de nota e/ou retenção. Em geral as oficinas são compostas por um grupo de no máximo 15 alunos, encaminhados pelos professores ou identificados pelas próprias psicólogas.

O trabalho tem como objetivos oferecer aos educandos possibilidades de aprendizagem diferenciadas; ampliar o conhecimento de mundo; promover espaços de convivência, reflexão e tomada de consciência acerca de seu modo de agir e do outro; promover atividades que favoreçam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a saber: atenção, memória, percepção, imaginação, pensamento, linguagem e outras.

Enfatiza-se, também, o treino de habilidades para estudo, como organização e desenvolvimento de hábitos. Além disso, busca contribuir com professores, familiares e com os próprios participantes na identificação de possíveis entraves no processo de escolarização, bem como na atribuição de novos significados a esse processo (Lima & Marques, 2016).

Para isso, são utilizados diferentes recursos e estratégias como: jogos, brincadeiras, vídeos, músicas, construção de textos coletivos, produção de cartazes, fantoches, tangram, dinâmicas de grupo, entre outros.

Com essa estratégia de intervenção, apoiamo-nos fortemente na mediação entre pares e na colaboração entre os alunos, criando espaços de construção e aprendizagens conjuntas. É importante destacar que essa proposta não se configura como reforço de conteúdos curriculares.

Intervenções Psicoeducacionais

As intervenções Psicoeducacionais são realizadas com o coletivo de alunos na sala de aula, do 1º período da educação infantil ao 9º ano do ensino



fundamental, no horário regular de ensino, com duração de 1 hora aula, em média. Procura-se, no momento das intervenções, planejar ações que abarquem tanto demandas específicas dos alunos com queixa escolar quanto dos alunos público-alvo da educação especial. No entanto, vale ressaltar que se trata de uma ação em que o foco está no coletivo e na participação de todos os alunos no contexto da sala de aula.

Na educação infantil, as intervenções psicoeducacionais (Dias & Nunes, 2016) acontecem em caráter contínuo, onde se procura trabalhar temas que favoreçam a percepção dos alunos sobre: o respeito à diversidade, combate ao preconceito, importância da construção e vínculos afetivos, dentre outros. Também são trabalhadas outras temáticas que contribuam com as crianças para a ampliação de conhecimento de mundo e a reflexão crítica sobre si mesmas e sua participação na sociedade, dentre outros assuntos que emergem no contexto escolar.

No ensino fundamental as intervenções psicoeducacionais acontecem por meio de projetos interdisciplinares, com outras áreas de ensino, especialmente com a área de Filosofia, abarcando temas como *bullying*, preconceito e outras formas de violência simbólica, significado da infância e da adolescência, relacionamento interpessoal e amoroso, sexualidade, sofrimento psíquico e prevenção de suicídio. Também acontecem em caráter pontual mediante solicitação dos professores ou pela identificação da necessidade pelos próprios psicólogos escolares frente a demandas específicas apresentadas pelas turmas.

Diálogos com Professores e Familiares

São realizados diálogos contínuos com professores e familiares, com o intuito de ampliar discussões sobre os alunos, realizar orientações e buscar encaminhamentos coletivos para os casos.

As reuniões com professores acontecem regularmente dentro da rotina de trabalho docente e os psicólogos escolares buscam exercitar uma escuta



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

691

sensível e acolhedora para os desafios e dilemas relatados pelos professores no trabalho cotidiano com alunos com queixa escolar e público-alvo da educação especial. Trata-se de momentos em que se procura desconstruir algumas visões hegemônicas sobre o não aprender dos alunos, indicando-se novas perspectivas de compreensão da aprendizagem e desenvolvimento.

Já os encontros com as famílias dos alunos ocorrem de maneira distinta, a depender da idade e ciclo de ensino do qual o aluno faz parte.

A Educação Infantil e as séries iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos), devido às especificidades dessas fases de desenvolvimento infantil, demandam uma maior proximidade da família com a escola, bem com professores regentes, referência para cada turma. Assim, na maioria das vezes, os encontros com familiares de alunos desse ciclo de ensino são realizados em conjunto com os professores regentes e/ou especialistas e visam obter informações junto aos responsáveis sobre o cotidiano do aluno fora do ambiente escolar, bem como informá-los sobre a participação dos alunos na escola. O papel dos psicólogos escolares, nesse contexto, é o de interpretar e contextualizar as informações, garantindo o cuidado ético e o sigilo, buscando construir ações conjuntas, entre escola e família, que possam contribuir com o desenvolvimento integral do aluno.

Quanto aos encontros com os familiares de alunos do 4º ao 9º anos esses são realizados, em sua maioria, de forma separada, com cada professor e profissional da Psicologia. Isso ocorre devido à dinâmica diferenciada desses anos de ensino, que não contam com uma professora regente, mas diferentes professores, de diferentes disciplinas.

Com isso, os atendimentos familiares ocorrem em dias específicos, agendados para este fim, em que todos os professores e profissionais da psicologia se disponibilizam para receber, individualmente, as famílias que vêm de forma voluntária.

Frente às demandas específicas de alguns alunos, como queixas



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

692

escolares ou sofrimento psíquico, algumas reuniões são convocadas pelos profissionais da Psicologia em dias diferentes dos reservados para atendimento às famílias. Assim, o papel do psicólogo escolar se torna, muitas vezes, o de articulador entre os diferentes professores, a assessoria pedagógica e as famílias, além de outros profissionais externos, atuando de forma a compartilhar os desafios vividos e/ou identificados na escola e a construir parcerias para o melhor desenvolvimento do aluno.

Discussão de Casos dos Alunos com Equipe Especializada Externa à Escola

Com o objetivo de discutir casos de alunos com queixa escolar e público-alvo da educação especial, realizam-se regularmente reuniões com profissionais especializados que atendem alunos em espaço extraescolar como psicólogos clínicos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, médicos neurologistas e psiquiatras, buscando melhor compreender os quadros dos referidos estudantes, bem como alinhar posturas e conduções no ambiente escolar. Tais encontros são fundamentais também para subsidiar planejamento pedagógico diferenciado para o público atendido tendo em vista a descrição dos casos e informações sobre limitações e potencialidades dos envolvidos.

Importante destacar que essas reuniões ocorrem com maior frequência com profissionais não médicos, isto é, da psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional. Isso ocorre, em nossa avaliação, devido à cultura de medicalização das questões escolares, abordada na introdução desse texto, que faz com que profissionais médicos, na maioria das vezes, ocupem o lugar de únicos especialistas capazes de intervir nessas situações. Por outro lado, profissionais de psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e fisioterapia são mais abertos ao trabalho multidisciplinar, muitas vezes necessário às suas intervenções. Com isso, disponibilizam-se mais para o contato com a escola e a construção de parcerias.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

693

Temos enfrentado também, cotidianamente, desafios referentes ao processo de judicialização das questões escolares, especialmente por familiares de alguns alunos que, diante dos limites apresentados pela escola, sentem-se impelidos a buscar outras instâncias que possam intervir no ambiente escolar, como por exemplo, o Ministério Público e Conselho Tutelar.

Nesse meandro, destacam-se ações motivadas pela discordância dos familiares com relação a ações disciplinares e outras providências tomadas pela escola frente a comportamentos violentos de alunos com ou sem deficiência, que afetam gravemente outros alunos e/ou profissionais da escola. Diante disso, a própria escola também tem buscado parcerias com outros profissionais, instâncias superiores na hierarquia institucional da Universidade e outros setores da comunidade, com vistas a garantir amparo legal para ações adotadas pela equipe escolar.

Considerações Finais

A partir do exposto, podemos concluir que o trabalho na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia se dá no enfrentamento dos desafios colocados pelas contradições das políticas públicas educacionais, apresentadas na introdução desse trabalho. Nesse enfrentamento, buscamos uma atuação condizente com as teorias e reflexões críticas também aqui apresentadas. Contudo, é importante destacar que o exercício crítico da Psicologia Escolar é tarefa árdua e compromisso a ser exercido no cotidiano.

Parte-se desse princípio porque, para o exercício crítico, é preciso romper constantemente com a visão tradicional frente a alunos com queixas escolares e/ou com deficiência, em que se rotula o sujeito e o culpabiliza pelas dificuldades apresentadas, limitando suas condições de desenvolvimento. Sendo essa visão uma construção cultural, reforçada cada vez mais na organização social capitalista, constantemente recebemos demandas e convites para ocupar o lugar de interventoras para a correção e medicalização dos desviantes, papel este



que, como mostramos, foi ocupado pela Psicologia quando iniciou sua atuação na Educação.

No entanto, como objetivamos demonstrar com as ações aqui apresentadas, sem esquecer o seu passado e se furtar de sua própria responsabilidade no delineamento dos desafios que hoje enfrenta, a Psicologia pode abrir brechas para atuações na contramão da exclusão e da patologização. Em nossa experiência, apesar dos desafios vividos cotidianamente, percebe-se que as práticas inclusivas realizadas têm surtido efeitos perceptíveis na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, na participação efetiva dos professores nesse processo e no maior envolvimento das famílias.

Referências

- Anache, A. A. (2015). O psicólogo escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. In Marinho-Araújo, C. M. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. (pp. 191-209). Campinas: Editora Alínea.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF.
- Brasil. (2015). Ministério da Educação. *Lei Brasileira da Inclusão*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Distrito Federal.
- Barroco, S. M. S. (2011). A teoria Histórico-cultural e o Atendimento Educacional Especializado à Pessoa com deficiência intelectual. In Guzzo, R. S. L., Marinho-Araújo, C. M. *Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras*. (pp.149-175). Campinas/São Paulo: Editora Alínea.
- Bocato, T. N. A., Franco, A. F., & Tuleski, S. C. (2017). A produção do conhecimento acerca do processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. In Leonardo, N. S. T., Barroco, S. M. S., & Rossato, S. P. M. (Orgs.). *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: Contribuições para o desenvolvimento humano*. (pp. 65-80) Curitiba: Appris.
- Castro, F. S.; & Barroco, S. M. S. (2017). Linguagem e autismo: uma revisão crítica da literatura a partir da Psicologia Histórico-cultural. In Leonardo, N.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

695

- S. T., Barroco, S. M. S., & Rossato, S. P. M. (Orgs.). *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: Contribuições para o desenvolvimento humano*. (pp. 81-106) Curitiba: Appris.
- Decotelli, K. M., Bohrer, L. C. T., & Bicalho, P. P. G. (2013). A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder - notas sobre clínica e política. *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol.33, n.2. pp. 446 - 459.
- Dias, C. N., & Nunes, L. G. A. (2016). Psicologia Escolar/Educacional e Educação Infantil: a infância, o lúdico e as possibilidades de atuação profissional a partir desse encontro. In Silva, F. D. A., & Souza, V. A. de. (Orgs.). *Educação Infantil: docência, gestão, saberes e práticas educacionais*. (pp. 81-92). Uberlândia: UFU, PROEX.
- Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2007). Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In Meira, M. E. M., & Facci, M. G. D. (Org.). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*, (pp. 221-248). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Eidt, N. M., Tuleski, S. C., & Franco, A. F. (2014). Atenção não nasce pronta: O desenvolvimento da atenção voluntária como alternativa à medicalização. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 25, n. 1. pp. 78-96.
- Facci, M. G. D., Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2006). Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, v. 17, n.1. pp. 99-124.
- Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. (2011). O que esse menino tem? Contribuições do método instrumental de Vigotski para o processo de avaliação psicológica. In Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araújo, C. M. *Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras*. (pp. 77-100). Campinas/ São Paulo: Editora Alínea.
- Ferraro, A. R., & Ross, S. D. (2017). Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), e227164. pp. 1-26.
- Leonardo, N. S. T., Barroco, S. M. S., & Rossato, S. P. M. (Orgs.). (2017). *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: Contribuições para o desenvolvimento humano*. Curitiba: Appris.
- Lessa, P. V. de. (2014). *O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica*. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

696

- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), pp. 13-28.
- Lima, L. R., & Marques, T. C. S. (2016). Oficinas psicoeducacionais: espaços de atuação do psicólogo frente à queixa escolar. In: *Anais do Encontro Mineiro de Psicologia Escolar e Educacional: interfaces com áreas afins*, 5, Universidade de Uberaba, Uberaba: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2016. p. 82.
- Lima, L. R. de. (2018). *Avaliação e intervenção psicoeducacional de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva histórico-cultural* (Projeto de Bolsas de Graduação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: fundamentos para atuação em Psicologia Escolar. In Souza, V. L. T. de, & Dazanni, M. V. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. (pp. 37-56). Campinas. São Paulo: Editora Alínea.
- Meira, M. E. M., & Facci, M. G. D. (Orgs.). (2007). *Psicologia Histórico-cultural. Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mitjáns Martínez, A. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 13(1), pp. 169-177.
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível – crianças que não aprendem na escola*. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

697

- Moysés, M. A. A. (2010). Dislexia existe? Questionamento a partir de estudos científicos. *Caderno Temático - Dislexia: Subsídios para Políticas Públicas/ Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região - São Paulo: CRPSP.*
- Nunes, L. G. A., & Lima, L. R. (2017). Ações inclusivas da Psicologia Escolar em busca da superação da medicalização da infância e da patologização do aprender. In Silva, F. D. A. S., Souza, V. A. de, & Buiatti, V. P. (Orgs.). *Educação para todos: das políticas públicas ao cotidiano escolar.* (pp.135-154). Curitiba: CRV.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1). pp. 107-121.
- Patto, M. H. S. (1997). *Introdução à Psicologia Escolar.* São Paulo: T. A. Queiróz.
- Souza, B. de P. (2007). *Orientação à queixa escolar.* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2014). O movimento de crítica em Psicologia Escolar: elementos para a compreensão da trajetória de uma área de atuação profissional. In Souza, M. P. R., Silva, S. M. C., & Yamamoto, K. (Orgs.). *Atuação do Psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios.* Uberlândia: Edufu.
- Souza, M. P. R., & Rocha, M. L. (2008). Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In *Conselho Federal de Psicologia. Ano da Psicologia na educação - textos geradores* (pp. 27-52). Brasília: Autor.
- Souza, M. P. R. & Silva, S. M. C. da. (2015). A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar. In Marinho-Araújo, C. M. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação.* (pp 65-92). Campinas: Editora Alínea.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs). *Psicologia Escolar: práticas críticas.* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

698

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 25 de junho, 2019.

Viégas, L. S., & Angelucci, C. B. (Orgs.). (2011). *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

699

O Ensino de Arte para a Emancipação do ser Sensível

Marília Cláudia Favreto Sinãni - UFMS - mariliafavreto@gmail.com
Paulo Cesar Duarte Paes - UFMS - paulo.paes@ufms.br

Resumo

Esta pesquisa surgiu de uma necessidade pessoal e está sendo realizada como trabalho de conclusão do curso em Artes Visuais – Licenciatura. Possui como objetivos o estudo acerca da criatividade e subjetividade dos indivíduos com transtornos psíquicos que frequentam ambientes de atenção social direcionada a saúde mental, a fim de promover a reabilitação através da arte. Parte da ideia de que o ensino de artes visuais pode acontecer fora do âmbito escolar, sendo extremamente importante para que as pessoas que convivem com transtornos psíquicos consigam expressar suas emoções e subjetividade por meio da Arte. Ao se expressar, o indivíduo consegue se autoconhecer, percebendo a sua presença no contexto histórico-cultural em que está inserido, passando a considerar sua liberdade e capacidade para desenvolver atividades sensíveis que favorecem a interação social. Este processo de percepção de mundo e recuperação de identidade contribui para a Emancipação do indivíduo que constrói as suas ideias sem reproduzir mecanicamente o que está enraizado no imaginário coletivo. A finalidade da arte sempre deve ser explícita, para proporcionar o desenvolvimento do ser criador através de exercícios estéticos. Neste trabalho, os limites da formação em Artes Visuais são respeitados, considerando a necessidade da atuação do arte-educador junto com profissionais da saúde mental. Estão sendo realizadas oficinas de arte voluntárias semanais, no Hospital Psiquiátrico Nosso Lar, em Campo Grande/MS. Esta vivência estética de ensino-aprendizagem é analisada com o objetivo de compreender o processo criativo e a emancipação sensível através do ensino de arte.



Palavras-chave: Criatividade; subjetividade; artes visuais; expressão; emancipação humana.

Introdução

Este trabalho surgiu de uma necessidade pessoal, de experiências na convivência com familiares diagnosticados com transtornos psíquicos que já frequentaram hospitais psiquiátricos e outros espaços terapêuticos. Ao adentrar determinados espaços de atenção social que têm como objetivo lidar com indivíduos que possuem transtornos mentais, fica evidente a necessidade de atividades que estimulem a expressão individual do ser sensível que, muitas vezes, não é oferecida. Outras vezes as ditas oficinas de arte são oferecidas sem o necessário embasamento estético, sem o conhecimento da história da arte e sem um cabedal de referências artísticas que possibilite a condução dos pacientes para a apropriação da riqueza da arte.

As atividades artesanais, o crochê, a costura e a reciclagem também são de grande relevância na atividade terapêutica, porém, o objeto da presente pesquisa é a “arte”, que, segundo Lukács (2010), sempre se aprofunda na busca daqueles momentos mais essenciais que se acham ocultos sobre a superfície dos fenômenos, oferecendo um quadro de conjunto da vida humana no seu movimento histórico. Para Vigotski (2001) a arte possibilita uma elevação estética a um patamar sensível mais desenvolvido.

A arte como instrumento de expressão, torna-se essencial para o desenvolvimento do processo criativo e o ensino de arte proporciona esta experiência criativa e libertadora, sendo imprescindível o papel de um profissional conhecedor da arte e da educação nas oficinas. A unidade de atividades entre os profissionais de saúde e o professor de artes amplia sobremaneira as possibilidades terapêuticas.

Os indivíduos, tidos como loucos, foram sendo excluídos da sociedade que, por sua vez, lhes negavam tratamentos adequados, fazendo-os apenas se



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

701

isolarem por serem tidos como incapazes de realizar qualquer função (Foucault, 2013).

Quando Foucault (2013, p. 16) afirma que “A loucura é o já-está-aí da morte” é perceptível identificar o quanto a loucura teve relação com a lepra no modo como foi construída durante a historicidade humana, tendo em vista que as pessoas afetadas por ambas foram excluídas do convívio em sociedade durante um longo tempo. Quando a cura para a lepra foi encontrada, os famosos leprosários tornaram-se espaços onde os indivíduos tidos como loucos eram levados, sendo totalmente excluídos assim como os leprosos eram.

Com a contribuição de estudiosos para a sociedade, a loucura passou a ser tratada com outros instrumentos como, por exemplo, as artes que passaram a adentrar as clínicas:

Foucault (1995) nos conta que, em hospitais no mundo árabe – criados por volta do século XII e destinados exclusivamente aos loucos –, a música, a dança, os espetáculos e as narrativas de contos fabulosos eram utilizados como forma de intervenção e de cura da alma. Na Europa, durante a Renascença, a retomada de conhecimentos e práticas da Antiguidade e o interesse pela loucura – infiltrado em todas as esferas da vida cultural e na arte em especial –, somaram-se à influência árabe fazendo surgir os primeiros hospitais para insanos, nos quais essa tradição estava presente: as artes, em especial a música, tinham aí virtudes terapêuticas que atuavam na totalidade do ser humano, penetrando-lhe corpo e alma (Lima & Pelbart, 2007, p. 712).

Um outro exemplo importante na história do Brasil que evidencia até hoje a possibilidade de introdução da arte nestes espaços só correu no ano de 1952 quando a psiquiatra Nise da Silveira fundou o Museu de Imagens do Inconsciente, revelando para a sociedade a sensibilidade presente nas pessoas consideradas fora da ordem social que ficavam confinadas em ambientes desumanos onde ficavam imersos em condições de exclusão sustentadas pelo viés ideológico da psiquiatria tradicional (Pereira, 2003). Na tentativa de combater os tratamentos – de choque e de lobotomia – predominantes na época, Nise, influenciada pelos estudos da psicologia analítica de Jung, criou um ateliê na ala de terapia ocupacional no hospital psiquiátrico em que exercia sua



profissão.

Neste ateliê de pintura dentro do hospital psiquiátrico, pacientes como Fernando Diniz, Adelina Gomes, Emygdio de Barros, entre outros se destacaram devido as suas produções que visavam a arte como expressão, onde atribuíam significados do inconsciente na construção de imagens e fugiam do interesse comercial da arte.

Analizando estas contribuições de membros importantes da sociedade na transformação do tratamento da loucura e utilizando como base os estudos acerca do ensino de arte como uma possibilidade de desenvolvimento da criatividade e sensibilidade, são elaborados conteúdos que visam o combate à exclusão a partir da desmistificação da visão equivocada que foi atribuída aos pacientes de hospitais psiquiátricos. Porém, esclarecemos que nas oficinas não consideramos apenas a emoção e a sensibilidade do indivíduo no processo criativo, há a necessidade de dar condições para que este indivíduo, através do ensino de arte, se aproprie do que foi produzido pela humanidade e também consiga encontrar soluções para materializar o que sente.

A arte, a vida humana, a educação, a saúde são campos do conhecimento que se entrecruzam, se recombina e se complementam para subsidiar a compreensão de uma atividade dirigida. Esta pesquisa consiste na análise da nossa vivência enquanto mediadores do ensino de arte em oficinas realizadas no Hospital Psiquiátrico Nosso Lar, em observações acerca do desenvolvimento dos pacientes ao se expressarem através da arte e de um estudo inicial sobre como a arte atua no sentido de se alcançar a emancipação do ser sensível.

A arte e a emancipação sensível

Quando Fischer (1976) discorre sobre o trabalho do artista como um trabalho consciente e racional, podemos também associar tal definição ao ensino de artes visuais. Quando o autor afirma que antes de um trabalho final, passa-se por um processo onde apenas a emoção não basta para dar uma forma a



matéria, é necessário saber utilizar as técnicas e recursos para chegar a um resultado final.

A emancipação do ser sensível ocorre quando um indivíduo passa por um processo de transformação de suas emoções, libertando-as através do exercício da criatividade e expressão. A emancipação humana trata da emancipação de toda a sociedade, enquanto a emancipação sensível diz respeito a liberdade da subjetividade e sensibilidade de um indivíduo singular que, ao mesmo tempo que se apropria do mundo, atua como um ser criador e transformador do meio em que está inserido e a si mesmo dialeticamente, como afirma Lopes (2017, p. 67) conforme citado por Frederico (2013, p. 55):

. . . emancipação não se restringe à esfera política, já que pretende liberar também os sentidos do homem da deformação e do dilaceramento a ele impostos. A emancipação vai além do campo jurídico e da política, a mesma ocorre no indivíduo em sua relação com a totalidade. A partir de experiências estéticas e criativas, o ser humano consegue tornar-se emancipado sensivelmente porque explorou algo em si mesmo ao entrar em contato com a sua própria sensibilidade e necessidade de expressão subjetiva.

Devido a semelhança, para uma melhor compreensão do conceito de emancipação sensível, é viável que se compreenda também a definição da emancipação humana que também se trata de um ato de liberdade, mas é voltada para o contexto universal das relações históricas da humanidade, superando a alienação e a dominação nos meios de produção, nesse sentido: Ao apoderar-se socialmente dos meios de produção, cessa a produção de mercadorias e, com ele, o domínio do produto sobre o produtor. A anarquia no seio da produção social é substituída por uma organização consciente e sistemática. A luta individual pela existência termina. Só então o homem sai, em certo sentido, definitivamente, do reino animal e abandona as condições animais de vida, por condições verdadeiramente humanas. O conjunto de condições de vida que rodeiam o homem, e até agora o dominavam, passam, por fim, a estar sob o domínio e orientação dos homens, que pela primeira vez chegam a ser os donos e verdadeiros da natureza, em virtude de serem os amos de sua própria organização social. As leis de sua própria ação social que, até aqui, lhe eram exteriores, estranhas e o dominavam como leis naturais, são desde então aplicadas e dominadas pelo homem com plena competência. A própria associação dos homens, que até agora lhes era estranha, concedida pela natureza e pela história, converte-se em ato livre e próprio. As forças objetivas e estranhas que até então dominavam a história, passam ao domínio dos homens. A partir deste momento, os homens farão a sua história plenamente conscientes;



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

704

a partir deste momento, as causas sociais postas por eles em ação produzirão, sobretudo e em medida cada vez maior, os efeitos desejados. A humanidade saltará do reino da necessidade para o reino da liberdade.” (Engels citado por Tonet, 2005, p. 107).

A emancipação humana é um estado de liberdade que engloba toda a humanidade, sendo algo para ser alcançado na totalidade. Em meio ao reinante mundo da dominação o horizonte histórico da emancipação humana é um processo contínuo de busca pela liberdade no futuro. A emancipação sensível, pelo contrário, pode ocorrer em um indivíduo ou em um grupo dentro da sociedade se estes são instigados a criar e se expressar através da arte. Ou seja, é possível um ser humano gozar de certa liberdade mesmo estando dentro da sociedade capitalista e essa liberdade sensível e parcial, possibilitada pela criação ou fruição artística, não se caracteriza como emancipação humana. Segundo Tonet (2005, p. 107):

Deste modo, por “liberdade plena” não entendemos, de modo algum, liberdade absoluta, perfeita, definitivamente acabada, o que seria contraditório com a própria definição do ser social como um processo interminável de autoconstrução; muito menos a liberdade irrestrita do indivíduo visto como o eixo da sociedade. Se por liberdade entendemos, essencialmente, autodeterminação, então “liberdade plena” significa aquela liberdade – o grau máximo de liberdade possível para o homem – que o indivíduo tem como integrante de uma comunidade real, cujo fundamento é, necessariamente, o trabalho associado. O que significa, também que, nesta forma de sociabilidade, há uma relação harmônica entre o indivíduo e a comunidade; que já não há mais cisão, na sociedade, entre o momento real e o momento formal; que os homens já não são dominados por forças estranhas, mas que são – porque estão dadas as condições objetivas e subjetivas – efetivamente senhores do seu destino.

Na busca pela liberdade por meio da arte consideramos que as condições objetivas e subjetivas de cada indivíduo possuem relação com a totalidade devido ao processo de internalização do meio histórico-cultural como determinante do comportamento dos indivíduos e ao mesmo tempo como resultante da criação destes infinitos indivíduos. De acordo com Paes (2016, p. 121) “A atividade produtiva de gerações passadas comporta uma dimensão estética que embasa as novas produções como parte de uma unidade, uma



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

705

totalidade do gênero humano.”.

No processo de emancipação sensível, a subjetividade e a emoção são importantes, porém é necessário compreender a importância da totalidade, afinal, tudo o que acessamos hoje foi construído pelas gerações passadas, cabendo a cada indivíduo se apropriar desta construção de modo que haja um aprimoramento contínuo, ao mesmo tempo, possibilitando rupturas e manutenção das tradições (Paes, 2016).

Ao realizar estudos sobre a criatividade, Kneller (1978) confirma a importância do acesso ao que foi produzido pelas gerações passadas quando afirma que os indivíduos da atualidade são privilegiados por nascerem imersos em uma cultura capaz de propiciar o conhecimento acerca da história da arte e das técnicas nela contidas. Ao contrário dos artistas das gerações passadas que fizeram parte da construção da história da arte e possuíam bem menos referências visuais. Por isso, no processo de criação é importante a presença de referências visuais porque estas contribuem no fazer artístico do indivíduo, ao mesmo tempo que o mesmo se apropria deste mundo de imagens e passa a intervir nele, principalmente pelo fato de sermos seres criadores e seres sociais.

Esta apropriação de mundo e do que foi produzido pela humanidade reflete na subjetividade e no processo criador individual de nós enquanto seres criadores e sociais, explicado por Vigotski (2014, p. 12):

A atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação.

A atividade criadora se dá a partir dos conhecimentos adquiridos através da vivência do ser humano e estes devem ser considerados a todo instante por serem derivados de um processo histórico-cultural. A partir destas experiências histórico-culturais de um indivíduo, o mesmo torna-se capaz de se comunicar com o mundo e criar, tendo em vista que este ato de criação também é



influenciado pela sua sensibilidade e necessidade de expressão, contribuindo para a emancipação sensível.

Apesar dos estudos acerca da atividade criadora que relacionam a importância da subjetividade do ser humano com o seu contexto histórico-cultural, ainda ocorrem equívocos na compreensão da criatividade que duram até a contemporaneidade. De acordo com Fernandes (2017) a criação na antiguidade era vista como um “dom” e possuía ligação com o divino. Esta interpretação equivocada dá a entender que a criação é privilégio de gênios³⁴, concepção esta que perdura até os dias atuais devido à escassez de compreensão da estética que vai além da estética romântica responsável pela desvinculação da criatividade com a historicidade. Por isso, o ensino de arte é necessário para proporcionar a vivência e a compreensão de que a criatividade provém de uma realização humana que possui ligação com a subjetividade e com o contexto histórico-cultural da humanidade, questionando a ideia de que a criação surge do nada (Vigotsky, 1987 citado por Fernandes, 2017, p. 46).

Apesar da sua importância no campo artístico, o processo de criação vem perdendo espaço na compreensão da arte a cada vez que os interesses do mercado influenciam as intenções dos indivíduos que a produzem, afinal, todos precisam ter um modo de sobreviver neste mundo capitalista que se tornou também responsável pela desvalorização do trabalho concreto na arte, como explica Vázquez:

Considerado o produto do trabalho humano como objeto útil por seu valor de uso, e o produto de um trabalho humano real. Enquanto cria um valor de uso, e com ele um objeto concreto individual, que satisfaça uma necessidade humana concreta, a esse trabalho – por sua determinação e concreção - Marx o chama de trabalho concreto. Nele se estabelece uma

³⁴ Termo utilizado por Kant em A crítica do juízo e criticado por Osborne em Estética e teoria da arte (1968, p. 155-177).



relação também concreta entre o produto e o produtor, entre a individualidade deste - expressa nos fins e peculiaridades de sua atividade - e a significação humana do objeto. O trabalho concreto se encontra em relação com o homem que o realiza e com o objeto que produz. E um trabalho qualitativo que se diferencia dos outros trabalhos concretos na medida em que cria determinado valor de uso ou um objeto com determinadas qualidades (Vázquez, 2011, p. 178)

Por mais compreensível que seja a adequação ao mercado por motivos financeiros, essa desvalorização do processo de criação influencia a visão do imaginário coletivo acerca da finalidade da arte que, por sua vez, não é tão clara. O questionamento sobre a finalidade da arte implica tanto na interpretação de mundo, como também cria lacunas no processo de desenvolvimento humano e sensível das pessoas, alterando o comportamento individual e coletivo delas. Para Botton & Armstrong (2014) a arte não é compreendida pela maioria dos indivíduos porque estes não entendem o porquê de obras de arte terem um valor tão elevado e não servirem para algo, levando à expressão “arte pela arte”.

Este processo de mercantilização também fez da arte um objeto de consumo que é acessado, na maioria das vezes, por indivíduos pertencentes a uma elite. Grande parte dos indivíduos inseridos nas classes populares têm o acesso à arte dificultado propositalmente devido ao fato de sermos submetidos a um modelo econômico neoliberal que visa manipular as massas para que as mesmas se contentem em permanecer exercendo mão-de-obra barata sem a necessidade do exercício de pensamentos críticos (Botiglieri & Neto, 2004).

A falta de acesso a arte como expressão contribui para que o povo adentre num estado de alienação e permaneça estagnado no senso comum, acreditando que a arte se encontra apenas em museus para apreciação ou compra por pessoas ricas e que, simplesmente, “não é para eles”.

Segundo Barbosa (1998, p. 36):

Sonegação de informação das elites para as classes populares é uma constante no Brasil, onde a maioria dos poderosos, e até alguns educadores, acham que esta história da criatividade é para criança rica. Segundo eles, os pobres precisam somente aprender a ler, escrever e



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

708

contar. O que eles não dizem, mas nós sabemos, é que, assim, estes pobres serão mais facilmente manipulados.

Por isso, é necessária a valorização do processo criativo e sensível através do ensino de arte, para que as pessoas que não possuem voz dentro da sociedade compreendam o processo de internalização e apropriação do mundo externo. É o caso de pessoas que recebem atendimento de saúde mental no Hospital Nosso Lar.

Baseada nos textos de Vigotski, Oliveira (1997) afirma que a consciência e este processo de internalização do mundo externo para o interno é o que difere o ser humano de um animal, e neste caso, este processo se dá através da mediação, quando o arte-educador leva propostas com conceitos científicos aos indivíduos, provocando reflexões sobre o meio em que os mesmos estão inseridos, instigando-os a se enxergarem como capazes de transformarem a sociedade.

Quando estes indivíduos, independente de classe social ou saúde psíquica, compreendem a importância da arte como uma manifestação sensível do espírito³⁵, ampliam as suas capacidades humanas, garantem uma autonomia de pensamento que foge do senso comum e seguem em rumo a liberdade ocasionada pela emancipação do ser sensível.

Quando se analisa a formação da Licenciatura em Artes Visuais e a sua aplicação, considera-se, principalmente, a sala de aula como campo de atuação, mas o ensino de arte também pode ser válido em outros espaços por ser essencial para o desenvolvimento humano. Assim sendo, segundo Vigotski:

A verdadeira natureza da arte sempre implica em algo que transforma, que supera o sentimento comum e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo a mais

³⁵ Termo utilizado por Celso Frederico no artigo A arte em Marx: um estudo sobre os manuscritos econômicos filosóficos (2005) pp. 1-24.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

709

supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte (Vigotski, 2001, p. 307).

Para se compreender a importância do ensino de arte em espaços informais, é necessário realizar uma breve análise das aprendizagens em arte adquiridas na Educação Básica, afinal, ela irá influenciar a formação cognitiva e comportamental dos indivíduos adultos que estão hoje nos espaços informais. Devido ao fato de acreditarem que a criatividade é privilégio de poucos, segundo Fernandes (2016, p. 113) estes indivíduos afirmam não saberem criar.

Ministrar oficinas em espaços informais é importante, principalmente porque muitas das pessoas que tiveram algum bloqueio criativo em alguma fase de formação não têm mais contato com a arte em seu cotidiano de trabalho mecanizado e correm o risco de continuarem estagnadas no senso comum, sem a oportunidade de expressão estética e criação mais elaboradas.

As Oficinas de Arte no Hospital Nosso Lar

Com base na fundamentação teórica, os procedimentos adotados nas oficinas de arte no hospital psiquiátrico visam a criação artística a partir do conhecimento de novas referências e de exercícios estéticos e criativos que propõem um maior autoconhecimento e reconhecimento de mundo, visando a emancipação sensível como forma dos pacientes se expressarem mais e mais profundamente e perceberem que podem se apropriar sensivelmente do contexto histórico-cultural que estão inseridos e recriá-lo artisticamente como liberdade transformadora.

Planejamos os conteúdos e os desenvolvemos em conjunto com a equipe terapêutica. No início houve o reconhecimento do espaço em que aconteceriam as oficinas e o primeiro contato com os pacientes, ocasionando em uma conversa com a terapeuta ocupacional sobre os pacientes que participariam, mas no primeiro dia de oficina, por exemplo, os pacientes já estavam participando da dinâmica inicial em que os mesmos se descreveram através da



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

710

elaboração de um desenho individual e coletivo, inclusive os que, segundo relato da terapeuta ocupacional, possuíam dificuldade de desenvolvimento e interação social.

No primeiro dia de oficina, houve uma dinâmica e uma conversa informal de perguntas e respostas para estabelecer um primeiro contato. De acordo com a terapeuta ocupacional responsável pela ala do HDia (Hospital Dia), os pacientes trabalhavam muito bem em coletivo de modo que eles respeitavam o espaço um do outro. Devido a esta informação, um exercício de desenho coletivo representando símbolos ou objetos que caracterizassem a identidade de cada um foi proposto aos pacientes e estes o realizaram sem dificuldades. Ainda neste exercício, foi proposto que os desenhos ali produzidos interferissem no desenho um do outro de modo que o medo de acasos e a individualidade exacerbada fossem superados. Após esta aula houve uma discussão sobre como era a sensação de produzir um desenho coletivo com a presença de interferências no desenho do outro e os pacientes possuíam uma relação tão satisfatória que se sentiram à vontade em apontar dificuldades e impressões obtidas no processo.

Na segunda aula os retratos - interno e externo - foram trabalhados como identidade, apresentando a possibilidade de realização de observação do outro com o intuito de conhecê-lo. Nesta aula apresentamos os retratos – também internos e externos – que o artista Pablo Picasso produziu de conhecidos no decorrer de sua vida. A primeira atividade foi a de desenhar outro paciente sem observar o papel utilizando a linha contínua e a deformação presente nas características dos autorretratos cubistas de Picasso.



Figura 3: Japa. Retrato n. 1. 2019. 297 x 420 mm.

Na Figura 3, o paciente que se identifica como “Japa” produziu um retrato de outro paciente que estava sentado à sua frente. Em seu processo criativo, o paciente desenhou primeiro os traços na cor preta sem olhar o papel, explorando os movimentos livremente e depois de pronta a estrutura, o mesmo coloriu observando o papel. Ao falar sobre o seu trabalho, o paciente afirmou ter sido uma experiência diferente do habitual já que estamos acostumados a sempre observar algo para desenhar ao mesmo tempo em que observamos o papel e neste caso explorou-se apenas a observação da pessoa na qual se estava desenhando, sem a necessidade da preocupação de consertar os resultados obtidos no papel e, neste caso, trabalharam também com o acaso. Porém, as referências apresentadas anteriormente das máscaras de Picasso podem ser vistas ainda que não diretamente no resultado da obra.

A segunda etapa dessa mesma aula foi a realização de um retrato do mesmo colega que havia retratado antes, mas desta vez observando o papel. Nesta atividade alguns dos pacientes afirmaram que não conseguiriam desenhar

o colega porque “não sabiam desenhar”, mas foram estimulados a criar encarando a arte como instrumento de expressão livre, criativa e sem comparação de resultados.

Um dos resultados satisfatórios desta aula foi o desenho realizado pelo paciente que será identificado como J. R. neste artigo. O paciente J. R. possuía dificuldade em se comunicar e socializar durante a realização das oficinas, optando por se isolar em outra sala. Ao passar pela sala onde estávamos trabalhando, ele se interessou pelos resultados das produções dos colegas e solicitou uma folha e material adequado. Em seguida, produziu diversos retratos de um dos colegas, estando esta produção presente na imagem da Figura 4.



Figura 4: J.R. Retrato n. 2. 2019. 210 x 297 mm.

Tanto na atividade número um de desenho, sem observar o papel, e na atividade número dois, observando o papel, os pacientes conseguiram se libertar de concepções anteriores, sendo perceptível que eles se sentiram mais livres quando não observavam o papel devido ao fato de que não tinham receio de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

713

errar porque não sabiam como estava ficando o resultado do gesto, assim não se limitavam tanto em comparações.

Nas duas atividades os pacientes não buscaram a realização de um desenho realista, mas utilizaram a arte como expressão livre, como foi proposto, ao mesmo tempo em que as suas produções se aproximavam da realidade dos rostos e identidades de pessoas que observavam, mas sem a intencionalidade da cópia, afinal, a arte é determinada historicamente e pertence a totalidade, mas é utilizada como forma de superação da estereotipação e cópias que limitam a criação e impedem a apropriação dos conteúdos mais amplos do mundo, ao mesmo tempo que de si mesmo (Fernandes, 2016).

Por solicitação de um dos pacientes que mais frequenta as oficinas, o Abstracionismo foi trabalhado na aula de número três. Wassily Kandinsky – abstracionismo lírico – e Piet Mondrian – abstracionismo geométrico – foram levados como referências visuais através de slides e a atividade prática foi realizada com uma maior variedade de materiais³⁶ como tintas guache, giz de cera e nanquim. A proposta da atividade prática era a realização de um desenho abstrato baseado no que os pacientes estavam sentindo naquele dia.

Durante o processo criativo, foi ensinado aos pacientes a utilização do giz de cera para capturar texturas com o papel sulfite e o paciente aqui identificado como E. M. buscou texturas dentro do hospital, obtendo um resultado muito interessante, da qual o mesmo disse ter retratado uma confusão mental. Na Figura 5 está o resultado da produção do paciente E. M., onde foram utilizadas as texturas para contar uma história que retratava a religião como solução para a tristeza e, ao atribuir significados, evidenciou esta visão religiosa através da

³⁶ Os materiais utilizados nas oficinas são responsabilidade das estagiárias voluntárias e do coordenador, os mesmos independem da organização do hospital.

escrita de uma passagem bíblica (Is. 45:7)³⁷.

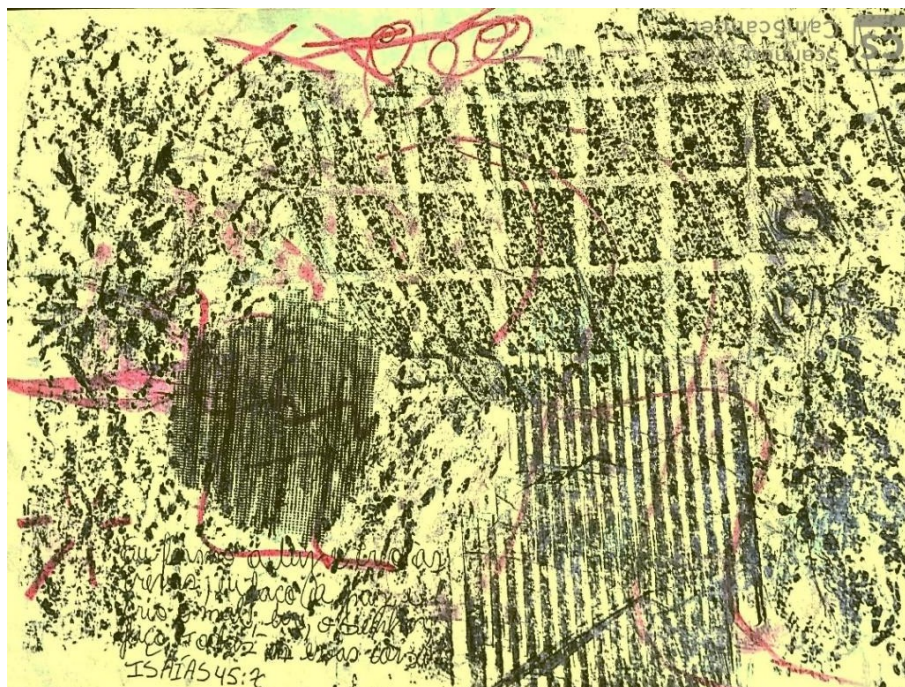


Figura 5: E. M. S/ título. 2019. 210 x 297 mm.

Outra produção importante a ser analisada, Figura 6, é a do paciente aqui identificado como Bispo. Ao explicar seu trabalho, disse que os pontos em amarelo, que se iniciam separados no lado esquerdo da produção e depois se tornam linhas contínuas, significam o início da vida que aparenta leveza, onde o ser humano não possui tantas responsabilidades. Conforme estes pontos em amarelo vão se tornando linha, representa a confusão da vida adulta que se mescla com as linhas de cor vermelha, que significam os problemas da vida. Ao se mesclarem, as linhas amarelas e vermelhas se tornam da cor laranja, representando o ápice da vida adulta quando não se consegue separar-se de

³⁷“Eu formo a luz, e crio as trevas; eu faço a paz, e crio o mal; eu, o Senhor, faço todas estas coisas.”, Bíblia Sagrada.



problemas, mas então surge o verde em meio a todo o caos como forma de solução, resultando na reflexão de que a vida, apesar de intensa e caótica, ainda tem a possibilidade de controle.



Figura 6: Bispo. S/ título. 2019. 148 x 210.

O interesse dos pacientes em participar das oficinas é evidenciado nas produções e nos *feedbacks* que ocorrem no final de todos os dias de oficina, para que eles exponham suas ideias e discutam sobre os resultados obtidos daquele dia. Assim sendo, na finalização da aula de número quatro, uma das pacientes que possui dificuldades de comunicação se levantou e disse a seguinte frase:

“Esse trabalho que você traz aqui para o hospital faz com que eu me distraia tanto que não me vem pensamentos que não se devem ser pensados na cabeça. Eu aprendo tanto que a minha cabeça fica cheia de ideias para criar até o outro dia, obrigada”.

E desde essa fala, essa paciente tem participado de todas as oficinas,



adquirindo maior interação com as pessoas que a rodeiam no hospital.

Estes diálogos também contribuem para o desenvolvimento desta pesquisa, porque são momentos onde se analisa os impactos positivos e negativos que as oficinas têm realizado no desenvolvimento dos pacientes, contribuindo também para a elaboração de métodos e planejamento de conteúdos necessários para proporcionar melhores resultados, tornando cada vez mais possível o ensino de arte neste espaço.

Conclusão

A partir da vivência e experiências com as oficinas no Hospital Psiquiátrico Nosso Lar, percebe-se o rápido desenvolvimento criativo, expressivo e de interação social que os pacientes têm adquirido. A fundamentação teórica cada vez mais se faz presente de forma positiva na análise do comportamento dos pacientes ao lidarem consigo mesmos e com o mundo, evidenciando a importância do ensino de arte neste espaço informal. Para isso, o fundamento teórico nos levou a escolher e apresentar sistematicamente obras de arte que, em geral, não são comuns no universo vivencial dos pacientes, causando estranhamento na fruição e, ao mesmo tempo, libertando os seus traços da necessidade de se desenhar ou pintar de forma naturalista ou que exija uma destreza técnica que eles não possuem.

Durante as oficinas já não se ouviam comentários como “não sei desenhar”, comentários estes que eram comuns no início, e a cada dia pacientes que não participavam das atividades despertaram o interesse e assiduidade na participação e produção artística nas mesmas. A atividade constante e a inserção de novas referências artísticas possibilitaram, ao mesmo tempo, um crescimento no sentido da apropriação da arte universal e da libertação da criação artística individual.

A cada feedback das oficinas, os pacientes comentavam uma melhora na questão do potencial criador e da apropriação e percepção dos conteúdos



artísticos, ressaltando a importância da expressão através da arte e valorizando o nosso trabalho no hospital. A equipe de profissionais de saúde também teceu consideráveis elogios e aproveita as atividades artísticas para estabelecer vínculos e conhecer melhor subjetivamente os pacientes.

Apesar deste trabalho e das oficinas ainda estarem em construção, conclui-se pela observação empírica dos resultados, que o ensino de arte é de grande relevância em hospitais psiquiátricos, assim como nos mostram estudos anteriores (Lima & Perlbat, 2007; Botton & Armstrong, 2014). Fica evidente que o sentido da arte vai muito além dos interesses do mercado, ou intrínsecos aos ambientes artísticos, sendo mesmo fundamental para que pessoas possam expressar sentimentos mais profundos mediante o conhecimento de novas referências estéticas. Como diz Vigotski (2001) a verdadeira arte produz uma elevação sensível, um desenvolvimento estético superior, e que Frederico (2005) reafirma como emancipação do ser sensível. Adentrar este espaço de atenção social também é importante para desmistificar a ideia de que pessoas com transtornos mentais não podem atuar na sociedade, estas quando entraram em contato com sua atividade criadora, numa atividade libertadora de si mesmas e, quiçá, do mundo, possibilitando cada vez mais o alcance da emancipação sensível.

Referências

- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte.
- Botiglieri, M. F., & Neto, L. B. (2004). O neoliberalismo, o banco mundial e a educação: alguns apontamentos. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, nº 57, pp. 19-31.
- Botton, A., & Armstrong, J. (2014). *Arte como Terapia*. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Christox, L. H. S. (2011). *Emoção, percepção e criatividade: a contribuição da Psicologia para Artes e Ensino de Artes*. São Paulo: UNESP.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

718

Emancipação. (2018). In DICIO. [online] 7 Graus. Available at: <https://www.dicio.com.br/emancipacao/> [Accessed 18 Jun. 1998].

Fernandes, V. L. P. A abordagem histórico-cultural da criatividade no trabalho pedagógico do professor em Artes Visuais. In Arslan, L. M., & Melo, R. M. *Artes Visuais e educação: ensino e formação*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 43-70.

Fischer, E. (1976). *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Frederico, Celso. (2005). A arte em Marx: um estudo sobre os manuscritos econômicos filosóficos. *Revista Novos Rumos*, ano 20, n. 42, p. 1-24.

Kneller, G. F. (1978). *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: Ibrasa.

Isaías. (1969). In *A Bíblia: tradução Almeida Corrigida e Revisada Fiel*. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil.

Lima, E. M. F. A., & Perlbat, P. (2007, Set.). Arte, clínica e loucura: um território em mutação. *Revista História, ciências, saúde*, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, (Vol. 14, pp. 709-735).

Lopes, I. C. C. (2017, Jan/Jun.). A mediação da arte no trabalho educativo do serviço social para a emancipação humana. *Revista Temporalis*, Brasília (DF).

Lukács, G. (2010). *Cultura Arte e Literatura: textos escolhidos de Karl Mark e Friedrich Engels*. São Paulo. Expressão Popular.

Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

Paes, P. C. D. (2016). Emancipação humana, razão e desrazão na Arte Contemporânea. In Souza, P. C. A., & Ghizzi, E. (Orgs.). *O olhar em formação: Processos de criação e princípios epistemológicos das artes visuais* (pp. 115-127). Curitiba: CRV.

Papalia, D. E., & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Pereira, J. A. F. (2003, set/dez.). Nise da Silveira: imagens do inconsciente entre psicologia, arte e política. *Revista Estudos Avançados/USP*, São Paulo, vol. 17, n. 49.

Tonet, I. (2005). *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí, SC: Ed. Unijuí.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

719

Vázquez. A. S. (2011). *As ideias estéticas de Marx*. São Paulo: Ed. Expressão popular.

Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

720

Oficinas Temáticas: Projeto de Intervenção Psicossocial e Pedagógica em uma Universidade

Thamiris Daniel dos Santos - Unifei - thamiris@unifei.edu.br
Flávia Ludovico de Matos - Unifei - flaviapsi@unifei.edu.br
Luciana da Silva Caretti - Unifei - lucianacaretti@unifei.edu.br

Resumo

O Projeto de Extensão "Oficinas Temáticas", realizado durante o ano de 2018 na Universidade Federal de Itajubá - Unifei, surgiu a partir das demandas dos atendimentos individuais realizados pelos Serviços de Psicologia e Pedagogia, nos quais observou-se a presença de queixas similares presentes na trajetória acadêmica e vivências pessoais dos universitários. O projeto teve como proposta a atuação interdisciplinar e percorreu os 7 institutos da universidade com palestras e oficinas que abordaram temáticas eleitas pelos próprios estudantes por meio de um levantamento *online*. Com isso, esperava-se maior engajamento e promoção do protagonismo discente. Os temas escolhidos e abordados nas intervenções foram: Depressão e Ansiedade na Vida Acadêmica; Autogestão e Organização do Tempo; Não tenha Medo de Voar (uma palestra sobre motivação); Ansiedade e Depressão: como posso lidar com isso?; Inteligência Emocional; Habilidades Sociais e Adaptação Acadêmica no Ensino Superior; e Comunicação e Oratória. Os participantes assinalaram positivamente quanto à continuação do projeto, sendo que, entre os respondentes da avaliação final realizada, 61,5% afirmaram que os assuntos abordados nas oficinas contribuíram para a sua formação e 38,5% que os eventos contribuíram muito. Ante o exposto, considera-se a experiência relevante pois permitiu que temas do campo psicossocial e pedagógico fossem abordados de forma acessível e aplicada à realidade dos sujeitos, colaborando para a criação de estratégias de enfrentamento das dificuldades vivenciadas pela comunidade acadêmica. Ademais, essa proposta insere-se em um movimento mais amplo compartilhado entre os profissionais de Psicologia e



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

721

Pedagogia de outras Instituições de Ensino Superior, que tem buscado minimizar a oferta de atendimento individual, ampliando os usuários a partir de intervenções coletivas.

Palavras-chave: Ensino Superior; atuação interdisciplinar; protagonismo discente.

Introdução

O Projeto “Oficinas Temáticas” surgiu a partir das demandas dos acolhimentos individuais realizados pelos Serviços de Psicologia e Pedagogia da Universidade Federal de Itajubá (Unifei), Campus sede, situada na cidade de Itajubá, Minas Gerais, nos quais observou-se a presença de queixas similares entre os discentes, relacionadas diretamente ou não ao contexto universitário, mas que se relacionavam e perpassavam a trajetória acadêmica desses sujeitos. Dessa forma, o projeto teve como proposta uma atuação interdisciplinar e percorreu os 7 institutos da Unifei com intervenções relacionadas ao campo da Psicologia e/ou Pedagogia. As atividades foram elaboradas e realizadas de forma específica para cada contexto, a partir de uma consulta aos discentes através de levantamentos utilizando formulários *online*. A Unifei, Campus sede, dispõe de 7 Institutos em Itajubá (MG) e conta com cerca de 5.000 (cinco mil) estudantes matriculados nos cursos de graduação ofertados por eles.

Essa proposta insere-se em um movimento mais amplo compartilhado entre os profissionais de Psicologia de outras Instituições Federais de Ensino Superior que tem buscado minimizar a oferta de atendimento individual, ampliando os usuários a partir de intervenções coletivas. Além disso, esse movimento está alinhado ao perfil esperado do psicólogo que atua em espaços escolares/educacionais. Romper com a prática clínica no ambiente educacional é uma necessidade e, dentre as tarefas descritas pelo CFP na resolução nº 014/00, encontra-se a aplicação de conhecimentos psicológicos na



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

722

escola concernentes ao processo ensino-aprendizagem, em análises e intervenções psicossociais e pedagógicas e referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família-comunidade-escola, na busca pela promoção do desenvolvimento integral do ser (Andrada, 2005).

No que se refere à Pedagogia, a valorização de estratégias coletivas, reconhecendo o grupo como espaço de trocas de experiências e intersubjetividades, também é recomendada. Esta é uma diretriz proposta pelo Grupo de Trabalho Apoio e Acompanhamento, no âmbito do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE). Em um recorte mais específico, uma pesquisa realizada com os estudantes da Unifei auxiliados pela Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE) no ano de 2017, verificou-se uma demanda por oficinas, palestras e minicursos que abordassem temáticas relacionadas ao processo de aprendizagem.

É preciso pontuar que os atendimentos individuais do Serviço de Psicologia da Unifei foram fundamentais para a identificação da necessidade da intervenção pedagógica que, muitas vezes, surgiam a partir de uma queixa inicial mista. Essa afirmação pode ser confirmada nos dados dos atendimentos realizados pelo Serviço de Psicologia nos anos que antecederam a elaboração do projeto Oficinas Temáticas.

No ano de 2013 se observou, a partir das queixas iniciais dos atendimentos do Serviço de Psicologia, que metade das buscas por atendimento psicológico feitas por alunos assistidos pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) expressavam preocupação com o rendimento (53%, com possibilidade de intervenção pedagógica), no ano de 2014, 14% demonstraram essa preocupação.

Ainda com relação às queixas iniciais, no ano de 2014 observou-se que a segunda maior demanda foi a intervenção pedagógica, tanto em situações exclusivas com esse profissional quanto em ações multidisciplinares, o que confirmou a necessidade da implantação de um Serviço de Pedagogia que



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

723

atuasse em parceria com os profissionais de Psicologia.

No ano de 2015, no relatório interno do Serviço de Psicologia da Unifei, foi ressaltada a necessidade urgente da implantação de um Serviço de Pedagogia para auxiliar no cumprimento das requisições de assistência exigidas pelo PNAES com atuação em questões referentes às dificuldades com o estudo, preocupação com rendimento acadêmico, dúvidas sobre o curso, entre outras que apresentavam a presença de demanda pedagógica. No relatório também foi destacado que, com a implantação desse serviço, poderiam ser realizadas intervenções interdisciplinares entre a Psicologia e Pedagogia para o público discente da Unifei.

No relatório de 2016 destacou-se que os dados expostos evidenciavam a necessidade de promover ações que envolviam a temática das Habilidades Sociais. Para que isso fosse possível, essa ação poderia ocorrer em parceria com outras universidades ou com o profissional pedagogo.

Em 2017 houve a contratação de uma profissional de Pedagogia, o que possibilitou que as metas expressas nos relatórios dos anos anteriores pudessem ser respondidas a partir de ações interdisciplinares, como o projeto “Oficinas Temáticas”, ao qual se refere esse texto.

Também é importante destacar que o Serviço de Psicologia já havia buscado atuar junto à comunidade acadêmica com propostas grupais. No entanto, essas atividades foram interrompidas para que as profissionais buscassem reformulação na proposta visando maior adesão. Nesse período, e buscando adequação da proposta à realidade e perfil dos estudantes da Universidade, foi disponibilizada na página oficial da Unifei uma pesquisa aos estudantes e servidores com o intuito de levantar informações sobre as expectativas do público-alvo com relação às intervenções grupais, horários, formato, entre outras questões relevantes para reestruturação das intervenções coletivas.

A partir das respostas obtidas pela pesquisa, algumas considerações



puderam ser elencadas e subsidiaram a elaboração do projeto “Oficinas Temáticas”. A pesquisa foi respondida por 374 pessoas, sendo 306 alunos e 68 servidores. Observou-se que 2/3 dos respondentes não conheciam os grupos realizados pelo Serviço de Psicologia, mas número igualmente expressivo se interessava por ações coletivas. Com relação aos horários e dia para o encontro, houve preferência pelo período compreendido entre 17h e 19h, com respostas equilibradas sobre o dia da semana, tendo um pequeno destaque para as terças e sextas-feiras. A maioria das pessoas respondeu preferir debater temas previamente definidos, de modo quinzenal e de curto período, por meio de palestra ou rodas de conversa. Nas questões abertas foram apresentadas a dificuldade de alunos e servidores em participar de grupos com caráter terapêutico, seja pela indisponibilidade de tempo, seja pela timidez/desconfiança/medo de se expor. Observou-se que muitas pessoas não conheciam a proposta dos grupos que eram até então realizados e que algumas não sabiam da existência do Serviço de Psicologia na Universidade.

Foi possível observar, por meio das questões supracitadas, que uma parcela considerável da comunidade acadêmica demonstrava dificuldade em participar de propostas coletivas que envolviam a exposição de conteúdos pessoais, porém se interessavam por atividades de caráter informativo. No entanto, essa dificuldade não deve se constituir num obstáculo para que esse formato seja proposto. Ao contrário, essa resistência é simbólica e indica a necessidade de buscar meios de exercitar o movimento de exteriorização dos conteúdos internos. A literatura indica que espaços de compartilhamento de experiências e convivência são uma necessidade do indivíduo (Benevides et al. 2010, Mendonça, 2005). Ademais, a participação nos grupos possibilita a ampliação das relações sociais, do conhecimento sobre questões discutidas coletivamente, da capacidade para lidar com processos de vida e/ou sofrimento, além de favorecer a autoestima e a confiança e contribuir para o alívio emocional. Em relação ao participante, há uma consequente melhora na compreensão da



sua subjetividade, sua autoimagem pode ser remodelada e aumentam-se as possibilidades de uma relação bem-sucedida consigo mesmo e com a sociedade (Bechelli & Santos, 2002; Lacerda & Valla, 2006; Pinto, 2008). Portanto, o projeto final considerou as modificações indicadas no formato de ações coletivas, que pareciam ser relevantes para o alinhamento das expectativas e necessidades do público-alvo e em consonância com a perspectiva teórica dos serviços de Psicologia e Pedagogia em conjunto com representantes do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e dos Centros Acadêmicos (CAs).

Considerando o exposto, pretendeu-se com o Projeto Oficinas Temáticas a ampliação do número de beneficiados, por seu viés coletivo; maior assertividade nas intervenções propostas devido ao seu caráter interdisciplinar e pelo fato das temáticas serem levantadas pelo próprio público-alvo; aproximar os Serviços de Psicologia e Pedagogia dos estudantes; atender as demandas grupais que se apresentam nos diferentes espaços que compõe o campus; conscientizar sobre a importância da saúde mental no contexto universitário; colaborar com a criação de estratégias de enfrentamento das dificuldades vivenciadas pela comunidade acadêmica; contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, visando a permanência dos estudantes nos cursos de graduação; criar espaço para socialização dos desafios e das soluções no campo dos estudos; e possibilitar a troca de experiências, incentivando a criação de hábitos e métodos de estudos e atitudes que auxiliem no bom desempenho acadêmico.

Assim, durante o ano de 2018, os Serviços de Psicologia e Pedagogia da Unifei percorreram os institutos da universidade, com palestras e oficinas com temas de interesse do discente. A seguir, serão elencados os procedimentos adotados durante a execução dessa experiência, a descrição das oficinas que foram realizadas, bem como os pontos positivos da execução do projeto, as dificuldades encontradas e oportunidades de melhoria para experiências futuras.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

726

Procedimentos e Execução das Oficinas Temáticas

O projeto de intervenção psicossocial e pedagógica Oficinas Temáticas foi criado em meados do ano de 2017 e apresentado para aprovação pelos superiores hierárquicos das coordenadoras do projeto. Nesta época também foram realizados os primeiros contatos e reuniões com os Centros Acadêmicos (CA's) e diretores dos institutos e o projeto foi cadastrado como Projeto de Extensão.

Nesses primeiros momentos foram realizadas reuniões semanais com a equipe para alinhamento de ideias e operacionalização das etapas. No mês de março de 2018 houve a elaboração e publicação da primeira pesquisa *online* (via Google Forms) para levantamento de temas para a Oficina Temática do Instituto de Matemática e Computação (IMC), que foi o primeiro instituto a ser contemplado com o projeto.

Oficina Temática Depressão e Ansiedade na Vida Acadêmica

A pesquisa online realizada e direcionada para os estudantes do IMC obteve 120 respostas, sendo que 31,7% dos respondentes optaram pelo tema “Depressão e Ansiedade”. Entre as respostas abertas, destacam-se a associação entre os sintomas de depressão e ansiedade com a rotina e relações acadêmicas:

“depressão e ansiedade são recorrentes da carga gigantesca de coisas que os professores propõem. Não há um bom senso em relação ao tempo dos alunos e as disciplinas, para ser aprovado temos que abrir mão de muitas coisas, que inclusive combatem a ansiedade e a depressão (esportes, lazer e afins)”.

Outro estudante descreve que:

“a extrema cobrança da faculdade faz com que nos tornemos pessoas ansiosas e frustradas. A forma como os professores, principalmente de exatas, tratam os alunos com desdém e superioridade, sentindo prazer no ato de acabar com a autoestima dos alunos ao invés de nos ajudar. Tocar, principalmente, nesses pontos e talvez sugerir uma forma de revertermos essas situações”.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

727

Considerando os resultados da pesquisa, foi realizada a Oficina “Ansiedade e Depressão na Vida Acadêmica”, com a presença de uma psicóloga clínica que abordou a relação entre depressão e vida acadêmica e técnicas para a gestão da ansiedade e do estresse. O público presente na oficina foi de 52 participantes, entre comunidade interna (graduação, pós-graduação e técnicos administrativos) e comunidade externa.

Oficina Temática Autogestão e Organização do Tempo

O segundo instituto a ser contemplado com o projeto foi o Instituto de Engenharia Mecânica (IEM). A pesquisa realizada elegeu o tema “Depressão e Ansiedade” com 39,7% das 73 respostas obtidas. Contudo, como esse tema já havia sido abordado na oficina anterior, optou-se pelo segundo mais votado, com 28,8% dos votos, “Gestão e Organização do Tempo”.

No campo destinado para resposta discursiva, um dos estudantes assinalou a importância da gestão do tempo e organização para a promoção da saúde mental:

“se os estudantes aprenderem a gerir e organizar seu tempo, vários outros problemas podem ser extintos. Por exemplo, seria possível sair com os amigos sem abdicar dos estudos e, conseqüentemente, manter um bom rendimento acadêmico sem deixar a vida social de lado. Várias doenças como ansiedade e depressão podem ser causadas pela pressão em conseguir notas boas e fazer muita coisa em tempo recorde. Por isso, a gerência do tempo é importante, pois os estudantes poderão ver que muitas vezes é sim possível fazer tudo e ir bem, conseguindo, dessa maneira, eliminar essa pressão desnecessária”.

A oficina foi realizada com o título “Autogestão e Organização do Tempo” e foi ministrada por um ex-aluno da universidade, graduado em Engenharia Mecânica e com formação em Coach. Nessa palestra, a ênfase foi em como a organização do tempo pode auxiliar na redução do estresse e da ansiedade, pois o planejamento do tempo e das ações contribui para um melhor desempenho e mais qualidade de vida. O público da oficina foi de 49 participantes, sendo Engenharia de Materiais o curso com presença mais expressiva.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

728

Oficina Temática Não tenha Medo de Voar

O terceiro instituto a ser contemplado com o projeto foi o Instituto de Engenharia de Sistemas e Tecnologia da Informação (IESTI) com a palestra “Não tenha Medo de Voar”. Como o tema escolhido nesse instituto, com 31,9% dos votos, foi Motivação/Desmotivação, a palestra foi de natureza motivacional, queixa recorrente entre os estudantes. A palestra teve o objetivo de promover a autorreflexão crítica sobre o papel de protagonista na própria história e inspirar o comprometimento de florescer na vida por meio do propósito e do engajamento, e foi conduzida por uma profissional com formação em Administração e Coach, com experiência em gerência de Recursos Humanos.

A pesquisa obteve 69 respostas ao questionário e, entre as respostas abertas, as narrativas foram principalmente defendendo a temática “organização do tempo”, que obteve 21,7% dos votos e havia sido o foco da oficina anterior. Além disso, os discentes solicitaram oficinas que abordassem estratégias de comunicação, a influência da tecnologia no cotidiano e “como aumentar o contato do aluno com os professores e a universidade”. O público presente foi, em sua maioria, pertencente aos cursos de Engenharia da Computação e Engenharia de Controle e Automação, ambos vinculados ao instituto contemplado.

Oficina Temática Ansiedade e Depressão: Como Posso Lidar com Isso?

No segundo semestre, o Instituto de Física e Matemática (IFQ) foi o quarto instituto contemplado pelo projeto. A pesquisa online obteve 41 respostas, sendo que 29,3% defenderam o tema “Depressão e Ansiedade”, seguido por “Ansiedade frente às provas e apresentações de trabalhos” e “Estabelecimento de objetivos”, com 19,5% e 17,1%, respectivamente. No campo destinado para resposta discursiva, foi sugerida a elaboração de “oficinas para relatar e acolher pessoas que enfrentam estes problemas na faculdade, e ajudá-lo a se recuperar desses problemas e retomar a faculdade” e “uma palestra de estratégias de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

729

estudo pra quem tem depressão e ansiedade”.

A partir dos resultados do levantamento, o tema escolhido para a oficina foi “Ansiedade e Depressão: como posso lidar com isso?”, ministrado por três psicólogas clínicas convidadas. Foram abordadas a relação entre ansiedade, depressão e vida acadêmica e também técnicas para o controle da ansiedade e depressão no ambiente universitário. Estiveram presentes nessa oficina 91 pessoas, entre comunidade interna e externa. Os cursos de Ciência da Computação e Engenharia da Computação, além de membros da comunidade externa, apresentaram participação mais expressiva, somando 27% do total do público presente. Essa oficina foi a que apresentou maior número de participantes, destacando-se o interesse e alcance desse tema na atualidade.

Oficina Temática Inteligência Emocional

O quinto instituto que recebeu o projeto Oficinas Temáticas foi o Instituto de Engenharia de Produção e Gestão (IEPG). A pesquisa, disponibilizada *online*, contou com 44 respondentes e 40,9% desses elegeram “Inteligência Emocional: como gerenciar emoções” como tema para essa oficina. Desmotivação foi o segundo tema mais votado, com 25% das respostas, e Habilidades Sociais no ambiente acadêmico 18,2%.

Entre as respostas abertas, além de relato sobre a dificuldade de se relacionar com outras pessoas e falar em público, destaca-se a narrativa de um dos respondentes que apresenta a ansiedade como obstáculo para o desempenho acadêmico esperado, ao afirmar que:

“falar em público é uma das situações que converso entre meus colegas de trabalho, e é a que mais gera ansiedade, preocupação e sentimento de impotência para gerenciar os próprios atos. Assim, acredito que a discussão desse tema pode ajudar muito não só a mim, como também muitos amigos”.

A palestra “Inteligência Emocional” foi ministrada por uma Master Coach, *trainer* em Inteligência Emocional e analista comportamental. A oficina, que



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

730

também compôs o calendário do Setembro Amarelo Unifei, enfatizou como o desenvolvimento da inteligência emocional pode contribuir para o sucesso do desempenho pessoal e profissional. O público foi de 56 participantes, o curso de Engenharia de Produção e a comunidade externa se destacaram com as maiores participações, sendo que Engenharia de Produção está vinculada institucionalmente ao IEPG, respondendo novamente ao objetivo proposto nesse projeto.

Oficina Temática Habilidades Sociais e Adaptação Acadêmica no Ensino Superior

A sexta oficina temática foi voltada para os estudantes do Instituto de Sistemas Elétricos e Energia (ISEE). O questionário online obteve 35 respostas, dentre as quais Habilidades Sociais no ambiente acadêmico e Desmotivação foram as opções mais assinaladas, ambas com 22,9% de votos. Assim, a escolha do tema final foi pela temática ainda não contemplada pelo projeto em nenhum dos institutos anteriores.

No campo para comentários ou especificações do voto encontrou-se o seguinte relato:

“minha dificuldade não é aprender, é memorizar. Lembrar o que foi passado na sala de aula. Se eu resolver este problema serei como os alunos nota 8 e 9. Tenho que melhorar o raciocínio lógico também para chegar nos de nota 10. Melhorando os assuntos que falei acima automaticamente melhora a autoestima, a confiança, a valorização, o lúdico do aprender e a aventura de novas descobertas”.

O trecho transcrito revela algumas situações vivenciadas pela comunidade acadêmica e que precisam ser consideradas em profundidade, tendo em vista o impacto que geram na saúde mental dos estudantes. Dentre elas, a comparação constante entre os colegas que, por sua vez, tem raízes na competitividade incentivada em alguns espaços da universidade, a cobrança interna que encontra ressonância no sistema de avaliação acadêmico e as



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

731

diferentes formas de como a pressão e a categorização impostas por esse sistema afetam o indivíduo e sua noção sobre si e o outro, autoestima, segurança e prazer no processo de aprendizagem.

A oficina foi realizada com o tema “Habilidades Sociais e Adaptação Acadêmica no Ensino Superior”, ministrada por um psicólogo clínico especialista na temática proposta. O objetivo da palestra foi discutir questões relativas às demandas da vida universitária e como elas atuam enquanto fatores de risco para problemas de saúde mental e evasão no ensino superior, além da importância das relações interpessoais como fatores de proteção para essas demandas e também reflexões para intervenções e promoção de habilidades sociais dos estudantes. Registrou-se a presença de 41 pessoas, em sua maioria alunos do curso de Engenharia da Computação. Os estudantes do ISEE representaram 12% do público.

Novembro/2018: Oficina Temática Comunicação e Oratória

O sétimo e último instituto contemplado com o projeto foi o Instituto de Recursos Naturais (IRN) com a palestra Comunicação e Oratória. Foi conduzida por um professor universitário que atua na área do tema proposto e que, de maneira bastante interativa, expôs para o público a importância da comunicação como elemento maximizador das habilidades pessoais e profissionais perante as oportunidades que surgem no cotidiano.

O tema foi eleito com 32,6% das 89 respostas ao questionário. No campo para comentários não houve nenhum relacionado ao assunto mais votado, mas houve relatos sobre como a universidade afeta a esfera psicológica “problemas psicológicos atrelados à pressão da vida acadêmica, como ansiedade e pânico, e possíveis soluções, como mecanismos de gestão de tempo e controle da própria ansiedade”, questões profissionais após a saída da universidade “creio que a maioria das pessoas que ingressam no Ensino Superior, automaticamente cria uma expectativa sobre sua vida profissional, seria interessante uma



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

732

orientação como se portar durante e pós formação, busca por “meios de lidar melhor com a pressão do ambiente acadêmico” e a “dificuldade que alguns alunos têm de expor o conhecimento adquirido em sala de aula nas provas e comentar alguns métodos avaliativos diferentes”. O público aproximado da oficina foi de 57 participantes entre alunos de graduação, pós-graduação, docentes e comunidade externa.

3 Ponderações acerca do desenvolvimento e execução - Avaliação Geral

O planejamento das oficinas sempre se iniciou com a pesquisa *online*, via Formulários Google, sobre o tema a ser abordado com os discentes do instituto contemplado. Após essa etapa, as psicólogas e a pedagoga convidavam o palestrante de acordo com o perfil para a temática escolhida, preparavam a arte, faziam a divulgação afixando cartazes em toda a universidade, assim como a divulgação por e-mail e redes sociais oficiais da Unifei. Na divulgação por e-mail e redes sociais, contou-se com a colaboração da Secretaria de Comunicação da Universidade. Sendo assim, a divulgação extrapolou o espaço interno da universidade e, apesar do projeto ter como público alvo os estudantes dos institutos, as oficinas foram abertas tanto para o público interno quanto para o externo. Cerca de 370 pessoas, entre discentes, docentes, técnicos administrativos e comunidade externa, participaram dos eventos.

As etapas que foram seguidas para operacionalização de cada uma das ofertas das oficinas foram: 1. levantamento de temas a partir de análise das planilhas de atendimentos individuais; 2. elaboração da pesquisa com propostas de temas via Formulários Google; 3. divulgação do link para acesso à pesquisa aos diretores dos institutos, secretarias, professores coordenadores dos cursos, facebook da DAE e CA's; 4. fechamento da pesquisa e escolha do tema; 5. pesquisa de currículos de possíveis palestrantes; 6. reuniões para escolha do convidado; 7. convite ao palestrante; 8. reserva de auditório; 9. elaboração da arte; 10. divulgação: envio de e-mail para diretores, secretarias, coordenadores



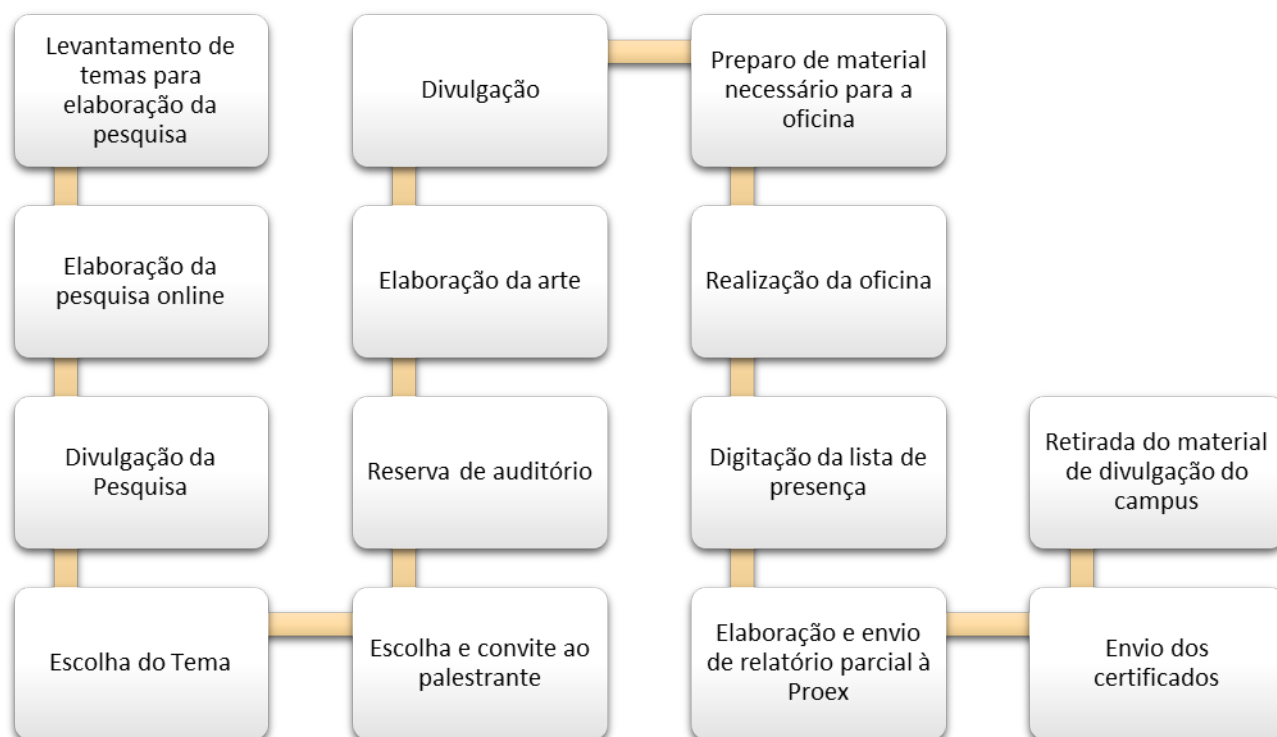
“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

733

dos institutos, SECOM, Facebook da DAE, respondentes da pesquisa e outros estudantes já atendidos pelos Serviços de Psicologia e de Pedagogia, impressão e afixação de cartazes pelo campus; 11. preparação do material necessário para a oficina, listas de presença e lembrança para o palestrante convidado; 12. realização da Oficina Temática; 13. digitação da lista de presença; 14. elaboração do relatório parcial e envio à Proex; 15. envio dos certificados aos participantes; e 16. retirada do material de divulgação afixado pelo campus.

A fim de melhor esquematizar as etapas que foram cumpridas, foi elaborado um fluxograma, conforme figura a seguir:



No decorrer do ano, foram publicadas, via formulário *online*, 7 pesquisas para levantamento de temas para as oficinas. Ao todo, 471 pessoas responderam ao questionário, sendo que o IMC angariou maior número de respostas (120). Com relação ao campo destinado para comentários e especificações, o IMC liderou com 14 participações.



Cumprir pontuar que nem sempre a oficina que apresentou maior número de respostas ao formulário, também apresentou maior número de participantes. Assim, não foi possível estabelecer uma relação entre a adesão à pesquisa e à oficina, bem como não foram realizados levantamentos para maior compreensão das razões pelas quais alguns respondem à pesquisa e não comparecem à palestra, considerando que foi maior o número de respondentes do que o número total de participantes ao longo de todo o projeto.

No que se refere às participações nas oficinas, estiveram presentes 370 pessoas, entre comunidade interna (estudantes de graduação e pós-graduação, docentes e TAE) e comunidade externa. Destaca-se a participação expressiva do curso de Engenharia da Computação e Ciência da Computação, com 9% e 7%, respectivamente, do total das participações. O curso de Ciências Atmosféricas, por sua vez, teve presença mínima, com apenas 1 participante ao longo das 7 oficinas realizadas.

A oficina que apresentou maior número de participantes foi a destinada aos estudantes do IFQ, responsável por 25% de todas as participações, seguida pela oficina do IEPG e do IRN, ambas com 15%. A que obteve menor adesão foi a do IESTI, que representou 6% da totalidade dos presentes. Algumas hipóteses foram levantadas para justificar esse número, como a data em que foi realizada, local pouco conhecido e pouco acessível e o título da palestra, que pode não ter sido muito atrativo ao perfil dos participantes.

Ante o exposto, algumas considerações positivas podem ser elencadas em relação à execução do projeto, a saber: a) os palestrantes, em sua maior parte, foram ex-alunos da Unifei e, quando convidados para colaborar com as suas palestras, ficaram honrados e entusiasmados em retornarem à instituição onde estudaram, agora contribuindo para a formação de outros estudantes; b) a divulgação *online* (redes sociais e site) e os cartazes afixados nos murais, salas e banheiros tiveram um alcance positivo que pôde ser percebido na participação dos estudantes nas Oficinas, considerando o histórico



da Unifei, de baixa adesão a esse tipo de trabalho envolvendo grupos, a participação foi expressiva; c) avaliação semestral: foi feita uma avaliação *online* das 3 primeiras oficinas realizadas e houve um *feedback* positivo para o prosseguimento do projeto. Foram 13 respondentes, e 61,5% desses avaliaram que os assuntos abordados nas oficinas *contribuíram* para a sua formação, já 38,5% consideraram que os eventos *contribuíram muito* para isso. Algumas respostas abertas merecem destaque e corroboram com os *feedbacks* positivos sobre a participação nas oficinas:

“A oficina que participei serviu mais para mostrar que a ansiedade e a depressão no ambiente acadêmico são coisas comuns, mas que é possível criar estratégias para lidar com elas. Faço terapia há 5 anos e sinto que o que foi dito ali condiz muito com o que é aconselhado pelos terapeutas”;

“Sim. Porque me expôs a novos pensamentos e estratégias que podem ser utilizadas no futuro, mesmo que não eliminando os problemas, mas tornando-os ‘suportáveis’”;

“Com certeza, as oficinas temáticas são os projetos pioneiros voltados para a qualidade de vida dos estudantes que tanto são pressionados dentro da universidade. Esse tema é de extrema relevância para a formação de profissionais mais equilibrados, como nós que somos formados aqui. Parabéns aos envolvidos no projeto, ele é sensacional”.

D) retorno dos participantes e comunidade: em atendimentos realizados, os discentes comentaram que as oficinas estavam contribuindo positivamente para lidar com as dificuldades e vivências acadêmicas. Docentes e público externo também deram *feedback* positivo sobre as oficinas; e) cumpriu-se o objetivo e o cronograma previsto de percorrer todos os institutos com a pesquisa de temática e realização das 7 oficinas propostas; f) apoio da maioria (71%) dos diretores que retornaram os contatos e ajudaram com a divulgação nas listas de e-mails; g) o horário de realização das oficinas que, apesar de ser fora do horário de trabalho regular das servidoras envolvidas, foi o mais acessível aos participantes. Conforme já citado, a escolha foi baseada em pesquisa *online* realizada pelo Serviço de Psicologia em 2017; h) o aprendizado proporcionado pela participação nas oficinas, não somente aos estudantes, mas também às



coordenadoras, bem como o contato com os palestrantes, que possibilitou a aproximação com os profissionais da cidade e comunidade acadêmica.

A avaliação sobre a execução do projeto em suas várias etapas no decorrer do ano já apresenta algumas oportunidades de melhoria, a saber: a. atualmente existem poucas opções de auditórios dentro da universidade que se enquadram no perfil das oficinas. Alguns auditórios, devido à localização e arquitetura, não foram considerados adequados, pois a proposta é que elas sejam interativas e o espaço impossibilita isso; b. falta de recurso para a execução do projeto; c. tempo destinado para a distribuição dos cartazes pelo Campus, tarefa realizada pelas coordenadoras; d. falta de apoio administrativo para envio de e-mails, digitação de listas de presença e envio dos certificados; e. a presença dos temas “Depressão e ansiedade” como os sempre mais votados nas pesquisas realizadas revela a evidência desses sintomas no cotidiano acadêmico e carece de especial atenção da instituição; f. tempo para procura dos palestrantes: a partir do resultado da pesquisa *online*, havia pouco tempo hábil para realizar contato com palestrantes. É interessante que exista uma lista com possíveis nomes para abordar cada tipo de assunto; g. datas: dependendo do mês de realização da oficina, é possível que a data coincida com o calendário de provas, o que pode prejudicar a procura pelo evento; h. a participação dos Centros Acadêmicos foi aquém do esperado, bem como do DCE. Havia sido prevista a participação ativa desses representantes discentes nas etapas de divulgação da pesquisa e das oficinas, o que não ocorreu em diversos momentos; i. conhecer os estudantes que compõem os CA's e o DCE é fundamental para a melhoria da comunicação e aproximação com o corpo discente, que deve protagonizar parte das ações realizadas; e j. equipe reduzida: todas as funções desde o planejamento, pesquisa, confecção das artes, material para divulgação, contato com os palestrantes, compra de lembrança, confecção de relatórios e envio de certificados foram desempenhadas pelas psicólogas e pela pedagoga.



Considerações Finais

O Projeto Oficinas Temáticas foi pioneiro na atuação conjunta dos Serviços de Psicologia e Pedagogia ao possibilitar ações à toda a comunidade acadêmica de forma democrática, tanto no que se refere à escolha da temática, aberta a toda a comunidade, como também às várias possibilidades de participação ao longo do ano sem necessidade de inscrições, exigência de vínculo específico, entre outros possíveis obstáculos que pudessem impedir a presença dos interessados.

Ademais, pode-se considerar a experiência muito válida, pois permitiu que temas do campo psicossocial e pedagógico fossem abordados de forma acessível e aplicada à realidade dos sujeitos que compõem o espaço acadêmico, cumprindo assim, o objetivo de aproximar os serviços de psicologia e pedagogia da comunidade. A aproximação entre os serviços e os estudantes é, sem dúvida, um movimento importante e necessário, pois permite que novas intervenções sejam pensadas a nível coletivo e que sejam apropriadas ao contexto universitário.

O projeto possibilitou também, como esperado, a ampliação do número de pessoas atendidas pelos Serviços de Psicologia e Pedagogia, abordando demandas individuais em um espaço coletivo, colaborando para a criação de estratégias de enfrentamento das dificuldades vivenciadas pela comunidade acadêmica e proporcionando um espaço de discussão e reflexão das práticas, o que foi possível a partir dos espaços de fala disponibilizados pelos palestrantes durante as oficinas.

As oficinas permitiram um movimento de explicitação de questões que precisam ser abordadas no espaço universitário, visando contribuir para uma melhor experiência do Ensino Superior. A constante presença dos temas “Depressão” e “Ansiedade” entre os mais votados nas pesquisas, bem como os relatos presentes no formulário não é uma surpresa, a despeito do atual quadro das instituições de Ensino Superior no país que igualmente observam no corpo



discente casos cada vez mais frequentes desses diagnósticos e sintomas. Assim, reafirma-se a necessidade de conscientizar constantemente a comunidade sobre a importância da saúde mental no contexto universitário, visando a permanência desses estudantes no ensino superior e a criação de um espaço mais feliz e saudável a todos.

Importante destacar que a abordagem de questões centradas no campo psíquico, quando realizadas no espaço educacional, desloca-se da esfera clínica e compreende os sintomas a partir de sua produção no espaço universitário, com isso, a minimização desses sintomas pode contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico. Essa forma de compreensão dos sintomas psicológicos e seu urgente enfrentamento devem ser realizados de maneira interdisciplinar. Por essa razão, considera-se que a realização do projeto enriqueceu a atuação da equipe, ao configurar-se como uma oportunidade de efetivação de um trabalho coletivo e comum aos campos psicossocial e pedagógico.

Mesmo com as dificuldades encontradas na execução do projeto, pode-se considerar que as oficinas atingiram os objetivos esperados, uma vez que as palestras foram interdisciplinares e atendeu a demanda dos discentes de forma coletiva, saindo da visão individualizadora de que o sofrimento é produto do próprio sujeito e não das relações que são construídas dentro da universidade.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

739

Referências

- Andrada, E. G. C. (2005). Focos de intervenção em psicologia escolar. *Psicologia Escolar Educacional*, 9 (1), 163-165. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14135572005000100019&lng=en&nrm=iso.
- Bechelli, L. P. C., & Santos, M. A. (2002). Psicoterapia de grupo e considerações sobre o paciente como agente da própria mudança. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 10 (3), 383-91.
- Benevides, D. S. et al. (2010). Cuidado em saúde mental por meio de grupos terapêuticos de um hospital-dia: perspectivas dos trabalhadores de saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 14 (32), 127- 38.
- Lacerda, A., & Valla, V. V. (2006). As práticas terapêuticas de cuidado integral à saúde como proposta para aliviar o sofrimento. In R. Pinheiro & R. A. Mattos. (Org.). *Cuidado: as fronteiras da integralidade* (pp. 91-102). Rio de Janeiro: CEPESC/UERJ/ABRASCO.
- Mendonça, T. C. P. (2005). As oficinas na saúde mental: relato de uma experiência na internação. *Psicologia Ciência e Profissão*, 25 (4), pp. 626-35.
- Pinto, A. G. A. (2008). *Produção do cuidado em saúde mental: significados e sentidos da prática clínica em centro de atenção psicossocial* (Dissertação de mestrado). Centro de Ciências da Saúde - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

740

Formação Docente e Representações Sociais: Potencial de Mudança no Campo Representacional de Professoras

Clécia Lino da Silva - UFMT³⁸ - clecia_lino@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho, refere-se à contribuição da psicologia em sua abordagem psicossocial para os processos de formação de professores, no contexto da Educação Infantil. Essa formação se desenvolve no interior do projeto denominado Projeto Cribiás, Crianças Sabidas, efetuado em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá e o Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância da Universidade Federal de Mato Grosso. O projeto é pautado pela Teoria Histórico-Cultural em articulação com a Teoria das Representações Sociais, sendo fundamentado nos princípios da pedagogia da participação e da educação patrimonial. Metodologicamente, o projeto efetuou ações formativas ancoradas na concepção de educação infantil como espaço narrativo e de autorias infantis que vão ao encontro da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil de Cuiabá (2009). Foram realizados encontros mensais ao longo do ano letivo de 2018, nos quais foram desenvolvidas oficinas sobre observação do comportamento infantil (individual e grupal), análise das demandas do desenvolvimento infantil, a elaboração coletiva de projetos de intervenção pedagógica, avaliação dos projetos executados e socialização dos resultados. Dessa forma, a título de resultados, foi possível desenvolver experiências junto às creches e escolas públicas de Cuiabá, totalizando 16 unidades e 16 projetos elaborados. Deste total, 11 projetos orientaram-se pela

³⁸ Cabe destacar a relevante contribuição da Professora Doutora Daniela Barros da Silva Freire Andrade, associada ao Departamento de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Campus Cuiabá e Angela Cristina Lisboa Costa, Mestranda em Educação no PPGE, professora e assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do município de Cuiabá.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

741

noção de autorias infantis e espaço narrativo, 5 centraram-se em demandas de crianças com algum tipo de dificuldade e 1 projeto não atendeu os pressupostos sendo retomado para reformulações. Neste contexto, analisou-se a contribuição da ação formativa psicossocial no campo representacional dos profissionais envolvidos. A maioria dos subprojetos anunciaram certo impacto no campo representacional: sobre criança (autorias infantis), sobre a assessoria pedagógica (abordagem colaborativa em detrimento da abordagem fiscalizadora), sobre a metodologia dialógica (a narrativa de e para crianças). Palavras-chave: Narrativas infantis; formação docente; representações sociais.

Introdução

O projeto de formação de professores intitulado *Cribiás, crianças sabidas*, se caracteriza por ser fruto do projeto guarda-chuva de Extensão Universitária da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT “Rede de Apoio a Infância: Interfaces com a Psicologia e Pedagogia”. O Projeto Cribiás se desenvolve em parceria estabelecida entre a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Secretaria Municipal de Educação (Cuiabá/SME), especificamente entre as seguintes unidades – Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT) e Equipe de Educação Infantil (Cuiabá/SME).

O Projeto Cribiás, sustentado na representação da criança como um sujeito que também produz narrativas próprias, visa a contribuição de processos formativos com foco na Educação Infantil e anos iniciais, ancorados em princípios tais como: 1. das autorias infantis, em que se acredita no potencial narrativo da criança como produtora e influenciadora do meio em que está inserida, ou seja, a criança como alguém que possui sujeito da cultura e sujeito de direitos; 2. da Pedagogia-em-Participação, que propõe uma ruptura com a pedagogia tradicional brasileira, e busca criar conscientizações no sentido de



potencializar a consciência sobre a importância da construção da aprendizagem de maneira interativa.

Segundo Formosinho e Oliveira Formosinho (2008) a Pedagogia-em-Participação é a perspectiva educativa da criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo construir a sua própria aprendizagem e celebrar suas realizações.

O conceito sobre crianças e infâncias, em sua grande maioria apresenta representações a partir de uma visão histórica e naturalizada, em uma visão adultocêntrica, em que a história da criança é contada a partir do adulto. Segundo Sarmento (2007) a maior parte das diferentes representações de infância, são explicadas pelos traços da negatividade, privilegiando a perspectiva do adulto sobre os conteúdos infantis. De acordo com essa autora, na maior parte das vezes se estabelece uma relação não dialógica, tendo a criança como um sujeito sem voz. Neste raciocínio, faz-se importante olhar a criança como ator social, protagonista de sua cultura e em seu processo autoral.

O presente trabalho, baseando-se nas ações formativas do projeto *Cribiás, crianças sabidas*, no ano de 2018, analisa os indícios de representações sociais dos profissionais da educação envolvidos no processo formativo e o impacto que essa formação docente produziu no campo representacional dos profissionais.

O trabalho desenvolvido apoiou-se nos pressupostos da teoria das representações sociais, segundo a qual representações sociais se constituem como "modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (Moscovici, 1978). Como questão norteadora tem-se a seguinte proposição: *em que medida o processo formativo empreendido pelo projeto Cribiás, crianças sabidas impacta no campo representacional dos profissionais envolvidos promovendo o compartilhamento de novas significações sobre aprendizagem e desenvolvimento de crianças bem*



como sobre trabalho pedagógico na Educação Infantil e Ensino Fundamental?

Contribuições de abordagens psicossociais

As representações sociais

O Psicólogo Social Serge Moscovici formulou o conceito de Representações Sociais - RS a partir do qual propõe uma forma de estudar o senso comum nas sociedades modernas. As considerações propostas por Moscovici relacionam grupos, atos e ideias buscando compreender como a produção de conhecimentos do tipo ingênuo reforçam o caráter identitário dos grupos de pertencimento, orientando suas práticas e processos sociocognitivos.

As Representações Sociais podem ser caracterizadas como:

Sistemas de valores, ideias e práticas que tem uma dupla função: em primeiro lugar, estabelecer uma ordem que permita aos indivíduos orientar-se em seu mundo social e material e dominá-lo; e, em segundo lugar, permitir a comunicação entre os membros de uma comunidade, ofertando-lhes um código para o intercâmbio social e um código para denominar e classificar de maneira inequívoca os distintos aspectos de seu mundo e de sua história individual e grupal (Moscovici, 1978, p. 29-30).

A partir de uma abordagem psicossocial ressalta-se a importância da Teoria das Representações Sociais – TRS para entender a relação inter e intragrupal, pois uma Representação Social se configura e estimula a consciência coletiva, no processo de compreensão das estruturas e acontecimentos sociais. De acordo com Jodelet (2001), pode-se reconhecer as representações sociais enquanto sistemas de interpretação que media as relações eu-outro indo além de apresentar formas de interpretação no diálogo em nível eu/outro, mas também permitem sinalizar como essas representações foram construídas e se transformam, de maneira dialógica, pois o outro não se reduz ao que o eu pensa, mas sim um processo dialógico em sua relação com a alteridade.

As Representações Sociais prescrevem a verdade de um determinado



grupo, refletindo seu caráter identitário sendo os mesmos ativados por dois processos formadores: a ancoragem e a objetivação. Na ancoragem aquilo que tem a qualidade de estranho é assimilado dentro de categorias que o sujeito já tem por familiar, transformando-se o não familiar em familiar. Na objetivação o que era abstrato se transforma em concreto, como uma imagem. Vale ressaltar que essas funções são intercomunicáveis, em um processo dialógico. Segundo Castorina e Kaplan (2008, p. 30):

Estas duas funções são interdependentes, dado que uma representação pode alcançar a ancoragem segura na medida em que se encontra objetivada e vice-versa. Sem dúvida, se podem distinguir para sua análise como dois momentos distintos no processo de representação social.

A partir dos processos formadores de RS, é possível compreender que existem representações cujos conteúdos são hegemônicos e representações cujo conteúdo pode ser emancipado. A primeira, é caracterizada por ser atemporal e se ancoram em crenças e valores culturalmente construídos e prevalecem de maneira implícita, ainda que passíveis de mudança. Já a segunda, são produto da circulação de ideias entre subgrupos e cada subgrupo cria seus próprios conhecimentos e os compartilham entre si, em uma circulação de significados em cooperação. Deste modo, entende-se que grupos de professores em processo de formação sistemática podem ser reconhecidos como fóruns privilegiados de compartilhamento de representações sociais forjando novos sentidos sobre o processo educativo e suas práticas ou preservando a memória social sobre os objetos de representação. Assim como, a formação de professores no compartilhamento de práticas pode contribuir para mudanças no campo representacional dos profissionais da educação.

Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural caracteriza o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano como processo histórico e social. Uma criança quando



nasce possui apenas seu aparato biológico e para se desenvolver é necessário aprender a ser um ser humano, o que a natureza lhe dá, não é o todo no seu processo de desenvolvimento. Para Mello (2007) é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições para proporcionar a máxima apropriação das qualidades dos pressupostos da abordagem vigotskiana afirmando que toda boa aprendizagem é aquela que antecede o desenvolvimento, sendo a mediação semiótica e social parte imprescindível para o seu desenrolar tendo em vista o seu caráter dialógico, motivado pelas vivências, sendo a vivência tomada aqui como unidade regente entre a personalidade e o meio.

Vigotski, a partir dos estudos da pedologia, ou seja, o estudo da criança, compreende o processo de desenvolvimento infantil não como um mero crescimento quantitativo de determinadas particularidades, que se resumem apenas como crescimento ou incremento, mas sim na interação com o mundo exterior. A criança nesse processo não é um produto passivo, resultado das influências do meio, mas se constitui na relação com o outro.

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural consideram as práticas docentes como um papel essencial, sendo elementos que podem potencializar o processo de desenvolvimento ou inviabilizá-lo. Sobre as possibilidades do desenvolvimento, faz-se importante considerar o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente, que seria a distância entre o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento possível.

De acordo com Vigotski (2004, citado por Prestes, 2013, p. 299):

A zona *blizhachego razvitiia* é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes.

Dessa forma, ao atuar na iminência do desenvolvimento, mediando o processo de aprendizagem, o(a) professor(a) constrói estruturas de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

746

oportunidades que podem contribuir para alavancar a tomada de consciência das crianças sobre si e sobre o mundo que a cerca, sendo que a formação docente possui papel essencial na construção de repertórios para o processo de criação. Além disso, o desenvolvimento se constrói de maneira dialógica, pelas vivências, na relação com o meio e a personalidade. Por outro lado e de igual modo, pode-se considerar que o processo formativo pode atuar na iminência da formação docente possibilitando aprendizagens colaborativas.

Formação Docente e Representações Sociais

A construção identitária profissional, em sua relação com processos e movimentos de identificação, está composta por representações sociais (Jovchelovitch, 1998). Sabe-se que os profissionais docentes são pessoas integradas e constituem representações e valores que influenciam na constituição identitária do profissional e na forma como este percebe a si próprio enquanto o ser docente. As funções das representações sociais contribuem para os estudos sobre a identidade profissional de professores, com destaque para a função orientadora de práticas, a função do saber, a função justificadora e a função identitária.

Deste modo a identidade profissional docente pode ser compreendida como uma identidade social que se constitui por meio de representações sociais e valores que acabam influenciando a forma como o(a) profissional percebe a si próprio no âmbito individual uma vez que se compreende a indissolubilidade da díade individual-social na perspectiva psicossocial.

Segundo Placco e Sousa (2012, p. 18):

A identidade profissional do professor é decorrente de sua história de vida e de formação, assim como de suas expectativas e de seus conhecimentos sobre sua própria prática, lembramos que as representações sociais, assim como imagens, crenças e conceitos relacionados à profissão, são elementos fundantes dessa constituição identitária.

A formação docente, enquanto prática, permite incorporar processos



cognitivos, socio afetivos e culturais e possibilita pensar políticas curriculares e oferecer elementos importantes para a mudança de conteúdos representacionais hegemônicos. Neste cenário, a Pedagogia-em-Participação, propõe novos sentidos para a prática docente tensionando o campo representacional e anunciando novos valores orientadores da prática docente - ver e escutar ativamente a criança (Oliveira-Formosinho, 2017). Nesse sentido, a Pedagogia-em-Participação, que se relaciona a ver e escutar ativamente a criança, sendo objeto de representação do projeto de formação de professores *Cribiás, crianças sabidas*, busca anunciar a necessidade do professor refletivo, e traz sentido ao trabalho conjunto na construção coletiva, em diálogo. Assim sendo,

. . . tem crescido no interior das instâncias formadoras o debate sobre a necessidade de trazer uma dimensão outra para a formação de professores: uma abordagem que vise ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia. Sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor contribuirá, sobretudo, para torná-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro, tomando sua prática mais significativa, autoral e criativa (Ostetto & Leite, p. 11-24).

Ao debater e analisar sobre os pressupostos de uma pedagogia dialógica a formação de professores *Cribiás, crianças sabidas*, anuncia novos significados sobre a prática docente, trazendo o não familiar para o centro do debate com a intenção de tensionar o campo representacional introduzindo domínio de novos conteúdos no sentido de promover possíveis movimentos de mudança no âmbito das cognições e práticas pedagógicas da Educação Infantil e dos anos iniciais.

Projeto Cribiás: Crianças Sabidas

Pressupostos Orientadores

O projeto de formação de professores, Cribiás, Crianças Sabidas possui como eixo articulador a expressão *educação como um espaço narrativo*, tendo



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

748

como objetivo a promoção de reflexões coletivas sobre as políticas educacionais do município e os projetos políticos pedagógicos das unidades envolvidas. Destacam-se como princípios norteadores as noções de narrativa, espaço narrativo, ludicidade, autorias infantis, processos identitários, diálogo intergeracional e Educação Patrimonial.

De orientação Histórico-Cultural, assume a aprendizagem e o desenvolvimento como processo por meio do qual a criança se constitui a partir de suas vivências. “. . . sua relação com o entorno e a relação deste com ela se realiza através da vivência e da atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança . . .” (Vigotski, 2009/1930, p. 383).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: . . . Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; . . . Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (Brasil, 2010, p. 25 e 26).

Desta forma, as vivências suscitadas a partir de experiências ricas em elementos que demarquem as produções culturais e sociais, configuram-se enquanto potencializadoras de atividades de criação, bem como de ampliação de repertórios; e os elementos que compuseram esta experiência, por sua vez, ficarão disponíveis para a atividade criadora da imaginação, pois “. . . quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela.” (Vigotski, 2009/1930, p. 22).

Etapas do Projeto

Ao longo do ano de 2018, o Projeto Cribiás ocorreu em três etapas. Na



primeira etapa, houve a realização de 4 encontros para sensibilização teórico-metodológica, contextualizando a Educação Infantil como Espaço Narrativo em diálogo com os fundamentos teóricos da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil e orientações sobre o processo prático/interventivo. As profissionais foram convidadas a desenvolverem a prática de observação do comportamento infantil como forma de identificar elementos para se pensar projetos pedagógicos. Em média participaram 32 profissionais da educação que correspondem a 10 creches, 03 escolas e 03 centros municipais de educação infantil.

A segunda etapa, teve por objetivo realizar as análises de material videográfico ou relato das observações a partir dos quais foram realizados encaminhamentos para planejamento e execução de Projeto de Intervenção Pedagógica, a partir da sensibilização teórico-metodológica. Na terceira etapa, houve a socialização dos projetos, discutiu-se os resultados encontrados nos processos interventivos dos projetos pedagógicos, com apontamentos de análise (autocrítica) sobre o que poderia ser modificado nas rotinas de trabalho, com vistas a continuar aplicando as metodologias aprendidas.

5 Metodologia

Metodologicamente, o estudo de caráter exploratório e de inspiração etnográfica, foi desenvolvido ao longo dos encontros formativos de 2018. Para o presente trabalho, optou-se pela observação participante de 4 encontros realizados durante as 3 etapas do Projeto Cribiás, as quais foram desenvolvidas com a participação de 32 profissionais da educação, totalizando 16 unidades.

A partir dos dados das observações, em diálogo com categorias teóricas, foi possível identificar, compreensivamente, unidades de sentido e indícios de representações sociais.

6 Apresentação e análise compreensiva dos dados

Para análise de dados, sistematizou-se categorias interpretativas que revelam o compartilhamento de conteúdos representacionais ao longo do



processo de formação docente, sendo possível identificar indícios de mudanças no campo representacional. As categorias interpretativas tiveram como base os eixos teóricos apresentados no decorrer do projeto, empreendido pelos profissionais da educação.

Os dados analisados revelam a identificação de dois conteúdos representacionais sobre criança: 1. Criança como sujeito de direitos - autorias infantis; 2. Criança problema. Com relação a criança sujeito de direitos, destacou-se o significado da criança protagonista inserida em seu grupo de pertencimento com destaque para suas narrativas, seu processo de criação e imaginação, o desenho e brincadeiras infantis. Já a imagem da criança problema anunciou uma perspectiva individualista na perspectiva da patologização.

Além disso, dentro do processo formativo, nas intervenções grupais, identificou-se os princípios orientadores do projeto Cribiás, em quatro categorias. A primeira se refere a *ludicidade*, na qual foram destacadas as brincadeiras simbólicas, e o registro autoral da criança na forma de desenho, movimento e relato verbal. A segunda categoria, denominada *relação eu outro*, (criança-criança, criança-grupo, criança-professor, criança-figuras parentais), destacou a complementariedade presente no brincar junto. Outra categoria presente concerne a *curiosidade infantil*, inspirada na concepção de olhar a criança que atravessa e escolhe parar em um ponto da realidade. Ao olhar esse ponto que a criança escolheu, o adulto encontra um tema (*olhar o mundo com a criança*). Deste exercício destacou-se: o passarinho morto, o ver através da janela - a rua, a cidade; as araras - sexualidade, e a escola nova (processos de transição da creche para pré-escola, ou da pré-escola para o ensino fundamental).

A quarta categoria existente abordou a *identidade institucional e pertencimento cultural e comunitário* (Educação Patrimonial), na atenção para com a cidade, seus fenômenos (por exemplo: violência, poluição, abandono) observados pelas crianças. As crianças, a cidade e seus habitantes passam a orientar projetos de intervenção pedagógica que assumem a identidade



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

751

institucional, o pertencimento cultural e comunitário como eixos condutores do planejamento.

As análises revelam que após a metodologia aplicada do Projeto de formação docente *Cribiás*, crianças sabidas, 11 unidades envolvidas no processo desenvolveram projetos cujos pressupostos estavam ancorados na primeira categoria interpretativa (criança como sujeito de direito - autorias infantis), e 5 unidades se orientaram pela representação da criança problema. Os dados revelam que a compreensão da metodologia proposta pelo projeto *Cribiás*, *crianças sabidas* potencializa o compartilhamento de novas representações dos profissionais (coordenadores pedagógicos, técnicos do desenvolvimento infantil e professores) sobre as crianças, bem como sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Considerações Finais

Considera-se que o processo de formação docente *Cribiás*, *Crianças Sabidas* atuou na iminência do desenvolvimento profissional dos professores, coordenadores e assessores pedagógicos envolvidos, tensionando o compartilhamento de representações sociais sobre a criança e as práticas pedagógicas. Os pressupostos da Pedagogia em Participação foram, no âmbito das trocas sociais e do trabalho coletivo, sendo paulatinamente desvelados nas práticas de planejamento em rede(coletivo), nos processos reflexivos acerca das possibilidades e dos obstáculos ainda existentes.

Observa-se a emergência de expressões tais como *professoras Cribiás*, *práticas Cribiás* como objetivação de uma representação não apenas do projeto de formação docente, mas pela via do sentimento de pertença, de representações identitárias. Tal fato tem permitido pensar que o processo de formação docente contínuo e de adesão espontânea pode impactar a constituição identitária dos profissionais envolvidos.

De forma geral, pode-se identificar indícios de inovação nas práticas



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

752

pedagógicas desenvolvidas pelos participantes do projeto *Cribiás* e a emergência de se pensar na formação docente no contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dedicados ao desenvolvimento de projetos experimentais com certo impacto na realidade educacional.

Referências

- Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB.
- Cuiabá/SME - Secretaria Municipal de Educação. (2009). *Proposta pedagógica para a educação infantil*. Cuiabá, MT: Central de Texto.
- Castorina, J. A., e Kaplan, C. V. (2008). *Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos*. Buenos Aires: Ed. Gedisa.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-participation: Childhood Association's approach*. Lisbon: Aga Khan Foundation.
- Jovchelovitch, S. (1998). Representações sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. *Psicologia e sociedade*, 10(1), pp. 54-68. ISSN 0102-7182
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. *As representações sociais*, pp. 17-44.
- Mello, S. A. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, 25(1), pp. 83-104.
- Moscovici, Serge. (1978). *A representação social da psicanálise*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Em Aberto*, 30(100).
- Ostetto, L. E., & Leite, M. I. (2004). *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas: Papirus Editora.
- Placco, V. M. N. D. S., & Sousa, C. P. (2012). Movimentos identitários de professores e representações do trabalho docente. In Placco, V. M. N. D. S., Villas Bôas, L. P. S., & Sousa, C. P. (Orgs.). *Representações Sociais: diálogos com a educação*. Curitiba: Champagnat.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

753

Prestes, Z. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, 22(49/1), pp. 295-304.

Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. *Infância*, pp. 25-49.

Vigotski, L. S. (1930/2009). Imaginação e criação na infância. *São Paulo: Ática*.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

754

O Que Pode Fazer o Psicólogo na Escola: Reflexões Preliminares

Adriana Moreira dos Santos Ferreira - FAFIA - adrianamferreira@gmail.com
Estefani Vidal Zambi - FAFIA - estefanizambi2702@hotmail.com

Resumo

A produção acadêmica em psicologia escolar tem apontado para práticas profissionais ainda calcadas em um modelo de atuação clínica. Consequentemente, nota-se que algumas instituições escolares mantêm a concepção de que o trabalho do psicólogo escolar se restringe ao atendimento a alunos com queixas escolares. O presente trabalho refere-se à atividade da disciplina Psicologia Escolar e Educacional do Curso de Psicologia da FAFIA, que buscou conhecer o entendimento da comunidade escolar sobre a atuação do psicólogo escolar neste ambiente. Para tanto, em novembro de 2018, aplicou-se questionários a representantes de cada segmento da referida comunidade de instituições públicas de ensino de municípios da região do Caparaó (ES). Respaldados em autores que defendem a atuação crítica desse profissional, enfocando a instituição escolar e as relações sociais que ali se dão, entendendo o processo educativo como multifatorial e a queixa escolar como multideterminada, defende-se o trabalho com amplos segmentos da comunidade escolar, em busca de uma atuação preventiva. Em uma aproximação inicial verifica-se que, embora se encontre grande número de respostas que restringem a atuação do psicólogo escolar ao atendimento aos alunos, os dados também indicam um conhecimento mais amplo da atuação deste profissional, a partir da ocorrência da menção a uma atuação junto à equipe diretiva, professores, famílias e demais funcionários da escola, mesmo que em menor número. Este dado aponta para uma mudança de compreensão acerca do que pode fazer o psicólogo escolar na escola, apontando, além disso, para uma melhoria na formação inicial de psicólogos para atuar no mencionado contexto.

Palavras-chave: Atuação preventiva; queixa escolar; Psicologia Escolar.



Introdução

A Psicologia Escolar ou Educacional é a especialidade da psicologia que se dedica aos processos de ensino-aprendizagem, do desenvolvimento e da escolarização, buscando favorecer a criação de um ambiente de promoção de saúde e bem-estar de todos os que frequentam instituição escolar (alunos, professores, especialistas em educação, pais, demais funcionários da escola e a comunidade em seu entorno). Neste contexto, cabe ao psicólogo conhecer as forças que se entrecruzam junto à escola, bem como as respectivas reações e relações de poder inerentes às relações sociais que ali se estabelecem (Patto, 1997). Nesta perspectiva, o psicólogo escolar junto com os educadores, tem a função de contribuir na promoção de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, com uma perspectiva mais integral do sujeito, aquela que vem sendo enfatizada pela escola. Portanto, deve-se promover, além do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento emocional, social e motor por meio de intervenção com os professores, as crianças, suas famílias e comunidade escolar (Guzzo, Mezzalana, Moreira & Tizzei, 2010).

Contudo, a sociedade ainda demonstra esperar do psicólogo escolar o ajustamento de estudantes ao sistema educacional. O psicólogo ainda é visto pela comunidade escolar como o solucionador de problemas, o que detém a chave mágica para a solução dos problemas identificados no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, torna-se válido destacar que ao assumir esta postura o psicólogo estaria sendo um legitimador da desumanização do homem, comprometendo-se com a reprodução das relações instituídas, e seu trabalho estaria reproduzindo e mantendo a exclusão em ambiente escolar (Branco, 1998, citado por Guzzo et. al., 2010). Assim, ao privilegiar este modo de atuação, o psicólogo deixa de atuar como agente de mudanças dentro da instituição escolar.

Cumpramos ressaltar que no Brasil, conforme nos alerta Goulart (2003 citado por Lima, 2005), foi a Psicologia que derivou da Psicologia da Educação. Esta,



desde o início do século XX, tem sido chamada pela educação para fundamentar teoricamente questões importantes da educação escolar.

Desta forma, ao refletir acerca da história da psicologia escolar no Brasil, Lima (2005) enfatiza a existência de cinco modelos de atuação, tendo por referência as posturas de atendimento psicológico nos contextos educativos escolares: *psicométrico*, *clínico*, *preventivo*, *compensatório* e *crítico*. Entretanto, o surgimento de um modelo não indica necessariamente a superação dos modelos anteriores, visto que hoje, em que vigora a compreensão de que a atuação deve seguir os princípios do modelo crítico, ainda se encontram elementos dos modelos anteriores nas práticas profissionais de alguns psicólogos escolares.

Foge aos propósitos do presente texto a discussão detalhada de cada um desses modelos, porém, é válido considerar que na história da articulação entre psicologia e educação, parte-se de uma prática individualizante e adaptacionista, para uma prática que privilegia a complexidade dos problemas de aprendizagem, que “passam a ser vistos como um fenômeno constituído socialmente, cuja análise deve abarcar os aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais” (Lima, 2005, p, 21).

Por muito tempo prevaleceu a ideia de que a prática do psicólogo escolar estava associada principalmente à avaliação de crianças e jovens que apresentavam dificuldades de aprendizagem, a qual ocorria por meio de instrumentos psicológicos que mediam a capacidade dos alunos, separando os alunos aptos dos não aptos para o processo de aprendizagem (Patto, 2015).

Contudo, ainda hoje, a atuação dos psicólogos escolares “se associa frequentemente ao diagnóstico, ao atendimento de crianças com dificuldades emocionais ou de comportamento, e orientação aos pais e aos professores sobre como trabalhar com alunos com esse tipo de problema” (Martinez, 2010, p. 40). Essa associação deriva do impacto do modelo clínico terapêutico de atuação dos próprios psicólogos e da centralidade do modelo médico em nossa sociedade.



Alguns profissionais ainda atuam com práticas pautadas no modelo clínico, o que pode ser indicativo da necessidade de reformulação nos cursos de formação inicial de psicólogos que, em muitos casos, não contemplam satisfatoriamente, em sua grade, disciplinas e estágios voltados à área (Neves, 2015).

Ao contrário dos outros profissionais, como, por exemplo, o diretor, a professora, o pedagogo, que tem suas funções mais demarcadas na escola, a atuação do psicólogo no mencionado contexto traz consigo alguns questionamentos, como: “Para que serve o psicólogo? O que pode realmente resolver? Qual a especificidade de seu trabalho em relação ao dos outros profissionais da escola?” (Martinez, 2010, p. 40).

Por um longo tempo acreditou-se que os alunos eram os únicos responsáveis por seus problemas de aprendizagem, não se levando em consideração os determinantes históricos, econômicos, sociais, pedagógicos e políticos das dificuldades de aprendizagem. Logo, cabia ao psicólogo o atendimento a este aluno, visando detectar e solucionar os problemas identificados, em uma atuação individualizante e classificatória. No entanto, na década de 1980 se inicia um movimento de análise crítica da atuação do psicólogo escolar a fim de que fosse possível a consideração dos processos desenvolvidos na instituição escolar, lançando as sementes do que hoje se conhece como *psicologia escolar crítica*. Neste ínterim, a análise do fenômeno educacional passa a considerar a multiplicidade de fatores que determinam a realidade escolar (Lima, 2005), em uma atuação que abrange a escuta de todos os envolvidos e trabalha juntamente com a escola, professores e família na elaboração e implementação de planos de ação diante da queixa escolar.

Ao psicólogo, então, é lançada a missão de superar esta visão técnica e clínica que por muito tempo embasou a sua atuação e “atuar e refletir politicamente com os indivíduos para conscientizar-se junto com eles das reais dificuldades da sua sociedade” (Freire, 1983, citado por Lima, 2005, p. 22), possibilitando-lhes reconhecer-se como protagonistas de suas trajetórias de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

758

vida.

Sobre isso Lima (2005, p. 22) considera que:

O momento é de criar espaços de reflexões com todos os grupos que fazem parte da escola, . . . considerando a realidade escolar como um todo, pesquisando temas que façam parte das preocupações dos envolvidos, fazendo parcerias com outros profissionais que têm a educação como foco de atenção. . . não há um manual de atuação em psicologia crítica, . . . No entanto, temos alguns ‘princípios norteadores da prática’.

Isto posto, ressalta-se que a atuação do psicólogo escolar na escola deve ter, como um de seus princípios norteadores a superação da concepção de que é o aluno quem deve se adaptar à escola (Maluf, 1994, citado por Souza, 2007). Ao contrário, entende-se que os profissionais da educação, juntamente com o psicólogo e a família devem articular-se de modo a atender às necessidades educacionais do estudante. Deste modo, superando a abordagem psicométrica, as explicações advindas da teoria da carência cultural³⁹ - segundo a qual as dificuldades de aprendizagem de crianças de segmentos sociais desfavorecidos eram explicadas em função de sua origem social - e o modelo clínico de atuação psicológica no atendimento à queixa escolar.

Nesta perspectiva, a Psicologia Escolar tem buscado encontrar formas de superação dos modelos psicométrico, clínico, preventivo e compensatório supracitados, partindo de concepções do fenômeno educacional e das relações escolares que enfatizam a necessidade de conhecer “a realidade escolar, explicitando os processos que acontecem intramuros, no dia a dia do fazer docente e na articulação dessa dimensão com as dimensões política, social, pessoal e institucional” (Souza, 2007, p. 153), fundamentais para a compreensão

³⁹ De acordo com a teoria da carência cultural, crianças de meios populares não possuem as mesmas aptidões para o aprendizado que aquelas de contextos sociais mais favorecidos e, por isso, precisam aprender com recursos diferentes dos oferecidos aos outros, o que deu origem a Programas de Educação Compensatória. Porém, os psicólogos escolares continuavam realizando um trabalho individualizante, voltado para o diagnóstico das deficiências dos carentes mediante testes psicológicos, e a proposição de meios psicopedagógicos que possibilitassem a aprendizagem das crianças (Lima, 2005).



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

759

da constituição da queixa escolar, bem como para a proposição de planos de ação para seu enfrentamento.

Deste modo, compreende-se que cada unidade escolar é atravessada por questões singulares que fazem dela uma realidade única. Portanto, atuar segundo a abordagem crítica em psicologia escolar exige que o profissional se atente à instituição e às relações sociais que ali se dão, tais quais elas se apresentam, num movimento em direção à “escola real”, conforme destacam Ezpeleta e Rockwell (1986).

Portanto, um dos desafios que se apresentam à psicologia escolar refere-se à defesa de uma educação democrática, justa e igualitária. Para tanto, o profissional deve ser capaz de compreender o processo ensino-aprendizagem em sua articulação com o desenvolvimento, fundamentado na concreticidade humana, sem, contudo, deixar de lado os aspectos psicológicos do fenômeno educativo, necessários para a efetivação da ação pedagógica.

Assim sendo, o presente trabalho refere-se às discussões advindas de atividade prática realizada por acadêmicos do quarto e sexto períodos do curso de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre. Partindo do pressuposto de que as escolas ainda entendem o trabalho do psicólogo escolar na escola, voltado predominantemente para o atendimento e orientação aos alunos, buscou-se conhecer o entendimento da comunidade escolar sobre a atuação do psicólogo escolar neste ambiente. Portanto, nas seções que se seguem são feitos apontamentos acerca do método, resultados e discussões e conclusões pertinentes ao estudo.

Método

O presente estudo, de caráter exploratório, foi realizado, em novembro de 2018, em 14 escolas públicas de cinco municípios situados na região do Caparaó – ES, com 76 (setenta e seis) pessoas, sendo: 19 (dezenove) alunos, 15 (quinze) professores, 14 (catorze) auxiliares de serviços gerais, 8 (oito) diretores, 6 (seis)



secretárias, 6 (seis) coordenadores, 4 (quatro) pedagogos, 2 (dois) bibliotecários, 1 (um) supervisor, 1 (um) que deixou em branco o campo sobre sua função na escola, por meio da aplicação individual de um questionário misto (com questões abertas e fechadas) que continha questões sobre a *representação do psicólogo, o contato anterior com o profissional e o que se espera que o psicólogo faça na escola*.

A opção pelo questionário como instrumento de levantamento de dados deu-se pelo fato deste possibilitar a coleta de maneira objetiva (Prodanov & Freitas, 2013), permitindo a aproximação das representações dos participantes acerca do fazer do psicólogo escolar.

Os acadêmicos foram orientados a realizar a aplicação do questionário em um representante de cada segmento da comunidade escolar, a saber: 1 aluno, 1 professor, 1 diretor ou coordenador/pedagogo, 1 secretário/bibliotecário e 1 auxiliar de serviços gerais, de modo que os questionários eram respondidos de forma anônima, sendo garantido o sigilo da identidade do informante, em atendimento aos preceitos éticos da pesquisa com seres humanos em vigência.

A análise dos dados, realizada no primeiro semestre de 2019, foi feita por meio da leitura dos questionários e posterior categorização dos dados a partir das respostas emitidas pelos participantes, buscando verificar as concepções dos mesmos acerca da atuação do psicólogo na escola, o que será apresentado posteriormente.

Resultados e discussão

Para fins do presente trabalho serão discutidos apenas os dados referentes ao último aspecto mencionado, apresentados na Tabela 1:

Tabela 1: O que você espera que o psicólogo faça na escola?

Categorias	Nº de respostas (N)	Porcentagem (%)



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

761

Atendimento e orientação aos alunos	50	52,6
Orientação aos professores	18	19
Orientação à equipe diretiva e demais profissionais	8	8,5
Orientação à família	5	5,2
Orientação às pessoas	4	4,3
Não Respondeu	3	3,1
Outros	7	7,3
TOTAL	95	100

Fonte: dados da pesquisa

Como é possível perceber na Tabela 1, os dados foram agrupados em 7 (sete) categorias, a saber: *atendimento e orientação aos alunos* (n=50; 52,6%); *orientação aos professores* (n=18; 19%); *orientação à equipe diretiva e demais profissionais* (n=8; 8,5%); *orientação à família* (n=5, 5,2%); *orientação às pessoas* (n=4; 4,3%); *não respondeu* (n=3; 3,1%) e *outros* (n=7; 7,3%).

Em uma análise um pouco mais detida dos dados da Tabela 1, observa-se que, como esperado, grande número de respostas está concentrada na categoria *atendimento e orientação aos alunos* (n=50; 52,6%). As pessoas que assim responderam entendem que o trabalho do psicólogo na escola deve direcionar-se aos alunos, como é possível perceber nos trechos trazidos abaixo:

“Ajudar às crianças” (P. 11, secretária escolar).

“Que faça uma triagem para diagnosticar os alunos com possíveis problemas, inicialmente. Em segundo lugar, que faça atendimentos específicos para que os problemas sejam amenizados” (P.17, pedagoga).



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

762

“Espero que nos ajude a entender a nossa mente e nos auxilie no processo de escolha profissional [...]” (P. 24, aluno).

As respostas acima destacadas remetem a uma compreensão do papel do psicólogo na escola ainda muito ligada ao modelo de atuação clínica, que visava diagnosticar e tratar crianças com problemas de aprendizagem (Lima, 2005). Nesta perspectiva, a presença do psicólogo na escola justifica-se para sanar os problemas identificados no mencionado contexto. No entanto, tal modelo de atuação conduziu a uma psicologização e patologização do espaço escolar, culpabilizando o próprio aluno por suas dificuldades e, conseqüentemente, isentando outras instâncias, como a própria escola, das suas responsabilidades educativas (Oliveira & Marinho-Araújo, 2009). Interessante observar a resposta de P.17, que remete a uma atuação pautada em triagem, diagnóstico e solução de problemas encontrados no ambiente escolar. Desponta nesta resposta, também, a representação do psicólogo como o “redentor da escola” o “salvador”, que com sua atuação amenizará as dificuldades encontradas na escola.

Em seguida, a categoria *orientação aos professores* (n=18; 19%) reúne as respostas daqueles que entendem que o psicólogo na escola poderá assessorar os professores no enfrentamento da queixa escolar, bem como em suas questões pessoais, como nos exemplos a seguir:

“Que nos ajude a buscar meios de trabalhar a motivação, a responsabilidade e o protagonismo que se esperam dos ‘bons alunos’ e que estão cada dia mais raros” (P. 73, professora).

“Que oriente os professores na forma de tratar os alunos” (P. 56, servente).

“Orientação para professores [...] contribuindo para diminuir doenças psicológicas, como estresse e ansiedade” (P. 51, coordenador administrativo financeiro).

Como evidenciado acima, os participantes que assim responderam parecem reivindicar uma parceria do psicólogo na escola com os professores a



fim de minimizar os problemas identificados no ambiente escolar, para melhorar a relação professor-aluno e para proporcionar o bem-estar docente aos professores, minimizando o adoecimento dos mesmos. O bem-estar docente resulta de experiências positivas que o professor vivencia em relação a seu trabalho. Nesta perspectiva, trata-se de algo dinâmico, possibilitado pela intersecção entre as características do trabalho e as condições oferecidas para a sua realização – *dimensão objetiva* – e pelas características pessoais (competências, habilidades, necessidades, desejos, valores, crenças, formação e projeto de vida), que caracterizam o que Rebolo e Bueno (2014) denominam de *dimensão subjetiva*. Ressaltam ainda os autores que são “as avaliações cognitivas e afetivas que o professor faz de si próprio como trabalhador e das condições oferecidas para a realização do seu trabalho . . . que determinam o bem-estar ou o mal-estar docente” (p. 325).

Diante disso, assim como Aquino, Lins, Cavalcante & Gomes (2015), pontua-se a relevância de uma atuação do psicólogo escolar que privilegie uma leitura contextualizada do ambiente escolar, atentando-se para a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, ao papel da escola e à interação professor-aluno na produção do conhecimento.

O psicólogo escolar, ao proporcionar um ambiente de escuta psicológica a alunos e professores, pode trabalhar de forma a possibilitar transformações no ambiente escolar e no comportamento e qualidade de vida dos envolvidos (Andrada, 2005). Sendo assim, a atuação junto aos professores mostra-se essencial, de modo a oferecer-lhes o suporte e assessoria necessários (Pozzobon, Pezzi & Marin, 2014) e promover o bem-estar no processo educacional (Patias, Blanco & Abaid, 2009).

Por sua vez, a categoria *orientação à equipe diretiva e demais profissionais* (n=8; 8,5%) contém as respostas daqueles que possuem uma compreensão um pouco mais ampla das contribuições que o psicólogo pode trazer à escola, vislumbrando a possibilidade de atuação junto à equipe diretiva



e demais profissionais da escola, o que pode ser percebido abaixo:

“Articular conhecimentos para que possamos estar fortalecidos e instrumentalizados para uma atuação de qualidade junto aos nossos alunos” (P.2, coordenadora).

“Ajudar os funcionários com suas questões” (P. 27, auxiliar de serviços gerais).

“Um profissional que colabore com a equipe, esclarecendo, orientando a mesma para que possa cada vez mais melhorar seu desempenho no trabalho” (P.33, professora).

As respostas dos participantes P.2 e P.33 indicam uma compreensão do trabalho do psicólogo escolar como algo mais voltado para o processo educativo, não necessariamente apenas para o aluno. As pessoas que assim responderam parecem entender que a queixa escolar é atravessada por outras questões, como a atuação dos profissionais da escola, não culpabilizando os alunos como os únicos responsáveis pelos problemas e/ou dificuldades enfrentados. Sendo assim, o psicólogo escolar aparece como o profissional que tem a escola como seu paciente, visando sair do modelo clínico e patologizante, psicologizante, para dar lugar à visão mais compreensiva da complexidade do contexto escolar (Patias & Abaid, 2009).

Analisando um pouco mais a fundo as respostas dos participantes P.2 e P.33, é possível perceber que ambos trazem a ideia do psicólogo escolar como o profissional que, por meio de uma parceria com a equipe escolar, poderá instrumentalizá-la a lidar com a queixa escolar. Contudo, a fala de P.27 *“ajudar os funcionários com suas questões”*, embora carregue a compreensão de que o psicólogo escolar atua não só com os alunos, mas também com os demais membros da comunidade escolar, traz consigo uma compreensão da atuação mais clínica do psicólogo escolar neste contexto, marcada, sobretudo, por uma prática psicodiagnóstica (psicométrica), psicoterapêutica e reeducativa (Souza, 2007) que ainda permeia o imaginário social no que se refere à prática profissional da psicologia. As instituições escolares, em sua grande maioria,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

765

ainda associam a prática profissional do psicólogo escolar neste contexto ao atendimento psicoterapêutico, sobretudo dos alunos, mas também dos demais membros da comunidade escolar. Acredita-se que isto ocorra devido à ausência deste profissional em grande parte das escolas, assim, não sabendo ao certo o que o psicólogo pode fazer na escola, as pessoas identificam o seu fazer com a modalidade clínica, muitas vezes individualizante.

Nesta mesma direção, em trabalho que aborda a atuação do psicólogo escolar no Distrito Federal, Neves (2015) ressalta ainda a presença de profissionais atuando com práticas fortemente calcadas no modelo clínico nas escolas. Aponta, também, a existência de cursos de formação inicial de psicólogos que não contêm disciplinas e estágios em psicologia escolar. Psicólogos têm sido formados com experiências predominantemente voltadas para a prática clínica e, assim, ao adentrarem o contexto escolar, acabam reproduzindo ali aquilo que aprenderam durante a formação.

Sendo assim, tal fato demonstra não só a necessária conscientização da sociedade acerca da especificidade da atuação do psicólogo escolar, mas também o investimento na formação inicial e continuada de psicólogos, possibilitando-lhes a inserção nas discussões da área e a experiência em estágios (Neves, 2015). Tais experiências lhes viabilizarão o aprendizado do *modus operandi* do psicólogo escolar, que por meio de observações do cotidiano escolar, conversas informais e pesquisas formais com os atores sociais na escola, poderá levantar as demandas explícitas e implícitas e, em seguida, propor formas de intervir que possam beneficiar a todos os envolvidos de forma ativa ou passiva no processo (Patias & Abaid, 2009).

A *orientação à família* (n=5, 5,2%) também aparece nas respostas dos participantes como alternativa de atuação do psicólogo na escola, como a seguir:

“Que faça acompanhamento dos alunos e oriente o professor no trabalho com esse aluno, dando suporte à família e tratando diretamente a necessidade dessas crianças” (P.6, pedagogo).



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

766

“Que auxilie os professores com os alunos que necessitam de acompanhamento. Que sejam suporte para o professor, um apoio para a família” (P.7, professora).

“Fazer com que juntamente com a família dos alunos, possa formar uma cumplicidade para trabalhar possíveis problemas [...]” (P.21, coordenadora).

“Deveria orientar tanto os alunos e também a família através de reuniões, palestras e conversas na escola” (P.29, coordenadora).

Interessante notar que a atuação junto à família não aparece como algo isolado, e sim em conjunto, visando o bem maior do aluno e sua progressão no processo ensino-aprendizagem. Embora seja notável o reconhecimento dos atores sociais quanto à importância da atuação do psicólogo escolar junto à família, uma leitura mais cuidadosa dos relatos destacados acima, revela que a atenção à família sempre vem posterior àquela dedicada ao próprio aluno e até mesmo ao professor. Cumpre destacar a necessária articulação entre família e escola para trajetórias de sucesso escolar para os alunos e para a diminuição de sintomas de mal-estar docente, manifestados por depressão, desilusão, desmotivação (Marinho-Araújo & Almeida, 2005) e, em alguns casos, pelo abandono da profissão (Lapo & Bueno, 2003).

Reitera-se o posicionamento de Neves (2011) quanto à atuação do psicólogo escolar, que, segundo o modelo de atuação proposto pela autora, deve partir do professor e da família, para só então dirigir-se diretamente ao aluno. Contudo, fica o questionamento: em uma realidade em que família e escola parecem distanciar-se uma da outra, em que a família delega à escola a responsabilidade por suprir as suas deficiências e a escola culpabiliza a família por não cumprir com suas funções, em que parece haver um desinteresse da família pela vida escolar de seus filhos, e uma desmotivação do professor em relação à sua profissão, como possibilitar a aproximação de tais agências de socialização infantil?

Neste momento destaca-se a categoria *orientação às pessoas* (n=4;



4,3%). As pessoas que assim responderam entendem que o psicólogo na escola pode ouvir as pessoas e ajudá-las em seus conflitos pessoais.

“Ele deve ensinar às pessoas que não sabem ainda” (P.9, aluno).

“Ajudar às pessoas que necessitam na escola” (P.15, aluno).

“Ah, que ele possa vir aqui e perguntar às pessoas o que elas sentem” (P.44, aluno).

“Ele conversa com as pessoas para você se acalmar” (P.68, aluno).

Nos limites deste trabalho não é possível dizer exatamente a quem os participantes se referiam ao mencionar que esperam que o psicólogo na escola ajude as pessoas, por isso optou-se por deixar essa categoria em separado.

Cabe ressaltar que aqueles que assim responderam são todos alunos que parecem não ter muito conhecimento acerca do que o psicólogo escolar pode fazer na escola, apresentando respostas vagas, que aludem em um primeiro momento a uma atuação voltada para a escuta e orientação diante das demandas apresentadas. A Psicologia Escolar, como área de atuação do psicólogo, diferencia-se das demais áreas, pois se vale dos conhecimentos científicos acerca do funcionamento psicológico humano na orientação da queixa escolar, tendo em conta a multiplicidade de fatores e dimensões que constituem os sujeitos, bem como as relações humanas e práticas sociais, sendo a educação uma expressão das últimas (Martinez, 2010).

Na categoria *Não respondeu* (n=3; 3,1%) foram incluídas as respostas de três participantes de uma mesma escola, que, ao serem questionadas sobre o que esperam que o psicólogo faça na escola, mencionaram um trabalho de parceria que existe entre a escola e a secretaria de saúde do município.

“Não temos psicólogos que atendem dentro dos CEMEI’S. Estes profissionais atendem nos consultórios; para onde a família dos alunos se dirigem para o atendimento. O que espero, é que através dos atendimentos, o problema que o aluno apresenta seja sanado” (P. 36, professora).



“Na nossa instituição ele não atende dentro dela, ou seja, ela faz atendimento às famílias as, às crianças e auxilia as professoras no consultório” (parceria creche-saúde) (P.37, servente).

“A mesma não atende dentro da creche e sim no consultório, onde ela atende às famílias, crianças que detecta algum problema e auxilia os professores” (P. 38, diretora).

Os relatos por ora apresentados parecem indicar a incompreensão da questão “O que você espera que ele [o psicólogo] faça na escola?”. As participantes responderam abordando a parceria existente entre a escola e a secretaria de saúde do município, porém, indicando uma atuação mais próxima à psicologia clínica, restrita ao espaço do consultório. Destarte, as respostas emitidas pelas participantes denotam conhecimento escasso sobre as possibilidades de atuação do psicólogo escolar na escola.

E, por fim, a categoria *outros* (n=7; 7,3%), que concentra as respostas daqueles que esperam que o psicólogo na escola: ajude à escola (n=2); tire o *bullying* (n=1); que antecipe situações (n=1); não sabe (n=1); ele deve estudar muito (n=1); que seja ativo na desconstrução do sistema que muitas vezes limita as potencialidades dos alunos (n=1).

“Tirar o bullying” (P.5, aluno – tirar o bullying)

“Ele deve estudar muito” (P.10, aluno – ele deve estudar muito).

“Seja ativo na desconstrução do sistema que muitas vezes limita as potencialidades dos alunos (P.30, professor - que seja ativo na desconstrução do sistema que muitas vezes limita as potencialidades dos alunos)

“Muitas mudanças. Porque tem muitas mentes que só pensam em coisas ruins” (P.45, aluno – ajude a escola)

“Que consiga antecipar certas situações e descobrir casos e problemas que os alunos e professores estão passando” (P.57, diretora - antecipe situações)

“Eu não sei como é a atuação do psicólogo na escola. Então não sei de qual forma ele poderia estar contribuindo (P.79, aluno – não sabe)



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

769

Das respostas elencadas acima, destaca-se para a discussão a resposta de P.5, “tirar o bullying”. O bullying é uma das manifestações da violência na escola, cada vez mais presente entre os alunos, podendo trazer consequências negativas para a saúde e o bem-estar da vítima, com danos para o seu desenvolvimento psicológico, social e intelectual. Contudo, em muitos contextos, o professor e, por que não dizer, a própria escola, que deveria ser um ambiente de cuidado e proteção aos estudantes de maneira geral e, de modo especial, às vítimas e espectadores (quem presencia) desse tipo particular de agressão, por muitas vezes, age de forma conivente com a mesma, devido, em grande medida, ao seu despreparo para lidar com o problema, o que favorece a sua ocorrência. Diante disso, faz-se necessário a atuação do psicólogo escolar, envolvendo toda a equipe, família e comunidade escolar, propondo formas de enfrentamento eficazes de modo a promover a conscientização acerca das consequências do *bullying* para os envolvidos, bem como a prevenção de ocorrências futuras, o que pode ser realizado, por exemplo, por meio do aprimoramento de habilidades sociais (Lisboa, Campos & Dias, 2011) e educação socioemocional.

Por fim, chama-se a atenção para a resposta de P.45 “*Muitas mudanças. Porque tem muitas mentes que só pensam em coisas ruins*”, que se apresenta como um grito de socorro, um sinal de alerta. Não há como afirmar com certeza a que o participante se refere com “*coisas ruins*”, porém, supõe-se que ele esteja se referindo a comportamentos suicidas (autolesão, ideação suicida e tentativas de suicídio), tão presentes atualmente nas escolas. Situações como esta apresentam-se como um dos grandes desafios, exigindo um olhar atento e uma intervenção cuidadosa, visando a sua prevenção. Contudo, não é demais ressaltar que uma intervenção eficaz deve contar com a participação de toda a comunidade escolar e da família dos alunos: o psicólogo sozinho não consegue fazer muita coisa.

Conclusão



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

770

O presente trabalho tem por objetivo verificar as concepções dos atores escolares sobre as possibilidades de atuação do psicólogo na escola. Pretendia-se investigar as expectativas dos mesmos em relação às contribuições que o psicólogo pode trazer para escola, tendo em vista os problemas atualmente vivenciados em tal contexto. Partindo de discussões de autores da psicologia escolar crítica, e de experiência com estágios em escolas, creches e centros de Educação Infantil, esperava-se que grande parte dos entrevistados atribuíssem ao psicólogo a função de atender exclusivamente os alunos, em detrimento dos demais segmentos da comunidade escolar.

De posse dos resultados encontrados, afirma-se que, de fato, grande parcela das respostas emitidas pelos participantes deixa transparecer que ainda vigora nas escolas o entendimento de que o psicólogo atuará dando prioridade ao atendimento e orientação aos alunos, aproximando-se do modelo clínico e individualizante que por muito tempo dominou a prática do psicólogo escolar nas escolas.

Apesar disso, há pessoas que reconhecem a possibilidade de atuação, também com professores, familiares e equipe em geral, denotando a construção de uma nova concepção acerca das possibilidades de atuação do psicólogo na escola. Os dados indicam ainda a possível compreensão da complexidade do processo ensino-aprendizagem, considerando os múltiplos fatores que colaboram para a constituição da queixa escolar, tais como: aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos, saindo de uma postura culpabilizadora, para uma postura co-responsabilizadora diante do fenômeno educativo.

Desponta dos dados o reconhecimento da necessidade de intervenção com docentes e demais funcionários. A equipe diretiva e professores parecem no momento estar cientes de que eles também precisam ser cuidados, depositando no psicólogo a expectativa de amenização dos problemas de cunho pessoal e pedagógico, que interferem direta ou indiretamente na qualidade do trabalho desempenhado junto aos alunos. Tais dados indicam uma possível



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

771

mudança de perspectiva diante da atuação do psicólogo na escola, antes restrita apenas ao atendimento ao aluno.

Este é um dado muito animador, contudo, é preciso um cuidado para que o psicólogo não assuma o lugar de “redentor da escola”, visto que não é incomum essa associação. A escola, muitas vezes entendendo já ter feito tudo o que estava ao seu alcance, deposita no psicólogo a esperança de solução de todos os seus problemas. No entanto, cumpre destacar que a orientação da queixa escolar deve ser feita de maneira coletiva, com a ampla participação dos envolvidos (professores e família) em todas as etapas, até mesmo no planejamento das ações de enfrentamento.

Desta forma, o psicólogo deve procurar atuar de maneira preventiva, com ações de longo prazo e contínuas, que envolvam toda a comunidade escolar, notadamente os professores, uma vez que a atuação direta com os docentes repercutirá indiretamente nos alunos e em seu comportamento na escola. O mesmo pode ser estendido ao trabalho com a família, orientando-a em suas dificuldades em relação à educação de seus filhos. Cumpre destacar que muitos comportamentos dos alunos na escola são reflexos de situações vivenciadas em casa. Nesta perspectiva, a orientação aos pais, em muitas ocasiões, pode ser efetiva para a solução dos problemas no processo ensino-aprendizado, juntamente com a intervenção direta com os alunos.

Entretanto, para que isto possa se tornar realidade nas escolas, é necessário o investimento na formação inicial e continuada de psicólogos, de modo a contemplar disciplinas e estágios na área, instrumentalizando-os a atuar no contexto escolar/educativo, visto que ainda persistem em nosso país cursos de graduação em psicologia que não contemplam satisfatoriamente disciplinas e experiências na área de Psicologia Escolar. Em consequência disso, psicólogos, quando atuando em escolas, acabam por empreender uma prática muito marcada pela modalidade de psicologia clínica. Não se quer, com isso, dizer que não se possa fazer clínica na escola, mas somente que este não deve



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

772

ser o foco de atuação do psicólogo escolar, que deve atuar de forma a considerar a complexidade do processo educativo.

Sendo assim, ressalta-se que avaliação, diagnóstico e orientação constam entre as possibilidades de atuação do psicólogo escolar, que não devem ser realizadas de forma isolada, desconsiderando-se os processos constituintes da queixa, nem mesmo deve ser centrado apenas no aluno. Ao contrário, deve, em um trabalho conjunto com os professores, levar em conta os fatores sociorrelacionais nos quais as dificuldades escolares se revelam.

Por fim, para trabalhos futuros que investiguem a temática por ora discutida, recomenda-se a realização de entrevistas com os participantes, a fim de compreender melhor alguns pontos que não puderam ser esclarecidos apenas com a aplicação do questionário.

Referências

- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), pp. 196-199. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v18n2/27470.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2019.
- Aquino, F. S. B., Lins, R. P. S., Cavalcante, L. A., & Gomes, A. R. (2015). Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), pp. 71-78. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191799>. Acesso em 26 de maio de 2019.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, J. (1986). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalana, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Silva Neto, W. M. de F. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(spe), pp. 131-141. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>
- Lapo, F. R., & Bueno, B. O. (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 65-88. Recuperado em 2 de junho de 2019 de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830>.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

773

- Lisboa, C., Campos, D. M., Dias, T. O. Os desafios no cotidiano da escola: violência, clima social escolar e *bullying*. In: R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.). *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (Cap. 12, pp. 245-260). Campinas: Alínea.
- Lima, A. O. (2005). Breve Histórico da Psicologia Escolar no Brasil. *Psicologia Argumento*, 23(42), pp. 17-23. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19637>. Acesso em 19 de maio de 2019.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. de (2005). *Psicologia Escolar: Construção e Consolidação da Identidade Profissional*. Campinas: Editora Alínea.
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, 23(83), pp. 39-56, mar.
- Neves, M. M. B. J. (2015). A atuação do psicólogos escolares no distrito federal. In: C. M. Marinho-Araújo. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 47-63). Campinas: Alínea.
- Neves, M. M. B. J (2011). Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. In: R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo. (Orgs.). *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 175-192). Campinas: Alínea.
- Oliveira, C. B., & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3), pp. 648-663. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v9n3/v9n3a07.pdf>. Acesso em 19 de maio de 2019.
- Patias, N. D., Blanco, H. M., & Abaid, J. L. W. (2009). Psicologia escolar: proposta de intervenção com professores. *Cadernos de Psicopedagogia*, 7(13), pp. 42-60. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492009000100003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 26 de maio de 2019.
- Patto, M. H. S. (Org). (1997). *Introdução à psicologia escolar*. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H, S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4 ed. São Paulo: Intermeios.
- Pozzobon, M., Pezzi, F. A. S. & Marin, A. H. (2014). Compartilhando saberes: relato de uma intervenção com professores. *Aletheia*, (43-44), pp. 239-247.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

774

Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n43-44/n43-44a18.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2019.

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale.

Rebolo, F., & Bueno, B. O. (2014). O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. *Acta Scientiarum. Education*, 36(2), pp. 323-331. Recuperado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21222/13230>. Acesso em 26 de maio de 2019.

Souza, M. P. R. de. (2007). Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. In: H. R Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 149-162). Campinas: Alínea, 2007.



Negligência Familiar: Reflexões Sobre a Legislação e Individualização do Fracasso Escolar

Gabriela de Conto Bett - UEM gabicbett@gmail.com

Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal - UEM zairaleal@yahoo.com.br

Introdução

A negligência é a violência mais comum contra crianças e adolescentes e a mais denunciada no Disque 100, serviço do Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos que, no ano de 2015, recebeu, em todo o Brasil, cerca de 42 mil denúncias de violência contra crianças e adolescentes, dentre as quais, 32 mil referiam-se à negligência. Em Santa Catarina foram feitas 2.947 ligações para o Disque 100, sendo que 37% das denúncias estava relacionada à negligência⁴⁰. No Estado do Paraná, em 2013, 373 vítimas de violência foram atendidas no Hospital Pequeno Príncipe em Curitiba, sendo 60% dos casos relacionados à violência doméstica/familiar associada a maus-tratos e negligência⁴¹.

Os dados apresentados evidenciam uma realidade que merece atenção, tanto no sentido de se buscar a proteção a crianças e adolescentes e enfrentamento à violência intrafamiliar, como no sentido de se refletir sobre o que significa a negligência, cuja associação com a violência vem sendo realizada e defendida por diversos profissionais. O conceito de negligência, amplamente utilizado para definir tipos de relações familiares, é carente de reflexões mais aprofundadas, o que possibilita diferentes análises sobre o fenômeno e, o mais importante, diferentes direcionamentos na vida de crianças, adolescentes e seus

⁴⁰Fonte: <https://www.mpsc.mp.br>

⁴¹ Fonte: <http://www.mppr.mp.br/pagina-5648.html>



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

776

familiares.

Autores que vêm se debruçando sobre a temática da negligência apontam para o fato de que tal categoria deve ser alvo de discussões, pois sua definição é, na maioria das vezes, imbuída de valores morais (Berberian, 2013; Nascimento, 2015), servindo como forma de gestão da pobreza (Nascimento, 2015).

Diante da concretude do fenômeno que vem se apresentando como preocupante, haja vista os números inicialmente apresentados, propomos aqui uma reflexão sobre a negligência familiar associada ao fracasso escolar e sua interface com a legislação. O intuito maior é, justamente, trazer à tona a necessidade de problematizar a negligência familiar frente ao vazio conceitual que norteia sua aplicação na seara da justiça da infância e juventude, justamente porque é nessa esfera que se produzem noções sobre a família, categorizando-a como protetora ou negligente e são definidos os rumos das vidas de pessoas, na medida em que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece os direitos fundamentais dessa parcela da população determinando que a violação de tais direitos deve ser alvo de medidas protetivas e responsabilização dos pais/responsáveis, podendo haver, inclusive, a destituição do poder familiar.

As noções de proteção e negligência no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069/90, consiste em uma legislação específica, voltada à parcela da população com idade até 18 anos, fruto de um processo histórico e internacional de reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos merecedores de atenção especial devido à sua condição peculiar de desenvolvimento e em face de diversas situações de abusos e violências que marcaram a trajetória da infância na história da humanidade, como é o caso, por exemplo, da exploração do trabalho infantil. Apenas como forma de situar-nos, eventos como a



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

777

Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança adotada pela ONU (1959), a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, e a Constituição Federal de 1988, são as principais referências para o que temos de legislação específica nos dias de hoje no Brasil, país que se encontra entre o seleto rol de nações mais avançadas na defesa dos interesses de crianças e adolescentes (Amin, 2010).

O ECA é regido por uma doutrina protecionista, a saber, a Doutrina da Proteção Integral, e pelo princípio da prioridade absoluta, expressos tanto no art. 227 da Constituição Federal, como no 4º do ECA, os quais definem que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. O ECA constituiu uma forma de regulamentar e implantar o sistema garantista da Proteção Integral, que se contrapunha veementemente à antiga Doutrina da Situação Irregular, presente na legislação anterior.

A Doutrina da Situação Irregular, sustentada pelo antigo Código de Menores (Lei 6697/79), tinha como principal objeto os considerados menores infratores que, diante da desigualdade social do início do século XX, recorriam aos delitos das ruas para promover o sustento próprio e da família. Dessa forma, a legislação não se propunha a proteger os referidos menores, mas sim, visava a intervenção jurídica para os então considerados delinquentes, abandonados e marginais. O código de menores de 1979, em seu artigo 2º, definia a situação irregular da seguinte forma: considera-se em situação irregular o menor privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória; vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; em perigo moral, devido a encontrar-se, de modo habitual, em



ambiente contrário aos bons costumes e exploração em atividade contrária aos bons costumes; privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; autor de infração penal (Lei n.6697, 1979).

Antes da Doutrina da Situação Irregular, o retrato da legislação e as ações voltadas à infância no país caracterizavam o que convencionou-se chamar Doutrina do Direito do Menor (Silva, 2001). O Código de Menores de 1927, primeira legislação voltada especificamente para a infância, consagrou um sistema dual no atendimento à criança, “[...] atuando sobre os chamados efeitos da ausência, que atribui ao Estado a tutela sobre o órfão, o abandonado e os pais presumidos como ausentes, tornando disponíveis os seus direitos de pátrio poder” (Silva, 2001, s/n).

Neste contexto, portanto, o ECA traduz importante transformação no modo de ver e tratar as crianças e adolescentes, na medida em que expressa o conjunto de direitos fundamentais indispensáveis à formação integral de crianças e adolescentes e norteia as políticas públicas necessárias para se efetivar o ditame constitucional de ampla tutela do público infanto-juvenil (Amin, 2010).

A Violação do Direito a Educação e as Medidas Previstas em Lei

Como previsto no art. 98 do ECA, sempre que houver ameaça ou violação por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; ou em razão da conduta da própria criança/adolescente, devem ser aplicadas as medidas protetivas, conforme art. 101 do ECA, quais sejam: I. encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II. orientação, apoio e acompanhamento temporários; III. matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV. inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V. requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI. inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a



alcoólatras e toxicômanos; VII. acolhimento institucional; VIII. inclusão em programa de acolhimento familiar; IX. colocação em família substituta (Lei n.8.069, 1990).

Em sua grande maioria, as medidas protetivas ficam a cargo dos conselheiros tutelares que têm suas atribuições contidas no art. 136 do ECA, dentre as quais encontram-se: atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas protetivas, com exceção daquelas que são atribuição do juízo da infância e juventude, como a colocação em família substituta; atender e aconselhar os pais ou responsáveis, aplicando as medidas previstas no art. 129 (medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis descritas na sequência deste trabalho); promover a execução de suas decisões, podendo, para tanto, requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança e representar junto à autoridade judiciária, nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações; Encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente; e Encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência (Lei n.8.069, 1990).

As medidas aplicadas aos pais ou responsáveis consistem em: I. inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; II. encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico; III. encaminhamento a cursos ou programas de orientação; IV. obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar; V. obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado; VI. advertência; VII. perda da guarda; VIII. destituição da tutela; IX. suspensão ou destituição do poder familiar (Lei n.8.069, 1990).

Em seu artigo 55, o ECA estabelece que os pais ou responsável têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Na sequência, o artigo 56, análogo ao art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

780

Educação - LDB, prevê que os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I. maus-tratos envolvendo seus alunos; II- reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III – elevados níveis de repetência (Lei n.8.069, 1990; Lei n.9.394, 1996).

A partir desta trama legislativa, o Conselho Tutelar se configura como ponto de apoio no combate às violações de direitos relacionadas à educação, como é o caso da evasão escolar. Sempre que houver um número significativo de faltas das crianças ou que se tenha conhecimento de que esta não foi matriculada, o conselho deve ser acionado. Todavia, a demanda dos conselhos tutelares, além das violações de direitos, tem consistido em queixas escolares diversas sobre indisciplina de alunos, agressividade e outros comportamentos entendidos como inadequados, e também devido a dificuldades de aprendizagem (Souza, Teixeira & Silva, 2003; Fernandes & Aragão, 2011; Bett, 2017).

O estudo de Souza, Teixeira e Silva (2012), apontou que os conselheiros recebiam denúncias sobre crianças que frequentavam séries finais do ensino fundamental, mas que não sabiam escrever; repetência no Ensino Médio, devido ao trabalho; discriminação dos alunos pobres e fracos por parte dos professores, o que contribuiria para a evasão escolar; não aceitação de matrículas, devido a informações obtidas junto a escolas anteriores, que tornam a imagem do adolescente negativa; incompreensão do cotidiano dos alunos e reais necessidades das famílias por parte dos professores. Na mesma direção, Fernandes e Aragão (2011), demonstraram que as queixas levadas pela escola aos conselhos tutelares geralmente ocorrem quando uma criança ou adolescente chama a atenção no contexto escolar, devido a faltas ou a um comportamento tido como anormal ou inadequado, como a indisciplina, rebeldia e dificuldade de aprendizagem. Daí, passa-se a buscar as causas de tal falta e comportamento, sendo que esse processo quase que invariavelmente tem como



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

781

princípio e fim a psicologização e patologização da criança, bem como a culpabilização da família desestruturada, a partir de valores morais pautados no modelo de família nuclear burguesa (Fernandes & Aragão, 2011).

Como discutido por Bett (2017), notamos um enlace, por vezes confuso, entre a violação de direitos, que deve merecer atenção do conselho tutelar, e problemáticas de outras ordens, associadas ao fracasso escolar, que exigem reflexões, inclusive sobre o processo de judicialização da queixa escolar. Se por um lado há uma busca pela efetivação do direito à educação, historicamente negada à população pobre, por outro, as queixas da escola levadas ao conselho tutelar também denunciam movimentos antigos de exclusão, do fracasso escolar, e da psicologização dos processos educativos (Bett, 2017).

O estudo da autora, realizado em 04 conselhos tutelares de uma comarca da região oeste do Paraná, ratificou que a escola assume papel central no acionamento dos conselhos, apresentando inúmeras queixas escolares. Esta pesquisa trouxe como fatos novos os encaminhamentos a partir do CT e suas motivações. Do total de 288 queixas apresentadas aos 04 conselhos durante o ano de 2016, houve 95 encaminhamentos da queixa escolar a outros setores: em primeiro lugar à assistência social (31,57%), em segundo à saúde (28,42%), e em terceiro ao Ministério Público (22,10%), seguidos da Polícia Civil (4,21%) e do Poder Judiciário (2,10%) (Bett, 2017).

Ressaltamos que os encaminhamentos realizados ao Ministério Público se deram, em sua grande maioria, devido à reincidência de faltas escolares, entre outros aspectos. Quando uma queixa escolar de baixa frequência se apresenta, os conselheiros têm como medida procurar os familiares para averiguar o porquê das faltas e costumam orientar os familiares sobre o direito à educação, além de aconselhar crianças/adolescentes e seus responsáveis sobre a importância da educação formal. Em alguns casos, encaminham a família a serviços de saúde e assistência social. Porém, se novamente receberem queixas escolares referentes às faltas, encaminham as crianças/adolescentes ao



Ministério Público. No que tange à polícia civil e Poder Judiciário, cujos encaminhamentos se deram em menor número, constatou-se que ocorreram por abandono intelectual e por conflitos que envolveram agressão nas escolas (Bett, 2017).

O objetivo dos conselheiros é que se tomem providências legais na tentativa de resolução da queixa escolar que se apresentou insolúvel mesmo com orientações e encaminhamentos a serviços diversos de saúde e assistência social. A questão central discutida pela autora, porém, refere-se ao que subjaz as ações dos conselheiros. Por meio de entrevistas e análise documental, a autora levantou que a queixa escolar que se apresentava aos conselhos era lida como fruto de negligência familiar, de modo que os encaminhamentos dos conselheiros condiziam com o entendimento que possuíam acerca dos motivos geradores da queixa escolar. As concepções sobre alunos e seus familiares traduziam-se em termos como: *não querem estudar*, pais que não orientam os filhos, pais omissos ou negligentes e abandono dos pais.

A autora ainda levantou as estatísticas de violações de direitos no Estado do Paraná no período de 01/01/2016 a 31/12/2016, em que houve 7.185 registros de violações à dignidade/negligência familiar (sítio do SIPIA), chamando a atenção para o fato de que as queixas escolares estariam ali representadas, haja vista que as causas das queixas escolares, inclusive a evasão, são atribuídas às famílias omissas e, por isso, categorizadas como negligência familiar. Segundo a autora, norteadas pela história da constituição da educação, do direito à educação e do direito da criança e do adolescente no país, o discurso dos conselheiros reproduz a lógica da criminalização das famílias e da infância pobre, sendo que os problemas de crianças e de adolescentes são tidos como produto naturalmente produzido pela família pobre.

Como conclusão da pesquisa, Bett (2017), aponta que:

[...] os conflitos escolares materializados na queixa escolar se travestem de negligência e assim são levados aos órgãos ligados à justiça em um



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

783

movimento de culpabilização da família pobre e não questionamento da estrutura social que determina a evasão escolar e outros aspectos. A queixa escolar, pois, quando explicada pela família omissa/negligente, tem respaldo para o repasse dos problemas encontrados no cotidiano escolar a uma outra esfera amparada no Direito da Criança e do Adolescente, qual seja, a justiça da infância e da juventude. (Bett, 2017, p. 158).

Diante do exposto, devemos, pois, refletir acerca da negligência familiar, já que essa vem sendo considerada como única causadora do fracasso escolar e tem ensejado inúmeras ações as quais, a nosso ver, mantém relações excludentes na educação por meio da individualização do referido fracasso. De acordo com Silva e Leonardo (2012),

[...] é de grande importância que se compreenda o contexto no qual está inserida a produção do sucesso e/ou fracasso escolar. Quando esta reflexão ocorre, é possível desvendar algumas circunstâncias a respeito de como se constrói o estereótipo de quem aprende ou quem não aprende, pois sucesso e/ou fracasso escolar se fundamentam, geralmente, no que é aparente, desconsiderando o conjunto das condições que, quando reveladas, promovem a possibilidade de alteração das concepções e das ações no ambiente escolar. Devemos considerar a gênese social dos problemas educacionais, entender a escola como parte de um amplo contexto social e político característico de uma sociedade desigual e dividida em classes. A educação, quando direcionada ao objetivo de desenvolver o indivíduo em todas as suas potencialidades, está exercendo a função de instrumento de transformação da realidade social na direção de uma sociedade mais igualitária, na qual o conhecimento é difundido e promove o desenvolvimento humano (Silva & Leonardo, 2012, p. 74).

A perspectiva histórico-crítica se faz importante neste contexto na medida em que desvia o foco dos problemas individuais dos alunos e seus familiares. O fracasso escolar deve ser considerado como um produto, inclusive deliberado, da própria estrutura e organização escolar brasileira, sendo que o foco dos



esforços de diversos profissionais em diferentes serviços para a resolução da queixa escolar na família, não parece uma tarefa que irá solucionar o problema da evasão escolar (Bett, 2017).

O Que é Negligência Familiar?

Como ponto de partida, cabe ressaltar que definir negligência familiar tem sido tarefa árdua, especialmente na seara da criança e do adolescente, onde aspectos subjetivos delineiam formas de cuidados diferenciadas. De maneira objetiva, temos uma legislação que define sanções àqueles que eventualmente cometem negligência, e medidas protetivas às crianças e adolescentes que forem vítimas desse fenômeno. Mas afinal, o que é negligência? Temos uma definição no campo dos Direitos Civil e Penal, onde a negligência é compreendida como desatenção ou falta de cuidado, consistindo em inobservância consciente de normas. Segundo Mirabete (2005), a negligência decorre da omissão, quando o sujeito causador do dano deixa de observar seu dever de cuidado.

Tal definição é mais facilmente compreensível quando temos normas bem estabelecidas. Tomemos como exemplo aquelas que um engenheiro tem que seguir para a construção de um edifício, as quais são objetivamente delineadas, de modo que a desatenção e falta de cuidado pode ser entendida como uma inobservância consciente de normas. Todavia, quando tratamos de crianças e adolescentes, não há, de modo nítido e objetivo, o que sejam tais normas, ainda que algumas delas sejam mais facilmente reconhecidas e aceitas por boa parte da população.

Como modelo, podemos pensar na alimentação. Nos parece razoável considerar que não alimentar uma criança, especialmente em seus anos iniciais de vida, seja uma forma de negligência, na medida em que é inconcebível que uma pessoa que tenha sido capaz de gerar uma criança não saiba que, para sobreviver, a criança precisa ser alimentada por outra pessoa, pois não consegue prover seu próprio alimento. Vemos aqui uma norma, inclusive



estabelecida por aspectos biológicos, cujo não conhecimento por parte de qualquer pessoa que tenha tido condições de gerar uma criança, não nos parece algo admissível.

Todavia, quando saímos desse campo caracterizado por questões de ordem mais natural do homem, como as necessidades fisiológicas, a definição das normas de cuidado e, conseqüentemente, do que venha a ser sua inobservância, passa a ser constituída na cultura e ter um viés subjetivo, o que torna a negligência um terreno flexível e não naturalizado, ao menos a nosso ver, contrariando algumas vertentes de pensamento que tendem a naturalizar aspectos culturais do comportamento humano.

Temos como base uma concepção de homem histórico-cultural, em uma perspectiva ontológica da formação humana, a qual é compreendida a partir da “[...] relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como ser social” (Saviani & Duarte, 2012, p. 20). O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, o trabalho. Uma atividade consciente por meio da qual o ser humano incorpora, historicamente, a natureza, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais (Saviani & Duarte, 2012).

De acordo com Vygotsky (1930), o estudo da história da humanidade demonstra que, a partir do momento em que o homem começou a transformar a natureza por meio de instrumentos, houve uma importante superação das leis biológicas que determinavam o desenvolvimento. Trata-se não apenas do desenvolvimento material da sociedade humana, mas também do desenvolvimento mental e da personalidade do homem, de modo que “[...] a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento acaba por se constituir em uma variável [*quantum*] dependente da evolução social, cujos principais aspectos são determinados pela última” (Vygotsky 1930, p. 01). A constituição psíquica dos indivíduos, para Vygotsky, tem relação de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

786

dependência com o desenvolvimento social da técnica e da estrutura daquele grupo social ao qual o indivíduo pertence. Trata-se, pois, de um ser que é fruto da cultura, que aprende a ser um homem na relação com outros homens.

A partir desta concepção, que implica a apropriação cultural como meio para o processo de humanização, entendemos que as condições materiais de existência dos homens são fundamentais para a constituição da subjetividade. Em uma relação dialética, a realidade material fundamenta a subjetividade, na medida em que essa consiste em representações, no campo ideal, da realidade material. Nesta lógica, nada formal, concebemos como reducionista a definição de uma conduta negligente que não considere a relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Em termos práticos, isso significa dizer que existe uma relação dialética entre negligência familiar e seu oposto, o qual definimos aqui como noção de cuidado, e que há um movimento entre esses contrários, movimento ancorado em linhas tênues entre o que seja cuidar ou não cuidar e observar ou não observar uma norma de cuidado. Com isso, queremos ressaltar três aspectos principais, que passaremos a apresentar a seguir.

O primeiro refere-se ao fato de que a própria noção de cuidado é algo construído social e historicamente, o que se contrapõe a uma ideia naturalizada de comportamentos que devem ser dirigidos a uma criança por seus responsáveis. Tomemos como exemplo as relações sexuais entre adultos e crianças, aceitas na idade média, e que atualmente são condenadas em nossa sociedade e consideradas como formas de violência e negligência. Mais especificamente, no que tange à educação formal, é apenas com o desenvolvimento do capitalismo no país a partir da década de 1920, que ela se torna um bem valioso com vistas ao desenvolvimento. Até então, não era vista como interessante, especialmente aos escravos e indígenas. Neste sentido, há uma mudança cultural que passa a delinear a educação como algo importante, mas que inicialmente só era acessível a quem dispusesse de condições



financeiras para bancá-la (Romanelli, 1986). Constrói-se, socialmente, a ideia de que bem-cuidar de uma criança implica prover sua educação formal e que o Estado deve garanti-la e, na sequência, tal ideia se materializa em leis como a Constituição Federal de 1988, O ECA e a LDB.

De acordo com Saviani (2015), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo tanto uma exigência para o processo de trabalho, como ela própria consiste em um processo de trabalho não-material. O processo de ensino-aprendizagem tem como princípio primordial e socialização dos conhecimentos produzidos na história da humanidade. “Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2015, p. 287).

Essa compreensão nos leva ao segundo ponto: a internalização das normas de cuidado não se dá igualmente para todos em uma sociedade desigual. As condições precárias de existência históricas de boa parte da população brasileira são determinantes das subjetividades.

Neste contexto, a apropriação de conhecimentos que poderia levar a certo tipo de cuidado é perpassada por necessidades de ordem objetiva de sobrevivência.

Vemos cotidianamente mães pobres sendo consideradas negligentes por não acompanharem as atividades escolares dos filhos, por não participarem de reuniões com professores, ou por deixarem os filhos, ainda crianças, em casa sozinhos enquanto trabalham. Ora, a situação é a mesma dos técnicos da infância e juventude, dos promotores e juízes (todos profissionais que definem a conduta negligente por meio de seus relatórios técnicos, pareceres e decisões), e que deixam seus filhos em casa para passar horas e horas no trabalho. Ainda ficam dúvidas acerca de seu comprometimento com as reuniões de pais e professores, mas certamente esses profissionais não são levados ao Conselho Tutelar por esse motivo. Neste contexto, como esses profissionais têm avaliado



tais situações? Têm sido considerada a relação objetividade-subjetividade anteriormente mencionada?

Como discutido por Berberian (2013),

Famílias que vivem e convivem em condições limite de vida e sobrevivência, muitas vezes perpassadas pelo uso/abuso de drogas, desemprego/subemprego, exposição às diversas manifestações de violência, fragilidade dos vínculos familiares, entre outros desdobramentos da questão social, frequentemente são questionadas pelos profissionais acerca da capacidade protetiva em relação a suas crianças e adolescentes, ocupando então um lugar de completa responsabilização pela oferta de cuidados e serviços a esses sujeitos, sem trazer para o debate a fundamental presença do Estado, enquanto provedor de um Sistema de Garantia de Direitos. Neste contexto, passamos a perceber um direcionamento profissional que tende a desvalorizar as condições reais existentes que interferem na capacidade destas famílias de proteger suas crianças, e com isso, uma tendência a qualificar essas situações como situações de negligência [...] (Berberian, 2013, p. 14).

Por fim, os pontos anteriores se tornam importantes e devem ser objeto de reflexão, na medida em que estritamente relacionados ao terceiro elemento de nossa discussão: o caráter moral, elitista e contraditório da legislação brasileira voltada para crianças e adolescentes. O Direito, ancorado na lógica formal, expressa as contradições da sociedade capitalista desigual que busca justificar tais contradições individualmente, na família omissa, responsabilizando-a. Como bem discutido por Pachukanis (2017), a crise das ideias jurídicas dominantes condiz com a crise do sistema capitalista, onde a ideologia jurídica expressa as relações de dominação do referido sistema. O Direito e o Estado são fenômenos que surgem a partir de conflitos socioeconômicos gerados pela propriedade privada e consequente desigualdade entre as classes sociais. Neste contexto o Direito emerge com fundamental papel ideológico fundado na premissa positivista como aparato que



atende aos interesses do Estado.

Com base no positivismo, o Direito, em posição de pretensa neutralidade, busca explicar e definir objetivamente os fenômenos sociais e suas causas. Logo, não há a compreensão de que uma lei voltada para a infância e adolescência não consiga abarcar as diversas formas de viver e ser criança/adolescente/família em um Brasil marcado pelas desigualdades.

Não queremos com isso dizer que não haja a necessidade de prover os cuidados a crianças, que estas não devam ser educadas formalmente, ou que devam ser vítimas de maus tratos. Pelo contrário, defendemos que todos devem ter acesso à educação de qualidade e condições dignas de existência que permitam o processo de humanização. O que tentamos apontar é, justamente, o caráter contraditório do termo negligência com vistas a práticas opressivas. Nossa contrariedade se dá na direção de a negligência servir de base para justificar desigualdades.

Considerações Finais

Este texto é fruto de considerações iniciais que vimos desenvolvendo em pesquisa de doutorado e, portanto, não traz uma conclusão acerca da temática da negligência familiar. Pelo contrário, abordamos aqui as primeiras impressões decorrentes do contato com o fenômeno que emerge no contexto da pesquisa de mestrado de uma das autoras, onde percebemos a associação entre o fracasso escolar e a negligência familiar, sendo essa a explicação para o referido fracasso. Foi a partir da identificação de um fenômeno concreto, em que se observou que profissionais vinham atribuindo à “família negligente” a responsabilidade pelo fracasso escolar e, por isso, judicializando a queixa escolar, que iniciamos nossa caminhada no terreno flexível da negligência familiar.

Como produto de nossas primeiras elaborações teóricas e tendo como norte a perspectiva marxista sobre Estado e Políticas Sociais, além de nos ancorarmos na Psicologia Histórico-Cultural, este texto traz a compreensão de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

790

que as condições materiais de existência dos sujeitos são determinantes para que, no campo subjetivo, se possa ter comportamentos mais ou menos negligentes/protetores. É justamente a visão de homem e de mundo que nos norteia e que nos impulsiona a questionar e propor reflexões sobre a negligência familiar, na medida em que nos assentamos em uma materialidade marcada pela desigualdade, pela pobreza, pela miséria e pelo sucateamento das políticas sociais, especialmente a de Educação. Se há um fracasso escolar, (o qual vem sendo denunciado por diversos pesquisadores), o mesmo não pode ser lido como fruto de negligência familiar. Não na sociedade em que vivemos. Não em um país que reproduz desigualdades, que não dá condições para que as crianças/adolescentes tenham educação de qualidade, que não dá condições para humanização do homem.

Logo, como os pais dessas crianças e adolescentes podem seguir a risca o que está proposto no ECA como proteção, se eles mesmos não tiveram a possibilidade de se constituir a partir da noção de proteção da legislação? Ao mesmo tempo, quais os limites de conduta dos responsáveis com seus filhos? Qual o limite aceitável de uma conduta para que essa não implique em prejuízos ao desenvolvimento e formação humana? Certas de que um texto não encerra uma discussão e que, pelo contrário, deve possibilitar questionamentos, é com essas perguntas que encerramos este trabalho indicando que é em busca de respostas a elas que nossa pesquisa tem se desenvolvido.

Referências

- Amin, A.R. (2010). Evolução histórica do Direito da Criança e do Adolescente. In: Maciel, K.R.F.L.A. (org.). *Curso de Direito da Criança e do Adolescente: aspectos teóricos e práticos*. 4.ed. Rev. e atualizada conforme Lei nº 12.010/2009. Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Berberian, T. P. (2015). Serviço Social e avaliações de negligência: debates no campo da ética profissional. *Serviço Social & Sociedade*, (121), 48-65. <https://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.013>



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

791

- Bett, G. C. (2017). *A queixa escolar e o conselho tutelar: percursos dos encaminhamentos da escola para o Sistema de Garantia de Direitos*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.
- Fernandes, P. V., & Aragão, E. M. A. (2011). Peculiaridades entre conselho tutelar e crianças encaminhadas pela escola. *Fractal : Revista de Psicologia*, 23(1), 219-232. <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922011000100015>
- Lei n.6.697, de 10 de outubro de 1979 (1979). Institui o Código de Menores. Brasília, DF. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm
- Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Mirabete, J. F. (2005). *Manual de Direito Penal - Parte Geral*. 22ª ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Nascimento, M.L. (2016). *Proteção e negligência: pacificando a vida de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Nova aliança Editora e Papéis.
- Pachukanis, E. B. (2017). *Teoria geral do Direito e marxismo*. 1.ed. São Paulo: Boitempo.
- Romanelli, O. O. (1986). *História da educação no Brasil: 1930/1973*. 8.ed. Petrópolis: Vozes.
- Saviani, D. (2015). Sobre a natureza e especificidade da Educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.7, n.1, p.286-293, jun.2015.
- Saviani, Demerval & Duarte, Newton. (orgs.). (2012). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, R. (2001). A construção do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, II, n. 6, ago 2001. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5554. Acesso em mar 2019.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

792

- Silva, V. G., & Leonardo, N. S. T. (2012). Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento psíquico infantil: compreendendo o processo de escolarização e a queixa escolar. In. Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. R. G., & Rossato, S. P. M. (orgs.). *Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar*. Maringá: Eduem. p.51-82.
- Souza, M. P. R., Teixeira, D. C. S., & Silva, M. C. Y. G. (2003). Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar?. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 71-82. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000200008>
- Vygotsky, L. S. (1930). *A transformação socialista do homem*. URSS: Varnisto, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, NilsonDória, julho 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/>. Acesso em fevereiro de 2017.



Contribuições da Psicologia para a Prática Educativa: Relato de Intervenção com Professores

Letícia Cavaliere Beiser de Melo - doutoranda PPI/UEM⁴²

Solange Pereira Marques Rossato - Docente/UEM⁴³

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal - Docente PPI/UEM⁴⁴

Introdução

No Brasil, a história da relação da psicologia com a educação vem de longa data, embora em cada momento histórico essa relação tenha ocorrido de modo distinto, em função das diferentes demandas que foram surgindo, bem como em decorrência das concepções de desenvolvimento e de aprendizagem que ganharam maior prestígio, uma vez que correspondiam aos ideais e às forças dominantes dos processos de produção no País.

Considerando os dados do fracasso escolar brasileiro, confirmados em diferentes pesquisas e relatórios de avaliação dos índices nacionais, percebemos que essa “parceria” entre psicologia e educação não foi capaz de resolver o problema do insucesso escolar, ainda que em muitos momentos foi convocada para tal. Como apontado por Patto (1984), a psicologia em sua atuação na educação escolar, voltou-se historicamente muito mais para justificar e individualizar tal problema, visto que, apesar das diferentes roupagens que assumiu, ainda hoje é entendido como um fenômeno localizado no estudante.

Tal fato se deve à compreensão de desenvolvimento e aprendizagem que a própria psicologia trouxe para a escola e que, embora já tenha sido denunciada

⁴²leticia_cavaliere@hotmail.com

⁴³solmarques@hotmail.com

⁴⁴zairagleal@gmail.com



por Patto (1984) há mais de trinta anos, bem como por outros tantos pesquisadores subsequentes, ainda se faz presente na formação dos profissionais de psicologia e de educação e, conseqüentemente, continua a ecoar nos corredores escolares.

Nesse sentido, o trabalho demandado pelo Psicólogo na escola muitas vezes se refere a resolver situações mais imediatas acerca dos problemas de aprendizagem, desconsiderando, como aponta Souza (2010), o complexo conjunto de relações entre o aluno e a escola e entre essa e a sociedade.

Em meio às dificuldades encontradas na atividade docente, professores continuam a solicitar ajuda da psicologia e esperam dela um amparo para minimizar as dificuldades vividas em seu cotidiano. Diante dessa demanda, nosso grupo de pesquisa, vinculado a Universidade Estadual de Maringá - UEM, que em anos anteriores já havia realizado investigações acerca da queixa escolar, desenvolveu uma pesquisa/ação intitulada “Proposições de alternativas para o enfrentamento da queixa escolar na educação básica: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”, com objetivo de elaborar propostas de intervenção junto às escolas e ampliar as relações teórico-práticas vinculadas aos estudos realizados em anos anteriores.

Vale destacar que o objetivo geral da intervenção realizada pela referente pesquisa foi de instrumentalizar os profissionais da escola, participantes da pesquisa (professores, coordenadores pedagógicos e diretores, auxiliares administrativos), por meio de atividades de formação, desenvolvidas nos encontros ao longo do ano de 2018. Buscou-se, a partir desses encontros formativos, fomentar a reflexão sobre o trabalho pedagógico e, com a apresentação de temas e conteúdos relacionados à prática pedagógica, possibilitar melhores condições de intervenção, pelos professores, nas queixas escolares (problemas de comportamento e aprendizagem dos alunos), a partir da apropriação de conhecimentos teóricos provenientes da Psicologia Histórico-Cultural.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

795

Dessa forma, o presente texto objetiva relatar a experiência dessa intervenção nessa escola de ensino fundamental II e ensino médio da rede pública estadual, a fim de promover reflexões acerca da prática educativa e das possíveis contribuições da psicologia para a mesma. Para tanto, inicialmente apresentaremos a compreensão de nosso grupo de pesquisa acerca da queixa escolar, a fim de tornar claros os encaminhamentos dados no processo de intervenção. Na sequência, relataremos as atividades prévias à intervenção, que envolveram o levantamento da demanda e o planejamento do trabalho. Em seguida, discorreremos sobre as atividades realizadas junto aos professores e, por fim, teceremos algumas considerações, destacando alguns pontos para reflexões.

O grupo de pesquisa, a compreensão da queixa escolar e a busca de formas de enfrentamento

Antes de apresentar informações sobre o processo de intervenção realizado, consideramos importante destacar que a escola, enquanto instituição social, não se constitui como realidade independente, mas como expressão de seu tempo histórico e da sociedade da qual faz parte, sendo, portanto, determinada por condições históricas e sociais. Ela exprime a sociedade capitalista a qual integra e, dessa forma, expressa, na atualidade, as ideias neoliberais dominantes, sendo o indivíduo considerado o único responsável por seu sucesso ou fracasso.

Diante de tal realidade, as explicações sobre a educação escolar, em uma perspectiva de igualdade formal, apontam para o acesso universalizado ao ensino, entretanto, se muitas crianças não aprendem, tem se considerado que isto se dá porque têm problemas individuais que lhes impossibilitam atender as exigências da escola. A articulação mais consistente desse discurso falseador demanda a utilização de justificativas advindas de variados campos da ciência, especialmente no que se refere às teorias sobre desenvolvimento humano e aprendizagem.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

796

Não podemos deixar de questionar, também, sobre o tipo de formação que os profissionais da educação e também da Psicologia estão recebendo. Ao que tudo indica muitos deles estão sendo formados em uma vertente acrítica, com concepções tradicionais e hegemônicas sobre as queixas escolares deslocando, como aponta Souza (2010), o eixo de uma discussão políticopedagógica para causas e soluções individuais, desconsiderando, assim, as relações entre a instituição escolar e a sociedade, permeadas pela produção e reprodução do capital e, portanto, por questões econômicas e políticas de abrangência da totalidade da qual fazemos parte.

É importante tecer reflexões acerca do processo de escolarização e da apropriação do conhecimento e seus determinantes, favorecendo a proposição de alternativas que possam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos de forma efetiva, possibilitando uma plena humanização.

Todos estes aspectos acima abordados nos instigaram a desenvolver estudos com foco no enfrentamento das dificuldades vividas no processo de escolarização por professores e estudantes, pois, enquanto profissionais de Psicologia trabalhando com a educação escolar, não podemos endossar e nem legitimar concepções e práticas nesta vertente acrítica.

Assim sendo, nosso grupo de pesquisa tem desenvolvido estudos por meio dos conhecimentos da Psicologia em uma vertente crítica, sobretudo da Psicologia Escolar e da Psicologia Histórico-Cultural, pensando em uma educação de qualidade que seja capaz de promover o desenvolvimento do indivíduo de forma que resulte em mudanças no plano pessoal e social. Esta educação precisa, portanto, ser organizada de forma a se tornar um instrumento que, de fato, produza esse desenvolvimento.

Identificando as Demandas Junto à Escola

Apesar de o grupo de pesquisa, amparado em anos de estudos e reflexões, já ter um conhecimento prévio sobre as principais dificuldades enfrentadas no âmbito escolar, traduzidas nas diferentes queixas escolares, a



organização desta intervenção foi precedida de uma investigação pontual junto à escola (pesquisa de campo), realizada mediante autorização do Núcleo Regional Estadual de Educação, aceite e assinatura dos documentos de anuência pelo diretor da escola. Tendo o projeto sido aprovado pelo comitê de ética, foram realizadas entrevistas com as coordenadoras e alguns professores, indicados pela coordenação. Tanto a participação da instituição como de seus profissionais foi voluntária.

Para a realização das entrevistas seguiu-se um roteiro com questões norteadoras. As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas, de forma que as respostas obtidas foram organizadas em quatro eixos temáticos: I - Dificuldades encontradas no âmbito escolar; II - Possíveis causas das dificuldades; III - Ações desenvolvidas diante das dificuldades e seus resultados; IV – Possibilidades de formação continuada.

De maneira resumida, a pesquisa revelou que, na percepção dos professores, a família é a principal responsável pelas queixas escolares, culminando na aceitação de que determinado aluno não aprende porque seu contexto familiar é conturbado e sua família não possui condições financeiras e afetivas de incentivar seu estudo. Constatou-se que atribuem a falta de interesse dos alunos ao fato de as famílias não incentivarem os estudos e não propiciarem a concepção da importância da educação. Tais questões são relevantes e podem indicar tentativas já efetuadas pelo professor em obter um maior apoio desses familiares a fim de viabilizar o processo de escolarização de seus filhos, mas essa ajuda nem sempre se efetiva como almejado. Todavia, a realidade da relação escola/família/sociedade pode engendrar explicações reducionistas sobre as famílias, geralmente as pobres, no que se refere à compreensão e envolvimento das mesmas acerca dos problemas/soluções do “não aprender” na escola. Pode ainda, aliada às questões estruturais, de formação dos profissionais, da própria realidade de dificuldades do processo de escolarização, levar o professor a não se ver como partícipe desse processo, sobretudo no que



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

798

se refere às possibilidades de enfrentamento da queixa escolar.

Em função destes resultados, consideramos que a intervenção deveria ter como foco a formação continuada dos professores, a fim de que pudessem refletir sobre as múltiplas causas que compõem os problemas presentes nas queixas escolares, bem como pudessem se apropriar de outras concepções acerca do desenvolvimento e do processo de aprendizagem, nas quais a função da escola e o papel dos educadores são identificados como imprescindíveis.

A partir das concepções trazidas pelos professores acerca de seu trabalho e do cotidiano escolar, destacamos que, em processo de formação, podem ter a oportunidade de rever concepções e práticas que denotem a importância do ensino dos conhecimentos científicos para o desenvolvimento de seus alunos, enquanto potencializadores, como afirma Saviani (2012), da ampliação da compreensão da realidade, para além de seu imediato.

O trabalho com os conteúdos científicos na educação escolar é um ponto chave defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica. A escola deve trabalhar não com o que a criança aprende em seu cotidiano, de maneira espontânea, mas com os conteúdos clássicos, o conhecimento produzido pela humanidade ao longo dos anos, ao qual todos têm direito de acesso e que são imprescindíveis para o desenvolvimento dos indivíduos, ou melhor, para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, como preconiza a Psicologia Histórico-Cultural.

São os conteúdos produzidos na prática social, que foram sistematizados pela ciência, que precisam ser trabalhados na escola, para que o povo passe a dominar o que está nas mãos da classe dominante, fazendo da cultura seu instrumento de luta e libertação. Por isso, Saviani (2012) afirma que se a escola se limitar a trabalhar com a cultura popular, que se desenvolve e se aprende de maneira espontânea, qual seria sua função? Segundo ele, o saber popular deve ser o ponto de partida no trabalho educativo, mas nunca o ponto de chegada.

Nessa perspectiva, Duarte (1998) pontua que o trabalho educativo deve



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

799

diferenciar-se das formas espontâneas de educação e deve ser intencionalmente organizado tendo como objetivo principal produzir a humanidade nos indivíduos. Como afirma Martins (2011, p. 55-56, grifos da autora):

Compete à escola ensinar aquilo que grande parcela da população não aprenderá fora dela: o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Apenas por essa via poderá promover a justa socialização dos produtos do trabalho intelectual dos homens e a conquista, por cada indivíduo particular, das possibilidades cognitivas afetivas neles objetivadas.

Por esse motivo, para a Pedagogia Histórico-Crítica, o papel do professor é fundamental, pois ele é o mediador no processo de aquisição do conhecimento pelo aluno. É ele quem deve viabilizar esse processo, selecionando e organizando os conteúdos de forma que o aluno consiga se apropriar de fato do conhecimento sistematizado e, gradativamente, ampliar sua capacidade cognitiva de abstração, reflexão e análise e, conseqüentemente, ser capaz de entender o mundo em suas relações e contradições.

No processo de transmissão-assimilação desses conteúdos, professor e aluno devem ser ativos. Cabe ao primeiro organizar a atividade pedagógica e conduzi-la, partindo da prática social e respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos, a fim de que eles possam dialogar entre si, com o professor e com a cultura acumulada historicamente. Em outras palavras, o professor deve trabalhar com os conteúdos não de modo mecânico, mas vivo, de forma a estimular o aluno em seu processo de aprendizagem.

Facci (2011, p. 137) amplia essa ideia ao afirmar:

Considero que, numa perspectiva educacional baseada na Escola de Vigotski e na pedagogia histórico-crítica, professor, aluno e conhecimento científico são ativos. O professor é ativo porque “pode provocar uma ‘revolução’ no conhecimento dos alunos, buscando socializar o que de melhor a sociedade produziu em termos culturais” (Facci, 2006, p. 140); o aluno é ativo porque, no



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

800

processo de apropriação do conhecimento, precisa estabelecer relações, fazer generalizações e sínteses para formar novos conceitos; e, finalmente, o conteúdo é ativo porque construído por meio da prática social dos homens, em condições históricas determinadas.

Como o vínculo entre educação e sociedade se encontra na prática social, para Saviani (2005) ela deve ser o ponto de partida do trabalho pedagógico. Porém, é preciso ter claro que há uma diferença no nível de compreensão (conhecimento e experiência) do professor e do aluno em relação à prática. Essa diferença deverá ser minimizada ou superada totalmente, a partir do trabalho pedagógico desenvolvido, que levará o aluno, ao final do processo, a retornar para a prática social com uma nova compreensão sobre ela, podendo então atuar no meio social de maneira consciente. Assim, nessa perspectiva pedagógica, considera-se que a “Importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento” (Saviani, 2005, p. 88).

Essa socialização se inicia pelo acesso à escrita, à linguagem matemática, aos conhecimentos básicos das ciências naturais e sociais, os quais são imprescindíveis, ou seja, são, segundo Saviani (2007, p. 160), “pré-requisitos” para compreender, mesmo que minimamente, a sociedade atual. Tais conhecimentos compõem o currículo da educação elementar, o que denominamos de ensino fundamental, e nele estão implícitas as relações entre trabalho e educação, já que é a organização social dada pela organização do trabalho (meios de produção) que orienta e define o currículo do ensino elementar.

Saviani (2007) defende a importância em que as ideias expostas passem pela confrontação com a prática pedagógica em curso na sociedade atual, de maneira a submeter a uma crítica à luz da prática que desenvolvem. Quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global, mais sua contribuição será eficaz.

A compreensão dessa relação dialética teoria e prática pode e deve ser



viabilizada por processos de formação docente. O desafio está em promover ações, práticas pedagógicas, alicerçadas por políticas, por formação adequada às necessidades das pessoas que aprendem e comportam-se de forma diferente, em prol de fazer avançar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Planejamento da Intervenção

Após levantamento de dados empíricos e elaboração dos eixos temáticos, o grupo de pesquisa deu início ao planejamento dos encontros a serem realizados com os professores e demais profissionais da escola.

Um dos primeiros aspectos a ser organizado foi o calendário das atividades, considerando o tempo disponibilizado pela escola para a realização do trabalho voltado à formação de professores, que precisariam acontecer em dias específicos do ano letivo destinados a esse fim, ou seja, durante as semanas pedagógicas, previstas para os meses de fevereiro e julho e em um dia de formação de professores programado para outubro.

Com relação ao conteúdo a ser trabalhado nos encontros, no processo de planejamento foi preciso levar em conta não apenas as solicitações demandadas pela escola e suas expectativas em relação ao trabalho da psicologia, mas as necessidades identificadas pelos integrantes do grupo de pesquisa que, por sua vez, consideravam a necessidade de instrumentalizar os professores com conhecimentos da psicologia sobre os processos do desenvolvimento e da aprendizagem para que os mesmos, em sua prática profissional, subsidiados teoricamente, pudessem refletir sobre os desafios que se apresentam no cotidiano escolar, as complexas relações implicadas e as possíveis alternativas para o seu enfrentamento.

Isso porque, de acordo com a abordagem teórica que fundamenta as pesquisas do grupo, a Psicologia histórico-cultural, é por meio do ensino sistematizado e de um processo de aprendizagem organizado intencionalmente



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

802

que os sujeitos alcançam maiores níveis de desenvolvimento humano. Portanto, investir na formação dos educadores é uma forma de enfrentamento da queixa escolar, de promover situações de desenvolvimento do professor, vislumbrando também o desenvolvimento de seus alunos.

Por atribuir extrema importância ao trabalho do professor e considerar que as queixas escolares resultam de processos sociais mais amplos, a organização dos temas a serem abordados com os professores não se limitou a dar respostas para problemas específicos por eles apontados ou solicitados durante as entrevistas. Ao contrário, a proposta de intervenção teve como um de seus objetivos promover a reflexão acerca da própria queixa escolar e de como ela tende a individualizar os problemas e desconsiderar os múltiplos fatores que a compõem.

Portanto, na elaboração dos encontros, visando primeiramente explicar os objetivos do grupo de pesquisa, a perspectiva de psicologia adotada e, a partir dela, a forma de enfrentamento proposta, os temas foram organizados na seguinte ordem:

- a) Apresentação do projeto de pesquisa e dos resultados da investigação feita com os profissionais da escola;
- b) História da psicologia e suas interconexões com a educação e as explicações sobre as queixas escolares;
- c) Função da escola;
- d) Psicologia e Pedagogia: interconexões na prática pedagógica;
- e) Desenvolvimento humano e processo de escolarização a partir da Psicologia Histórico-Cultural;
- f) Sentido e significado da atividade docente;
- g) Desenvolvimento das funções psicológicas superiores;
- h) O fenômeno da medicalização;
- i) Periodização do desenvolvimento psicológico;
- j) Sentido da atividade de estudo e a função do professor.



Sendo o grupo de pesquisa composto por vários integrantes, houve um rodízio na condução das atividades com os professores, organizado em função tanto da disponibilidade de horários dos membros do grupo em relação às datas definidas pela escola, como também pelo domínio do conteúdo a ser abordado, geralmente relacionado aos estudos desenvolvidos na produção de suas dissertações e/ou teses.

Com o intuito de desenvolver os encontros de forma dinâmica, a fim de promover maior integração e participação, o trabalho com as temáticas envolveu diferentes atividades, tais como: dinâmicas de grupo, explanação oral, leituras, apresentação de vídeos, partilha de experiências e discussões em grupos. Para tanto, foram produzidos alguns materiais de apoio, como a apostila teórica “Considerações acerca da compreensão do desenvolvimento do homem cultural e da constituição de seu mundo histórico”, que foi elaborada por membros do grupo de pesquisa e disponibilizada aos professores da instituição. Além disso, foram organizados slides dos diferentes temas, fichas para dinâmicas, leituras de capítulos de livros, artigos científicos e vídeos.

O Trabalho na Escola

A escola em que foi realizada a intervenção integra a rede estadual de ensino público da cidade de Maringá, no Estado do Paraná e oferta ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano) e ensino médio, funcionando nos três períodos. Está localizada em um bairro periférico da cidade, atendendo aproximadamente 300 alunos que residem no próprio bairro.

No ano da intervenção, a equipe docente era composta por 52 profissionais, sendo 46 professores, 04 pedagogos, 01 diretor geral e 01 diretor-auxiliar. Nem sempre o professor consegue distribuir toda a sua carga horária em uma única escola, sobretudo se ela for relativamente pequena, assumindo, assim, aulas em outros estabelecimentos de ensino, o que pode dificultar sua participação em horários para além de um turno nessa escola. E, por esse motivo, nem todos estavam presentes nos encontros, uma vez que estes



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

804

ocorreram durante as semanas pedagógicas, nas quais os professores da rede podem optar por participar em qualquer uma das escolas onde atuam.

Assim, ao longo do processo de intervenção, o número de participantes nos encontros variou entre 12 e 17 profissionais, sendo estes professores, coordenadoras e diretora da escola.

Para facilitar a compreensão de como foi realizada a intervenção no que se refere à distribuição de carga horária, temas trabalhados e materiais de apoio utilizados, apresentaremos tais informações no quadro a seguir:

Data	Tema (s) do encontro	Materiais de apoio
Período/ carga horária		
16/02/2018 Manhã /4h	Apresentação do projeto de pesquisa e dos resultados da investigação feita com os profissionais da escola; Apresentação da história da psicologia e suas interconexões com a educação e as explicações sobre as queixas escolares; Função da escola.	Slides com dados da pesquisa; Slides sobre história da psicologia; Projektor Multimídia; Fichas para dinâmica.
16/02/2018 Tarde /4h	Psicologia e Pedagogia: interconexões na prática pedagógica; Desenvolvimento humano e processo de escolarização a partir da Psicologia Histórico-Cultural.	Texto de apoio: “Considerações acerca da compreensão do desenvolvimento do homem cultural e da constituição de seu mundo histórico”; Slides e projetor



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

805

		multimídia.
26/07/2018 Manhã /4h	Retomada e continuação do tema: Desenvolvimento humano e processo de escolarização a partir da Psicologia Histórico-Cultural.	Mesmo texto do encontro anterior.
26/07/2018 Tarde /4h	Sentido e significado da atividade docente.	Artigo: “Sentido e significado na psicologia histórico-cultural: contribuições para a educação”.
27/07/2018 Manhã /4h	Desenvolvimento das funções psicológicas superiores.	Capítulo de livro: “A importância das ações educativas para o bom desenvolvimento da atenção: aspectos da neuropsicologia luriana”.
27/07/2018 Tarde /4h	O fenômeno da medicalização.	Indicação de livros e artigos; Apresentação de entrevista sobre o uso da ritalina do Brasil. (Vídeo).
01/10/2018 Manhã /4h	Periodização do desenvolvimento psicológico.	Artigo: “A periodização do desenvolvimento psicológico individual



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

806

na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski”.

01/10/2018	Sentido da atividade de	Artigo: ““Por que
Tarde /4h	estudo e a função do professor;	aprender isso,
	Fechamento das	professora? ” Sentido
	atividades do ano.	pessoal e atividade de
		estudo na psicologia
		histórico-cultural”;
		Curta de
		animação: Alike.

Como é possível perceber no quadro acima, os encontros aconteceram em três momentos distintos do ano letivo: em fevereiro, antes do início das aulas; em julho, durante o recesso escolar e em outubro, em uma semana de formação. Apesar da limitação em relação ao número de encontros, bem como a realização dos mesmos de maneira concentrada e não distribuída ao longo do ano letivo, foi possível trabalhar um número significativo de temas e desenvolver várias discussões interessantes, que serão aqui relatadas de maneira sintética.

Desde o primeiro encontro, quando demos início à intervenção, apresentando os dados da pesquisa de campo sobre as principais queixas relatadas pelos participantes, os educadores demonstraram muito interesse e participaram ativamente, expressando suas opiniões, sugestões, fazendo questionamentos e/ou compartilhando algumas experiências vivenciadas no contexto escolar.

Se por um lado tal receptividade inicial nos serviu de indicativo acerca da aceitação do trabalho, por outro lado nos revelou o quão sedentos por respostas para seus problemas os professores estavam. Por isso, ao apresentar



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

807

nossa proposta, foi preciso discutir sobre algumas expectativas relacionadas à presença do psicólogo na escola, deixando claro o papel que assumiríamos ali.

Por esse motivo, para explicar como o trabalho seria desenvolvido, resgatamos a história da relação da psicologia com a educação no Brasil, apontando os problemas deste processo e, ao mesmo tempo, anunciando qual seria o nosso encaminhamento teórico-metodológico, fundamentado nos pressupostos da Psicologia histórico-cultural.

Já nesse momento foi possível identificar profissionais que conheciam essa abordagem psicológica, por terem feito algum curso de formação, simpatizando ou não com ela; os que fundamentavam sua prática por meio de outras vertentes, como a piagetiana; e os que não tinham muito definidas suas concepções de mundo, de homem, de aprendizagem e de desenvolvimento. Essa diversidade, entretanto, foi extremamente benéfica para o andamento do trabalho, pois gerou muito debate e reflexão.

Por outro lado, em determinados momentos, principalmente ao discutir temas mais polêmicos como, por exemplo, sobre o intenso processo de medicalização dos escolares, notamos uma grande dificuldade por parte de alguns professores em deslocarem-se de compreensões biologizantes e da defesa de tal processo como alternativa essencial para os problemas dos estudantes. O posicionamento dos professores e a insistência na naturalização e biologização da vida vai ao encontro da afirmação de Souza (2010, p. 65) ao enfatizar que:



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

808

(...) transformamos em patologia algo que é produto das dificuldades vividas por um sistema escolar que não consegue dar conta de suas finalidades. Sistema este fruto de políticas que durante décadas depauperaram a escola pública e dificultaram que desempenhasse seus papéis sociais e políticos.

A compreensão dos professores está articulada com a visão hegemônica que transforma questões coletivas, de ordem social, institucional, política, pedagógica em questões individuais, biológicas e, neste prisma, pouco resolve lhes dizer sobre as “falhas” de seu entendimento. É preciso discutir as bases dialéticas que fundamentam tal compreensão, como historicamente a mesma foi se constituindo e as relações de sua produção com a sociedade em seus modos de garantir a existência, marcados pela imposição de sucessos e pela patologização das diferenças.

Assim, foi necessário, ao longo da intervenção, fundamentar e aprofundar as discussões teóricas e correlacionar as temáticas com as concepções de homem, sociedade, aluno, desenvolvimento, aprendizagem, os sentidos e significados da atividade docente e da atividade de estudo, papel da educação, dentre outros, respaldados pela Psicologia Histórico-Cultural.

Ao trabalharmos com as representações de aluno, de escola e de professor com os educadores, por meio de uma dinâmica na qual eles deveriam apresentar de um lado da tabela as características sobre o aluno, a escola e o professor que temos e, do outro, o que queremos, observamos a existência de uma polarização na forma de perceber o próprio contexto em que atuam, seus alunos e a si mesmos, pois eles listaram apenas pontos negativos sobre “o que se tem”, deixando as características positivas para “o que se quer”.

Isso pode ser um indicativo de quanto a educação, a atividade docente, os sentidos atribuídos ao seu trabalho, podem estar permeados por reducionismos, alavancados por pressões no cotidiano por resultados e uma realidade de muitas dificuldades, em que esses profissionais se veem atrelados às mesmas e, ainda, podem revelar o sofrimento desses profissionais, as dificuldades em ver alternativas na conjuntura da educação escolar nas políticas



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

809

públicas. Diante dessa realidade, as justificativas e explicações para o insucesso escolar são colocadas pelos professores de maneira a recair nos indivíduos, ou seja, nos alunos e seus familiares.

Diante do panorama que se formou a partir das respostas que foram registradas no quadro, procuramos discutir com eles sobre os aspectos destacados em suas respostas em relação com a educação em geral, na forma como esta tem se dado em uma sociedade capitalista e cheia de desigualdades, em que manter tais situações favorece aos interesses da classe dominante e distancia a escola de cumprir sua função social de apropriação do conhecimento.

Buscamos discutir, também, sobre o cotidiano escolar, em que muitas atividades pedagógicas que eles executam ocorrem em favor de processos de desenvolvimento e aprendizagem e podem contribuir para que seus alunos ampliem a compreensão de sua realidade. A partir dos questionamentos, realizamos uma reflexão no coletivo desses professores acerca de sua própria autoimagem, sobre o seu local de trabalho e sobre os alunos com quem atuam. Por meio da reelaboração da tabela “o aluno, a escola e o professor que temos”, eles identificaram pontos positivos, destacando aspectos que os fazem gostar da profissão e de si mesmos.

Tal atividade também possibilitou a reflexão sobre o impacto que esse olhar negativo tem em sua prática docente, podendo incorrer em imobilismos e a importância de resgatar para eles mesmos a função da escola e o seu papel neste processo, sem desconsiderar a situação em que se encontra a educação e seus fundamentos em uma sociedade capitalista. Vale salientar que a representação negativa sobre escola, aluno e professor apresentada pelos educadores não deve ser entendida como uma falha pessoal de responsabilidade deles, mas como fruto de um processo intenso e sistemático de desvalorização do professor, da escola e do conhecimento científico vivido na sociedade e, como membros dessa sociedade, acabamos por assumir os significados sociais nela produzidos.



Desvelar esses aspectos e discutir sobre eles nessa e em outras atividades desenvolvidas nos encontros, foi de grande importância no processo de intervenção, uma vez que os professores tiveram a oportunidade de refletir acerca de sua função como educadores e do quanto a mesma está atrelada à organização do sistema de ensino e da sociedade. À medida em que entendem a relevância do processo de escolarização como fator essencial na constituição do psiquismo humano, os professores podem reavaliar sua função educativa, resgatando sua importância e, ao reencontrarem sentido em sua atividade docente, exercê-la de maneira mais consciente, pois,

Em condições objetivas nas quais o professor não reconhece a finalidade de sua atividade, ele pode encontrar-se apenas executando as ações em seu cotidiano de trabalho, muitas vezes reproduzindo condições segregadoras da sociedade e não contribuindo para a formação do sujeito. Por outra via, se o professor tem clara a finalidade de sua atividade perante a formação da consciência de seus alunos, outros caminhos são trilhados no que se refere às ações docentes em seu trabalho diário, conscientizando-se de cada etapa de seu cotidiano e direcionando-as para a construção de sentidos junto aos seus alunos. (Melo, Pessoa & Leonardo, 2017).

Portanto, trabalhar com os professores, que são os condutores dos processos educacionais dentro da escola, auxiliando-os a encontrar melhores formas de desenvolver seu trabalho, talvez seja uma das principais atividades que a psicologia que defende a humanização dos sujeitos possa fazer, em função do alcance multiplicador dessa ação.

Além disso, é preciso colocar os conhecimentos da psicologia a serviço dos processos educacionais, pois à medida que os professores se apropriam de conhecimentos sobre o desenvolvimento e sua interdependência em relação à aprendizagem, podem reestruturar sua prática e, conseqüentemente, promover maior desenvolvimento de seus estudantes. Contudo, é preciso frisar que há limites tanto da parte da psicologia como da parte da educação no que se refere



à mudança das condições educacionais como um todo, pois elas se relacionam ao contexto mais amplo e são em grande parte determinadas pelo modo de produção capitalista.

Partindo dessa experiência de intervenção, podemos afirmar que há por parte da escola grande interesse nessa parceria, pois conforme já assinalamos, em todos os encontros os professores mostraram-se bastante envolvidos com as discussões, participavam ativamente, o que foi essencial para elucidarmos com eles algumas concepções estereotipadas e suas relações com a organização da sociedade e, principalmente, por permitir vislumbra-las nas práticas educativas, nas práticas sociais.

Ao final das atividades do projeto, os professores fizeram uma avaliação bastante positiva desses encontros, ratificando a necessidade de estudos, de refletir sobre as questões escolares mediados por outros profissionais como o psicólogo escolar e da continuidade desse trabalho.

Vale destacar ainda que a intervenção com os professores permitiu ampliar a experiência dos participantes do projeto e, sobretudo, alçar a aproximação da pesquisa na universidade e as contribuições teórico/práticas para a atividade docente e o processo de escolarização.

Considerações finais

Ao longo do desenvolvimento do trabalho com os professores ficou evidente que há uma carência de espaços de discussão e trocas entre estes profissionais. Embora se encontrem diariamente pelos corredores da escola, em muitos momentos a atividade docente parece ser uma atividade solitária, na qual o profissional precisa elaborar estratégias próprias para lidar com os desafios do dia a dia. Nesse sentido, atividades que promovam troca de experiências bem sucedidas na docência muito podem contribuir para o aprimoramento das atividades pedagógicas, fortalecer laços de apoio entre os membros da equipe de professores e, até mesmo, minimizar processos de adoecimento.

O processo de intervenção possibilitou uma maior delimitação da função



do psicólogo escolar e a reflexão da função do professor no processo de aprendizagem dos estudantes, conforme os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, bem como o repensar acerca das concepções de desenvolvimento que embasam a prática dos professores. A troca de experiências entre os profissionais e a possibilidade de encontrar na teoria psicológica fundamentos para uma ação educativa humanizadora e, ao mesmo tempo, auxiliar no enfrentamento das queixas escolares trouxe novas alternativas para os educadores, que solicitaram a continuidade do trabalho de formação durante o próximo ano.

Referências

- Asbahr, F. S. F. & Souza, M. P. R. (2014). "Por que aprender isso, professora? " Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(3), 169-178. Recuperado em 10 agosto, 2018<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v19n3/02.pdf>.
- Duarte, N. (1998, abril). Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 19, n. 44, pp. 85-106. Recuperado em 22 setembro, 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos CEDES*, 24(62), 64-81. Recuperado em 02 abril de 2018 de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v19n3/02.pdf>.
- Facci, M. G. D. (2011). A crítica às pedagogias do “aprender a aprender”. Em: Marsiglia, A. C. G. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.* (pp. 121-146). Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção memórias da educação).
- Hilusca, A. L. & Souza, M. P. R. A importância das ações educativas para o bom desenvolvimento da atenção: aspectos da neuropsicologia luriana. Em: Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. R. G. & Franco, A. F. (org.). *Medicalização na educação e psicologia histórico-cultural: em defesa da emancipação humana.* (pp. 159-191). Maringá: Eduem, 2017.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

813

- Lara, D. M., & Méndez, R. C. (Direção e produção). (2015). *Alike*. (Curta metragem de animação). Espanha. 8 min. Recuperado em 08 agosto, 2018 de <https://www.youtube.com/watch?v=UATPH44jRSw>.
- Martins, L. M. (2011). Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. Em: Marsiglia, A. C. G. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. (pp. 43-57). Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção memórias da educação).
- Melo, L. C. B, Pessoa, C. T., & Leonardo, N. S. T. (2017). Sentido e Significado na psicologia histórico-cultural: contribuições para a educação. *VI Encontro Paranaense de Psicologia Escolar e Educacional ABRAPEE/PR: Contribuições da Psicologia para uma educação emancipadora*. Irati: UNICENTRO.
- Moysés, M. A. A. (2010). [Entrevista concedida ao Jornal da Globo News, Edição das 10h]. Globo News. Recuperado em 15 novembro, 2014 de <http://www.youtube.com/watch?v=MTFOb2bLjLA>.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz
- Saviani, D. (2005). *Escola e democracia*. (37ª ed.) Campinas: SP: Autores Associados (Coleção Polêmica do nosso tempo, vol.5).
- Saviani, D. (2007, janeiro/abril). Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, pp. 152-180. Recuperado em 25 julho, 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>
- Saviani, D. (2012). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (11. ed. rev. 1ª reimpr.). Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).
- Souza, M. P. R. (2010). Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. Em: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*(pp.57-67). São Paulo: Casa do Psicólogo.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

814

Teoria Social Cognitiva em Contextos Educativos: Conceitos Centrais e Implicações Pedagógicas

Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas
Faculdade Anhanguera de Sumaré (FSU)
marciafreitaspsi@gmail.com

Teoria Social Cognitiva: Origens, Pressupostos Teóricos e Epistemológicos

Albert Bandura (1925-), psicólogo canadense, iniciou sua carreira como professor e pesquisador nos Estados Unidos ao final da década de 1950, após uma formação acadêmica em Psicologia profundamente influenciada pelo Behaviorismo em voga na época. Já nos primeiros anos como pesquisador, Bandura se distanciou do Behaviorismo e estudou o papel da modelação social na motivação, na cognição e na ação humana. Por isso, atribuiu à sua proposta o nome de Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1969; 1977). Com o avanço de suas formulações teóricas, o autor identificou três grandes determinantes do comportamento humano, assim como os mecanismos cognitivos responsáveis pela mudança do comportamento, atualizando o nome de sua abordagem para Teoria Social Cognitiva - TSC (Bandura, 1986), tal como conhecemos hoje.

A TSC tem dois objetivos centrais: esclarecer os mecanismos básicos que governam o funcionamento humano e elucidar o funcionamento macroanalítico de fatores sociais no desenvolvimento, na adaptação e na mudança dos indivíduos. Dentro desse arcabouço teórico, o funcionamento humano é entendido como socialmente interdependente, abundantemente contextualizado e condicionalmente orquestrado em subsistemas sociais dinâmicos e diversos e com complexas interrelações (Bandura, 2001). A TSC adota a perspectiva da agência humana como princípio integrativo para o autodesenvolvimento, a adaptação e a mudança (Bandura, 2001). Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida de modo intencional, por meio de seus próprios atos. No entanto, Bandura (2001) postula que a agência



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

815

humana é concebida de três formas, sendo elas a agência pessoal (decorrente da ação direta do indivíduo), a agência delegada (socialmente mediada por outras pessoas) ou a agência coletiva (quando a ação é levada a cabo por um conjunto de pessoas). A agência humana existe porque os indivíduos possuem capacidade de simbolização, pensamento antecipatório, autorregulação e autorreflexão. A abordagem sociocognitiva compreende os indivíduos como auto-organizados, proativos, autorregulados e autorreflexivos, não sendo apenas produtos, mas sim produtores das condições de vida.

Além da ênfase dada ao contexto social, Bandura (1977) também destaca o papel central que a cognição exerce sobre a aquisição e a regulação do comportamento. Os processos cognitivos individuais e coletivos adquirem fundamental importância na construção ativa da realidade e na interpretação de informações do ambiente, que, por sua vez, suscitam comportamentos capazes de alterar a realidade vigente através de julgamentos pessoais (Bandura, 1978). Os humanos possuem a capacidade de usar símbolos, o que permite se engajar em pensamentos reflexivos, criar e planejar cursos de ação por meio do pensamento antecipatório em vez de executar os atos e lidar com as consequências. Nesse sentido, o comportamento humano é explicado pela interação entre os fatores pessoais dos indivíduos (biológicos e psicológicos), o comportamento (atos, escolhas, declarações verbais) e o ambiente (físico, social e cultural) em uma lógica de causalidade recíproca, a qual Bandura (1986) nomeia como determinismo recíproco triádico. Segundo o autor, o termo determinismo significa a produção de efeitos por eventos probabilísticos e não inevitáveis (Bandura, 1978).

Bandura (2001) esclarece que a visão de homem proposta pela TSC considera que o funcionamento humano está profundamente enraizado em sistemas sociais, no qual ocorrem adaptações e mudanças ocasionadas pelas trocas interpessoais e onde a agência pessoal opera, o que influencia na construção de crenças acerca do mundo e de si mesmo. “O *self* é socialmente



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

816

construído, mas exercendo auto-influência, a agência humana atua de forma produtiva e proativa sobre os sistemas sociais e não apenas de modo reativo” (Bandura, 2000, p. 77). O sujeito é, simultaneamente, produtor e produto das trocas sociais. Entretanto, Bandura (2000) rejeita dualismos imprecisos que buscam confrontar agência pessoal vs. estrutura social ou individualismo vs. coletivismo. Para ele, na lógica da causalidade recíproca triádica, a agência pessoal e a estrutura social atuam de forma interdependente. As estruturas sociais são criadas pela atividade humana e práticas dos sistemas sociais, por sua vez, impõem limitações, mas também oferecem recursos e oportunidades para o desenvolvimento humano (Bandura, 2001). Por isso, pode-se dizer que a TSC reconhece a importância da educação e do ensino como práticas que, se bem planejadas, permitem a promoção do desenvolvimento dos sujeitos em uma perspectiva agêntica, contribuindo para a ocorrência de situações de sucesso escolar.

Modelação Social e Aprendizagem Observacional no Ambiente Escolar

A modelação social, ou aprendizagem por meio de modelos, foi um dos primeiros temas de pesquisa sobre o qual Bandura se debruçou ainda na década de 1960, concretizado nos clássicos experimentos do João-bobo (Bandura, Ross & Ross, 1961; 1963). Seus estudos confrontaram explicações behavioristas que alegavam a necessidade de executar as respostas e experienciar os efeitos para que a aprendizagem pudesse ocorrer. Para o Behaviorismo, aprendizagem e desempenho são conceitos equivalentes. Já para a TSC, a aprendizagem consiste no processo de aquisição do conhecimento, sendo o desempenho a parte observável dessa aprendizagem.

A modelação é definida como o processo de aquisição e de mudanças comportamentais, cognitivas ou afetivas, feito de modo programado ou incidental, a partir de modelos reais ou simbólicos (Bandura, 1977). Os efeitos psicológicos da modelação são muito mais amplos que aqueles presentes na



imitação e ambos os termos não devem ser confundidos. Bandura (1986) destaca que os principais efeitos da modelação são: o efeito de facilitação de respostas similares à do modelo; o efeito de inibição ou desinibição de respostas previamente aprendidas; e o efeito da aprendizagem observacional, ou seja, modelar novos padrões de repostas que não pertenciam ao repertório do indivíduo. Para a TSC, a aprendizagem por observação se dá por meio do processamento simbólico da informação durante a exposição aos modelos, antes mesmo de qualquer resposta ter sido desempenhada. Assim, as pessoas guiam suas ações a partir de cognições prévias e não pelos resultados das ações (Bandura, 1977).

De acordo com Bandura (1977), o processo de aprendizagem pode ocorrer tanto pela atuação direta do indivíduo quanto de forma vicária, pela observação do comportamento de outras pessoas. Azzi e Basqueira (2017) apontam que a capacidade de aprender por observação abrevia o processo de aprendizagem porque acelera a aquisição de respostas sem a necessidade de experienciar por tentativa e erro, o que é fundamental para o desenvolvimento e a sobrevivência humana. Sem a aprendizagem observacional, aquisições de conhecimentos que dependem da cultura (como a linguagem, os costumes e práticas familiares, as competências ocupacionais e as práticas educacionais, religiosas e políticas) não poderiam ser transmitidas integralmente a outros indivíduos, o que tornaria os custos da aprendizagem elevados e perigosos.

Dando sequência aos estudos de Bandura e seus colaboradores realizados na década de 1960, Azzi e Basqueira (2017) sistematizam resultados de pesquisas que estudaram a modelação como técnica de ensino e concluíram que associar a modelação com a explicação verbal torna o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo. Quando as crianças são menores e apresentam estratégias cognitivas pouco diversificadas, tendem a seguir as mesmas estratégias apresentadas pelo modelo. Além disso, utilizar procedimentos como resolução de problemas, *feedback* corretivo e domínio autodirigido auxiliou no



desenvolvimento de habilidades aritméticas de crianças e promoveu as crenças de autoeficácia daquelas que experimentaram fracasso anterior em matemática. Tais resultados corroboram a importância da modelação e da aprendizagem observacional em sala de aula e no contexto educativo.

A aprendizagem de habilidades complexas, que devemos adquirir durante o processo de escolarização, depende tanto da experiência direta dos sujeitos quanto da observação. Em contextos escolares, os estudantes observam a explicação e a demonstração do conteúdo pelos professores e aprendem alguns (não todos) os componentes daquela habilidade. Cabe aos professores, então, promoverem situações que permitam que os discentes pratiquem o que está sendo ensinado, fornecerem devolutivas que aprimorem a habilidade e garantirem que suas instruções são consistentes com suas ações. Outros fatores também afetam a aprendizagem observacional e o desempenho, sendo eles o nível de desenvolvimento do sujeito, a importância do modelo e sua competência naquela tarefa, as consequências vicárias, as expectativas de resultado, o estabelecimento de metas e a autoeficácia.

Para Azzi e Basqueira (2017), o estudo da aprendizagem observacional permite aos docentes se atentarem aos processos envolvidos no ensino-aprendizagem, analisando as variáveis que lhes dizem respeito e propondo modificações em suas estratégias e métodos de ensino. Nesse sentido, as autoras afirmam que cabe ao professor criar situações diferenciadas de ensino que foquem a atenção do aluno na atividade, auxiliem-no a reter e recuperar os conteúdos estudados e permitam a reprodução das tarefas e atividades, aumentando a motivação para aprender.

Crenças de Eficácia Pessoal e Coletiva e suas Funções no Processo Educativo

A autoeficácia é um mecanismo cognitivo fundamental na TSC na medida em que as pessoas devem acreditar em si mesmas e no valor funcional do que estão aprendendo para serem bem-sucedidas nos processos de



desenvolvimento, adaptação e mudança. Bandura (1997) define a autoeficácia como as “crenças de alguém em sua capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir determinados resultados” (p. 3). Tais crenças têm uma função reguladora sobre outros fenômenos humanos subjetivos como a motivação, o bem-estar e as realizações pessoais e determinam como as pessoas pensam, se sentem e se comportam. A autoeficácia não deve ser entendida como um traço geral de personalidade, pois ela está relacionada a domínios específicos da ação humana. Desse modo, o senso de eficácia deve ser entendido como crenças particulares voltadas a objetivos específicos.

Assim como a agência humana opera de forma pessoal, delegada ou coletiva, o senso de eficácia pode ser individual - caracterizado pela autoeficácia – ou coletivo – definido pelo conceito de eficácia coletiva. Bandura (2000) define a eficácia coletiva como a crença compartilhada por um grupo de pessoas em seu poder coletivo de organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir determinados resultados. O autor destaca que muitos resultados almejados pelas pessoas só podem ser alcançados com iniciativas interdependentes e, por isso, elas devem trabalhar em conjunto para garantir aquilo que não conseguem realizar sozinhas. As realizações do grupo não são produto somente de habilidades e conhecimentos compartilhados, mas sim da dinâmica coordenada e sinérgica das interações de seus membros. Em síntese, a eficácia coletiva não envolve a soma das crenças individuais, pois é uma propriedade emergente do grupo.

Considerando que a visão de homem proposta pela TSC está embasada no determinismo recíproco triádico, é importante ressaltar que as crenças de autoeficácia, como qualquer outra forma de cognição, também são construídas, refutadas e reconstruídas dentro da lógica da causalidade recíproca. Isso significa que as trocas interpessoais promovem adaptações e mudanças no contexto social do indivíduo, o que influencia mutuamente na construção de crenças acerca do mundo e de si. O conceito de autoeficácia também evidencia



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

820

a perspectiva agêntica, seja pessoal ou coletiva, pois os sujeitos planejam intencionalmente suas tarefas a fim de alcançar determinado resultado. Todavia, a natureza recíproca dos determinantes que afetam o comportamento humano implica que qualquer intervenção direcionada ao indivíduo esteja voltada não somente para os fatores pessoais, mas também para as variáveis sociais, culturais e comportamentais, a fim de produzir efeitos.

Para as crenças de autoeficácia serem construídas, é preciso obter e interpretar informações por meio de quatro fontes, citadas aqui em ordem decrescente de relevância: as experiências diretas ou primárias, as experiências vicárias, a persuasão social e as reações físicas e emocionais (Bandura, 1977, 1997), sendo que essas fontes podem atuar de forma independente ou combinada. Bandura (1997) ressalta que o senso de eficácia determina em maior grau o quanto um indivíduo ou grupo se engaja em uma tarefa do que as habilidades que já possui para realizá-la. As crenças de eficácia funcionam como boas preditoras do desempenho para aqueles que possuem as habilidades básicas exigidas para cumprir determinada tarefa. Entretanto, se a capacidade mínima não existe, a autoeficácia por si só não conseguirá prever sucesso na atividade. Através de influência positiva ou negativa do senso de eficácia, os indivíduos e os grupos definem seus objetivos, escolhem quais caminhos seguir, determinam o quanto perseverar quando se confrontam com obstáculos e quanto esforço é necessário para se dedicarem a uma tarefa.

No contexto escolar, tanto os estudantes quanto os professores são influenciados por diferentes variáveis. Todas essas influências permitem a reconstrução ativa das crenças de eficácia pessoal e coletiva. Para Bandura (1997), é fundamental que pais e educadores estejam atentos e contribuam para o fortalecimento do senso de autoeficácia de crianças e adolescentes. Cabe a eles proporcionar aos alunos experiências reais de sucesso a partir da comunicação de expectativas positivas quanto às suas capacidades e por meio da evitação de qualquer ocorrência que possa gerar dúvidas sobre elas, além de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

821

proporem atividades desafiadoras, porém passíveis de realização, para que tenham seu progresso constantemente monitorado por *feedbacks* positivos. O professor deve estar atento aos diferentes níveis e estilos de aprendizagem na sala de aula de modo que não homogenize o grupo, mas possa promover crenças de autoeficácia realistas e contextualizadas para cada aluno, minimizando comparações sociais que diminuem a eficácia pessoal. Discentes que desenvolvem um senso elevado de autoeficácia estão bem preparados para autorregular a aprendizagem quando têm que confiar em sua iniciativa pessoal.

De acordo com a afirmação de Bandura (1997), estruturas de aprendizagem cooperativas tendem a promover maior rendimento acadêmico dos estudantes e autoavaliações de capacidades mais positivas (tanto dos alunos quanto dos professores) do que ambientes que reforçam o individualismo e a competição. O autor ainda ressalta que a tarefa de criar e promover ambientes de aprendizagem que sejam favoráveis ao desenvolvimento das capacidades dos estudantes depende muito da autoeficácia docente e das habilidades apresentadas pelos professores. Ademais, identificar as propriedades emergentes que surgem a partir da dinâmica social de um grupo, como o de professores, por exemplo, permite desenvolver estratégias socialmente orientadas para promover a eficácia coletiva. Escolas consideradas bem sucedidas, no que diz respeito à escolarização em seu sentido mais amplo, possuem um forte senso de eficácia coletiva.

Usher e Pajares (2008) e Zimmerman (2000) destacam que alguns estudantes atuam como agentes de seu próprio desenvolvimento, proativamente engajados e como autores de seu presente e futuro acadêmicos. Relatam que aprendizes de sucesso, além de possuírem forte senso de autoeficácia, conseguem autorregular sua aprendizagem, motivação e comportamento, ou seja, organizam seu próprio trabalho, determinam objetivos, pedem ajuda quando necessário, fazem uso de estratégias efetivas e possuem bom manejo do tempo. Essas capacidades podem ser desenvolvidas pelo fortalecimento da



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

822

autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, o que promove o desempenho escolar e, futuramente, o desempenho no trabalho.

Autorregulação no processo de ensino-aprendizagem

A TSC entende a autorregulação como um processo de autogoverno das cognições, sentimentos e comportamentos, voltado para a obtenção de metas estabelecidas pelo sujeito e guiado por padrões de conduta (Bandura, 1986). Igualmente, a autorregulação é um mecanismo interno, consciente e voluntário dos indivíduos que exerce controle parcial – na lógica da causalidade recíproca triádica – sobre seus pensamentos, emoções e comportamentos, sendo uma característica central da agência humana. Os indivíduos não apenas reagem ao ambiente externo, mas possuem a capacidade de refletir sobre ele, antecipar cognitivamente cenários construídos por determinadas ações, avaliar os efeitos previstos para, então, escolher caminhos que julgarem mais convenientes.

A autorregulação opera por meio de três subfunções centrais que atuam de forma integrada, cíclica e nesta ordem: auto-observação, automonitoramento e autorreação (Bandura, 1977; 1986). A auto-observação permite ao sujeito identificar seu próprio comportamento, perceber as condições em que ocorre e verificar seus efeitos. Já o automonitoramento funciona como um processo de julgamento, avaliando o próprio comportamento, as circunstâncias em que ocorre, o valor atribuído à atividade, os padrões pessoais de referência e as normas sociais. Após monitoramento e reflexão, a autorreação promove mudanças no curso da ação com base em consequências que os sujeitos aplicam a si mesmos. A autorreação retroalimenta o processo, iniciando um novo fluxo. Apesar de ser um processo cíclico, a autorregulação não acontece de forma mecânica.

O processo de autorregulação torna claro que, para a TSC, cognição e afeto são faces inseparáveis do comportamento humano. As ações podem ser julgadas como satisfatórias, inadequadas ou neutras dependendo dos padrões pessoais de quem a avalia, já que não há medidas absolutas de adequação, pois



o valor de uma conduta não é inerente a ela mesma (Polydoro e Azzi, 2008). As comparações com o desempenho prévio podem ser feitas como autocomparação, comparação com o grupo normativo ou comparação coletiva. De modo geral, Bandura (1986) destaca que as mudanças desejadas são melhor promovidas por auto-incentivos para ações exitosas do que por autopunição para desempenhos ruins.

Ressaltando novamente a causalidade recíproca, Bandura (1986) aponta que a autorregulação, assim como os demais processos cognitivos humanos, não ocorre de forma isolada, pois as condições ambientais podem facilitar ou dificultar a ocorrência desse processo. O autor indica que esta influência se dá por meio de três condições: contribuindo para o desenvolvimento das subfunções; possibilitando a aprendizagem de como e o que observar por meio da experiência direta ou vicária; e interferindo na decisão do tipo e da força das autorreações dirigidas à conduta pessoal também por meio da experiência. Nesse contexto, os indivíduos exercem um papel ativo na decisão de quais informações tiram dos eventos e como e quando devem usar as habilidades adquiridas.

A autoeficácia também exerce um papel fundamental para os mecanismos de autorregulação na medida em que o autogoverno demanda uma forte crença na capacidade de sua realização (Bandura, 1997). A autoeficácia impacta na autorregulação porque está associada à antecipação, seleção e preparação para a ação. Reciprocamente, a autorregulação influencia as crenças de autoeficácia fornecendo informações sobre o progresso, o esforço e o tempo dispendido na realização da atividade, atuando em sua construção.

Polydoro e Azzi (2008) destacam que o fato de uma pessoa possuir as habilidades necessárias para exercer a autorregulação comportamental em algum domínio específico não a torna uma autorreguladora eficaz em todos os aspectos da vida, pois reflete diferentes capacidades dos indivíduos. Especificamente na área educacional, as autoras apontam que os estudos sobre



autorregulação da aprendizagem tiveram início na década de 1980. As pesquisas e investigações têm demonstrado que alguns processos desempenham um papel importante no sucesso escolar dos estudantes, como formulação de metas, autossupervisão, uso de estratégias, autoavaliações e autorreações.

A autorregulação acadêmica pode ser definida como as cognições, sentimentos e comportamentos utilizados para atingir objetivos educacionais específicos (Polydoro & Azzi, 2008). Envolve quatro processos relacionados em um modelo cíclico: 1) autoavaliação e monitoramento; 2) identificação de metas e planejamento de estratégias; 3) implementação das estratégias selecionadas e monitoramento da precisão em executá-las; 4) monitoramento da relação entre resultados de aprendizagem e estratégia para obter a eficácia. Estes processos se organizam em três fases cíclicas, que são o planejamento das variáveis antecedentes, o controle do desempenho e da motivação durante o processo de aprendizagem e autorreflexão após o processo.

É fundamental articular o estudo dos processos de autorregulação com o cotidiano escolar, discutindo estratégias instrucionais, currículo, ambiente físico e social etc. Zimmerman e Schunk (2011) indicam que as contribuições mais centrais para promover a autorregulação acadêmica dos discentes são: estratégias de ensino, oportunidade de modelação social, prática autorreflexiva, estratégias de autorregulação, monitoramento das ações, obtenção de feedback e suporte dos professores e dos pares e retirada do suporte social. Tais contribuições podem ser aplicadas a estudantes do Ensino Fundamental ao Ensino Superior. Ademais, promover a autorregulação dos estudantes também beneficia o professor, já que permite aumentar o tempo dedicado à assistência individual.

Os processos autorregulatórios podem ser ensinados, fortalecendo a capacidade de pensar criticamente e facilitando as estratégias de aprendizagem no contexto escolar. Estudantes que autorregulam suas aprendizagens são



proativos; estabelecem metas e auto-observam, monitoram e autoavaliam suas estratégias de aprendizagem e suas crenças de autoeficácia; são bons processadores de informações; são motivados intrinsecamente; avaliam constantemente se entendem o que estão lendo, se lembram do que foi estudado e se comunicam claramente suas intenções (Zimmerman & Schunk, 2011). Os indivíduos autorreguladores expandem seus conhecimentos e competências cognitivas.

Desengajamento Moral no Contexto Escolar

A moralidade, na perspectiva da TSC, discute o papel que a cultura exerce no desenvolvimento pró-social de crianças por meio da apresentação de modelos. A modelação desempenha uma função importante para o desenvolvimento da moralidade, mas só se torna verdadeiramente útil quando os modelos são engajados moralmente, ou seja, quando apresentam condutas éticas e ações balizadas no reconhecimento do valor moral (Bandura, 1977). Nesse sentido, a agência moral exerce uma influência preponderante e maior que a da modelação na apresentação de condutas éticas. Para Bandura (1986), o pensamento moral está ligado à ação moral por meio da autorregulação afetiva e é através dela que o agir moral é exercido. Todavia, os padrões morais de um indivíduo não funcionam como reguladores internos fixos de sua conduta. Pessoas com o mesmo padrão moral são capazes de se comportar de diferentes formas devido à ativação seletiva e aos mecanismos de desengajamento moral (DM). Para o autor, são as condições sociais que produzem ações desumanas e não pessoas monstruosas. Por meio das condições sociais apropriadas, pessoas comuns podem ser levadas a cometerem atos extremamente cruéis.

O DM é definido por Bandura (1986) como uma manobra social e psicológica por meio da qual podemos nos desconectar seletivamente de um comportamento transgressor, transformando condutas agressivas em aceitáveis, criando subsídios para promover condutas não-éticas. Esse processo



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

826

permite que os indivíduos se envolvam em comportamentos que contrastam e divergem de seus princípios morais ao passo que continuam defendendo estes mesmos princípios sem incorrer dissonância cognitiva, vergonha ou culpa.

A TSC descreve oito mecanismos de DM: 1) justificativa moral: a conduta prejudicial é transformada em pessoal e moralmente aceitável ao ser retratada como socialmente válida ou com propósitos morais; 2) linguagem eufemística: transforma a conduta danosa em algo respeitável, reduzindo a responsabilidade pessoal e higienizando verbalmente a ação agressiva; 3) comparação vantajosa: explorando o contraste entre a conduta repreensível e outros atos, ela parece ser mais justa; 4) deslocamento da responsabilidade: uma autoridade legítima aceita a responsabilidade pelas consequências do comportamento de um indivíduo ou grupo; 5) difusão da responsabilidade: a agência pessoal é camuflada pela divisão e fragmentação do trabalho, tomada de decisão em grupo ou ação coletiva; 6) distorção das consequências: a autocensura não é ativada enquanto os resultados danosos de uma conduta forem distorcidos, minimizados ou ignorados; 7) desumanização: se desengajar da autocensura por uma conduta cruel retirando as qualidades humanas das pessoas para brutalizá-las; 8) atribuição de culpa: os indivíduos se veem como vítimas inculpáveis que foram provocados a cometerem atos repreensíveis.

A ocorrência de DMs exige apenas uma condição: a existência de regras. Os mecanismos de DM poderão ser acionados sempre que regras forem descumpridas. Por esse motivo, a escola é um espaço privilegiado para o trabalho dos DMs por se constituir por uma série de regras que devem ser cumpridas por todos os seus atores, desde os gestores escolares, passando pelos professores, até os estudantes, principalmente. O desenvolvimento moral se relaciona à qualidade das relações que as crianças vivenciam nos diferentes ambientes sociais, sendo a escola um espaço bastante apropriado para a aprendizagem da convivência em grupo. Todavia, mesmo quando os projetos pedagógicos das escolas traçam como metas o desenvolvimento da autonomia



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

827

e de relações mais justas e solidárias, na maioria das instituições não existem espaços para discussão e aprendizagem de formas dialógicas e democráticas para resolução dos conflitos. As escolas podem explorar os conflitos como uma oportunidade para promover o desenvolvimento moral dos alunos, desenvolvendo-os para a autonomia e autorregulação afetiva. Quando um professor aproveita a existência de conflitos morais como oportunidade para que os alunos reconheçam as diferentes perspectivas sobre uma mesma situação e busquem soluções aceitáveis e respeitosas para resolução do conflito, ele demonstra que favorece a formação de indivíduos mais autônomos, autorregulados e democráticos.

Considerações Finais

Para a TSC, a aprendizagem também é um processo entrelaçado no tecido social, que enfatiza a possibilidade dos aprendizes interferirem parcialmente – por meio da agência – em suas condições de aprendizagem. Ademais, a perspectiva sociocognitiva de aprendizagem supera a noção de aquisição de conhecimentos em um sentido exclusivamente cognitivo, na medida em que propõe que o ensino deve incluir o desenvolvimento de crenças de eficácia e de capacidades de autorregulação nos estudantes, para que eles se conduzam ao encontro da autonomia e do autodirecionamento instrucional ao longo do seu desenvolvimento. Shaughnessy (2004) elenca uma série de princípios que podem guiar o ensino em direção ao fortalecimento da autoeficácia e da autorregulação da aprendizagem, os quais abrangem: modelação, experiências de domínio, persuasão social, ativação fisiológica e ensino de estratégias de autorregulação. As ações do professor relacionadas a cada um desses princípios envolvem implantação de um ambiente de aprendizagem cooperativo entre os pares, organização de rotinas, planejamento de tarefas diversificadas e apropriadas ao nível dos estudantes, oferecimento de suporte instrucional, *feedback* atribucional e encorajamento, ensino de



estratégias cognitivas e metacognitivas envolvidas no processo de autorregulação, controle de situações que gerem reações reativas, valorização do esforço etc.

Azzi e Polydoro (2011) apontam que, a despeito do papel importante da agência e da autoeficácia no funcionamento humano, como retrata a lógica do determinismo recíproco triádico, o meio físico e social também participa do processo. Portanto, a promoção da autoeficácia e da autorregulação não pode ser considerada uma responsabilidade isolada dos estudantes, ainda que sejam consideradas fatores individuais. Cabe refletir sobre a formação dos educadores e as condições de ensino às quais está submetido, de forma a promover um ensino que favoreça seu desenvolvimento como agente e como docente.

A TSC não oferece somente uma explicação psicológica do comportamento humano, mas também uma compreensão dos processos que o constituem. Pode ser considerada uma abordagem que supera a visão individualista na medida em que evidencia a importância dos contextos sociais pelos quais a agência opera. Sua contribuição permite pensar em intervenções que favoreçam o empoderamento dos sujeitos para o exercício da agência (Azzi & Polydoro, 2011). Acredita-se, portanto, que a TSC fornece bases teóricas e empíricas sólidas que garantem aos docentes condições de planejarem e organizarem suas práticas pedagógicas por meio de ações intencionais, em um exercício pleno de agência humana, contribuindo para a transformação dos processos educativos.

A Psicologia deve privilegiar a práxis pedagógica enquanto espaço de construção social dos sujeitos, instrumentalizando-se e propondo alternativas à construção deste espaço que superem os problemas existentes e contribuam para a ocorrência de situações de sucesso no desenvolvimento pessoal e coletivo, disseminando práticas intencionalmente planejadas e ações transformadoras competentes e conscientes. Uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se como uma ação intencional, consciente e



participativa que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. Nesse sentido, uma aula se torna uma prática pedagógica quando se organiza em torno de intencionalidades, incorporando reflexões contínuas e coletivas, garantindo que os encaminhamentos intencionalmente propostos possam ser realizados. Um professor que sabe qual é o sentido de sua aula na formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, possui uma atuação pedagógica diferenciada. Um docente que atua em uma perspectiva agêntica desenvolve práticas pedagógicas que contribuem significativamente para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Referências bibliográficas

- Azzi, R. G., & Basqueira, A. P. (2017). Aprendizagem observacional na visão da Teoria Social Cognitiva. Em: E. Boruchovitch, R. G. Azzi & A. Soligo (Orgs.), *Temas em Psicologia Educacional: contribuições para a formação de professores* (pp. 13-36). Campinas: Mercado das Letras.
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2011). Contribuições da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura ao contexto educativo. Em: R. G. Azzi & M. H. T. A. Gianfaldoni (Orgs.), *Psicologia e Educação* (pp. 177-198). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bandura, A. (1969). Social learning theory of identificatory processes. In: D. A. Goslin (Ed.) *Handbook of socialization theory and research* (pp. 213-263), Chicago: Rand McNally.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344-358.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

830

- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575-582.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(1), 3-11.
- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2008). Auto-regulação: aspectos introdutórios. Em: A. Bandura, R. G. Azzi, S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos* (pp.149-164). Porto Alegre: Artmed.
- Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: the educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176.
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: a validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443-463.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Taylor & Francis.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

831

As Questões Étnico-Raciais Influentes no Ingresso Universitário: Desafios e Práticas

Nataly Batista de Jesus⁴⁵
Ana Flávia Bezerra Toledo Camargo⁴⁶
Camila Pavaneti Batista⁴⁷
Larissa Santos Gomes⁴⁸

Introdução

A atividade descrita a seguir, trata da experiência de um trabalho da disciplina Tópicos Avançados em Psicologia Escolar e Educacional realizada em uma escola estadual do município de Paranaíba/MS, com a turma do terceiro ano do ensino médio - aproximadamente 26 alunos, dos quais todos participaram - já que estes estavam prestes a ingressar na universidade e/ou mercado de trabalho. As intervenções ocorreram através de debates e dinâmicas realizadas na escola, com a formação de grupos a fim de discutir questões acerca do preconceito racial e desigualdade social. Os textos condutores dos debates foram: *Permanência na Educação Superior: “um peso, duas medidas”* (Rayana Carvalho e Edneide Jezine, 2016); *Preconceito e Educação Inclusiva*, capítulo I: *Preconceito, indivíduo e sociedade* (José Leon Crochik, 2011); *Anônimos e Invisíveis: Os alunos negros da Unicamp*, (Fabiana Mendes de Souza, 2006); *Rompendo Barreiras Educacionais: Negros no Ensino Superior* (André Augusto

⁴⁵Psicóloga. Mestranda na Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: nataly.bj@hotmail.com

⁴⁶Psicóloga. Mestranda na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT/Cuiabá). E-mail: ana_klaus3@hotmail.com

⁴⁷Psicóloga. Mestre em Educação Especial pela UFSCAR (2014). E-mail: camila77_pavaneti@hotmail.com

⁴⁸Psicóloga. Graduada pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (2018). E-mail: larissagomeslsg@gmail.com



Brandão, 2004); *O Cotidiano e a História*, Capítulo I: *Sobre os Preconceitos* (Agnes Heller, 2011); *Orientação à Queixa Escolar*, Capítulo: *Para Cuidar da dor do Aluno Negro gerada no Espaço Escolar* (Elisabeth Fernandes de Souza, 2007).

As atividades foram realizadas de modo que os alunos pudessem refletir sobre o processo de ingresso na universidade, sendo orientados acerca das influências histórico-sociais que afetam essas relações, ou seja, como as questões do preconceito étnico-racial historicamente atingiu as diretrizes e dinâmicas do ensino superior. Contudo, é importante ressaltar que com a criação de algumas políticas de inclusão racial, como o Programa Diversidade na Universidade (Lei Nº 10.558/2002), que garante o acesso de grupos socialmente desfavorecidos, especialmente os afrodescendentes e indígenas brasileiros; o Estatuto da Igualdade Racial (Lei Nº 12.288/2010), que tem o objetivo de promover políticas de igualdade, de oportunidades e de combate à discriminação; a Lei das Cotas (Lei Nº 12.711/2012) que assegura 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita, estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, e para indivíduos pretos, pardos, indígenas e com deficiência. Sendo assim, é possível que alunos negros e de baixa renda ingressem no ensino superior, mesmo tendo os desafios de superação dos preconceitos raciais e de classe social. Segundo dados do MEC, em 1997 o percentual de jovens pretos, entre 18 e 24 anos, que cursavam ou haviam concluído o ensino superior era de 1,8%; o de pardos, 2,2%. De acordo com informações fornecidas pela Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (Seppir), órgão vinculado ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, entre 2013 e 2015, a política afirmativa garantiu vaga a aproximadamente 150 mil estudantes negros.

Partindo do pressuposto que o preconceito étnico-racial perpassa por



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

833

todas as esferas sociais e diferentes ambientes – como na educação, saúde e organizacional – considera-se de extrema relevância abordar/discutir o modo como se configurou o preconceito historicamente na sociedade. E como essa temática transcende para as relações e escolhas das profissões, é considerado essencial desconstruir a percepção dos alunos acerca da possibilidade totalmente igualitária no ingresso na universidade e mercado de trabalho, visto que, recuperando um pouco em termos de contexto histórico, o escravismo moderno fora desenvolvido, configurando mecanismos coercitivos, para que fosse mantido o controle político, social e econômico por parte da classe dominante europeia no período do Brasil colônia. Estes mecanismos foram criados e defendidos para manter as relações de produção/exploração da força de trabalho de indivíduos escravizados, justificando assim, as condições desiguais de vida. Ao sujeito escravizado era atribuído as migalhas ou restos da refeição de seus senhores, sendo uma propriedade privada, poderia ser deslocado para outros lugares, castigado ou mesmo receber alguns *ganhos*. O Estado não poderia intervir nessa relação dono-*bem material*. Em geral estavam quase que *adaptados* ao trabalho pelo qual eram designados, por vezes, produziam o excedente previsto para a produção diária. No entanto, o que tornava aquele trabalho exaustivo fatigante, era a sua repetição compulsória, além de ser forçado, obrigatório e humilhante, sob condição de penalidades para aqueles (negros) que não o exercessem, desqualificando-os de qualquer posição de autonomia, dignidade humana ou direitos sociais (MOURA, 1994).

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é discutir o preconceito racial a partir da trajetória e vivência de alunos do ensino médio, possibilitando reflexões sobre escolhas profissionais, oferta de oportunidades, possibilidades e desafios no ensino superior. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: Promover um espaço informativo sobre o ingresso no ensino superior; Investigar quais demandas os alunos pontuam como sofrimentos, obstáculos e necessidades para o ingresso na universidade, a partir



disso, possibilitar uma discussão apresentando dados estatísticos acerca do ingresso de estudantes negros e/ou pobres nas universidades; Identificar junto aos estudantes as situações excludentes que dificultam o processo de escolha profissional e construção de uma identidade ocupacional.

Fundamentação Teórica

Foram pensadas atividades que abarcassem a temática do preconceito na universidade, a fim de que os alunos pudessem refletir sobre os processos que envolvem o ingresso do aluno negro na universidade. Dessa maneira as intervenções tiveram como principal objetivo possibilitar discussões que envolvessem tais temáticas de modo que os alunos do terceiro ano do ensino médio pudessem participar ativamente do diálogo se posicionando quanto à essas questões. Para que o conteúdo “preconceito” fosse abordado, abrangendo, especificamente o racismo, de forma que os alunos refletissem em atitudes que cotidianamente são afluídas no âmbito escolar e posteriormente no contexto universitário, foram levados dados estatísticos acerca do ingresso dos negros nas universidades, envolvendo a política de cotas raciais e de ensino médio para que os mesmos visualizassem a realidade acerca do ensino superior que vigora em um sistema racista e classista.

[...] a escola, em seus mais diversos níveis, é uma instituição social que cumpre um papel determinado nessa sociedade, a saber, a transmissão de determinados valores e conhecimentos (perpassados pela ideologia da classe economicamente dominante), necessários para a formação e a qualificação da força de trabalho das novas gerações de acordo com o pertencimento de classe dos/as estudantes, o que implica a posição que devem ocupar na esfera da produção e da reprodução da sociedade capitalista (Netto; Souza, 2015, p. 186).

Por este motivo, é de suma importância abordar aspectos diretos e indiretos que influenciam na construção do racismo na sociedade, de modo que seja explicitado o sofrimento causado aos indivíduos que sofrem com atos



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

835

racistas. Para isso, casos pontuais de preconceitos raciais e outras manifestações que ocorreram com pessoas negras e tornaram-se notícias foram apresentadas, para que os alunos pudessem ter contato com a realidade acerca das situações que são vivenciadas pelas pessoas negras no Brasil, que possui histórico de um país escravagista. Mesmo com todas essas relações presentes, será apresentado um aluno negro aprovado em uma universidade pública para falar a respeito da política de cotas raciais e a possibilidade de ingresso no ensino superior, bem como os desafios que ainda precisam ser superados no que se refere a permanência no contexto universitário.

O fundamento dessa situação é evidente: as classes dominantes desejam manter a coesão de uma estrutura social que lhes beneficia e mobilizar em seu favor inclusive os homens que representam interesses diversos [...] Com ajuda dos preconceitos, apelam à particularidade individual, que - em função de seu conservadorismo, de seu comodismo e de seu conformismo, ou também por causa de interesses imediatos - é de fácil mobilização contra os interesses de sua própria integração e contra a práxis orientada no sentido do humano-genérico (Heller, 1983/2000 p. 54).

No contexto escolar, a naturalização dos preconceitos e as provocações acerca de características físicas são frequentes, principalmente no que diz respeito a questões raciais, as relações sociais dos indivíduos são vistas como fator de suma importância para o desenvolvimento dos mesmos. A partir disso, é possível identificar como são reproduzidas as crenças e valores para uma compreensão totalizante dos fenômenos.

Considerando as questões dolorosas que podem advir das relações raciais em função de o pertencimento racial dos negros ser apresentado como inferior, o trabalho consiste em modificar o polo de valoração deste pertencimento, ensinando aos alunos que a hierarquia racial é desnecessária e que, portanto, é preciso agregar aqueles que acreditam nisto, a fim de combater os que maltratam as pessoas negras e beneficiam-se do resultado do nosso



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

836

perverso processo histórico de construção da hierarquia racial (Sousa, 2007, p.237).

Segundo Carvalho e Jezine (2016), no que se refere às questões étnico-raciais, é preciso situar no processo histórico que tais questões estão relacionadas com a classe social à qual o indivíduo pertence. Desse modo, é preciso salientar que mesmo quando negros e pessoas de baixa renda conseguem adentrar na universidade, existe uma outra barreira que é a permanência na mesma. Ou seja, devido ao processo histórico ao qual indivíduos negros e pobres ocupavam o lugar de excluídos, tal situação permanece até os dias atuais, porém configurada de maneira diferente, afinal da mesma maneira que as cotas de ensino médio e raciais “abrem as portas” para os negros e sujeitos de baixa renda, terem maiores oportunidades de ingresso no ensino superior, após a entrada na universidade os mesmos ainda precisam lutar para conseguir auxílios de moradia e alimentação para que consigam sobreviver e permanecer com os estudos. Quando não se conseguem os auxílios, os estudantes enfrentam o desafio de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, o que acarreta em uma dupla jornada a ser cumprida, tendo os estudos, um lugar secundário na vida desses sujeitos, pois só há disponibilidade de tempo aos finais de semana.

[...] as chamadas políticas de democratização do acesso, se por um lado possibilitam o acesso de um público em situação de vulnerabilidade, que historicamente foi excluído da modalidade educação superior, por outro, não implica a permanência, tampouco o sucesso (conclusão do curso e empregabilidade) desses indivíduos, pois outras formas de exclusão social são criadas em seu interior. Obter um diploma superior é significativo para esses sujeitos, mas o que estes estudantes enfrentam até a conclusão do curso precisa ser discutido como problemática a ser enfrentada pela gestão do fazer acadêmico. Tendo em vista que inúmeras dificuldades estão no “palco” e interferem na permanência em cursos superiores (Carvalho & Jazine, 2016, p.



118).

Souza (2006) discute as questões acerca do negro que pertencente a uma classe social burguesa, se insere com maior probabilidade nos contextos escolares. Tal realidade possibilita o discurso meritocrático, defendendo que qualquer indivíduo, independente de classe social, ou questões étnico-raciais ao se esforçar em desempenhar determinada atividade, seja no âmbito do trabalho ou do estudo consegue chegar ao estado de “realização”, como sujeito reconhecido profissionalmente. No entanto, a autora faz apontamentos relevantes para entender esse contexto, no que se refere à esses alunos negros que conseguiram ingressar no ensino superior, os mesmos são pertencentes à classe média-alta, estudaram nas melhores escolas particulares e frequentavam os melhores cursinhos preparatórios para o vestibular, além disso, por pertencerem à classe burguesa, não havia necessidade de relacionar a jornada trabalho/estudo, tendo desta maneira maior tempo e disponibilidade para se dedicar aos estudos.

Outro fator importante se refere que esses estudantes não são a maioria nas universidades, e sim uma pequena parcela que conseguiu ingressar tendo como principal fator influenciável a classe social à qual pertencem. Desse modo, é preciso destacar, que ambos os indivíduos negros, independente da classe social, sofrem situações que envolvem o preconceito étnico-racial. No entanto, os negros pertencentes a classe burguesa ou os poucos que conseguem ingressar no ensino superior tendo a política de cotas como o principal meio para esse ingresso, são a minoria, se comparados ao número de brancos de classe burguesa, ou mesmo de classe mais baixa que ingressam nos contextos universitários. Nesse sentido, há diferenças quanto às oportunidades quando questões de classe social interferem nesse processo.

Isso porque nosso país é, por vezes, considerado um universo de mestiços do qual todos vivem bem. É a crença no mito da democracia racial, que difunde o ideário de que por aqui todas as pessoas são iguais, não temos



problemas de racismo porque, inclusive, permitimos que negros se casem com brancos e acredita-se que no mercado de trabalho, é a competência que define quem pode trabalhar. Nesse nível de compreensão, a questão racial se torna irrelevante (Souza, 2007, p. 224).

Por fim, Crochík (2011) ressalta que para entender como o preconceito se engendra nas relações sociais entre os indivíduos, é preciso primeiramente compreender que o mesmo não é inato, e sim produto das relações historicamente constituídas na sociedade, que surgem desde a época da escravidão, em que era explícita a distinção de raça, tendo os negros um lugar social de inferioridade e exclusão em relação aos brancos. Além disso, teorias racistas foram criadas ao longo dos séculos para tentar provar a inferioridade dos negros em relação aos brancos, ou seja, defendia-se que cientificamente os negros tinham uma pré-disposição genética, biológica e hereditária a serem inferiores aos brancos, tanto no que diz respeito às atividades desempenhadas, quanto ao intelecto. Por isso, o autor pontua que o preconceito racial deve estar situado no contexto de cada período histórico, bem como as práticas culturais que estariam arraigadas a esse processo para se compreender como atos racistas foram constituídos e ainda imperam tanto no contexto escolar, quanto universitário. Goffman, por sua vez, afirma que:

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas (Goffman, p.5 1891/2004).

Ainda é preciso salientar a distorção das responsabilidades, transferindo questões coletivas a individuais, isso ocorre quando um fenômeno social é visto como individual, de maneira que não se procura investigar os aspectos influentes em determinado processo, como as relações culturais, econômicas, históricas e sociais, visando que algumas situações ocorrem de determinado modo por culpabilização exclusiva do indivíduo. Retirando da sociedade o papel de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

839

principal determinante das relações constituídas socialmente (e isso acontece com as questões do preconceito racial), um indivíduo negro não consegue ingressar na universidade, porque não se esforça o suficiente, e não porque as condições de sua vida material não o favorecem para isso, não se atendo as relações sociais e econômicas que influenciam nesse processo (Goffman, 1991/2004).

Procedimentos Metodológicos

Participaram da intervenção cerca de 26 estudantes do 3º Ano do Ensino Médio de uma Escola Pública localizada no Município de Paranaíba – MS. Os equipamentos e materiais utilizados foram: Retroprojeto, lousa, giz, folhas A4, materiais audiovisuais. Quantos encontros? qual a duração? Qual o local de realização? Quantos graduandos conduziram? No grupo haviam estudantes negros e brancos, mulheres e homens? Qual a quantidade? É uma informação importante.

Procedimentos:

Primeiro Dia de Intervenção:

Em um primeiro momento, foi solicitado aos alunos que relatassem o que eles pontuavam como obstáculos, necessidades e sofrimento no momento do ingresso na universidade. Posteriormente, foi conduzida uma discussão sobre cotas raciais e outros meios de acesso à universidade, como por exemplo as cotas para alunos de escolas públicas.

Segundo Dia de Intervenção:

Os alunos foram informados sobre o índice de negros na universidade antes e depois da política de cotas raciais, e em seguida foi levantada uma discussão acerca de direitos mínimos de acesso, a fim de desmistificar as cotas como um privilégio para uma população excluída histórico-socialmente. Houve confronto de opiniões durante a atividade, pois alguns alunos concordavam



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

840

apenas com as cotas sociais e não raciais, afirmando que tais cotas legitimavam a inferioridade dos negros em relação aos brancos. Após isso, foi realizado um momento de reflexão abordando questões históricas do racismo no Brasil, a fim de demonstrar que a questão de igualdade racial ainda é um desafio a ser alcançado.

Terceiro Dia de Intervenção:

Dois convidados negros foram levados para discorrer sobre suas experiências no ingresso e permanência na universidade, além de retomar dados históricos do município sobre o período escravagista e os desdobramentos desses fatos na exclusão dos negros no ensino escolar e superior.

Resultados

No primeiro dia de intervenção realizado, foi levantada uma discussão acerca das necessidades e dificuldades pessoais em relação aos meios de ingresso no vestibular e ensino superior. Os alunos ressaltaram terem “medo”, “ansiedade”, “dificuldade de estudar uma semana antes”, “pensar que vai entrar na universidade e fazer algo que não gosta”, “sensação de medo por ter que sair de casa, conhecer pessoas diferentes”. Diante disso, foi apontado também pelos alunos que a escolha da profissão é influenciada pelos pais ou testes vocacionais realizados na internet, o que desconsidera o interesse ou afinidade em relação a certas áreas de conhecimento. Após esse momento, as universitárias foram questionadas acerca da permanência na universidade e as dificuldades encontradas nesse percurso. Em resposta, as discentes relataram suas experiências de vida, desde a chegada ao município até os dias atuais, também foi discutido sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), abarcando o processo de inscrição, notas de corte, listas de espera e sua rotatividade. Além disso, foi abordada as diferentes possibilidades de acesso à universidade vinculadas ao ENEM como: Programa Universidade para todos (PROUNI),



Sistema de Seleção Unificado (SISU), e outros programas à parte como o: Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), bem como os dispositivos que auxiliam na permanência dos estudantes, a título de exemplo, o Restaurante Universitário, Bolsa Permanência ou Residência Universitária, Auxílio Alimentação, Bolsas de Projetos estudantis, Auxílio Instrumental Pedagógico, etc.

No segundo dia de intervenção, foi perguntado aos estudantes o que são as cotas, o que representam, quem deve fazer uso das mesmas, qual a diferença entre cotas raciais e sociais. Os alunos mencionaram: “não acho justo”, “acho justo só as cotas sociais”, “poderia ser pior sem as cotas, os alunos não teriam mais oportunidade se não fosse as cotas”. A princípio as universitárias ressaltaram que para abordar essa questão era preciso situar o contexto histórico sobre o país em que vivemos, para isso foi esclarecido que estamos inseridos em um país de herança escravagista, onde as relações sociais foram construídas tendo o negro um lugar de inferioridade em relação aos brancos na sociedade. Desde a época da escravidão, tudo que foi conquistado enquanto privilégio aos brancos foram conseguidos em decorrência da exploração da força de trabalho dos negros no Brasil. A partir disso, as estudantes foram situando determinadas situações em que o preconceito racial aparecia nas relações humanas, a título de exemplo, foram mencionadas as abordagens policiais em relação aos negros e brancos, os traços mais valorizados como “belos”, o preconceito sofrido no dia-a-dia por colegas e outras pessoas, etc.

Além disso, as questões relacionadas às desigualdades sociais também foram abordadas, comparando o ensino público e particular, sendo o ensino público precarizado à medida que os alunos de escolas particulares recebem um ensino preparatório para prestar a prova do vestibular, enquanto os alunos de escola pública não tem o conhecimento em totalidade dos conteúdos abordados no ENEM. A título de exemplo as graduandas ressaltaram que a maioria dos estudantes de cursos concorridos da Universidade de São Paulo (USP), considerada a melhor universidade do Brasil, comparada às outras, são



majoritariamente brancos, de classe média alta, advindos de escolas particulares, e isso não acontece em decorrência da meritocracia, e sim os mesmos possuem posição privilegiada na sociedade, garantindo um ensino de qualidade⁴⁹. Por fim, foi trabalhado com os alunos a questão das cotas raciais e sociais como uma pequena parcela paga de uma dívida histórica, e que as cotas é uma política diminuta em relação ao que precisa ser feito para alcançar a “igualdade entre as raças”, para isso, foram levados dados estatísticos em relação ao ingresso dos negros antes e depois da implantação das cotas, e como as mesmas permitiram o maior acesso às universidades.

No terceiro dia de intervenção as universitárias convidaram dois estudantes negros cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso Sul (UEMS-CPAR) para discorrer com maior propriedade sobre as cotas raciais e sociais. A princípio os alunos da UEMS perguntaram aos estudantes se os mesmos sabiam o que era comemorado no dia 20 de novembro, alguns deles responderam: “Dia da consciência negra”. Após isso, os universitários ressaltaram que neste dia geralmente se fala muito sobre “A princesa Isabel”, como a responsável pela libertação dos escravos, no entanto, não é levantada uma discussão que os mesmos só sabiam lidar com um determinado tipo de trabalho realizado para os senhores feudais, e não receberam subsídios de reparo ou sobrevivência, tendo que se deslocar para os subúrbios, ou seja, as favelas dos dias atuais. Um dos universitários perguntou aos alunos se eles conheciam a história da “Thereza Africana”, a maioria não tinha conhecimento, e então foi abordado que Thereza era a companheira de Zumbi do Palmares, e durante muito tempo lutou contra a exploração da força de trabalho escravo, no entanto, os livros de história raramente abordam sobre a existência dessa

⁴⁹ VEJA. **Quase 70% dos aprovados na USP são egressos de escolas particulares**. 2013. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/quase-70-dos-aprovados-na-usp-sao-egressos-de-escolas-particulares/>>. Acesso em: 17 out. 2017.



personagem.

A universitária utilizando do recurso histórico, questionou os estudantes, sobre o que os mesmos achavam que era a política de cotas raciais. À medida que os estudantes iam respondendo, a estudante anotava as respostas no quadro. As respostas foram: “cotas é preconceito”, “significa o não saber do aluno negro”, “mais oportunidades para os negros”, “recuperar desvantagens”, “sou a favor das cotas sociais, das raciais não”. Posteriormente, foi levantada uma discussão sobre a reforma do ensino médio para abordar a questão da precarização do ensino público, nessa nova política da reforma, disciplinas como: literatura, raciocínio lógico, sociologia e filosofia foram retiradas e substituídas por: protagonismo juvenil, projeto de vida e mídias, sendo trabalhado nessas disciplinas, assuntos sobre bullying, uso de drogas, profissões e tecnologias. Nesse momento, a universitária ressaltou que essa grade de ensino foi mudada justamente porque disciplinas das áreas de humanas principalmente, são desvalorizadas por discutirem questões voltadas a problemas sociais, que permitam uma postura crítica frente às decisões governamentais em relação à sociedade, população, determinados grupos, etc. (FERRETTI, 2018).

Para que os alunos pudessem visualizar melhor a questão das cotas raciais, foi realizada uma dinâmica dos privilégios com os estudantes, que consistia em um exercício para tornar mais visível e mais palpável a distribuição desigual de privilégios em nossa sociedade. Para isso, foram realizadas 16 perguntas, com diferentes critérios de pontuação (dependendo da resposta individual dos alunos, estes poderiam pontuar 10 pontos ou 0 pontos). As perguntas feitas foram:

Seus pais ainda são casados?;

Você cresceu com o seu pai presente em casa?;

Você já estudou alguma em escola particular?;

Você consegue andar pelas ruas sem medo de ser estuprada (o)?;



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

844

Você consegue demonstrar afeto pelo seu companheiro em público sem sofrer repressões ou ser violentado (a)?;

Você já foi diagnosticado com alguma doença física ou mental?;

Você já teve que trabalhar para ajudar seus pais em casa?;

Você nunca quis mudar a tonalidade de sua pele devido às violências sofridas?;

Você nunca foi abordado pela polícia?;

Nunca quis alisar o cabelo para ser aceito pelos amigos?;

Você já teve vergonha de suas roupas?;

Você pode contar com o auxílio financeiro de seus pais em qualquer ocasião?;

Você tem mais de 50 livros em casa?;

Você estudou a cultura dos seus ancestrais?;

Seus pais já estiveram desempregados, não por opção?;

Você já esteve desconfortável com alguma piada sobre seu gênero, raça, religião e orientação sexual?

As pontuações dos alunos variaram entre 40 e 110 pontos. A universitária mencionou que se fosse colocada essa pontuação em uma corrida, os que teriam maior pontuação estariam mais próximos a linha de chegada, também foi ressaltado que as perguntas feitas estavam relacionadas com a inserção de cada um na sociedade e não dependia do mérito de cada um. Nesse sentido, houve uma tentativa de desconstrução do discurso meritocrático, reafirmando que os negros estavam em minoria na universidade não por falta de inteligência e capacidade, e sim por determinantes sociais, relações cristalizadas no mundo que estão para além de nós. Também foi discutido acerca da igualdade racial, à medida que a dinâmica proporcionou aos alunos reconhecer que os indivíduos da sociedade não estão no mesmo patamar de vida e condições.

Diante dessa problemática, a universitária questionou aos estudantes como fazer para igualar as condições entre os indivíduos. Os estudantes



afirmaram que era preciso “jogar todos para frente na corrida”. A universitária mencionou que isso poderia ser feito na corrida, “mas e na vida real?” - pois as relações já se encontram em “dois pesos e duas medidas”. A título de exemplo, ela perguntou aos estudantes, se tivesse uma atividade na escola a noite, quem poderia participar, a grande maioria das meninas informou que não poderia ir, enquanto os meninos responderam que poderiam participar, onde a acadêmica viu a oportunidade de problematizar até mesmo as questões de gênero postas em nossa sociedade. Também foi relatado pela estudante sobre o caso de um aluno negro, em que seus colegas de sala desenharam uma cruz suástica e um macaco em uma cadeira da universidade, segundo ela, alguns professores ajudaram a esconder os alunos responsáveis pelo ato e a universidade “abafou” o caso. A estudante trouxe alguns dados sobre o contexto dos negros no país, apresentando que 85% dos jovens pretos e pobres não terminam o ensino médio, e 70% dos jovens negros morrem assassinados pela polícia. Nesse momento, um dos alunos mencionou: “É verdade, os policiais acham que todos os negros que moram nas favelas são bandidos” (sic).

Por fim, a universitária informou aos estudantes que as cotas raciais tentam igualar a “corrida desigual” que perpassa as questões sociais, raciais, de gênero, etc., também foi ressaltado que não é questão de inferiorizar o negro, torná-lo incapaz e sim questão de dívida histórica, e para situar esse pensamento é preciso pensar nessas questões, o que envolve nesse processo, a história dos fenômenos. Nesse sentido, foi frisado que o discurso da meritocracia é propagado pelos burgueses a fim de continuar o processo de exploração da classe trabalhadora, e que as cotas apenas permite uma aproximação da igualdade, mas isso não ocorre em totalidade. As universitárias perguntaram aos alunos o que eles acharam dos 3 dias de atividades desenvolvidas, e os mesmos ressaltaram terem gostado, pois proporcionou uma outra visão de mundo, uma aprendizagem e conhecimento sobre a temática.



Discussão

Diante da intervenção realizada, houve uma mudança qualitativa em relação ao posicionamento dos alunos acerca das políticas sociais (especificamente as cotas sociais e raciais), o que anteriormente, evidenciava a defasagem de criticidade entre os alunos, os colocando em um papel de reprodutores da ideologia dominante – legitimando as cotas como privilégio e reforçando a ideia de meritocracia. Ao final da intervenção a devolutiva dos alunos foi satisfatória a medida que os mesmos pontuaram que foi possível refletir acerca da historicidade do fenômeno racial, além de admitirem a carência de conteúdos que trabalhem esse tipo de temática em uma perspectiva crítica.

Os alunos ressaltaram sobre a importância de compreender o fenômeno racial em totalidade, abarcando assim não apenas a descrição dos fatos isolados, mas também a explicação causal de determinados momentos históricos e suas relações estabelecidas. A título de exemplo: as aulas de história não focam nos representantes negros que lutaram contra a escravidão, pelo contrário, apontam apenas a abolição da escravatura (Lei Áurea) realizada pela Princesa Isabel, desconsiderando todo o movimento de luta e resistência dos escravos. Sendo assim, a intervenção realizada foi efetiva a medida que auxiliou os alunos a pensarem quanto a naturalização do preconceito dentro do espaço escolar/acadêmico, porém não podemos limitar tal discussão apenas a questões raciais, visto que classes sociais também estão diretamente ligadas a tais manifestações excludentes. Deste modo, Souza (2006) aponta as diferentes interpretações de preconceito relacionando raça e classe social, onde o indivíduo negro tem o acesso restrito à universidade, mas quando se trata de questões sociais, o acesso tende a ser diferenciado, possibilitando o ingresso de alunos negros – ainda em menor escala comparado aos brancos – quando possuem uma posição sócio-econômica mais favorecida; caso contrário, o acesso ao ensino superior de negros torna-se ainda mais difícil.

Por fim, Crochík (2011) também aponta que para entender como o



preconceito se engendra nas relações sociais entre os indivíduos, é preciso primeiramente compreender que o mesmo não é inato, e sim produto das relações historicamente constituídas na sociedade, que surgem desde a época da escravidão, em que era clara a distinção de raça, tendo os negros um lugar social de inferioridade e exclusão em relação aos brancos. E assim, postulando a necessidade de abordar tal processo durante a intervenção, visto que não é possível entender as relações atuais de preconceito sem uma reflexão sobre o assunto.

Considerações Finais

Visto que a intervenção lidou com a realidade de uma escola pública, foi perceptível a ausência de criticidade por parte dos alunos em relação as questões de ordem tão complexa como o preconceito e suas consequências na vida de cada indivíduo, tal discussão foi o fio condutor para adentrar nas questões acerca das políticas de cotas raciais e sociais. Nesse contexto, percebeu-se que a falta de criticidade em relação a esta temática, se desdobra pela desvalorização de discussões sobre versem sobre gênero, raça, etnia, discurso religioso, etc. O conhecimento prestigiado acaba sendo aqueles voltados para as ditas “ciências duras”, que primam por um rigor metodológico demasiadamente exato e objetivo, como ocorre nas ciências naturais e exatas, em que a mensuração, quantificação, etc., são tidos como relevantes para se provar ou discutir determinado fenômeno. Neste sentido, dificilmente nas escolas debate-se temas que mesmo fazendo parte do cotidiano de nossa sociedade, e que necessita de uma abordagem crítica, historicizada e contextualizada, estes acabam sendo “deixados de lado”, não compondo os currículos escolares.

Assim sendo, no âmbito escolar foi notória a falta de informação acerca da política de cotas, o que perpassa pela naturalização do preconceito. Não obstante, é importante frisar que esse desconhecimento apenas reforça a construção histórica e social de um padrão de ingresso igualitário na



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

848

universidade imposto pela sociedade através da meritocracia, e devido acreditarem no mito da “igualdade racial” percebem a política de cotas como um privilégio aos negros.

A intervenção realizada se direcionou na busca de uma tentativa de desconstruir, mesmo que minimamente, as diversas manifestações de preconceito para que os alunos pudessem refletir e desenvolver um pensamento crítico sobre a diferença entre privilégio e direito, à medida que a política de cotas aproxima-se de maneira diminuta do acesso igualitário à universidade, como demonstra o Portal Brasil (2015), os dados estatísticos apontam que apenas 1,8% dos negros tinham acesso ao ensino superior, enquanto posterior a implantação dessa política o número aumentou para 150.000 entre o período de 2013 e 2015. Nesse sentido, as discussões a respeito da temática em questão foram satisfatórias, de maneira que pôde proporcionar aos adolescentes momentos de reflexão e auto avaliação de seus próprios comportamentos diante da problematização do assunto das cotas.

Muitas dificuldades são encontradas quando se desenvolve um trabalho que remete a uma postura crítica em relação ao uso de práticas enraizadas que são tidas como universais e imutáveis. A escola como uma instituição inserida na sociedade, agrega os valores e normas desta, reproduzindo conhecimentos tidos como úteis ao capital. Deste modo, as possíveis formas de ingresso à universidade, acabam sendo um debate que muitas vezes não é discutido, pois se considera indagações como esta, uma responsabilidade individual de cada estudante, e ao não levantar essas discussões acaba legitimando o discurso meritocrático. Adotar uma postura crítica, debater e confrontar o discurso meritocrático, é um grande desafio para os psicólogos e profissionais de outras áreas, já que tais pensamentos são postos em prática no cenário de uma sociedade marcada pelos conflitos de classes sociais, em que os indivíduos de classe média-alta são beneficiados devido às políticas de Estado burguesas que defendem os interesses dessas classes. Além disso questões acerca de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

849

racismo, gênero, etnia, religião, política, etc., também são fatores que ainda influenciam no processo educacional, pois, a depender do pertencimento de raça e outros aspectos do indivíduo, o mesmo é taxado de incapaz devido a cultura do eugenismo que ainda está arraigada nas relações escolares.

Por fim, essa experiência permitiu que as universitárias conhecessem com maior profundidade a realidade daquela escola pública, principalmente em termos de currículo, bem como foi essencial para que juntamente com os alunos do terceiro ano do ensino médio, conseguissem abordar o racismo sob uma perspectiva histórico-social e não-naturalizante, o que é primordial enquanto futuras profissionais que exercerão uma prática voltada para a luta contra as desigualdades sociais e transformação das relações. Nesse sentido, é preciso sempre traçar estratégias em relação aos indivíduos que vivem em um contexto “desfavorecido”, afinal, as relações e contextos sociais não são cristalizados, a título de exemplo, temos a história da abolição da escravatura, o direito ao voto da mulher, direitos trabalhistas, etc.

Referências Bibliográficas

- Brandão, André Augusto. Rompendo barreiras educacionais: negros no ensino superior. Revista Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p.163-167, 2004.
- Brasil, Portal (2015). Consciência Negra. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/11/cotas-elevam-presenca-de-negros-nas-universidades-federais>
- Brasil, Portal (2016). Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2016/03-marco/em-3-anos-150-mil-negros-ingressaram-em-universidades-por-meio-de-cotas>.
- Carvalho, Igor (2014). Dez anos de cotas nas universidades: o que mudou? Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/digital/138/sistema-de-cotas-completa-dez-anos-nas-universidades-brasileiras/>.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

850

- Carvalho, Rayana; Jezine, Edineide (2016). Permanência Na Educação Superior: “um peso, duas medidas”. Espaço do Currículo, Paraíba, p.108-120.
- Coad (2010). Lei 12.288, de 20-7-2010. Disponível em: <<http://www.contabeis.com.br/legislacao/76321/lei-12288-2010/>>.
- Crochík, José Leon (2011). Preconceito e Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos – Sdh.
- Ferretti, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, n. 93, p.25-42, 2018.
- Goffman, Erving (2004). Estigma - Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Ltc. (Texto original publicado em 1891).
- Heller, Agnes. (2000). O Cotidiano e a história: Sobre os preconceitos. São Paulo: Editora Paz e Terra. (Texto original publicado em 1983).
- Moura, Clovis. Dialética Radical do Brasil Negro. São Paulo: Anita Ltda, 1994. 234 p.
- Netto, Nilson Beretchein; Souza, Terezinha Martins Santos (2015). Adolescência, educação e suicídio: Uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. In: Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente – SP. v. 26, n. 1, p. 163-195.
- Sousa, Elisabeth Fernandes (2007). Para cuidar da dor do aluno negro gerada no espaço escolar. In: Souza, B.P. Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, Fabiana Mendes de (2006). Anônimos e invisíveis: os alunos negros na UNICAMP. 129 f. Tese (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Unicamp, Campinas.
- Tebet, Senador Ramez (2002). Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm>.
- Veja. Quase 70% dos aprovados na USP são egressos de escolas particulares. 2013. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/quase-70-dos-aprovados-na-usp-sao-egressos-de-escolas-particulares/>>. Acesso em: 17 out. 2017.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

851

Significações dos Pressupostos da Humanização na Saúde: Análise dos
Contextos de Formação Inicial

Larissa Aparecida Floriano
Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG
larissaap.floriano@gmail.com
Claudia Gomes
Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL - MG
cg.unifal@gmail.com

Apoio Financiadora: CNPq

Introdução

A premissa deste estudo é que espaços formativos, seja no âmbito acadêmico, seja nos espaços de formação continuada que se dedicam a formar profissionais, para lidar com formação humana, não investem, ou não consideram devidamente, as dimensões afetivas e emocionais do sujeito.

Para tanto, o estudo focado na problemática da formação de profissionais da saúde, tem como objeto de análise as manifestações dos acadêmicos das diferentes áreas da saúde, ao longo de sua formação, frente a compreensão da natureza dos afetos implicados nestas relações e como interferem no processo de significação dos pressupostos da Humanização em Saúde.

As análises propostas esperam contemplar a discussão de como os aspectos envolvendo o campo das significações sobre a humanização em saúde, relacionados, sobretudo ao modo como esses acadêmicos vivenciam sua formação, bem como as condições materiais, nas quais se desenvolvem as relações formativas e, sobretudo, de que modo elas influenciam as condutas dos sujeitos e interferem na constituição de um processo de apropriação formativa alinhada as práticas promotoras de saúde.

Assim visando analisar o distanciamento entre os postulados e as realidades formativas da área da saúde, este artigo lançou como objetivo analisar a compreensão do pressuposto Humanização em Saúde por



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

852

acadêmicos da área da saúde em formação inicial.

Fundamentação Teórica

Nas últimas décadas do século passado, perante ao acontecimento da 8ª Conferência Nacional de Saúde em que suas propostas foram incluídas posteriormente na Constituição Federal de 1988, deu-se continuidade ao desenvolvimento da reformulação do sistema de saúde brasileiro e foram estabelecidas as bases jurídico-legais do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil. (Justo, 2010).

De acordo com o autor, como uma das consequências desses eventos, o conceito de saúde foi expandido para além do seu sentido biológico e os determinantes sociais foram anexados à sua definição. No entanto, algumas dificuldades foram enfrentadas para a incorporação dessa visão social ao conceito ampliado de saúde devido, principalmente, ao próprio cenário político e cultural característico do Brasil, evidenciados através do centralismo, autoritarismo e verticalização.

Contudo, o modelo padrão de atenção à saúde, ou seja, o modelo biomédico ainda é frequentemente empregado na formação acadêmica de profissionais da área de saúde, não havendo distinção, nesse sentido, quanto à instituição de ensino pública ou privada. (Goulart; Chiari, 2010).

Nesta perspectiva, o modelo biomédico está destinado à aptidão prática e direta, a fim de, habilidosamente, detectar algum dano presente no corpo humano e assim designar tratamento ou reabilitação específicas para reparar tais irregularidades. Todavia, esse fato não significa que o profissional da saúde seja um ser humano desprovido de emoções e impiedoso, mas sim que a base do modelo biomédico estimula os profissionais a serem indiferentes diante das diversas situações de seus pacientes. (Lima; Lima, 2011).

No entanto, a partir da década de 1990, teve início a adoção de ideias que visavam promover a melhoria qualitativa do sistema de atenção básica à saúde



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

853

no Brasil. Ideias essas que interferem em vários aspectos da área da saúde, desde a formação acadêmica dos profissionais que atuam neste setor até a gestão e introdução de políticas e programas com enfoque no princípio da integralidade, ganhando cada vez mais espaço a Política Nacional de Humanização, a PNH. (Justo, 2010).

Realizada no ano de 2000, a XI Conferência Nacional de Saúde (CNS), com o título “Acesso, qualidade e humanização na atenção à saúde como controle social”, deu mais ênfase ao conteúdo referente à humanização no âmbito da saúde pública. Neste mesmo ano, José Serra, com seu mandato de Ministro da Saúde em vigência, criou a Política Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar (PNHAH), a qual teve sua proposta de trabalho configurada por profissionais da saúde mental, devido à crescentes reclamações de usuários dos serviços de saúde quanto à baixa qualidade do atendimento dos hospitais no que diz respeito ao tratamento e às relações humanas. No ano de 2003, a composição da PNHAH foi alterada, assim como o conceito de humanização que foi expandido para além da atenção hospitalar e passou da condição de “programa” para uma “política”, surgindo então a Política Nacional de Humanização, a PNH. (Conceição, 2009).

A Política Nacional de Humanização foi publicada então em 2004 e seu principal objetivo é um atendimento acolhedor e ao mesmo tempo eficiente, assegurando aos seus usuários os seus verdadeiros direitos constados nos códigos e a participação dos profissionais na gestão, assim como o respeito e educação desses profissionais para com os pacientes. (Goulart; Chiari, 2010).

Contudo, tais ideias de reorganização das práticas em saúde em busca dos princípios da integralidade e da horizontalidade na relação profissional-paciente que ao mesmo tempo abranja as dimensões biológica e social do indivíduo não são facilmente executadas devido a imposição de obstáculos. E assim, nas mais recentes bases de reorientação das políticas de saúde no Brasil, o conceito de humanização tem ganhado um espaço cada vez mais amplo e de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

854

maior visibilidade no que diz respeito à atenção integral, eficácia e disponibilidade. (Justo; 2010; Goulart; Chiari, 2010).

Para tanto, o conceito de humanização não é descrito como princípio, mas sim como política, uma vez que sua vigência não faz jus à concepção geral e subjetiva. A proposta da humanização como política de saúde também deve enquadrar em sua concepção a formação acadêmica dos profissionais que são responsáveis pelo andamento rotineiro dos serviços de saúde. (Goulart; Chiari, 2010).

Dessa forma, há uma necessidade adoção da humanização como política transversal, a qual presume exceder as barreiras que acabam por dificultar o sucesso da produção de saúde nos mais diversos âmbitos, envolvendo uma série de princípios e diretrizes através de ações nos serviços e práticas em saúde, configurando assim uma elaboração coletiva. (Benevides; Passos, 2005).

Portanto, após entender que a humanização é um pressuposto de reorganização dos processos e práticas de gestão e assistência, indiscutivelmente ela deve ser anexada ao sistema de saúde, para atualizar princípios e diretrizes e consequentemente promover melhoria dos serviços de saúde. (Justo, 2010)

O conceito de humanização, devido à sua fragilidade e sua exposição em ideias segmentadas, muitas vezes tem seu sentido confundido com o da voluntariedade, assistencialismo ou paternalismo. A humanização em saúde se torna completa quando trabalha para a conciliação da defesa da longevidade e da qualidade desta aos pacientes. (Benevides; Passos, 2005; Goulart; Chiari, 2010).

Contudo, o reconhecimento das necessidades dos pacientes não é um trabalho de simples execução por meio, somente de uma anamnese, a qual é objetiva na descoberta de irregularidades biológicas, mas sim através de uma espécie de entrevista confiável e confortável ao paciente para que ele exponha suas experiências nas diferentes perspectivas componentes de sua vida, ou



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

855

seja, incluindo os fatores sociais. (Justo, 2010).

E assim, para que o profissional tenha uma interpretação ampliada do conceito e prática em saúde, é imprescindível que este tenha uma qualificação científica e desenvolvimento humanístico proporcionais, ou seja, em concordância. E para tanto, a criação de uma atenção ao cuidado conduzido pelo reconhecimento do sujeito são apontados como uma das maiores dificuldades para a elaboração de um modelo humanizado na atenção à saúde. (Goulart; Chiari, 2010).

Neste sentido, de acordo com a Política Nacional de Humanização (PNH) compreende a humanização como um processo que contemple os sujeitos com produtos e produtores das relações de saúde, a partir do incentivo do desenvolvimento da autonomia e responsabilidade, na participação coletiva no processo de gestão, reconhecimento das necessidades sociais de saúde, além como das mudanças nos modelos de atenção à saúde e na gestão, tendo em vista a melhoria da qualidade de atendimento, condições de trabalho frente as necessidades da população quanto à produção de saúde. (Justo, 2010)

A humanização quando considerada sob a ideia de propostas que destaquem o respeito à diferença, valorização dos sujeitos, sejam eles profissionais da saúde ou pacientes e o diálogo como o centro dessa relação, é tida como uma alteração não somente da estrutura de atenção à saúde, mas também das formas de trabalho e das pessoas envolvidas com esse serviço. Procurando defender a longevidade dos pacientes, bem como a sua qualidade de vida de acordo com a criação de novos padrões de atendimento, dessa maneira o trabalho em saúde se torna humanizado. (Goulart; Chiari, 2010)

Para tanto, o principal desafio das instituições responsáveis pela formação dos profissionais de saúde está em capacitá-los para intervir nos diferentes níveis do sistema de saúde, predominantemente na atenção básica ou primária. Como se sabe o SUS preconiza que os profissionais de saúde atuantes em seu sistema tenham uma formação generalista a partir das



Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). (Chiesa *et al*, 2007)

Neste sentido, a criação de um novo modelo pedagógico deve ter como base a integração multidisciplinar e a proporcionalidade entre as habilidades práticas em saúde e o entendimento da perspectiva social. Um novo modelo de formação prevê a horizontalização do poder, o que propicia a prática dos conteúdos de promoção de saúde, que até então se limitavam somente a teoria. Conceitos como *empowerment*, intersetorialidade, equidade, participação popular e autonomia, devem ser os responsáveis por agregar a promoção de saúde à formação desses profissionais. (Campos, *et al*, 2001; Chiesa, *et al*, 2007)

No modelo clássico de formação, o *empowerment* é identificado como as habilidades pessoais, compreendendo-as entre a elaboração do conhecimento e perpassadas pelos responsáveis pela aprendizagem dos profissionais. Já na perspectiva de promoção de saúde e no modelo de formação dos profissionais da área da saúde, esse conceito – o *empowerment*- tem como objetivo auxiliar na consolidação das relações dos indivíduos envolvidos, proporcionando-lhes uma nova visão que os torne capazes de encarar os fatores determinantes do processo saúde-doença. Para isso, tais profissionais precisam exercer papéis de educadores em promoção e proteção de saúde, incentivando os pacientes para essas ações. (Chiesa *et al*, 2007)

Segundo a autora, o principal ponto das mudanças curriculares propostas é dar maior relevância para as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, não importando se são docentes, estudantes de graduação ou os profissionais dos serviços de saúde, espaços esses responsáveis por estágios curriculares. Para uma assimilação permanente entre teoria e prática, é preciso que todos esses indivíduos responsáveis pela formação, incluindo os próprios estudantes, interpretem e coloquem em prática a horizontalização do que foi aprendido. Dessa maneira, é plausível a integração dos conhecimentos, bem como trabalhar as habilidades práticas de modo a solucionar as



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

857

necessidades da comunidade.

Metodologia

Visando integrar aspectos dialéticos e complexos das realidades formativas em relação à temática da Humanização em Saúde, o estudo é amparado pela Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey.

Tais pressupostos tem como foco a busca pela “produção de conhecimento em psicologia que permita a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana” (Gonzalez Rey, 2002:38), e para tanto, apresenta três princípios fundamentais a serem considerados: 1) Compreensão do caráter construtivo-interpretativo do conhecimento: necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado; 2) Legitimação do sujeito singular como instância de produção de conhecimento científico: resgate da individualidade/singularidade; 3) Ênfase ao processo dialógico: relações pesquisador/pesquisado.

A Epistemologia Qualitativa surge com a intenção de compreender a dialética da relação entre individual e vida social, e no ato de compreender a pesquisa, privilegia o processo dialógico de comunicação, considerando que os problemas e as questões singulares, sociais e culturais são expressos na comunicação direta e indireta, e dentro de um espaço privilegiado de expressões simbólicas dos participantes, o que demanda diferentes participantes e diversos recursos de investigação.

Para tanto, a pesquisa contou com a participação dezoito estudantes dos seis cursos da área da saúde de uma Universidade Federal Sul Mineira, sendo eles: Odontologia, Fisioterapia, Biomedicina, Enfermagem, Medicina e Nutrição. Foram entrevistados oito estudantes do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades entre vinte e vinte e nove anos, a partir do quarto até o nono período de cada curso, visto que nesta fase todos já passaram pelo núcleo teórico básico dos cursos contemplados pelas disciplinas de Ciências Humanas.



Quanto aos instrumentos de organização das informações da pesquisa foram utilizados roteiro de entrevistas, com a definição de temas sobre a formação teórica e prática, desenvolvidos de forma flexível, que visaram a construção de um espaço de interação entre a pesquisadora e entrevistados. O formato de construção de informações a partir do roteiro de entrevista, permitiu a realização de perguntas abertas feitas verbalmente, para investigar os elementos como a caracterização do participante, sua formação, as perspectivas de atuação profissional, e por fim, os pressupostos a respeito da humanização na área da saúde.

Ainda como recursos para provocações de fala e análises dos participantes da pesquisa, a partir do roteiro de entrevista, foram utilizadas como materialidades mediadoras⁵⁰, fotos que deflagravam as diferentes perspectivas dos estudantes em relação ao conceito de humanização, as quais apresentavam ideias de empatia, acolhimento, atendimento humanizado e até mesmo descaso na área da saúde, por exemplo.

Todas informações decorrentes das entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra, possibilitando o processo de constituição dos indicadores de análises da pesquisa. Para tanto, será adotado como perspectiva de análise a classificação de “*pré-indicadores*”, como descrito por Aguiar e Ozella (2006), que se refere a uma ação de prévia identificação das palavras e contextos inseridos e, de certa forma, constantes nos relatos dos participantes.

Ressalta-se que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa

⁵⁰Materialidades Mediadoras são estratégias utilizadas pelo pesquisador para facilitar a percepção dos sentidos gerados durante o processo de coleta de dados, ou seja, são constituídas por imagens, poesias, músicas, filmes, histórias, desenhos, jogos, brincadeiras, que segundo Souza (2012), esses instrumentos possibilitam a construção dos dados de pesquisa configurando significado e sentido, tanto no entrevistador, quanto no pesquisador.



com Seres Humanos (CAEE 445318152000005142), Número do Parecer 1.935.976, garantindo todos os preceitos éticos da pesquisa.

Resultados e Discussões

Inicialmente em relação ao debate da Humanização em Saúde é relevante apresentar que dentre todos os entrevistados apenas dois responderam que nunca observaram nenhuma discussão acerca do que é o atendimento humanizado na área da saúde, todos os demais pontuaram que o debate se fez presente no curso, a partir da disciplina de Psicologia aplicada à Saúde.

Se por um lado, evidenciamos positivamente a inserção do tema nos diferentes cursos a partir de uma disciplina, por outro, não nos restam dúvidas que tal discussão possui ainda cunho disciplinar e não curricular o que em nosso entendimento desfavorece uma perspectiva formativa integrada.

De acordo com Chiesa, *et al.* (2007), a formação dos profissionais da área da saúde ainda está deficiente no sentido de que possui cunho conteudista em que o conteúdo transmitido é o tradicional, ou seja, o modelo biomédico ou biologicista, tendo como consequência a inaptidão do profissionais iniciantes desta área para atuarem no ramo da promoção de saúde.

O desafio da construção de um currículo integrado quanto a temática Humanização em Saúde, nos torna mais evidente ao mapearmos os campos disciplinares dos quais os estudantes mais gostaram ao longo da formação. Evidenciamos que o campo disciplinar nas Ciências Humanas é o campo do qual os estudantes menos gostaram ao longo da formação.

Ou seja, a partir das informações é possível afirmar que todos os estudantes entrevistados preferem as disciplinas específicas clínicas, como já esperado. Quanto às disciplinas do ciclo básico, menos da metade dos entrevistados disseram gostar e dentre as matérias que eles não gostam, estas estão em primeiro lugar. Ou seja, um número inexpressivo dos estudantes relatou gosto pelas disciplinas da área de ciências humanas. Diante disso, como



resultado, tem-se o fato de que as disciplinas que estão entre as preferidas dos estudantes da área de saúde não discutem a premissa de humanização, já que as disciplinas que oferecem essa temática estão inseridas no ramo das ciências humanas e não nas específicas ou de ciclo básico, mesmo que a pretensão profissional dos acadêmicos em questão demande a interface de diferentes áreas e campos do conhecimento.

Sendo assim, ainda de acordo com Chiesa *et al.* (2007), ainda existem alterações a serem feitas nas dinâmicas curriculares para que o paradigma conteudista e biologicista seja superado, criando assim abordagens com base em princípios das ciências humanas, biológicas e sociais e preparando melhor o profissional para atuar inicialmente na área de promoção à saúde e se aproximando das necessidades do âmbito da saúde da população na qual ele está inserido.

Já quanto a significação dos pressupostos Humanização em Saúde, partimos da análise da compreensão do conceito de Saúde para os participantes e evidenciamos dois limiares de análise: saúde como ausência de patologias e a saúde como bem-estar biológico, psíquico e social. O que podemos evidenciar é a existência de duas compreensões teóricas ainda presentes na formação, de um lado a compreensão biomédica, e de outro lado a compreensão biopsicossocial.

Assim como Lima e Lima (2011), afirmam a partir do estudo desenvolvido, que o modelo biomédico é centrado em um certo distanciamento do profissional da área da saúde e de seu paciente, afim de evitar ao máximo que haja comprometimento da cura através deste contato. Dessa forma, o saber biomédico é descrito como um saber técnico e objetivo em que o conhecimento acerca do estado de saúde do paciente é obtido apenas através de exames, ou seja, clinicamente e não há reconhecimento das esferas psíquica, emocional, social, cultural ou até mesmo econômica.

Campos *et al* (2011), descreve exatamente isso, pois afirma que é



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

861

necessário um estímulo da atuação multidisciplinar, integrada e que leve em consideração as questões sociais, culturais e econômicas de cada indivíduo e diz ainda que deve sempre haver um equilíbrio entre a técnica e a relevância social, os quais só podem ser obtidos através de uma mudança no plano pedagógico responsável pela formação destes profissionais.

Como sabemos os postulados da Humanização em Saúde são baseados em uma perspectiva biopsicossocial, e impactam consideravelmente a compreensão do processo de adoecimento e intervenções na área da saúde. Neste sentido, ainda com base na análise da significação dos pressupostos buscamos evidenciar como avaliam a positividade e quais atitudes profissionais seriam alinhadas na compreensão dos participantes para a caracterização de um atendimento humanizado, como ilustra o quadro a seguir:



Respostas dos estudantes	Motivos apontados	Atitudes do profissional que caracterizam atendimento humanizado
Sim	Paciente se sente mais acolhido pelo profissional; relação de confiança; maior e melhor adesão ao tratamento; minimização dos níveis de estresse durante o atendimento; demonstração de interesse na melhora do paciente; indicação do profissional para outros pacientes;	Escutar o paciente com atenção; domínio e gosto pela profissão; segurança e técnica; acolher; olhar nos olhos; chamar pelo nome; estar comprometido com o atendimento; execução de uma boa anamnese; explicar o que está contido na prescrição (quando for o caso); se colocar no lugar do paciente e respeitar suas decisões.
Não	O contato com o paciente é muito rápido (apenas na coleta), o que torna difícil colocar o conceito de humanização em prática.	Esclarecer e mostrar o que vai fazer

Quadro 1: Retorno do atendimento humanizado para o paciente e atitudes do profissional que caracterizam o atendimento humanizado nas diversas áreas da saúde

Como descrito no quadro, a maioria dos entrevistados respondeu que o atendimento humanizado realmente proporciona retorno positivo para o paciente, pois com isso o paciente adere melhor ao tratamento, se sente mais confiante e também sente mais confiança no profissional, tem seus níveis de estresse, geralmente produzidos por ansiedade, reduzidos durante o atendimento, há uma percepção por parte do paciente em ver que o profissional está interessado em sua melhora e com todos esses motivos apontados, consequentemente o profissional terá maiores indicações a outras pessoas que necessitam de seus serviços.



Evidenciamos a partir das falas dos acadêmicos entrevistados que a relação paciente-profissional e a qualidade do atendimento e tratamento ganham maior ênfase, tendo suas respectivas qualidades elevadas em relação um atendimento que não está baseado nessa perspectiva.

Já dentre as atitudes do profissional que caracterizam um atendimento humanizado na concepção dos estudantes, foram citadas atitudes como escutar o paciente com atenção, domínio e gosto pela profissão, segurança e técnica de execução dos procedimentos, acolhimento, olhar nos olhos, bem como chamar o paciente pelo nome, estar comprometido com aquele atendimento quando estiver realizando-o, fazer uma boa anamnese, explicar as informações de uma prescrição quando esta se fizer necessária e, por último, mas não menos importante, ter empatia pelo paciente e seus familiares ou acompanhantes em todos os casos.

Logo, fica claramente constatado a partir das falas dos acadêmicos a compreensão de que o atendimento humanizado depende não só de uma boa prática profissional, mas também, e principalmente, de atitudes que permitam uma aproximação entre os dois lados, que não se tenha uma hierarquização como no modelo biomédico de atendimento.

Segundo Goulart e Chiari (2010), o centro deste tipo de relação se dá por meio do respeito à diferença e às diferentes culturas, por exemplo, diálogo e valorização tanto do profissional quanto do paciente desde o primeiro contato de ambos. A desvalorização da comunicação entre profissional e paciente reflete diretamente na incompreensão por parte do profissional das palavras, gírias e até mesmo ditados populares expressos pelo paciente para caracterizar sua dor, sofrimento ou seu não contentamento acerca de uma situação.

Ainda de acordo com a autora, além disso, sem essa compreensão, o profissional pode apresentar dificuldade em se expressar corretamente de modo que o paciente o entenda, levando à dificuldade de o paciente aderir ao tratamento. Sendo assim, a humanização se faz totalmente necessária, de modo



que haja valorização da afetividade e sensibilidade, mas não se cobra um ato de caridade dos profissionais, pois estes por natureza já devem ser providos de qualidades humanas essenciais para a sobrevivência e para as relações humanas, mas diz respeito à construção de uma relação saudável e ética, em que as experiências são compartilhadas, entre o saber e o viver. Dessa forma, para que isso ocorra, o profissional precisa praticar a arte do ouvir com atenção, o que requer sensibilidade de sua parte

Quanto à impossibilidade de ação em uma perspectiva biopsicossocial, que garanta a efetividade dos pressupostos da Humanização em Saúde, dentre todos os entrevistados, apenas um deles respondeu que o atendimento humanizado em sua área de atuação (Biomedicina) é muito difícil de ser colocado em prática, pois o contato com o paciente é mínimo (apenas na coleta, por exemplo), mas acredita que é válida a discussão e que é preciso adequar melhor esse conceito para a sua área.

Ainda assim, quando questionado sobre quais atitudes do profissional caracterizam um atendimento humanizado dentro da sua área de atuação, respondeu que é esclarecer, mostrar para o paciente o que está fazendo ou que vai fazer, ou seja, deixar o atendimento claro para que o paciente saiba o que está sendo feito e saia dali convicto de que entendeu o que foi executado.

Com isso, é válido afirmar que, embora o entrevistado não veja a humanização atuando de forma direta na área que ele pretende seguir dentro de sua profissão de escolha, ele sabe que ela se faz necessária e que há atitudes que podem melhorar e qualificar o atendimento. Consequentemente, esta visão é produto das discussões atuais sobre atendimento humanizado, que cada vez mais se fala e vem ganhando espaço dentro das áreas da saúde, embora este mesmo entrevistado tenha dito que não teve esta discussão ao longo das disciplinas de seu curso de graduação.

Ainda de acordo com as afirmações de Goulart e Chiari (2010), há uma demanda de alterações que objetivam o ganho de competências novas e



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

865

relevantes na formação profissional diferente das que são oferecidas pelo modelo biomédico, já que esta não considera, por exemplo, as experiências de dor e sofrimento na relação profissional. É fato concreto que o modelo biomédico ainda está fortemente vinculado às universidades públicas ou privadas e por ser um modelo clássico de atenção à saúde enfrenta muita resistência e desafios para ser quebrado e substituído pelo modelo que é centrado nas práticas de humanização.

Já no que se refere aos espaços profissionais que favorecem a materialização dos pressupostos de Humanização em Saúde, os participantes foram questionados sobre em quais momentos da atuação na área da saúde (diagnóstico ou tratamento) eles achavam o atendimento humanizado importante, as respostas foram as que estão contidas no quadro abaixo:



Momentos da atuação	Motivos
Diagnóstico	O profissional consegue ter mais informações que o necessário, proporciona uma criação de confiança e acolhimento no paciente e com isso maior adesão ao tratamento.
Tratamento	Para que o paciente dê sequência de forma correta ao tratamento, não desista, se sinta acolhido. E também é muito importante na parte dos cuidados paliativos, que é a fase que não tem mais o tratamento propriamente dito.
Ambos	Com um atendimento humanizado no primeiro momento, essa atitude tende a ser mantida em todas as fases do atendimento, o que seria o mais adequado.

Quadro 2: avaliação da importância do atendimento humanizado no diagnóstico e tratamento

Os entrevistados que apontaram que a humanização é mais importante durante a etapa de diagnóstico, definiram como motivos, por exemplo, que o profissional consegue ter mais informações que o necessário, criando então uma relação de confiança e acolhimento entre ele e seu paciente e consequentemente havendo uma melhor adesão ao tratamento proposto.

Pode-se evidenciar que significação dos pressupostos da Humanização em Saúde, favorece para os acadêmicos a configuração de um atendimento qualificado, com chances de melhora e talvez até mesmo a reabilitação e cura do paciente sejam mais efetivas, pois os aspectos emocionais estarão contemplados e o paciente e seus familiares sentirão mais confiança, tendo



então maiores expectativas e esforços para que o esperado ocorra, assim como Goulart e Chiari (2010), relatam que através da presença de respeito, cordialidade, atenção e escuta correta das emoções do paciente em questão e até mesmo de seus familiares contribui efetivamente para a resolução das ações desejadas.

Ainda de acordo com as autoras a partir dos dados do estudo realizado, pode ser constatado que é indispensável para o profissional da área da saúde o equilíbrio entre a capacidade científica e humanizadora englobando as várias esferas do setor da saúde no que diz respeito ao saber técnico e também compreendendo os fatores psicossociais de seus pacientes

No entanto, já os acadêmicos que apontaram que o processo de humanização é mais importante durante a etapa de tratamento propriamente dita, apontaram como justificativa que é importante a aplicação desse conceito “para que o paciente se sinta acolhido durante o tratamento e se sinta motivado a continuá-lo de forma correta, sem interrupções. Com isso, pode-se afirmar que de acordo com os acadêmicos no tratamento em questão é imprescindível que o profissional de saúde realize um atendimento humanizado de qualidade para que ele colabore tanto com a continuidade correta e motivação quanto para a questão do acolhimento durante esta fase, que é, muitas vezes, a principal.

Dentre as informações pode-se constatar também acadêmicos que apontam que o atendimento humanizado é importante em ambas as etapas, ou seja, tanto no diagnóstico quanto no tratamento. Dentre os motivos para esta opinião, o maior deles foi que, se o profissional executar essa abordagem numa primeira fase (diagnóstico) ela tende a se perpetuar durante a fase de tratamento também.

Logo, considerando esta análise, pode-se afirmar que o profissional de saúde necessariamente deve seguir uma postura com atendimento humanizado em todas as etapas para que a qualidade do atendimento seja mantida, além da sensação de acolhimento por parte do paciente e para que contribua



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

868

positivamente em todos os processos que este venha a passar.

Goulart e Chiari, (2010), através de evidências extraídas de pesquisas, destacam a importância da anamnese como instrumento para criação de vínculos e melhor conhecimento sobre a situação em questão entre o profissional e o paciente, a qual é uma relação de complexo entendimento na comunicação humana, já que muitas vezes o médico é colocado como um ser superior ao paciente devido à sua formação acadêmica.

É válido ressaltar que a queixa apresentada pelo paciente é a base para ele aderir ao tratamento proposto, e sendo assim, esse deve ser o foco do planejamento terapêutico realizado pela equipe. Desse modo, humanizar está relacionado ao ato de se disponibilizar a escutar com atenção e apresentar reciprocidade, havendo assim um reconhecimento humano bem como da imperfeição humana, o que é resultado entre o conhecimento teórico e a prática profissional.

Entendemos que o processo de significação dos acadêmicos quanto aos pressupostos da humanização em saúde parte efetivamente da cisão de duas perspectivas distintas ainda presentes na formação. De um lado o modelo biomédico e de outro o modelo psicossocial. A partir das respostas dos acadêmicos quanto a importância dos pressupostos em sua prática profissional, constatamos que esta cisão favorece também processos distintos de significados do agir profissional. Ou seja, de um lado são apontadas ações de humanização vinculadas a práticas isoladas e situadas em determinados contextos da prática profissional, e de outro lado, ainda que mais discretamente, a compreensão de que os postulados não se definem como ações, mas como processos de relação a serem estabelecidos com os pacientes nos diferentes momentos da atuação.

Defendemos que esta última compreensão é a que se alinha a defesa de uma formação sólida e complexa, e que favoreça o desenvolvimento de processos de apropriação do aluno, efetivos para a compreensão ética, social,



política, teórica e relacional da humanização em saúde.

Considerações Finais

Visando debater o distanciamento entre os postulados políticos e legislativos e as realidades formativas na área da saúde, este artigo lançou como objetivo analisar a compreensão dos pressupostos da Humanização em Saúde por acadêmicos em formação inicial.

Trata-se uma pesquisa fundamentada na epistemologia qualitativa que contemplou a participação de dezoito acadêmicos de seis cursos da área da Saúde da Universidade Federal de Alfenas, dentre eles dos cursos de Odontologia, Medicina, Nutrição, Fisioterapia, Enfermagem e Biomedicina.

A primeira informação relevante do estudo é a constatação que os pressupostos da Humanização em Saúde são abordados de forma temática, a partir de uma disciplina isolada, e não de forma integrada e curricular. Nota-se também que existem duas perspectivas diferentes na formação acadêmica dos profissionais da área de saúde, a biomédica – a qual ainda está enraizada nas escolas de formação e que por esse motivo há uma grande resistência em implantar o modelo de saúde a seguir – e a biopsicossocial. A compreensão dos estudantes e posteriormente a atuação profissional na área da saúde é diretamente influenciada por essas duas perspectivas, sendo que haverá apropriação de uma ou de outra durante toda a carreira no mercado de trabalho.

Ressalta-se que a disciplina em questão estabelecida no rol disciplinar de Ciências Humanas é também o campo de menor afinidade teórica e conceitual dos acadêmicos em questão, que dentre as suas pretensões profissionais se alinham aos campos específicos da área de formação.

Quanto ao processo de significação dos pressupostos em Humanização em Saúde, podemos evidenciar o limiar estabelecido entre a perspectiva biomédica e biopsicossocial, na defesa dos postulados dos conceitos de saúde e de desenvolvimento humano, que fundamentam a formação acadêmica dos



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

870

futuros profissionais em saúde.

A compreensão dos pressupostos da Humanização estão alinhados a uma leitura reducionista do desenvolvimento, podemos evidenciar a compreensão de uma ação profissional mais focada em mecanismos técnicos, do que efetivamente relacionais, fato este justificado pela análise da impossibilidade de agregar os postulados a área de atuação, ou ainda, focar de forma dicotômica a atuação humanização em campos segmentados, como por exemplo, diagnóstico ou tratamento.

Já o processo de significação dos postulados da Humanização em Saúde a partir do repertório teórico e metodológico do modelo biopsicossocial favorecem a compreensão relacional da ação a ser estabelecida no campo profissional. No entanto, evidenciamos cisão em muitas das pontuações realizadas, inclusive a não vinculação das ações em humanização em saúde aos cuidados paliativos, por exemplo, o que em nosso entender, firma a contradição entre a compreensão teórica e metodológica dos postulados e as habilidades e ações profissionais que estão sendo apropriadas pelos acadêmicos em questão.

Por conseguinte, embora haja o desejo e os enfrentamentos para completa inserção do modelo biopsicossocial e com ele a inserção dos pressupostos da humanização em saúde, a qual muitas vezes só é vista e entendida no campo da prática, ainda não houve alteração da compreensão do processo de adoecimento e desenvolvimento humano. Para que este evento ocorra de forma positiva, é necessário que se deixe de discutir a humanização como temática disciplinar, e passe a inseri-la como elemento curricular de formação acadêmica, abrangendo diferentes disciplinas, inclusive as disciplinas específicas ao longo da formação inicial, estruturada nos cursos de graduação em saúde.

Referências Bibliográficas

Aguiar, W. J.; Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Revista Psicologia: ciência e profissão*. v. 26, n. 2.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

871

- Benevides, R.; Passos, E. (2005). Humanização na saúde: um novo modismo? Interface- Comunic, Saúde, Educ, v.9, n.17, p.389-406.
- Campos, F. E. et al. (2001). Caminhos para Aproximar a Formação de Profissionais de Saúde das Necessidades da Atenção Básica. Revista Brasileira de Educação Médica. Rio de Janeiro, vol. 25, nº 2.
- Chiesa, A. M. et al. (2007). A formação de profissionais da saúde: aprendizagem significativa à luz da promoção da saúde. Cogitare Enferm, 12(2):236-40.
- Conceição, T. S. (2009). A Política Nacional de Humanização e suas implicações para a mudança do modelo de atenção e gestão na saúde: notas preliminares. Ser Social. Brasília, v. 11, n. 25, p. 194-220.
- Gonzalez Rey, F. (2002). Pesquisa Qualitativa em Psicologia – caminhos e desafios. São Paulo: Thomson.
- Goulart, B. N. G.; Chiari, B. M. (2010). Humanização das práticas do profissional de saúde - contribuições para reflexão. Ciência & Saúde Coletiva, 15(1):255-268.
- Justo, A. M. (2010). A humanização como diretriz reorganizativa da política e das práticas em saúde. Sociedade em debate, Pelotas, 16(1): 139-154.
- Lima, S. M. M.; Lima J. E. S. (2011). Saber e sentir na prática biomédica. Revista Tecnologia e Sociedade. 1ª Edição, vol. 7, núm. 12, 1 - 6.
- Neves, C. B. B. (2008). Humanização dos cuidados em saúde: conceitos, dilemas e práticas. Ciência & Saúde Coletiva. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 13(5) :1993-1996.



"EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL"

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

872

Reforma do Ensino Médio e Desenvolvimento Psíquico na Adolescência

Letícia Cavaliere Beiser de Melo - UEM - leticia_cavaliere@hotmail.com

Camila Trindade - UEM - trindadecami@gmail.com

Nilza Sanches Tessaro Leonardo - UEM - nilza_sanches@yahoo.com

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal - UEM - zairagleal@gmail.com

Resumo

A reforma do ensino médio, instituída no ano de 2017, por meio da Lei Nº 13.415/2017, foi lançada como uma proposta inovadora e promissora de reorganização dos últimos anos do ensino básico brasileiro, que busca atender os anseios por melhorias na educação e na formação dos adolescentes e jovens do País. No entanto, sua estrutura curricular sinaliza para uma flexibilização do ensino nesta etapa educativa. Destarte, o presente trabalho tem como objetivo discutir as possíveis implicações da reforma do ensino médio no processo de desenvolvimento psíquico dos estudantes, tomando por base os preceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Para isso, foi realizado um estudo bibliográfico que envolveu a discussão e articulação dos elementos que conformam tal reforma, especialmente os relacionados aos itinerários formativos, e suas relações com o desenvolvimento do pensamento em conceitos, sendo esta a principal neoformação a ser alcançada no período da adolescência. Por meio das reflexões teóricas, ponderamos que a nova proposta reduz o acesso dos estudantes ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, o que, por sua vez, implica na limitação das possibilidades de desenvolvimento psíquico dos adolescentes, consolidando ainda mais as desigualdades sociais existentes no Brasil.

Palavras-chave: reforma do ensino médio; desenvolvimento psíquico na adolescência; psicologia histórico-cultural.



Introdução

A aprendizagem e o desenvolvimento se revelam como temáticas recorrentes e importantes em nossa sociedade para discutir a constituição da vida dos adolescentes. Tal discussão tem abarcado, desde as transformações biológicas, como por exemplo, crescimento, hormônios e sexualidade, até as questões sobre a preparação para a vida, por meio da formação educacional e das primeiras experiências de trabalho.

É interessante assinalar, como apresentado nas discussões desenvolvidas por Leal e Facci (2014), que predominantemente na compreensão da constituição da adolescência, os processos de aprendizagem e desenvolvimento têm sido considerados de forma dicotômica e, por vezes, até dissociada. Há inclusive, segundo as autoras, uma naturalização de tal período do desenvolvimento humano, associada às concepções universais de adolescência, com ênfase em características negativas e pejorativas consideradas predominantes, em um movimento que deixa de lado os ganhos desta fase e as qualidades dos adolescentes.

Partindo das contribuições da psicologia histórico-cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos se constituem enquanto unidade na formação da vida humana, mesmo tratando-se de processos distintos e com suas particularidades (Vigotski, 2009). Isto é, a aprendizagem dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, tanto de maneira espontânea, como por meio da educação escolar, de forma organizada e sistematizada, possibilita o desenvolvimento das diferentes funções psicológicas e, por consequência, impulsiona o desenvolvimento do psiquismo.

Com isso, entendemos a necessidade e importância de pensar e discutir sobre a educação escolar, levando em conta seu fundamental papel no desenvolvimento humano. Compreender as diferentes transformações que vem ocorrendo no cenário educacional brasileiro, especialmente as relacionadas ao ensino médio é crucial para pensar as possibilidades de desenvolvimento que



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

874

as novas configurações na política educacional tendem a oferecer.

Dado o contexto de reestruturação produtiva do mundo do trabalho, pautado cada vez mais pela flexibilização e precarização das condições de trabalho, novas demandas também passam a ser postas para a educação escolar, sobretudo, para o ensino médio, última etapa da educação básica e momento decisivo rumo à inserção no mercado de trabalho, em especial, para os adolescentes pertencentes às classes populares, onde a jornada educacional geralmente chega ao fim. É, portanto neste cenário de mudanças político-econômicas, com determinantes globais e nacionais, que tem ocorrido a reestruturação do ensino médio brasileiro, firmada por meio da Lei Nº 13.415, do ano de 2017, cujo ensino será organizado de acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2018.

Assim, considerando essa proposta de reforma do ensino médio brasileiro e tomando por base os preceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e seu importante pressuposto acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano para a constituição dos sujeitos, o presente trabalho tem como objetivo discutir as possíveis implicações da reforma do ensino médio para o processo de desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Para tanto, estruturamos nossa discussão em quatro eixos: o primeiro, que abordará o desenvolvimento psíquico na adolescência em sua articulação com os processos educativos; o segundo, que discutirá os principais aspectos legais da reforma do ensino médio, com enfoque na questão curricular; o terceiro, que apresentará algumas reflexões sobre as relações entre essa nova materialidade posta no ensino médio e o desenvolvimento psíquico na adolescência; e por último, serão apresentados alguns apontamentos finais.

O Desenvolvimento Psíquico na Adolescência a partir da Psicologia Histórico-Cultural

A Psicologia Histórico-Cultural, diferentemente de outras teorias psicológicas, entende que o desenvolvimento dos indivíduos depende, além dos



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

875

processos de maturação biológica no decorrer da vida, dos inúmeros processos de aprendizagem que se realizam no meio social, no qual cada indivíduo singular se apropria do que foi produzido pelos homens em sua atividade coletiva, ao longo da história da humanidade.

Nesse sentido, o desenvolvimento não possui características universais, mas sim é fortemente definido pelas condições de vida de cada sujeito, em determinado tempo e espaço social. As diferentes possibilidades de acesso aos bens culturais, que envolvem desde a aquisição da língua e dos costumes de uma nação até a aquisição de conhecimentos de distintos níveis de complexidade no processo educacional formal, são essenciais para a formação do psiquismo humano.

A compreensão de que as características que diferem o homem dos animais precisam ser desenvolvidas por meio do processo de aprendizagem do mundo cultural, que por sua vez foi criado pelo próprio homem no processo de domínio da natureza ao longo da história, explica a afirmação da Psicologia Histórico-Cultural do homem como ser social.

Assim, não existe um percurso único, já definido e gradativamente alcançado pela simples maturação biológica dos indivíduos. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a sucessão das fases do desenvolvimento é demarcada pela forma de interação do sujeito com o mundo, à medida que apreende esse mundo e, ao fazer isso, modifica sua estrutura psíquica, complexificando-a, o que lhe permite, dialeticamente, atuar de forma cada vez mais complexa sobre esse mundo que o cerca, valendo-se do grau de desenvolvimento atingido.

Portanto, pensar o desenvolvimento do adolescente para esta teoria, é pensar nas situações de aprendizagem, ou seja, nas condições de aquisição de conhecimentos nas diferentes atividades realizadas pelo adolescente. Tais condições envolvem tanto o nível de desenvolvimento já alcançado pelo sujeito, que fazem parte de sua estrutura e funcionamento físico/psíquico, como também às características externas aos adolescentes, como por exemplo, os processos



educativos formais dos quais participam.

Dito de outra maneira, o desenvolvimento que ocorre na adolescência apoia-se nas formações psíquicas já alcançadas pelo indivíduo em fases precedentes, pois como afirma Vygotsky (1996, p. 385), “[...] cada avanço no desenvolvimento está diretamente determinado pelo anterior, por tudo aquilo que surgiu e se formou na etapa anterior”.

Essas formações psíquicas, denominadas de neoformações, são resultados do processo de apropriação dos bens culturais realizado pelo sujeito por meio de sua atividade no mundo social. Segundo Elkonin (1987), em cada fase da vida, dotados de determinadas condições psíquicas e movidos por diferentes necessidades/interesses, os sujeitos têm uma forma de atuar no mundo, ou seja, possuem uma atividade-guia, responsável pela orientação do seu desenvolvimento psíquico.

De acordo com Elkonin (1987), na fase inicial da adolescência a atividade-guia é a comunicação íntima e pessoal, enquanto que na fase final a atividade guia passa a ser a atividade profissional/de estudo. A primeira caracteriza-se pela interação do adolescente com seus pares, onde ele reproduz as relações existentes entre os adultos. Nesse processo, ao mesmo tempo em que ele se apropria das formas sociais de relacionamento tendo como referência o adulto, passa a compreender as leis que regem tais relações, formando sua autoconsciência.

A segunda, ou seja, a atividade profissional/de estudo caracteriza-se pela modificação nos interesses cognoscitivos, em função do entendimento da necessidade de se apropriar dos conhecimentos científicos para preparar-se para o futuro (Elkonin, 1987). Vale lembrar que, esses interesses individuais se constroem na vivência social concreta, em função do valor social dos conhecimentos ao longo da história, nos diferentes momentos e formas de organização produtiva dos homens.

Ante ao exposto, podemos observar que não são as mudanças



resultantes da puberdade que direcionam o desenvolvimento do adolescente, mas sim as formas de interação dele com o mundo social e a modificação de seus interesses neste processo. No entanto, faz-se a ressalva de que não se desconsidera que a maturação sexual tenha interferência nas mudanças vividas pelo adolescente, o que se afirma é que esse impacto não é direto, mas sim mediado pela cultura. Assim, como pontuam Anjos e Duarte (2016), para além das conquistas relacionadas à maturação sexual colocadas como centrais por diversas correntes psicológicas, no processo de desenvolvimento da adolescência, chamada por Vigotski de fase de transição, a psicologia histórico-cultural entende que a grande conquista psíquica é a aquisição do pensamento em conceitos. Nas palavras de Vygotski (1996, p. 113):

O pensamento nesta idade não é uma função a mais entre as outras. O desenvolvimento do pensamento tem um significado central, basal, decisivo para todas as funções e demais processos. Com a finalidade de expressar de modo mais breve e claro o papel central do desenvolvimento intelectual para toda a personalidade do adolescente e todas as suas funções psíquicas, diremos que a aquisição da função de formação de conceitos constitui o ponto principal de todas as mudanças que se produzem na psicologia do adolescente.

No processo de aquisição de conhecimentos a estrutura psíquica dos sujeitos se altera qualitativamente, de forma que o pensamento do adolescente passa a ter características distintas e mais evoluídas, comparado ao pensamento da criança. Há segundo Vygotsky (1996) uma relação dialética entre conteúdo e forma do pensamento, pois na medida em que o adolescente se apropria de novos conteúdos, trabalhando com conceitos mais complexos como os conceitos científicos, sua forma de pensar também se altera.

Para melhor entender como isso se processa, é preciso ter clareza de que um conceito é um ato de generalização. Como descreve Asbahr (2011), é uma representação da realidade cristalizada em palavras, determinadas historicamente na construção das relações sociais humanas. “São, portanto, ferramentas do pensamento, pois permitem que o sujeito opere mentalmente com aquilo que não está imediatamente presente” (p. 70).



Segundo Vygotski (1996), ao pensar por meio de conceitos, o adolescente realiza uma atividade intelectual superior, a qual lhe permite, pelo trânsito por meio das inúmeras ligações que existem entre os conceitos, ampliar sua compreensão sobre o mundo e sobre si mesmo. Assim, na fase de transição, “O pensamento preso ao imediato, começa a dar lugar ao pensamento abstrato e, o conteúdo do pensamento do adolescente, converte-se em convicção interna, em orientação de seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e propósitos” (Anjos & Duarte, 2012, p. 207).

Entretanto, Vigotski (2009) enfatiza que o amadurecimento biológico é insuficiente para que ocorra essa mudança qualitativa no pensamento do adolescente, ou melhor, para que ele desenvolva essa nova formação. Segundo o autor, é preciso que sejam realizadas mediações adequadas no processo educativo escolar que permitam à criança e, posteriormente, ao adolescente, se apropriarem de conhecimentos científicos, os quais são ricos em generalizações e se constituem como portas de entrada para a tomada de consciência.

Em síntese, o pensamento em conceitos – entendido como função psíquica que não é dada a priori aos indivíduos – se desenvolve na ontogênese, a partir dos processos de aprendizagem e aquisição cultural, modificando-se qualitativamente à medida em que os sujeitos se apropriam dos conhecimentos produzidos pela humanidade, constroem generalizações e se utilizam delas para entender e atuar no mundo.

Portanto, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, o alcance da capacidade de abstração, ou seja, do pensamento abstrato que possibilite o estabelecimento de múltiplas relações entre conceitos, só ocorre por meio de um processo ativo de apropriação do conhecimento sistematizado realizado pelos sujeitos singulares, no espaço sociocultural.

Inicialmente, cada sujeito apreende o mundo nas relações cotidianas, onde constrói os conceitos espontâneos que vão se constituir como base de apoio para a assimilação dos conceitos científicos, que devem ser trabalhados



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

879

de maneira sistematizada na escola. Estes, por sua vez, ao serem adquiridos, vão promover a reorganização dos conceitos espontâneos, promovendo a ampliação do conhecimento e a complexificação do pensamento.

Vigotski (2009) explica que a entrada na escola, o contato e a assimilação do conhecimento científico produzem, gradativamente, uma alteração na estrutura do pensamento da criança. Ela, então, caminha para o processo de abstração, mediante as relações de generalização que vão sendo estabelecidas entre os conhecimentos, em seus nexos mais complexos, que permitirão a tomada de consciência.

Martins (2011) reafirma a compreensão vigotskiana acerca do desenvolvimento do psiquismo humano e sua dependência dos processos educativos formais. Segundo a autora, a educação escolar é “[...] traço inalienável do desenvolvimento do indivíduo, dado que demanda, também, a análise da qualidade do processo educativo escolar.” (p. 12).

Tais afirmações suscitam a discussão que se pretende neste trabalho, pois se o principal aspecto da adolescência é a formação do pensamento em conceitos, a complexificação do pensamento, e isso se encontra estreitamente vinculado ao ensino que se realiza neste momento, indagar sobre a nova proposta de ensino médio torna-se uma necessidade quando se pensa na repercussão do ensino no desenvolvimento psíquico dos jovens brasileiros.

A reforma do ensino médio: dos aspectos constitutivos às implicações na formação educacional dos adolescentes

A reforma do ensino médio, instituída no ano de 2017, por meio da Lei Nº 13.415/2017, foi apresentada para a população brasileira como uma proposta que daria conta de superar as diferentes mazelas e contradições que envolvem a educação e a formação dos adolescentes brasileiros e, por isso, a mesma seria de suma importância para o ensino básico no País. Assim, no texto da lei foram determinados os principais elementos e processos que deveriam ser reformulados no ensino médio, com vistas a atender o objetivo anteriormente



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

880

mencionado. Tais elementos serão objeto de discussão do presente eixo do trabalho, juntamente com as novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, aprovada no final de 2018.

Com a justificativa de superação de fragmentação das políticas educacionais nas diferentes etapas de formação básica, a nova BNCC (2018) propõe o desenvolvimento de competências gerais dos estudantes ao longo do processo educativo. Isto é, conforme o documento, por meio do desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos, pretende-se proporcionar uma formação voltada para os aspectos práticos e cotidianos da vida dos adolescentes brasileiros.

Diante disso, é interessante pontuarmos duas reflexões iniciais quanto a estrutura e o conteúdo dessa proposta, que são muito evidentes, para prosseguirmos na discussão. A primeira diz respeito ao fato do foco maior dado ao processo de ensino-aprendizagem ser direcionado ao desenvolvimento de novas estratégias para os adolescentes lidarem e se adaptarem com as novas condições de vida na atualidade, orientadas, por exemplo, pela precarização e flexibilidade do trabalho (Antunes, 2009), do que questionarem e refletirem sobre elas. E a segunda reflexão, que na verdade decorre da primeira, é que essa forma de organização do ensino e, por consequência, orientação do desenvolvimento dos adolescentes, em competências e habilidades, é decorrente das novas exigências do capital internacional para a educação brasileira (Frigotto, 2001).

Assim sendo, inicialmente, destacamos que a nova legislação do ensino médio tem como pressuposto fundamental, apresentado em seu Art. 4º, § 6º, “a oferta de formação com ênfase técnica e profissional” (Lei nº 13.415/2017) para os adolescentes brasileiros. A principal justificativa, elaborada inclusive socialmente, para tal ênfase é assentada na concepção da necessidade de aprimoramento da formação voltada para as relações práticas da vida dos estudantes. Ou seja, os conteúdos ensinados eram descolados da condição de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

881

vida imediata dos estudantes e das exigências do mundo real, gerando desinteresse e falta de motivação para seguir na formação escolar. A materialização da ênfase técnico-profissional, que será abordada na sequência do texto, é melhor explicitada no documento Base Nacional Comum Curricular (2018), enquanto possibilidade de formação voltada e articulada com as demandas do mundo do trabalho na atualidade.

Para além desses elementos, entendemos como importante compreender como essa proposta é engendrada na educação brasileira e quais são as suas consequências. Frigotto (2001) já denunciava a articulação entre organismos internacionais e o governo brasileiro, na consolidação de uma proposta educacional voltada aos interesses de mercado do sistema capitalista e não numa possível emancipação da classe trabalhadora. Nesse contexto, especificamente em relação à educação profissional, a mesma passa a ser orientada por uma “perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata” (Frigotto, 2001, p. 80).

Entendemos que a nova estrutura educacional que vem sendo gestada voltada para a vida prática e o mundo do trabalho, tem se mostrado como mais uma das expressões que reiteram a lógica do capital, a partir das novas exigências posta na atualidade, tais como, do homem flexível, colaborativo, instável, autônomo, do que apontando possibilidades de superação dessa condição.

Outro elemento que destacamos, da legislação da reforma do ensino médio, em seu Art. 6º (Inciso IV), diz respeito ao fato de que os docentes do novo ensino médio não precisam ter formação específica na área de atuação, mas sim podem apenas possuir o “notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional” (Lei nº 13.415/2017). Essa prerrogativa, apesar de não estar especificada na nova Base Nacional Comum Curricular (2018), é garantida



pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996). Para fins de exemplificação da mesma, tomamos o exemplo de um profissional da área da psicologia, que devido ao fato de pertencer à área da saúde, com essa nova legislação estaria habilitado para ministrar disciplinas de biologia.

Esse elemento, do notório saber, possivelmente tenha sido o mais polêmico da reforma do ensino médio, culminando na mobilização da classe docente para refletir quanto ao seu lugar e as formas de sua atuação na educação básica brasileira. Nesta seara, Macedo (2017) aponta que a gênese de discussão sobre o notório saber é fundamentada em concepções oriundas de teorias da administração e que isso tem trazido consequências, tais como a própria desprofissionalização do trabalho docente.

Destarte, o último elemento que destacaremos na legislação da reforma, trata-se da questão curricular. Conforme a Lei Nº 13.415/2017, em seu Art. 4º, a organização do currículo do novo ensino médio se dará por meio dos “itinerários formativos”, os quais “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Lei nº 13.415/2017). Os cursos, portanto, do ensino médio envolverão: uma formação básica, baseada em competências e habilidades; e os itinerários formativos, com enfoque em uma área de conhecimentos, a ser escolhida pelos estudantes (Ministério da Educação, 2018). Como bem destaca as diretrizes, os mesmos têm como finalidade a flexibilização do currículo, a partir da autonomia do estudante frente à sua formação.

Conforme essa nova proposta a formação básica dos estudantes do ensino médio deverá envolver as seguintes áreas do conhecimento:

língua portuguesa [...] matemática [...] conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política [...] arte [...] educação física [...] história do Brasil e do mundo [...] história e cultura afro-brasileira e indígena [...] sociologia e filosofia [...] língua inglesa (Ministério da Educação, 2018, p. 476).



Já a formação a partir dos itinerários poderá envolver a formação dos estudantes, a partir das:

[...] linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho [...] matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho [...] ciências da natureza e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho [...] ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho [...] formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação. (Ministério da Educação, 2018, p. 477).

Além disso, as diretrizes apontam que tais itinerários devem ser orientados por quatro eixos estruturantes, a saber: “investigação científica [...] processos criativos [...] mediação e intervenção sociocultural [...] empreendedorismo” (Ministério da Educação, 2018, p. 478).

Com base nisso, aparentemente, a proposta curricular apresentada para reforma do ensino médio se mostra potencialmente completa e diversificada contemplando diversas áreas do conhecimento, saberes e práticas. Entretanto, quando desvelamos tal aparência, compreendemos, já inicialmente, que a mesma é fundamentada em uma perspectiva educativa – competências – que tem como finalidade o ajustamento dos indivíduos às novas configurações que a sociedade capitalista vem exigindo. Tanto que a organização da formação dos adolescentes passa a ser estruturada em itinerários formativos, que nada mais é que a flexibilização do aprendizado, e que traz como consequência o esvaziamento do conteúdo científico, imprescindível para a formação escolar.

Torna-se ainda relevante destacar, que as diretrizes educacionais explicitam que os arranjos curriculares deverão ser organizados “conforme a



relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Ministério da Educação, 2018, p. 468, grifos nossos). A principal implicação disso, segundo o nosso entendimento, é que ao se flexibilizar o currículo dessa forma, sugerindo que as propostas de determinados itinerários se deem em função de particularidades locais ou de ensino, é que não se possui uma garantia do que realmente será ofertado para os adolescentes em termos de formação escolar.

Outro problema refere-se à definição do que é relevante em cada região, o que ficará a cargo das instituições de ensino, de maneira a não haver unidade no que se refere à formação em termos nacionais ou até mesmo dentro das macrorregiões do País. Da mesma maneira, quando o texto da lei coloca a oferta mediante a possibilidade, deixa implícito que caso não haja condições, a oferta dos diferentes itinerários pode ser reduzida.

Considerando a grande diversidade e desigualdade de condições entre as diferentes instituições educacionais em um país com dimensões continentais, é possível prever que as escolas menores, bem como as localizadas nas periferias, onde reside a população mais pobre, ofertarão menos itinerários e, aí, a opção de “escolha”, tão propagandeada como grande mérito dessa reforma, já se mostra completamente inexistente.

Nesse sentido, a reforma além de reduzir o conteúdo e, com isso, a possibilidade do desenvolvimento do pensamento em sua forma mais elevada, interferindo na formação da consciência, tende a ampliar as desigualdades sociais, já tão gritantes no Brasil.

Desvelando alguns elementos da reforma do ensino médio para a compreensão da constituição da adolescência

Considerando o exposto, pontuamos que a reforma do ensino médio que se apresenta como uma mudança na estrutura do sistema educacional, contraditoriamente, constitui-se enquanto manutenção do mesmo. Pois, entre outros aspectos, a visão de homem defendida por tal proposta é definida e



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

885

alinhada a partir da compreensão dos sujeitos enquanto indivíduos que são única e exclusivamente responsáveis pelas suas ações e pelo seu desenvolvimento. Na proposta está subentendida uma concepção inatista e biologizante de formação humana, quando o documento menciona, por exemplo, a questão das vocações.

Tal compreensão de homem, difere radicalmente dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, que compreende os sujeitos a partir de seu desenvolvimento histórico e social, isto é, os homens já nascem inseridos em um meio socialmente estabelecido e na medida do seu desenvolvimento, a partir do contato com os outros homens por meio da linguagem, os indivíduos vão se apropriando das produções materiais e culturais desenvolvidas ao longo da história da humanidade. Sendo que é nesse processo de apropriação e objetivação que o homem por meio dos instrumentos psicológicos (signos) passa a ser orientado pelas leis do desenvolvimento sócio-histórico (Vigotski, 2004).

A aquisição de conhecimentos científicos é necessária à complexificação do pensamento humano, uma vez que por meio dos conceitos, representações do mundo, o pensamento se realiza e permite ao homem ampliar sua consciência.

Contudo, o modo como se estrutura e fundamenta a reforma do ensino médio, principalmente a partir da flexibilização do currículo, observa-se que o acesso e as mediações necessárias para a aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos, mais especificamente os conhecimentos científicos, são negadas à classe trabalhadora em prol de um discurso baseado na liberdade de escolha.

Diante disso, observamos que tal proposta nega aos sujeitos um processo fundamental que constitui e possibilita o próprio desenvolvimento humano, haja vista que conforme Vigotski (2004), o processo de desenvolvimento dos sujeitos se dá a partir das relações estabelecidas entre os homens, por meio da mediação dos instrumentos psicológicos, e com tal processo ocorre a



reorganização da própria estrutura psíquica dos indivíduos. Assim, por exemplo, na medida em que a função de mediação do professor – sujeito fundamental neste processo – é colocada em segundo plano, as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos a partir das relações com os conhecimentos historicamente produzidos se tornam limitadas. Assim, compreendendo que o desenvolvimento do psiquismo se dá por meio de processos e determinações situadas na cultura histórica e neste caso, como bem destaca Leontiev (2004, p. 287), que a “A apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação das faculdades motoras superiores”.

Embora a reforma do ensino médio se apresente enquanto processo fundamental para a melhoria da educação no Brasil, essa breve análise, além de contra argumentar essa concepção, evidencia que ela de fato contribui e intensifica a “corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado”, pensando sobre o processo de formação humana no sistema capitalista (Leontiev, 1930, p.03).

Assim sendo, os principais desdobramentos desta reforma consistem na própria manutenção da exploração do sistema capitalista, na dominação e alienação dos trabalhadores. Pois, a educação que deveria ser um processo de constituição humana em seu sentido amplo, passa cada vez mais a alienar os indivíduos, intensificando a divisão entre trabalho físico e intelectual e cristalizando claramente a separação entre teoria e prática.

É nesse sentido que as possibilidades de humanização se tornam limitadas, justamente porque “O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade” (Leontiev, 2004, p. 301), e a reforma do ensino médio, evidencia isso de forma máxima, quando propõe uma educação voltada para o ensino técnico e profissional e dissolve na organização do ensino as disciplinas de história, geografia, sociologia e filosofia, por exemplo.



Considerações Finais

Partindo do pressuposto de que a “educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude” (Vygotski, 2004, p. 99), consideramos como importante desvelar a conformação que a educação escolar vem tomando ao longo dos últimos anos e suas relações com a multiplicidade de formas concretas assumidas nas diferentes políticas educacionais, especialmente no que diz respeito às transformações no ensino médio brasileiro e suas relações com o desenvolvimento da adolescência.

Ao analisarmos alguns dos princípios legais que determinam a forma e o conteúdo do novo ensino médio, podemos observar diferentes contradições que envolvem desde as suas finalidades – técnico e profissional –, até a sua organização curricular - itinerário formativos - que expressa a flexibilização do currículo e a redução do conteúdo. Em tese, observa-se a proposta de educação muito mais voltada para os interesses do mundo do trabalho capitalista, isto é, precarizado, flexível, instável, do que para o desenvolvimento de sujeitos críticos e ativos frente à sua realidade.

Além disso, ao tecermos algumas relações entre tal proposta da reforma do ensino médio e o desenvolvimento psíquico na adolescência, observamos que a forma como a mesma está estruturada aponta muito mais para a limitação do pleno desenvolvimento dos adolescentes, do que para sua emancipação. Isso porque, se como pontua Martins (2011) a atividade escolar é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, um ensino cujos conteúdos diversos perdem espaço, conduz para um empobrecimento desse desenvolvimento, sua limitação e, portanto, limitação do desenvolvimento humano. Esse é o cerne da questão em relação à nova proposta de ensino médio. É indiscutível a necessidade de mudanças na forma de trabalho no ensino médio, visando à resolução dos múltiplos problemas relacionados a esse nível de ensino. No entanto, a mudança que se propõe não



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

888

conduz para a maior formação, mas sim limitação dos indivíduos.

De modo geral, concluímos que essa nova proposta para o ensino médio brasileiro, de forma direta, por meio da flexibilização do currículo, reduz o acesso dos estudantes ao conhecimento científico elaborado historicamente pela humanidade. Como vimos, a partir dos pressupostos da Psicologia histórico-cultural, é justamente por meio da apropriação desses conhecimentos que os adolescentes têm possibilidade de desenvolvimento do pensamento por conceitos, processo este que é fundamental para o desenvolvimento humano em geral, e para o desenvolvimento psíquico dos adolescentes, em particular. Contudo se tal acesso é limitado, pela flexibilização do currículo que culmina no esvaziamento do conteúdo, o que podemos observar é o desenvolvimento de formas materiais de vida que engendram a limitação do desenvolvimento humano na adolescência.

Diante disso, entendemos como necessário retomar as contribuições de Leontiev (2004), por exemplo, quanto à necessidade do desenvolvimento de novas formas de organização da vida que de fato criem:

[...] condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso e que dê a cada um a possibilidade participar enquanto criador de todas as manifestações da vida humana. (Leontiev, 2004, p. 302).

Assim, compreendendo a necessidade da articulação de diferentes determinações - estruturais do ensino médio, conteúdo científico, psiquismo humano, entre outras, - entende-se que tal contexto não encerra as possibilidades em si, pelo contrário amplia e aponta para a necessidade de mudança na forma de condução da vida humana em geral, e particularmente em relação à constituição de um período tão importante que é a adolescência.

Referências



- Anjos, R. E. & Duarte, N. (2016). A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. Em: Martins, L. M., Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 195-219). Campinas, SP: Autores Associados.
- Antunes, R. (2009). Da pragmática da especialização à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. *Germinal*, Londrina, v.1, n.1, pp. 25-33. Recuperado em 04 abril, 2019 de <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9834/7120>.
- Antunes, R. (2009). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- Asbahr, F. S. F. (2011). *“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: Davidov, V. & Shuare, M. (Orgs.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou Progreso, pp. 125-142.
- Frigotto, G. (2001). Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectivas*, Florianópolis, v.19, n.1, pp.71-87. Recuperado em 04 abril, 2019 de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>.
- Harvey, D. (1994). *Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 4. ed. São Paulo: Loyola.
- Leal, Z. F. de R. G & Facci, M. G. D. (2014). Adolescência: superado uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In Leal, Z. F. de R. G; Facci, M. G. D. & Souza, M. P. R. de (Orgs.). *Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação*. Maringá, PR: EDUEM.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 10 setembro, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017, 16 de fevereiro). *Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei 11.494, de 20 de junho 2007, revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Brasília: 196º da Independência e 129º da República. Recuperado em 02



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

890

maio, 2017 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm.

Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte.

Macedo, J. M. de (2017). Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação? *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v.21, n. esp.2, pp. 1239-1259.

Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Departamento de Psicologia. Bauru – SP.

Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC. Recuperado em 20 maio, 2019 de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1930). *A transformação socialista do homem*. URSS: Varnitso. Tradução Marxists Internet Archive, englishversion. Recuperado em 05 junho, 2018 de <http://www.marxists.org>.

Vygotski, L. S. & LURIA, A. R. (1994). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madri: Fund. Infancia Y Aprendizaje.

Vygotski, L. S. (1996). *Obras escogidas*. Tomo IV. Madri: Visor.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

891

Diálogos na Escola: A Psicologia Pode Contribuir com o Trabalho Docente?

Luciete Valota Fernandes - Universidade de Jataí (UFJ)

E-mail: lucietevalota@yahoo.com.br

Mikelly Neves Silva - Universidade de Jataí (UFJ)

E-mail: mikellyneves@hotmail.com

Raniery dos Santos Marcelino - Universidade de Jataí (UFJ)

E-mail: raanyism@hotmail.com

Introdução

A formação continuada de professores (FCP) no Brasil está atrelada aos diferentes contextos históricos e econômicos, bem como às tendências pedagógicas surgidas em decorrência dos mesmos. Entretanto, algo que atravessa historicamente a FCP é o entendimento de que ela deva suprir as lacunas deixadas pela formação inicial em relação aos conhecimentos (Alvoro-Prada, Freitas, Freitas, 2010). Outro ponto digno de nota é que as formações e capacitações oferecidas, geralmente desconsideram as necessidades e práticas sociais dos professores e das escolas, aparecendo como “pacotes” a serem depositados. Cabe ressaltar como a Pedagogia Tecnicista, dominante na ditadura militar, impregnou os moldes da FCP a partir de uma visão tecnicista, na qual a racionalidade, a eficiência e as técnicas são premissas importantes. Assim, termos como “reciclagem” ou “treinamento” dos professores são salutaros neste momento histórico até finais da década de 70 (ibidem). Neste momento histórico-social os educadores começaram a reivindicar novas práticas de formação.

As teorias crítico-reprodutivistas e a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2013) comparecem apresentando novas concepções e tendências sobre a relação escola-sociedade e oferecendo uma visão mais crítica em todos os âmbitos da educação escolar. Com a abertura política, nos anos 80, novos termos são utilizados na formação de professores como “capacitação”,



“formação contínua”, “formação continuada” e “formação em serviço”, vislumbrando diferentes maneiras de conceber a formação, na tentativa de centrar a atuação nas necessidades dos educadores e no “chão da escola”. Segundo Alferes e Mainardes (2011) destaca-se o conceito de formação do professor em serviço, argumentando-se que os “pacotes de treinamento” ou “encontros” não eram suficientes para a melhora da qualidade do ensino, sendo necessário que os professores participassem de forma ativa da construção coletiva dos conhecimentos. No entanto, com a efervescência do neoliberalismo nos anos 90, o ideário neotecnista vem à tona na FCP. Ressurgem termos como “reciclagem”, “treinamento”, “produtividade” e “eficiência”. Ou seja, o mercado de trabalho demandava novas competências dos trabalhadores e a formação de professores deveria estar voltada para as novas exigências internacionais.

Nesse sentido, a denominada “Pedagogia das Competências” mostrou-se um modelo na formação (continuada) do professor que deveria ser reproduzido na sala de aula com os alunos. Perspectivas como a do “professor reflexivo” e da “epistemologia da prática” buscaram fazer o contraponto aos modelos neoliberais na formação de educadores, mas foram criticadas por alguns intelectuais brasileiros, pois tendem a valorizar a busca individual dos conhecimentos e da formação pelo professor, o que pressupõe uma perspectiva individualista e que pode desmobilizar movimentos coletivos de transformação na educação (Pimenta, 2005).

Em síntese, embora possamos perceber alguns avanços na seara da FCP - como a FPC entrar na pauta de governos estaduais e municipais, com a participação de acadêmicos da área; o surgimento e solidificação de alguns associações/eventos como Conferência Brasileira de Educação (CBE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e outros (Cunha, 2013); a preocupação de secretarias de educação em oferecer e acompanhar



FPC de uma forma diferenciada (Davis, 2011) - algumas problemáticas e desafios históricos ainda estão na ordem do dia. Nesse sentido, este trabalho justifica-se pela necessidade de desenvolver novas propostas de formação continuada com educadores de escolas públicas, que estejam alicerçadas nas necessidades, interesses e práxis real dos educadores/escolas.

Assim, entende-se que o psicólogo, como um trabalhador da educação, pode desenvolver práticas inovadoras na educação escolar em geral e na FCP em particular. Segundo as Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (Conselho Federal de Psicologia, 2013) o psicólogo assumirá o compromisso de contribuir com seus conhecimentos teórico-práticos para a reflexão e compreensão de questões que envolvem a política educacional e suas implicações no trabalho pedagógico. A tese doutoral de Fernandes (2015) “O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva históricocultural” pode ser uma referência neste sentido. A autora trabalhou durante um ano com um grupo de professores, discutindo e problematizando os aspectos alienantes do trabalho docente e suas repercussões na saúde física e mental dos professores.

O documento (Conselho Federal de Psicologia, 2013) frisa, outrossim, que o psicólogo pode atuar com formação continuada de educadores, por meio de conteúdos relacionados ao desenvolvimento psíquico e a aprendizagem (e outros), oferecendo contribuições para o entendimento de como os alunos aprendem nos períodos diferentes desenvolvimentais (Elkonin, 1987).

Nesse sentido, o aprofundamento teórico acerca de conteúdos como a formação do psiquismo e o processo educacional, constituídos nas relações sociais, ganha toda a relevância. A inserção de alunos do curso de Psicologia neste trabalho foi extremamente enriquecedora para a formação acadêmica dos mesmos. Estabelecer inter-relações entre a teoria e a prática, conhecer a realidade das escolas públicas do município, contatar gestores e professores e desenvolver atividades e ações de formação continuada com os mesmos, a partir



de temas significativos da interface entre a Educação e a Psicologia, fomentam o aprendizado, a produção de questões de pesquisa, o desenvolvimento profissional e o compromisso ético-político de futuros psicólogos com a educação escolar.

Fundamentação Teórica

Este trabalho fundamenta-se nos postulados da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2012, 2013). Ambas as abordagens basearam-se no materialismo histórico e dialético, teoria social elaborada por Karl Marx, para construir e alicerçar seus constructos teórico-metodológicos no campo da psicologia e da educação.

A Escola de Vigotski, como foi chamada na psicologia soviética, teve como precursor o Vigotski e depois se somaram a ele os psicólogos Leontiev e Luria. Algumas das premissas nucleares destes autores são: o psiquismo humano é historicamente determinado; as funções psíquicas superiores, que diferem o homem dos demais animais, são construídas pela mediação da cultura no âmbito da filogênese e da ontogênese; a atividade vital humana, mediada por signos e instrumentos, transforma a natureza interna (os processos psíquicos) e a natureza externa (objetos e instrumentos da cultura) do homem.

Uma das leis mais importantes do desenvolvimento cultural para Vygotsky (2000) pode ser colocada da seguinte maneira: as funções psíquicas aparecem duas vezes no desenvolvimento, primeiro externamente (inter-psíquicas) e, depois internamente (intrapíquicas). Em outros termos, o desenvolvimento psíquico ocorre primeiramente com o outro-social, “entre pessoas” e, depois, as funções psíquicas são internalizadas pelo indivíduo. O autor denomina este processo de internalização, no qual o signo tem uma função essencial.

Outro conceito salutar da teoria vigotskiana é o de zona de desenvolvimento proximal, a qual tem relações estreitas com os processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos. Vygotsky (1991) pondera que não



se deve observar apenas as conquistas desenvolvimentais do ponto de vista retrospectivo, mas também prospectivamente. Nesse sentido, o nível de desenvolvimento atual do sujeito refere-se às conquistas intelectuais que já foram internalizadas no desenvolvimento do sujeito (o que já pode “fazer sozinho”), mas este ainda não é suficiente para revelar a totalidade das capacidades cognitivo-afetivas.

É necessário, portanto, observar o nível de desenvolvimento proximal que se refere às capacidades/conceitos que ainda estão em processo de elaboração com auxílio/ajuda/assistência de indivíduos “mais capazes” da cultura. Em outras palavras, significa o nível das atividades que não podem ser resolvidas sozinho, mas sim com a ajuda de outro.

Neste sentido, a mediação/intervenção de pessoas mais experientes da cultura é fundamental para avançar os níveis de desenvolvimento intelectual e afetivo do sujeito, com o objetivo de internalização dos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade. Em síntese, os dois conceitos devem ser vistos de forma integrada, sob pena de não explicar o nível de desenvolvimento integral do sujeito.

Vale acrescentar ainda que as funções psíquicas elementares/rudimentares transformam-se em superiores/voluntárias pela incorporação qualitativa dos conhecimentos acumulados pela cultura. Segundo Vygotsky (1991), as funções psíquicas mais relevantes são: a percepção, o pensamento, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação e o afeto. Para que essas funções saiam da condição da elementaridade para a voluntariedade, torna-se essencial a mediação deliberada dos outros-sociais mais experientes, assim, o signo novamente tem um papel crucial no controle voluntário da conduta.

Reitera-se que a educação escolar tem a função intransferível de garantir que as funções psíquicas superiores possam desenvolver-se necessariamente pela via dos conceitos científicos. A garantia de transição dos conceitos



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

896

espontâneos aos conceitos científicos e sistematizados guarda estreita relação com uma escola de qualidade (Martins, 2011), na qual os alunos possam desenvolver o pensamento teórico, ou seja, apropriar-se dos objetos/fenômenos científicos em sua verdadeira profundidade e essência.

Leontiev (2004) trouxe contribuições importantes ao aprofundar a categoria atividade nos estudos da psicologia soviética. Para o autor a estrutura da atividade mantém relações essenciais e recíprocas com a estrutura da consciência, ambas determinadas pelos modos de produção econômico-sociais. O autor frisa que temos uma atividade principal que fomenta, desenvolve e (re)organiza todos os processos psíquicos do indivíduo a depender do período de desenvolvimento em que se encontra. Vale enfatizar que Elkonin (1987), a partir da teoria da atividade, foi quem revelou as atividades principais orientadoras dos diferentes períodos desenvolvimentais da criança. Dado essencial para o processo de organização do ensino, tendo em vista que as crianças apresentam “crises” na transição de uma atividade principal a outra.

Também se baseando na teoria da atividade de Leontiev, Moura et. al (2010) estruturou uma categoria significativa, aos propósitos deste trabalho, a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) que é a unidade entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem, pois ambos aluno e professor precisam resolver um problema: aprendizagem e o ensino respectivamente. Para Moura et al (2010) a AOE promove também a formação do professor que tem como objetivo ensinar o aluno e nas discussões coletivas, nos motivos de sua atividade, nas ações e operações que realiza, aprende a ser professor, buscando aproximar o sentido pessoal de suas ações do significado social da atividade pedagógica.

Por fim, importante destacar alguns princípios norteadores da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2012, 2013), concepção pedagógica fundada por Demerval Saviani entre as décadas de 80 e 90, que subsidiam algumas finalidades precípuas deste trabalho. Uma delas é a premissa de que a educação



é determinada pela sociedade, mas essa determinação é de reciprocidade, ou seja, a educação também determina de forma relativa a sociedade, podendo promover possíveis transformações (Saviani, 2013).

Outro princípio norteador da pedagogia histórico-crítica, segundo Saviani (2013), é a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico e, por conseguinte, a possibilidade de articular uma proposta pedagógica, cujo compromisso seja a transformação da sociedade classista e não sua manutenção. Na mesma direção, aponta-se que a concepção supracitada surgiu historicamente das necessidades concretas colocadas pelos professores, em determinado contexto histórico, o que significa que é na práxis social da realidade escolar que se origina a pedagogia histórico-crítica, assim, o princípio da materialidade é essencial para conhecer a realidade e transformá-la.

Outra diretriz apontada por Saviani (2013) é a de que a escola tem uma função especificamente educativa, ligada ao conhecimento, assim, coloca-se urgentemente a necessidade de resgatar a sua função, sua importância e de reorganizar o trabalho educativo, colocando em xeque a qualidade da educação escolar oferecida aos filhos da classe trabalhadora. Vale acrescentar que a desvalorização da educação em geral e do professor em particular, vai ao encontro dos interesses dominantes da sociedade.

Por último, não menos importante, a pedagogia histórico-crítica fomenta a clareza dos determinantes sociais e das contradições que influem na educação e, por conseguinte, como os educadores devem se posicionar diante das mesmas, a fim de conscientizar-se de qual é a direção que suas ações e atividades devem tomar frente à questão educacional (ibidem).

Metodologia

Este trabalho surgiu a partir do projeto de extensão denominado “Contribuições da psicologia ao trabalho educativo: diálogos e transformações



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

898

possíveis”, que ocorreu durante o ano de 2018. O projeto foi conduzido por um grupo de alunos do curso de psicologia da Universidade Federal de Goiás, regional Jataí, sob a coordenação da professora Luciete Valota Fernandes.

O projeto foi inserido em duas escolas municipais e uma escola estadual da cidade de Jataí-GO. O grupo se reunia semanalmente de modo a garantir a discussão de textos fundamentais da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, bem como a discussão e o planejamento das ações a serem executadas nas instituições de ensino.

As primeiras atividades foram voltadas aos gestores das escolas, a fim de informá-los sobre os objetivos, as metodologias e os principais resultados esperados com o projeto. Durante esse primeiro contato, foram definidas as possíveis datas para a realização dos encontros com os professores, sendo estas, os dias dos encontros coletivos e dos conselhos de classe. Após essa abertura concedida pelos gestores escolares, a proposta foi apresentada aos grupos de professores, que acolheram a iniciativa.

Foi reservada cerca de uma hora e meia para que os extensionistas realizassem a formação continuada com os professores. Os encontros ocorreram tendo em vista a discussão de temas/conteúdos selecionados democraticamente pelos educadores, junto à coordenadora e as extensionistas do projeto, a partir de suas práxis sociais. Os temas iniciais sugeridos para o trabalho com os professores foram: fracasso escolar, dificuldades escolares, saúde do educador, relação família-escola, medicalização, supostos transtornos na infância e adolescência, relação de ensino e de aprendizagem e o desenvolvimento psíquico na infância e adolescência. Foi sugerido que a cada encontro com os docentes, fosse abordada uma das temáticas/problemáticas citadas anteriormente, em formato de rodas de conversa.

De modo geral, as três escolas selecionadas para a realização do projeto estavam localizadas em bairros periféricos da cidade e os encontros contavam com cerca de doze professores de diferentes áreas de conhecimento. Os grupos



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

899

eram compostos por homens e mulheres de distintas faixas etárias e experiências de atuação, também era caracterizado pela presença de profissionais concursados e contratados.

Considerando os limites deste texto selecionou-se uma das escolas para maior aprofundamento e análise dos dados coletados. Essa seleção justifica-se pelo maior número de encontros efetivados e assim, a exploração de uma gama mais rica dos conteúdos e temas abordados. Além disso, foi possível notar através das avaliações escritas realizadas ao final dos encontros, que na escola escolhida a experiência teve desenvolvimento qualitativamente superior às demais, devido ao maior engajamento dos professores quanto às problemáticas levantadas no decorrer dos encontros. Trata-se de uma instituição estadual que atende um público de alunos que corresponde ao período do sexto ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. Foram realizados sete encontros, embasados nos seguintes temas: histórias de vida, saúde mental do professor, desenvolvimento psíquico e suas crises na infância e adolescência, supostos transtornos psíquicos na infância e adolescência e medicalização.

A coleta de dados (para os objetivos do presente trabalho) fundamentou-se tanto nos relatórios que eram elaborados pelos extensionistas ao final de cada prática, quanto nas avaliações escritas realizadas pelos professores. Os relatórios pautavam-se em descrever as atividades desenvolvidas durante todo encontro, contendo o tema escolhido, as ferramentas e recursos utilizados, a quantidade de professores presentes e a percepção da vivência das coordenadoras e dos participantes do grupo.

Foram realizadas dois tipos de avaliações, as contínuas que buscavam acessar os sentimentos e percepções dos professores referentes a cada encontro, sendo consolidadas de forma singular e dinâmica ao término de cada vivência, e a avaliação final de todo o trabalho de formação continuada, que foi aplicada em formato de questionário, explorando a percepção dos professores diante a condução dos encontros pelas extensionistas, à didática utilizada, o



tempo dedicado a cada atividade, o domínio dos conteúdos abordados, assim como, as contribuições dos temas escolhidos para o exercício da profissão, a relevância dos momentos para as vivências subjetivas, interpessoais, grupos e profissionais.

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos revelaram que a instituição de ensino ainda percebe os profissionais da psicologia estritamente ligados a clínica tradicional e psicologizante, demonstrando dúvidas quanto às possibilidades e vertentes da atuação do psicólogo no âmbito escolar e as contribuições desta prática para a práxis real da atuação do professor. O grupo de professores questionou sobre a elaboração de laudos/diagnósticos psicológicos, sem suportes ao trabalho educativo. Nesse contexto, percebe-se a existência de um dilema entre o uso e não uso dos medicamentos, os professores ainda têm dúvidas sobre a influência dos medicamentos na vida e na capacidade de aprender dos alunos, o que pode ser visualizado pela fala de uma das professoras:

Se não der o medicamento para a criança, eu não consigo dar aula para os outros alunos e eles podem ficar prejudicados. Mas não sei o que é pior, ver a criança dormindo a aula inteira com o efeito do medicamento, ou se é ela acordada e não me deixando dar aula para as outras crianças.

Os professores demonstram uma necessidade de melhorar as relações interpessoais, fortalecer/criar vínculos com a equipe multidisciplinar e se colocarem abertos a conhecer a vida dos colegas de trabalho, respeitando os limites e espaços de cada um, de maneira que o fortalecimento da coletividade e a cooperação se façam presentes no dia a dia laboral, tornando o grupo mais unido em prol de suas necessidades e direitos. Após a conclusão do trabalho realizado, foi possível observar a (trans)formação de diversos significados e afetos ligados às histórias de vida docentes e aos companheiros de trabalho, possibilitando a troca de conhecimentos, a valorização mútua e identificações.



Essa contribuição é evidenciada pela fala de uma das professoras:

Após as discussões é possível observar que as angústias, anseios e desejos, não pertencem apenas ao meu eu individual, mas marcam todas as histórias, e em grupo somos mais fortes para encontrar soluções, resistir e lutar por dias melhores, condutas mais dignas, ou um meio termo onde não há vitoriosos e perdedores, mas um grupo que sabe respeitar a opinião do outro e sabe defender quando necessário.

Conflitos interpessoais expressaram-se em todos os encontros, mostrando-se como um fenômeno importante para o desenvolvimento individual e coletivo. Os conflitos grupais abrem espaço para a diversidade de ideias, podendo aumentar as forças e promover a saúde. Existe uma falha de comunicação entre gestão e professores, devido às relações de poder que se pautam em cobranças e imposições de resultados satisfatórios, tendo em vista que, mesmo estando todos inseridos na mesma realidade e possuindo clareza das necessidades e problemáticas referentes ao trabalho educativo, existe um órgão superior ao qual a escola deve se reportar.

Além disso, há também dificuldades relacionais entre professores e alunos. Os professores apresentam demandas por dinâmicas grupais e sugestões práticas de como ensinar os alunos, pois consideram um desafio adequarem e aprimorarem sua didática a fim de reter a atenção dos mesmos, uma vez que, os jovens possuem outros interesses que fogem à atividade de estudo. Ainda sobre isso, outro elemento pontuado pelo grupo foi o distanciamento entre a teoria de graduação e prática profissional.

As discussões sobre a periodização/crises do desenvolvimento psíquico, segundo Elkonin (1987), motivaram sobremaneira o grupo de educadores, revelando que os mesmos possuem necessidades e interesses prementes de apropriação de novos conhecimentos. Durante a graduação perpassam por conteúdos desta natureza de maneira rápida e superficial, o que não permite uma total apropriação das teorias e conceitos da Psicologia na interface com a Educação. O trabalho pedagógico é voltado a ensinar crianças e adolescentes e



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

902

por isso é importante entender as crises desenvolvimentais, a fim de evitar julgamentos e hipóteses falaciosas sobre supostos transtornos psíquicos nos alunos.

Durante os encontros foi possível levantar algumas questões referentes à saúde mental dos educadores que é atravessada por conflitos e relações de poder entre o sistema de ensino, a administração escolar e a atividade do professor. Este se sente desvalorizado e humilhado frente à precarização da educação pública, o que resulta na cisão entre os seus ideais e os resultados inexpressivos de sua prática, gerando desmotivação e levando-o a perder o sentido de sua atuação profissional, acarretando consequências em sua saúde mental e física. Os educadores possuem uma carga exaustiva de trabalho e nem sempre têm seus esforços reconhecidos, por um lado se sentem culpados por não conseguir ensinar e, por outro, reconhecem não terem condições apropriadas para tal tarefa.

A partir da análise das avaliações, verificou-se que os professores acreditam na necessidade e contribuição dos espaços de formação continuada, que fomentem a discussão de temas semelhantes aos que foram abordados durante a execução deste trabalho. Isso se dá por se tratar de temas que se relacionam diretamente ao dia a dia e às necessidades concretas do trabalho educativo, gerando discussões e problemáticas que possibilitam uma perspectiva mais crítica e reflexiva diante da maneira de ensinar e a forma de perceber e compreender a si mesmo e o outro-social (alunos e colegas), o que consequentemente leva a uma nova direção da prática profissional. Uma professora ao falar sobre os impactos do projeto e contextualizar como o trabalho docente implica em uma gama de necessidades de intervenção, que vão além de apenas transmitir conhecimentos científicos/teóricos aos alunos, diz que:

Foi produtivo e ajudou a construir conceitos que eu não imaginava antes. Somos professores e essa profissão exige que sejamos mais do que isso. [...] Entretanto, não temos orientação adequada para sermos mais do que professores. Então, para mim, toda orientação é bem vinda.



Portanto, enfatiza-se a imprescindibilidade da FCP que para além da transmissão de conceitos, possibilita a criação da identidade grupal, levando à unidade de esforços coletivos e luta por direitos educativos e sociais. Isto é evidenciado pela seguinte fala: “Condutas, posturas, projetos desta alcunha deveriam ser idealizados com mais frequência, é uma oportunidade ímpar de formação pessoal e profissional. [...] não há educação sem FCP, este é um dos pilares para que o processo educativo seja eficaz”.

Considerações Finais

Partindo da constatação de que ainda prevalece certo preconceito e pouca difusão da importância e das possibilidades da atuação do psicólogo no âmbito escolar, ressalta-se que são necessárias mais iniciativas para a realização de projetos que consolidem as potencialidades da junção desses dois importantes campos profissionais. Existem muitas falhas na formação de professores e a psicologia pode contribuir, a partir de seu campo de saber científico, levando a uma maior compreensão de aspectos do indivíduo, de seu desenvolvimento psíquico e aprendizagem, enquanto ser social (dentre outros). Colaborando com uma visão mais crítica a respeito das supostas psicopatologias que atravessam o meio escolar e contribuindo para uma perspectiva não culpabilizadora e individualizante, explicando uma série de elementos que estão por trás de vários fenômenos da educação, como as queixas ou fracassos escolares.

Partindo dessa experiência, conclui-se que alguns pontos são relevantes para trabalhos de FCP que venham a ser realizados. Notou-se que um maior número de encontros poderia potencializar a atividade, a identidade e a participação do coletivo, de modo a criar um espaço propício para imersão dos professores nas reflexões. Os educadores deixaram nítido durante as avaliações a importância do trabalho realizado para suas atividades profissionais. No entanto, durante os encontros foi possível perceber que o desgaste físico e



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

904

mental, a sobrecarga e a dificuldade de se desligar das obrigações laborais dificultaram a completa imersão aos encontros. Estas questões podem estar ligadas ao fato de os encontros serem na própria escola, após reuniões e com um tempo relativamente curto para execução.

Por fim, este trabalho contribuiu para salientar a necessidade urgente de se discutir temas relevantes para o dia a dia escolar. Com destaque a duas temáticas: a medicalização, devido à falta de informações validadas cientificamente e a alta propagação de diagnósticos equivocados; e a saúde mental dos educadores que se mostraram adoecidos em decorrência, principalmente, da sobrecarga, da falta de reconhecimento social e financeiro e das condições inapropriadas para o desenvolvimento de sua prática.

Referências Bibliográficas

- Alvoro-Prada, L. E; Freitas, T. C.; Freitas, C. A. (2010) Formação Continuada de Professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo*, Curitiba, (10)30, 367-387.
- Conselho Federal de Psicologia. (2013) *Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica*. Brasília: CFP.
- Cunha, Maria Isabel da. (2013) O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, (39)3, 609-626.
- Davis, Claudia Leme Ferreira. (2011) Formação Continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cad. Pesqui.*, (41)144, 826-849.
- Elkonin, D. (1987) Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: Davidov, V; Shuare, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. (pp. 125-142). Moscou: Progreso.
- Fernandes, L. V. (2015) *O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética*. (Tese de Doutorado) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Leontiev, A. N. (2004) *O desenvolvimento do psiquismo*. 2 ed. São Paulo: Centauro.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

905

- Martins, L. M. (2011) *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. (Tese de Livre-Docência em Psicologia da Educação), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Bauru.
- Moura, M. O. et al. (2010) A atividade Orientadora de Ensino de ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: Moura, M. O (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. (pp. 81-109). Brasília: Liber Livro.
- Pimenta, S. G. (2005) Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (pp. 17-52). 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Saviani, Demerval (2012) *Escola e Democracia*. 42 ed. Campinas: Autores Associados.
- _____. (2013) *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas: Autores Associados.
- Vygotski, L. S. (1991) *Obras escogidas*. Madrid: Visor Dist., v.1.
- _____. (2000) *Obras escogidas*. Madrid: Visor Dist., v. 3.
- Os Valores dos Jovens e o Universo de Relações Significativo no Processo de Orientação Profissional

Lucian da Silva Barros - USCS/SENAC SP⁵¹
lucian.barros@hotmail.com

Introdução

A escolha profissional pode ser considerada, no contexto das sociedades ocidentais industrializadas, como um momento determinante na vida de todo ser humano. Escolher uma profissão parece ser o fator que determinará boa parte do futuro de uma pessoa, sendo aquilo que a guiará por caminhos específicos e

⁵¹ Psicólogo. Especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Professor do Senac/SP. Orientador Profissional e de Carreiras com formação pelo Instituto *Sedes Sapientiae*.



a diferentes tipos de vida e modos de viver.

A escolha profissional é na maioria das vezes realizada ao final do ensino regular (ensino médio) e une-se a outros fatores de mudança (físicas, sociais e psíquicas) que o jovem adolescente também precisa lidar e assimilar a sua vida. A descoberta da sexualidade, a identificação com o grupo de pares, as novas relações estabelecidas com pais e figura de autoridade, entre tantas outras questões, são marcas da juventude que se unem a busca de um espaço no mundo e na sociedade, na qual a escolha de uma profissão exerce papel fundamental.

Desta forma vê-se que o jovem parece não se sentir preparado para escolher, ou mesmo realiza escolhas pouco refletidas (ajustadas à realidade), uma vez que há uma pressão exercida pelo meio exterior, na qual é cobrado dos jovens sucesso e realizações constantes. É a sociedade que impõe ao jovem a hora de escolher uma profissão, cabendo a ele decidir dentre as possibilidades apresentadas aquela que melhor se encaixe às suas condições, ao seu modo de ser, gostos pessoais e expectativas para o futuro. A família, a escola e outras instituições pelas quais o jovem transita no dia a dia, não parecem prepará-lo adequadamente para este momento de escolha e muitas vezes apenas exercem uma função de cobrança ou de legitimação daquilo que o jovem escolhe – se será bom ou não para ele.

Não por acaso os estudos e pesquisas sobre esta área de atuação vêm crescendo nos últimos tempos, profissionais e pesquisadores se debruçam para tentar compreender as motivações que levam os jovens a escolher determinadas profissões em detrimento de outras. Frente a uma realidade do mundo do trabalho cada vez mais diversa, dinâmica e fluída, na qual profissões surgem e somem todos os dias, parece que escolher uma ocupação nunca foi tão complicado.

Esta pesquisa teve por objetivo investigar a respeito da influência dos valores pessoais e do universo de relações significativo, no processo de escolha



profissional de jovens. Buscou-se com esta pesquisa: conhecer as pessoas significativas que compõem o universo de relações dos jovens; descobrir a que âmbitos de suas vidas elas pertencem (família, amigos, escola, trabalho, comunidade, mídia, política ou história); avaliar quais aspectos positivos e valores os jovens destinam a cada uma dessas pessoas; e ainda analisar as possíveis influências da identificação com estas em sua escolha profissional. Realizou-se para tal uma pesquisa de campo, sendo os dados coletados em grupos de Orientação Profissional a partir de atividades realizadas pelos jovens.

Fundamentação Teórica

Para Bohoslavsky (1993), a identidade profissional é um aspecto da própria identidade da pessoa, a qual surge de uma contínua interação entre fatores internos e externos. Tal escolha representa um momento de reflexão, de decisão, onde o que está em jogo é todo um futuro ainda desconhecido, o que pode ser um fator gerador de angústia, principalmente frente a tantas e diversas opções, que parecem confundir ainda mais aqueles que necessitam realizar tal escolha.

Para esse autor, ao recorrer a orientação profissional, um jovem demonstra preocupação com a sua pessoa (o que se é), em relação ao seu futuro (quem se tornar), o qual sempre aparece vinculado a figura do outro. Quando uma pessoa pensa em seu futuro, ela nunca o faz de forma despersonalizada e sem um sentido pessoal implicado. Bohoslavsky (1993) destaca que

A escolha profissional sempre se relaciona com os outros (reais ou imaginários). O futuro nunca é pensado abstratamente. Nunca se pensa numa carreira ou numa faculdade despersonalizadas. Será sempre essa carreira ou essa faculdade ou esse trabalho, que cristaliza relações interpessoais passadas, presentes e futuras. (grifos do autor) (p. 53).

Ao escolher uma forma de se envolver no mundo do trabalho bem como a atividade que vai desenvolver, a pessoa mobiliza imagens que adquiriu durante



sua vida. Assim, ao pensar em profissões específicas, o indivíduo está expressando que “quer ser como tal pessoa, real ou imaginada, que tem tais e quais possibilidades ou atributos e que supostamente, os possui em virtude de posição ocupacional que exerce” (Bohoslavsky, 1993, p. 53). Ao pensar numa profissão, a pessoa mobiliza uma imagem que foi construída a partir de sua vivência por meio de contatos pessoais, de exposição à mídia, de leituras, de ouvir dizer, realizando desta forma uma transposição das experiências de outras pessoas para si.

Segundo Bohoslavsky (1993), o processo de constituição da identidade profissional ocorre desde a infância, a partir das inúmeras identificações que o indivíduo irá realizando durante sua história de vida com adultos significativos que desempenham papéis profissionais. Essas identificações vão sendo incorporadas à personalidade tornando-se próprias. Das gratificações ou frustrações com esses profissionais significativos, nas relações atuais e passadas, se constituirá o tipo de relação com o mundo adulto em termos profissionais e a formação do ideal de ego, ou seja, é a partir do que se admira e deseja e do que se rejeita que surgirão as expectativas a respeito de si mesmo e as aspirações do modo de ser que se quer alcançar. “Para um adolescente, definir o futuro não é somente definir o que fazer, mas, fundamentalmente, definir quem ser e, ao mesmo tempo, definir quem não ser”(Bohoslavsky, 1993, pp. 53-54).

Segundo apontado por Krawulski (1998, p. 5), “a escolha profissional configura-se como um processo que inevitavelmente remeterá os jovens à sua inserção em uma realidade multiprofissional e em um mercado de trabalho em constante transformação”. Esta escolha representa nos dias de hoje, um momento de reflexão, de decisão, onde o que está em jogo é todo um futuro ainda desconhecido, o que pode ser um fator gerador de angústia, principalmente frente a tantas e diversas opções, que parecem confundir ainda mais aqueles que necessitam realizar tal escolha. Para esta autora, escolher



uma profissão traz à tona a existência de inúmeros valores, às vezes ainda pouco conhecidos pelos jovens, mas que serão determinantes em suas escolhas.

Escolher uma profissão significa, em sentido mais amplo, escolher a atividade laboral à qual será dedicada boa parte da vida futura. Neste sentido, a escolha profissional nos remete ao conceito de trabalho enquanto categoria que constitui a mediação entre o indivíduo e a sociedade e, através dela, a concretização das determinações individual e social presentes nesta escolha. (Krawulski, 1998, p. 6).

A escolha profissional vai depender, assim como dependem também outras escolhas, das influências externas sofridas por estes adolescentes no decorrer de sua vida, pela forma como desenvolveram as relações com o mundo e com os outros. Para Bock (2002), o ser humano desenvolve suas habilidades, personalidade, suas atitudes na relação com o outro e esta relação está mediada pela sociedade. Então se torna impossível pensar qualquer fator da vida do homem desconectado desta mesma sociedade da mesma forma que é impossível pensar homem e trabalho de modo desconectado, pois a história do trabalho se confunde com a história da humanidade.

De acordo com Krawulski (1998), na linguagem cotidiana, a palavra trabalho possui muitos significados, quase sempre conotando a ação do homem para sobreviver e realizar-se. Desta forma o trabalho se constitui como uma ação transformadora do homem sobre a natureza, e ao realizar um trabalho o homem transforma a si mesmo de maneira contínua. Portanto, o exercício de uma atividade laboral é algo cultivado e pregado nas mais diversas culturas, sendo este um valor que é apresentado aos jovens desde muito cedo. Em nossa cultura termos como trabalho, profissão, emprego e carreira, que apesar de diferentes, são muitas vezes compreendidos como complementares. O jovem, ao escolher uma profissão, está em suma buscando uma forma de integrar-se ao mundo em que vive, busca uma maneira de transformar a natureza, a sociedade e a si próprio. Segundo Bock (2002):



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

910

A escolha profissional resulta de um processo, mas é efetivada em determinado momento, estabelecido socioculturalmente. A ocasião da escolha profissional não acontece em função de um pressuposto amadurecimento biopsicológico do indivíduo, mas é determinada pela cultura educacional / profissional de uma classe social e/ou de uma sociedade. (p. 179).

A necessidade de se pensar a adolescência como fator histórico social se faz necessária para que as ações de auxílio sejam de fato eficazes. Conforme relatam Bock, Gonçalves e Furtado (2002), a Orientação Profissional, quando vê a adolescência como fase natural caracterizada por dúvidas e crises de identidade, terá, com certeza, um tipo de proposta de trabalho; a própria escolha de profissão fica naturalizada. Contudo, quando considera que essa fase é construída historicamente e que suas dificuldades são geradas fundamentalmente pela contradição condição/autorização, terá outro tipo de proposta para esses jovens. “Contribuir para que compreendam esse processo e se apropriem de suas determinações, tornando-se mais capazes de interferir no mundo social, deve ser a meta desse trabalho”. (Bock, Gonçalves, & Furtado, 2002, p. 171).

Bohoslavsky (1993, p. 99) destaca que “a escolha não é um momento estático no desenvolvimento de uma pessoa. Ao contrário, é um comportamento que se inclui num processo contínuo de mudança da personalidade”. Se pensarmos que é na fase da adolescência que o jovem começa a refletir mais sobre qual a melhor profissão a seguir, perceberemos que sobre esta escolha incidem diversos fatores, que não pode sem esquecidos ou deixados em segundo plano, tais como: Conhecimento de si mesmo (quem eu sou, quem fui, quem eu quero ser, qual o meu projeto de vida, como me vejo no futuro desempenhando o meu trabalho, quais são meu principais gostos, interesses e valores...); Conhecimento das profissões (o que são, o que fazem, como fazem, onde fazem, quais possibilidades de atuação e remuneração...); A escolha propriamente dita (a escolha implica: decisão pessoal, deixar de lado tudo que não é escolhido e fazer viabilizar a escolha (fazer acontecer); entre tantas outras coisa que não caberiam aqui. Ainda segundo Bock (2002):



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

911

A melhor escolha profissional é aquela que consegue dar conta (reflexão) do maior número de determinações para, a partir delas, construir esboços de projetos de vida profissional e pessoal. Utiliza-se o termo projeto para firmar a possibilidade de transformação / mudança da pessoa e, por que não, também de a sociedade na qual ela está inserida. (p. 181)

Portanto, um verdadeiro trabalho de Orientação Profissional deve ser centrado no jovem, possibilitando a ele enxergar a sociedade na qual está inserida, o mercado de trabalho atual, e principalmente a se conhecer, saber quais são as suas habilidades, o que gosta e o que não gosta com o que se identifica o que pensa sobre o futuro, enfim, levá-lo ao ponto de amadurecer suas idéias, a fim de superar suas expectativas vindouras.

Segundo Bock (2010) a prática da Orientação Profissional tem atingido com maior intensidade as camadas médias e altas da população brasileira, porque tradicionalmente são essas as classes que chegam ao ensino universitário desde a democratização do acesso ao ensino superior, ocorrida a partir da segunda metade do século XX e, principalmente, durante a ditadura militar. Em função da baixa escolaridade a que a maioria da população brasileira foi e é submetida, a Orientação Profissional se firmou como um fenômeno dos extratos mais privilegiados da população. E ainda por ser realizada na maioria das vezes em um caráter individualizado, por orientadores das mais diversas formações, a Orientação Profissional tornou-se uma prática elitista (daqueles que podiam pagar por ela), dificultando seu acesso e democratização por muitos anos.

Porém, este quadro vem se alterando ao longo das últimas décadas, principalmente a partir da ampliação do conceito de Orientação Profissional, que não se direciona mais apenas para uma carreira universitária, abrangendo agora também outras direções que a vida profissional de um indivíduo possa seguir sem necessariamente passar pelos bancos de uma universidade. Vale também destacar as iniciativas governamentais que visam proporcionar maior profissionalização a toda população por meio de cursos técnicos ou



mesmo cursos de curta duração em que se possa aprender a desempenhar uma profissão. Há ainda, mais atualmente, programas do governo que visam ampliar cada vez mais o acesso de toda população ao nível superior de ensino, tais como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o Financiamento Estudantil (FIES), entre outros, o que tem gerado um considerável aumento das discussões a respeito dos processos de Orientação Profissional, colocando-a como tema frequente nas agendas de muitos governantes e pesquisadores, visando sempre a criação de políticas públicas direcionadas a essa área, dada sua importância e relevância comprovadas, para o bem-estar e satisfação futuras de muitos trabalhadores.

Para dar conta destas novas demandas, faz-se uso de práticas de Orientação Profissional realizadas em caráter grupal, nas quais os integrantes podem trocar informações, relatar experiências, e assim, contribuir um com o outro, o que amplia ainda mais o universo de alcance da Orientação Profissional, não mais restrita aos consultórios. Além disso, na situação grupal é possível se utilizar de técnicas dramáticas e expressivas, atividades cooperativas, que são facilitadoras para os adolescentes, pois favorecem o compartilhamento de sentimentos, problemas e vivências semelhantes entre eles, enriquecendo a sua gama de possibilidades reflexivas e auxiliando na escolha profissional. Ao escolher uma profissão o jovem baseia esta escolha nos valores existentes em sua personalidade, os quais foram sendo construídos ao longo de sua vida.

Valores são, segundo Araújo (2002), construções sócio-histórico-culturais que revestem de afetividade as diversas relações que o ser humano realiza em seu cotidiano. Os valores fazem parte da sua vida e são pré-concebidos de acordo com as experiências vividas e dos sentimentos relativos a essas. De acordo com esse autor, esta construção parte da projeção de sentimentos positivos que cada sujeito faz sobre objetos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmo no decorrer de seu desenvolvimento.

Para o autor, esta discussão tem início no campo psicológico, pois a



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

913

questão que norteia esse tema se origina na reflexão de como cada ser humano se apropria de determinados valores e não de outros. Entender como se dão esses processos constitutivos da natureza humana é uma meta da psicologia que pode influenciar na elaboração de modelos educativos mais adequados à realidade dos seres humanos e aos objetivos da sociedade (Araújo, 2002).

Com isso, entende-se que um sujeito pode projetar sentimentos positivos sobre: objetos (ex: a escola); pessoas (ex: um amigo ou o pai); relações (ex: a forma da realidade psicológica carinhosa com que um homem trata uma mulher, ou um professor a seus alunos); sobre si mesmo (e aqui temos a base da autoestima). Complementando a discussão, é importante acrescentar que, partindo da realidade psicológica, existem possibilidades de o ser humano construir valores que não sejam morais. Assim, entende-se que os valores e contra-valores vão se organizando e se incorporando à identidade individual e às suas próprias representações.

Araújo (2002) entende que à medida que os valores vão se constituindo no indivíduo, eles se organizam em um sistema que cada sujeito constrói, criando a base das representações de si, sendo algumas delas de maneira mais central, e outros, de maneira mais periférica. O que determina esse "posicionamento" é a intensidade da carga afetiva vinculada a determinado valor ou contra-valor construído.

Compreende-se então que a formação de valores é um processo individual que ocorre no nível psicológico de cada indivíduo e está intimamente ligada com as relações afetivas do seu entorno. Dessa maneira, a promoção de relações positivas, seja cultural, temporal ou espacial é essencial para a construção de valores morais, tais como, justiça, respeito, dignidade, tolerância, solidariedade. Assim, ao escolher uma profissão o jovem está fazendo uso de certos valores existentes em sua personalidade, os quais são centrais e determinam o modo com que se relaciona com si, com o outro e com o mundo ao atribuir um valor, seja positivo ou negativo, a certa pessoa ou instituição.



Metodologia

O método utilizado consistiu em um processo dialógico-reflexivo que visava levar os jovens a reconhecerem, por meio da reflexão individual e da discussão coletiva, os valores existentes em suas personalidades. Para a realização da coleta dos dados foram realizadas duas atividades, durante o processo de Orientação Profissional, uma denominada *Jogo das Identificações* e outra *Mapa das Identificações*.

Na primeira atividade, o *Jogo das Identificações*, descrita por Bock (2010), os jovens deveriam escrever os nomes de diferentes pessoas que em suas opiniões detinham as características nomeadas no jogo, a saber: uma pessoa que leva a vida legal, uma pessoa de sucesso, uma pessoa admirável, uma pessoa bonita, uma pessoa realizada profissionalmente, uma pessoa de prestígio, uma pessoa feliz, uma pessoa batalhadora e uma pessoa legal.

Os jovens recebiam uma folha de papel na qual já estavam impressas as sentenças do jogo e deveriam analisar quais pessoas em sua opinião representavam da melhor forma tais características. O jogo contava com três regras: os jovens não poderiam repetir as pessoas citadas, sendo uma pessoa diferente para cada ponto; estas poderiam ser quaisquer pessoas, independente se os jovens as conhecessem pessoalmente ou não; e o jovem não poderia neste momento citar a si próprio no jogo.

A segunda atividade, o *Mapa das Identificações*, construída especialmente para a intervenção com os grupos, teve por objetivo levar os jovens a situar as pessoas citadas anteriormente em algum âmbito de sua vida, aqui referenciado como seu universo significativo: família, amigos, escola, trabalho, comunidade, mídia, política ou história. Para tanto os jovens deveriam escolher uma marca pessoal que os representasse nessa etapa e com canetas coloridas marcar estas pessoas no mapa colado na parede. A “marca pessoal” poderia ser um desenho, uma rubrica ou mesmo um símbolo, que representasse o jovem e possibilitasse sua diferenciação dos demais.



Os jovens deveriam primeiramente analisar o que haviam escrito e refletir sobre quem eram tais pessoas citadas e onde estas pessoas se encontravam no contexto de suas vidas, feito isso deveriam então preencher o mapa, cada um a seu tempo. Cada jovem deveria usar sua marca pessoal oito vezes, conforme a quantidade de sentenças da atividade anterior, cada pessoa somente poderia aparecer em um âmbito da vida dos jovens. Caso a mesma pessoa se situasse em dois diferentes, como por exemplo, amigos que podem se situar neste âmbito e também na escola, os jovens deveriam escolher qual seria aquele que melhor representasse essa pessoa.

Para melhorar a visualização desta segunda atividade, foram impressos em folhas de papel cada um dos âmbitos citados e colados na parede na mesma ordem em que foram citados aqui. Estes representam os espaços comuns, pelos quais os jovens transitam em seu cotidiano. No Mapa aparecem dispostos pela ordem de proximidade, ou seja, do universo mais próximo aos jovens (família), até o considerado inicialmente mais distante (história). Esta segunda atividade foi elaborada com o objetivo de dar maior visibilidade às discussões realizadas na primeira e aprofundar o debate a respeito da importância do meio social e das relações interpessoais, no processo de construção da sua identidade, o que irá influenciar diretamente sua escolha profissional.

Após o término de cada atividade foram realizadas discussões com os jovens nas quais estes puderam expor seus motivos pela realização das escolhas. Ao final foi solicitado aos jovens que nomeassem a si próprios no jogo, escolhendo uma característica que melhor os representasse. Este momento teve por objetivo analisar o autoconceito dos jovens e relacioná-lo também com a escolha profissional.

Os sujeitos foram 40 jovens, com idades entre 14 e 18, de ambos os sexos, estudantes do ensino médio, todos participantes de grupos de Orientação Profissional no segundo semestre de 2013. Os grupos de Orientação Profissional foram desenvolvidos em uma instituição pública reconhecida como



um centro de convivência e fortalecimento de vínculos que atende jovens entre catorze e vinte e quatro anos em situação de vulnerabilidade social, situada na região da Baixada Santista no estado de São Paulo. A participação dos jovens nestes grupos foi de caráter voluntário, uma vez que este projeto não fazia parte das propostas de atividades desenvolvidas na instituição.

A criação do projeto de Orientação Profissional desenvolvido na instituição partiu de uma necessidade identificada pelos educadores que acompanhavam os jovens nas diversas oficinas. Estes perceberam que os jovens não tinham muito claras suas perspectivas de futuro profissional e que necessitavam de um trabalho mais focado neste aspecto de suas vidas, uma vez que todos cursavam o Ensino Médio.

O projeto de Orientação Profissional foi dividido em oito encontros com média de três horas de duração cada, desenvolvido com três grupos de jovens, a partir dos seguintes objetivos: possibilitar condições para que o adolescente possa decidir sobre sua Escolha Profissional de maneira refletida e contextualizada; incentivar o adolescente a refletir sobre o seu Projeto de Vida que vai além de uma escolha profissional, tomando seu desenvolvimento de maneira global; informar sobre a diversidade de profissões existentes no atual mercado de trabalho, traçando um panorama geral das mais diversas profissões e carreiras; identificar nos adolescentes os valores que influenciam em suas escolhas, possibilitando assim uma ampliação de seu autoconhecimento.

Resultados

A análise dos dados das atividades foi realizada em seus aspectos tanto quantitativo como qualitativo. Primeiro realizou-se a contagem das citações feitas por todos os grupos de jovens no *Mapa das Identificações*; o objetivo foi o de apurar qual dos âmbitos aparecia em predominância, em uma escala do mais citado ao menos citado. A análise qualitativa dos dados fez uso das falas dos jovens, que deveriam justificar a escolha de determinada pessoa para a



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

917

característica em questão. Neste momento levaram-se em consideração os motivos que os jovens alegavam para as escolhas que fizeram que porque acreditavam que tal pessoa detinha em sua personalidade este aspecto.

Os resultados apurados no mapa apontaram para os seguintes dados quantitativos (Tabelas 1 e 2): ao total os jovens fizeram 360 citações, nas quais a família aparece em primeiro lugar com um total 140, o que representa 39% da amostra. Na sequência aparecem os amigos com 95 citações representando 26% e em terceiro lugar a mídia com 71 menções, ou seja, 20% do total dos dados apurados. As pessoas do ambiente de trabalho aparecem em quarto lugar com 18 citações o que equivale a 5%, seguidas dos personagens históricos com 14 citações representando 4%. O âmbito da comunidade, parece em sexto lugar com oito citações 3%, seguido da escola e da política que aparecem empatadas em último lugar com sete citações, o que equivale cada a 2% do total.

Tabela 1 - Citações dos jovens conforme o grupo

Mapa das Identificações				
<u>Categorias</u>	<u>Grupo 1</u>	<u>Grupo 2</u>	<u>Grupo 3</u>	<u>Subtotais</u>
Família	62	30	48	140
Amigos	33	20	42	95
Escola	2	2	3	7
Trabalho	13	2	3	18
Comunidade	3	2	3	8
Mídia	33	17	21	71
Política	2	2	3	7



**“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”**

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

918

História	5	6	3	14
Nº Citações	153	81	126	360

Em todos os grupos é possível perceber (Tabela 1), proporcionalmente ao número de participantes, uma equivalência no que diz respeito à classificação de cada âmbito, nos quais família e amigos despontam como os primeiros nos três grupos analisados. Da mesma forma os âmbitos da escola e política são os menos citados em todos os grupos.

Tabela 2 - Classificação dos âmbitos conforme a citação dos jovens

Mapa das Identificações			
	<u>Categorias</u>	<u>Subtotais</u>	<u>%</u>
1º	Família	140	39
2º	Amigos	95	26
3º	Mídia	71	20
4º	Trabalho	18	5
5º	História	14	4
6º	Comunidade	8	3
7º	Escola	7	2
7º	Política	7	2



**“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”**

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

919

Total	40	100%

A Tabela 3 apresenta os dados referentes ao autoconceito dos jovens, frente à solicitação de citarem a si próprios no jogo. Do total de 40 jovens, 16 citam a si próprios como uma pessoa feliz, o que representa 40% da amostra. Uma pessoa batalhadora aparece na sequência com sete citações, representando 18% do total seguida de uma pessoa que leva a vida legal e uma pessoa bonita que contaram com cinco citações cada, ou seja, 12% do total de jovens. Uma pessoa legal aparece bem próxima recebendo quatro citações, o que equivale a 10% dos jovens. Dos jovens, dois citaram a si próprios como uma pessoa admirável, 5% da amostra e um jovem se identificou como uma pessoa de sucesso, equivalendo a 3% do total da amostra pesquisada. As categorias uma pessoa realizada profissionalmente e uma pessoa de prestígio não receberam nenhuma citação dos jovens durante esta fase da atividade.

Tabela 3 - Classificação das categorias segundo o autoconceito dos jovens

Valores Sobre Si Mesmo			
	<u>Categorias</u>	<u>Subtotais</u>	<u>%</u>
1°	Uma pessoa feliz	16	40
2°	Uma pessoa batalhadora	7	18
3°	Uma pessoa que leva a vida legal	5	12
3°	Uma pessoa bonita	5	12
4°	Uma pessoa legal	4	10



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

920

5°	Uma pessoa admirável	2	5
6°	Uma pessoa de sucesso	1	3
7°	Uma pessoa realizada profissionalmente	0	0
7°	Uma pessoa de prestígio	0	0
Total		40	100%

Discussão

A família aparece como principal agente significativo no universo dos jovens (39%), sendo representada seja pela família nuclear (pais e irmãos) ou mesmo pela família mais extensa (avós, tios e primos). Assim, concordamos com Bohoslavsky (1993, p. 58), que “o grupo familiar constitui o grupo de participação e de referência fundamental, e é por isso que o valores desse grupo constituem bases significativas na orientação do adolescente”. O autor ainda destaca que tais valores de referência, ligados ao grupo familiar, podem ainda operar seja de modo positivo ou negativo no campo das escolhas profissionais, estando relacionados principalmente ao tipo de vínculos estabelecidos.

Com relação à análise dos dados torna-se possível averiguar que, no que tange à família e aos amigos as citações dos jovens se mantêm mais localizadas em aspectos que não tocam diretamente a questões ligadas a profissão (uma pessoa que leva a vida legal, bonita, feliz ou simplesmente legal), porém que lhe são bastante significativas. No item que fala a respeito de uma pessoa batalhadora, os jovens em sua grande maioria fazem menção aos pais ou mesmo avós, que em sua opinião batalharam no dia-a-dia para a sua criação.

Já nas questões mais relacionadas à vida profissional (uma pessoa de sucesso, prestígio ou realizada profissionalmente) aparecem em maior número



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

921

figuras da mídia (jogadores de futebol, apresentadores de televisão, atores entre outros), principalmente no que tange ao aspecto financeiro e ao reconhecimento público que os trabalhos desenvolvidos por estes têm.

Dos jovens pesquisados, 22 mencionam a si próprios na atividade, sendo que grande parte se reconhece como uma pessoa feliz (oito citações), enquanto outros se consideram pessoas batalhadoras (quatro citações), que levam a vida de maneira legal (três citações) e uma pessoa bonita (três citações). Nenhum dos jovens citou a si próprio como uma pessoa realizada profissionalmente ou mesmo de prestígio, este dado pode ser analisado sob a perspectiva de que por serem ainda adolescentes não consideram que já sejam pessoas realizadas, seja qual for o âmbito de sua vida, já no que diz respeito ao prestígio, esta qualidade é em sua maioria atribuída pelos jovens a pessoas mais velhas, geralmente avós e pessoas da comunidade (líderes religiosos).

Esta pesquisa ainda chamou a atenção para o fato de a escola, representada por professores, direção e funcionários em geral, ser pouco citada pelos jovens, o que pode ser tomado como uma possível desvalorização desta e de seus agentes no universo de relações significativo dos jovens pesquisados e, por conseguinte, dos jovens de maneira geral. Foi possível concluir que as escolhas profissionais dos jovens pesquisados aparecem ligadas àquilo que eles reconhecem como positivo nos outros, sobre os quais realizam identificações, como também ao que reconhecem como aspectos positivos em suas personalidades, aspectos estes que necessitam ser mais desenvolvidos para que os jovens possam realizar uma escolha refletida e contextualizada que atenda aos seus desejos e expectativas quanto a suas vidas futuras.

Considerações Finais

Toda escolha realizada é permeada por diversos valores construídos ao longo da vida na interação pessoas, instituições, sistemas políticos e culturais, entre outros. O jovem ao escolher uma profissão fará uso dos valores



constituintes de sua personalidade. A identificação com pessoas do universo significativo acarreta para a escolha da profissão valores que podem ser negativos ou positivos.

Os jovens no contexto desta pesquisa foram levados a elencar pessoas em que identificavam valores positivos, que poderiam ou não ser associados à escolha da profissão, mas que fizessem parte de seu universo de alguma forma. De certa forma, foi possível perceber que as escolhas profissionais dos jovens pesquisados aparecem ligadas com aquilo que reconhecem como positivo nos outros, sobre os quais realizam identificações – pessoas que gostariam de ser no futuro ou mesmo qualidades que gostariam de ter em suas personalidades -, assim como também ao que reconhecem como aspectos positivos em suas personalidades – qualidades que já detêm ou as que ainda precisam ser desenvolvidas.

Foi possível identificar a importância da família e do grupo de amigos no processo de construção de sua identidade, assim como também a presença e a influência dos meios de comunicação no cotidiano dos jovens e ainda uma possível desvalorização do papel da escola frente a estes, como um agente não considerado e pouco importante em seus projetos de vida e futuro.

Frente a isso é possível constatar a importância da Orientação Profissional no papel de auxílio ao jovem no processo de construção de sua identidade profissional. A OP tem como objetivo apresentar o mundo do trabalho ao jovem e fazê-lo refletir sobre suas determinações, como também levar os jovens que dela participam ao reconhecimento e a um maior desenvolvimento de habilidades e potencialidades ainda poucos exploradas em suas personalidades.

Ao reconhecer e se aprofundar nos aspectos que compõem a sua vida cotidiana, ou seja, saber os valores (representados pelas pessoas citadas) importantes para si, o jovem pode ter a chance de escolher que caminho seguir em sua vida profissional, pessoal, comunitária, entre outras possibilidades que



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

923

possam surgir, o qual deve sempre atender de maneira refletida e contextualizada seus desejos e expectativas quanto a sua vida no futuro. Assim, concordamos com Bohoslavsky (1993), que devemos conduzir os jovens no processo de OP a escolhas maduras. A escolha madura “é uma escolha que depende da elaboração dos conflitos e não da sua negação. [...] é uma escolha que depende da identificação consigo mesmo”. (p.88). A qual é sempre prospectiva, pessoal, autônoma, responsável e independente.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

924

Referências

- Araújo, U. F. (2002). *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna.
- Bock, A. M. B.; Gonçalves, M. G. M; Furtado, O. (2002). *Psicologia sóciohistórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (2a ed., rev.) São Paulo: Cortez.
- Bock, S. D. (2002). *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Bock, S. D. (2010). *Orientação profissional para as classes pobres*. São Paulo: Cortez.
- Bohoslavsky, R. (1993). *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. (11a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Krawulski, E. (1998). A orientação profissional e o significado do trabalho. *Rev. ABOP*. Porto Alegre, v. 2, n. 1, 5-19. Recuperado em 22 de maio de 2019 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-88891998000100002&lng=pt&nrm=iso



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

925

O Papel do Gestor Escolar no Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

Graziela Cristina Jara, COPED/SED/MS, grazijarasantos@gmail.com
Juari Lopes Pinto, SUARE/SED/MS

Introdução

O atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no ensino regular gratuito nas salas comuns e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos é assegurado pelo decreto nº 6.571/2008 no artigo 4º inciso III a fim de assegurar sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras que impossibilitem o seu sucesso escolar e social. Como o aluno é inserido no ensino regular é de fundamental importância que o professor regente esteja capacitado para atendê-lo de forma a contribuir com esse objetivo; porém, o professor está muito longe dessa realidade encontrada nas leis. Seu conhecimento sobre tal especificidade não supre as necessidades desses discentes, causando assim confrontos e desestimulando a participação deles na vida escolar, mas o professor não pode ser posto e julgado sozinho nessa relação, pois o Gestor escolar é também agente fundamental para que haja esse tão esperado atendimento.

Conceito de Altas Habilidades/Superdotação

Como o superdotado não constitui um grupo homogêneo e seu desenvolvimento psicossocial, psicosssexual ou cognitivo não é uniforme, as discrepâncias entre os níveis de seu desenvolvimento são mais acentuadas



quando comparado com seus pares. O desenvolvimento assíncronico, no entanto, não ocorre apenas entre o desenvolvimento cognitivo e motor, mas, também, entre estes e o desenvolvimento afetivo.

Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. Nesta perspectiva, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento: “O aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (p. 99).

Muitos são os conceitos e mitos que tentam explicar as Altas Habilidades/Superdotação. Atualmente, uma transição no processo de avaliar e intervir na aprendizagem tem tomado corpo, de maneira a identificar características das diferentes configurações que os sujeitos dão a Altas Habilidades/Superdotação. Os superdotados, muitas vezes considerados gênios, têm características de indecisão, e não estão disponíveis a entender de tudo. Há uma diversidade de interesses nesses sujeitos que vai desde os cálculos matemáticos até a aptidão para artes, música esporte, culinária, dentre outras áreas do conhecimento.

Reconhecer as habilidades tem sido, no momento, o grande desafio para os estudiosos das Altas Habilidades/Superdotação. Uma ação voltada para as reais necessidades do sujeito que desponta em uma determinada área do conhecimento pode ser um caminho para que oportunidades possam surgir, de forma que talentos encobertos possam gerar contribuições significativas para o futuro de nossa sociedade. Segundo a Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1: “Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.”

Seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998),



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

927

pode-se inferir que é fundamental básico e enriquecedor das práticas educativas do cotidiano, sobretudo quando se percebe o crescimento/desenvolvimento e o amadurecimento do superdotado em seu percurso criador, porque o conhecimento sensível abre perspectivas para que esse sujeito tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente.

Segundo a Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. Art. 7º Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para Altas Habilidades/Superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Diante do exposto, exclusão/inclusão escolar refere-se aos processos de segregação e diferenciação internas ao sistema escolar. Entretanto, nas últimas décadas do século XX, as diferenças sociais e culturais dos sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação são consideradas e a escola, num esforço conjunto, tenta mudar suas práticas, de modo a possibilitar a permanência em seu interior. A educação passa a ser encarada como forte aliada contra a injustiça social e ampliam-se os esforços para se efetivar o que afirma o Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.”

É necessário, portanto, nas ações educativas da relação ensino-



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

928

aprendizagem com os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, a substituição de um pensamento que isola e separa por outro que distingue e une. É fundamental substituir um pensamento limitado, redutor e excludente, por um complexo, abrangente e incluyente.

Enfim, essa trajetória faz com que os educadores entendam que a educação pelo e para o sujeito não só trabalha com os aspectos cognitivos, mas, principalmente, com os superdotados, pois quando não se constrói laços de afeto e de extrema sensibilidade com os educandos com Altas Habilidades/Superdotação, não é possível construir conhecimentos e produção de sentidos. “A educação para a cidadania é o único modo de fazer com que um súdito transforme-se em cidadão” (Bobbio, 1986 citado por Cury, 2013, p. 196).

O Gestor Escolar como Mediador no Processo de Inclusão do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação

Para Lima (2014), a gestão democrática está diretamente relacionada com o processo de participação nas decisões escolares.

A participação na decisão emerge como uma dimensão central da gestão democrática das escolas, não apenas pelos fenômenos de participação ativa que são típicos dos processos de organização e mobilização democráticas, mas também porque a participação verdadeira exige muito mais do que o acesso à informação e o direito a ser informado, a publicidade democrática dos atos, as propostas e sugestões, a auscultações e outros processos eventualmente despojados de poder de decisão. (Lima, 2014, p.1072).

A gestão de caráter democrático perpassa pela compreensão de que o gestor sozinho não é detentor de todo o conhecimento e a prática dos processos envolvidos com o trabalho. Todos os envolvidos têm papel de grande importância para proporcionar uma gerência que seja eficiente para o trabalho.

A Constituição Federal de 1988 prevê em seu artigo 206, inciso VI, a ministração do ensino com base na gestão democrática. “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;” (BRASIL, 1988, s.p.). Dessa forma, a gestão



democrática não é apenas o desejo de uma gestão bem intencionado, mas é uma demanda política para a Educação no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, artigo 3.º, inciso VIII, prevê “[...] a prática da gestão democrática, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, s. p.).

Além do amparo legal oferecido pela Constituição Federal e pela LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), propõe a Gestão Democrática como a Meta de número 19 a ser alcançada como objetivo do plano. Esta meta objetiva

assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (Brasil, 2004, s.p.)

E para atingir esta meta, uma das estratégias é a de “19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;”. Assim, a autonomia tem papel decisivo na aplicação de uma gestão pedagógica.

É importante destacar que a Gestão Democrática é o processo político por meio do qual todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem discutem, deliberam, planejam, solucionam problemas, bem como o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola. Esse processo tem como sustentáculo a participação efetiva de todos os setores da comunidade escolar: alunos, professores, funcionários, pais e demais segmentos, tais como, moradores do bairro no qual a escola se insere. As ações são definidas por meio de planejamento que considera o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. A gestão democrática, portanto, é entendida como uma ação que prevê a descentralização pedagógica e administrativa, como um meio para alcançar a autonomia escolar. [grifo nosso] (Sciécola, 2016, p.150).

Para Lima (2014) a autonomia é um regime no qual é possível construir



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

930

as próprias regras evitando um quadro de subordinação completa às regras de outros. É fundamental que as unidades escolares tenham autonomia, pois “só o poder de decidir confere pleno sentido às práticas de governo democrático das escolas, rompendo com encenações participativas, com rituais, processos e métodos formalmente democráticos, mas a que falta substantividade democrática” (Lima, 2014, p.1072).

Nesse contexto, a LDB (1996) em seu artigo 15 prevê a autonomia escolar visando a gestão democrática e participativa “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa [...]” (Brasil, 1996). Contando com autonomia pedagógica e administrativa, a gestão democrática tem condições de construir na escola um espaço de diálogo, onde todos os envolvidos no processo educativo tenham voz ativa (Siécola, 2016).

A LDB (1996) continua apontando para as possibilidades de ações de gestão democrática. No artigo 14, a lei apresenta dois princípios para a gestão democrática escolar: “I - participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, s.p.)

Por meio do Projeto Político Pedagógico e dos Conselhos escolares, concretiza-se a participação de todos no processo de definição de metas e implementação de ações educacionais. Essa participação traz para a equipe a responsabilidade sobre os planos e execuções de ação (Siécola, 2016).

Nesse sentido, numa gestão democrática participativa as decisões são compartilhadas, e as pessoas aprendem a estabelecer e exigir novos parâmetros de qualidade, de conteúdos e de como gerir os recursos financeiros da escola pública. Consequentemente, passam a se sentir corresponsáveis pelas ações deliberadas na escola, pelas concepções de política, de ensino e de sociedade, bem como pela avaliação dos resultados. Todas essas ações, como forma de garantir o cumprimento do que foi estabelecido pelo coletivo da instituição, dão credibilidade ao ensino oferecido e fortalecem a gestão democrática (Gadotti & Romão, 2004, p. 43 citado por Siécola, 2016, p.152).



A participação de todos os segmentos sociais envolvidos na Educação é de responsabilidade do gestor. Ele deve buscar o envolvimento de todos os funcionários da escola no planejamento e execução de ações. Entretanto, a gestão democrática só será efetiva quando os envolvidos se tornarem conscientes de sua importância no processo de consolidação da gestão escolar democrática e executarem seus papéis de forma coletiva e transparente (Siécola, 2016).

A gestão democrática pode se tornar um empecilho para a inclusão social quando, diante de uma dificuldade de diálogo existente os professores não encontram soluções e se tornam peças frustradas nesse processo. As descentralizações de tarefas auxiliariam na concretização de um atendimento de qualidade. Para Paro (2001, p. 23) é de fundamental importância que a comunidade escolar seja incluída na escolha do gestor escolar:

O sistema de diretor é democrático apenas ao lado dos candidatos ao cargo, com (certas) igualdade de oportunidades para quem, atendendo a pré-requisitos mínimas de sua formação acadêmica e exercício do magistério, pode prestar um concurso e, sendo aprovado, escolher uma dentre as várias unidades escolares. O diretor escolhe a escola, mas nem a escola nem a comunidade podem escolher o diretor. (Paro, 2001, p. 23).

O diretor precisa conhecer e observar o âmbito escolar e estar apto a enfrentar as diversidades encontradas, pois a escola é o núcleo da inclusão social, apesar de que ainda há muitas instituições que não oferecem o mínimo para o acesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

É papel do gestor buscar oferecer a acessibilidade à comunidade. Muitas vezes os estudantes são encaminhados para os centros de atendimento especializados, mas o acompanhamento é fragmentado devido à carência financeira da família, impossibilitando o transporte até o núcleo, ocasionando a desistência da família e ampliando assim o número da evasão desses estudantes. Os dirigentes escolares devem executar tarefas de modo a superar as barreiras encontradas para avançar no desenvolvimento de novas dinâmicas



de organização e gestão escolar. Tarefas essas que permitem a integração das ações e o alcance dos objetivos educacionais pretendidos. Nesse sentido, algumas recomendações podem se mostrar de grande utilidade quando os diretores se propõem a atingir metas. O gestor deve ser o mediador do núcleo especializado e professores regentes, promovendo momentos com estudos e orientação programada semestrais com a equipe de técnicos e especialistas e até mesmo em momentos direcionados ao planejamento do professor.

Para Cury (2007, p. 488) o solo do ato pedagógico, enquanto espaço da relação ensino aprendizagem, é o ambiente institucional da unidade escolar:

A sala de aula, espaço privilegiado do ambiente institucional da escola e do fazer docente, é o lugar apropriado do direito de aprender do discente, de daí se projeta para um mundo que vai rompendo fronteiras e revelando, ainda que por contradições, o caráter universal do homem.

É nesse ambiente escolar que ocorre a gestão participativa e democrática, conforme proposto por Lima (2014) e Siécola (2016). Dessa forma, a gestão escolar deverá contribuir para o desenvolvimento do currículo, tendo como meta o ensino contextualizado e amarrado a ações, o processo de avaliação do desempenho escolar desses estudantes precisa ser tratado com suma importância é o instrumento de acompanhamento do trabalho do professor regente, coordenação, técnicos e comunidade para avaliar o desempenho escolar desse aluno. Além disso, a utilização das tecnologias de informações, tais como, web conferências e cursos à distância, são ferramentas que podem ser oferecidas e utilizadas pela gestão escolar, para aprimorar a formação continuada como condição de construção permanente das competências que qualificam a prática dos profissionais da escola.

Considerações Finais

Ao considerar os problemas detectados nas escolas entende-se que a inclusão está acontecendo somente no papel, pois na prática ela ainda é tratada



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

933

com muito descaso, tanto dos órgãos responsáveis pela sua execução como até mesmo dentro das unidades escolares. Tomando em consideração as dificuldades de efetiva execução encontradas pelos gestores e transferindo essa cultura aos demais agentes do conjunto escolar, a concretização das ações é trabalho árduo e que exige muito desempenho, isso talvez seja um dos grandes empecilhos de se tornar real, pois exige que a comunidade escolar saia da zona de conforto e acomodação em que muitos gestores se encontram, razão pela qual seu trabalho não é avaliado pela comunidade e não pode ser questionado.

A comunidade deve aceitar o que é posto e essa política interfere no percurso que a inclusão deve tomar, pois sem um agente ativo ela se torna quase inacessível e acaba por ser colocada como tarefa de instituições que estão fora do ambiente escolar, quando deveriam ser parceiros na realização de atendimento e melhora da qualidade de escolarização desses estudantes que necessitam de tal direcionamento. A importância do papel do gestor é a de buscar meios que entrelacem esses centros de atendimento e os professores regentes, juntamente com a família buscando maximizar as ferramentas de ensino e aprendizagem desses discentes e estimulando-os através de programas e projetos. Somente um trabalho em conjunto é possível para a inclusão de fato existir na prática e não somente no papel.

Referências

Brasil. Constituição Federal de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988. Não paginado. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>
Acesso em: 22 out. 2014.

Brasil. (1996). Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 5ª ed. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em:



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

934

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 20 de outubro de 2014

Brasil. (2001). Ministério da Educação. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC, 9 jan. 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 de outubro de 2014

Brasil. (2008). *Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Diário Oficial, Brasília, DF, 18 set. Seção 1, p.26.

Brasil. (2009). *Resolução Nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Diário Oficial, Brasília, DF. Seção 1, p.17.

Bobbio, N. (1986). *O Futuro da Democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. In: Cury, C. R. J. (2013). *Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988*. *RBPAE*, v. 29, n. 2, pp. 195-206.

Cury, C. R. J. (2007). *A gestão democrática na escola e o direito à educação*. *RBPAE*, v. 23, n. 3, pp. 483-495.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. (1948). *Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> Acesso em: 26 mar.2018.

Gadotti, M.; Romão, J. E. (2004). *Autonomia da escola: princípios e práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. In: Siécola, M. (Org.) (2016), *Legislação Educacional*. 1ª Ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil.

Lima, L. C. (2014). *A Gestão Democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós- democracia gestonária?* *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº 129, pp. 1067-1083, out.-dez..

Paro, V. H. (1984). *Gestão democrática de escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

Siécola, M. (2016). *Legislação Educacional*. 1ª Ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

935

Vygotsky, L. S. (1984). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.



Ansiedade em Universitários: Projeto de Extensão em Psicologia Escolar

Vanessa Aparecida Alves de Lima - UNIR/UFSC. limavanessa@uol.com.br

Gabriela Sagebin Bordini - UFSC. gabriela.bordini@ufsc.br

Jamile Fantin - UFSC. jamile.fantin@ufsc.br

Apresentação

A ansiedade e o medo são respostas emocionais que fazem parte do ácido desoxirribonucleico (DNA) da espécie humana. Sua função inicial, e útil até hoje, é ajudar a sobrevivência humana evitando exposições perigosas (Castillo, Recondo, Asbahr, & Manfro, 2000). Com adequadas condições de funcionamento do cérebro e a ansiedade em níveis controlados, pode-se ter excelente desempenho em desafios de variados setores da vida humana. Contudo, se o cérebro experimentar altos níveis de ansiedade e entrar em pânico em momentos decisivos, o desempenho do indivíduo fica comprometido, tanto no que se refere à percepção que tem da situação, quanto nas respostas apresentadas.

O truque é encontrar o nível certo de ansiedade, para que tenhamos uma boa performance diante dos obstáculos e contratempos que a vida nos apresenta. [...] Para tanto, necessitamos do mais valioso bem de uma pessoa: O *autoconhecimento* nos traz o saber, e este, o poder de nos transformarmos em pessoas melhores e mais felizes. (Silva, 2012, p. 203, grifo nosso).

Diversas estruturas do cérebro fazem parte deste complexo sistema que envolve a ansiedade, medo, ameaça, risco ou perigo: o córtex pré-frontal, a ínsula, o tálamo, a amígdala e o tronco cerebral (Amaral & Oliveira, 2018). Tais estruturas são responsáveis pelo disparo e pela condução de reações intermediadas pelos neurotransmissores.

As demandas aumentadas de desempenho físico e mental, a que as pessoas estão sujeitas no cotidiano, são suportadas pelo organismo por determinado período de tempo (há características conceituais e variação de



tempo peculiares), porém, existe um momento em que esse frágil equilíbrio é quebrado e uma *reação de ansiedade* desproporcional e prejudicial pode ser disparada pelo organismo (Silva, 2012). Quando transitório, este quadro é denominado ansiedade-estado, já quando instalado e transtornando a vida das pessoas, trata-se de ansiedade-traço (Gama, Moura, Araújo, & Teixeira-Silva, 2008).

Além do que, sabe-se que a formação de cadeias neurológicas durante experiências traumáticas pode levar a reações e comportamentos semelhantes em situações que haja similaridade nos esquemas mnemônicos (Antunes, 2009). Ou seja, se a situação se assemelha a outra vivida pelo indivíduo, que foi ameaçadora à estrutura do eu, a resposta imediata pode ser de defesa, levando a um quadro ansiógeno (Silva, 2012). Destarte, são recorrentes os casos de ansiedade na sociedade brasileira (e mundial) que vão além do desejável ou saudável, resultando em quadro de ansiedade generalizada e de estresse com descrição de angústia e aflição.

A ansiedade, que chega a ser denominada como o *mal do século*, implica em: medos irracionais diante de situações cotidianas; preocupação e perfeccionismo de pessoas que vivem sob pressão na vida social e profissional; elevada ansiedade para ouvir opiniões positivas das pessoas que as julgam/avaliam; chegando a respostas como tremores, sudorese, boca seca ou afonia temporária. Atualmente, o uso da *internet* (Santos & cols., 2017) e a vida nas grandes metrópoles (Gama & cols., 2008), entre outros, são associados ao aumento dos ataques de ansiedade e pânico.

Após a vivência de uma situação ansiógena desestruturante, o indivíduo pode passar a experienciar reações secundárias como inapetência, insônia, tensão muscular acompanhada de dores, náuseas, enjoos, dermatite, queda de cabelo, ataques de pânico, entre outros (Almondes & Araújo, 2003; Salum, Blaya, & Manfro, 2009). Se o quadro persiste por quatro meses, em média, considera-se que o sujeito está afetado por uma ansiedade generalizada, o



chamado Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), que tem sido classificado como um quadro cujo medo e preocupação excessivos, podem afetar quase todos os aspectos da vida do mesmo, ou seja, profissional, familiar, amoroso (Margis, Picon, Cosner, & Silveira, 2003).

Atualmente, tal situação afeta indivíduos em toda a sociedade, em todas as faixas etárias (Oliveira, Santos, Cruvinel, & Néri, 2006) e de todas as carreiras profissionais (Dias, Cruz, & Fonseca, 2009), e começa precocemente, na vida escolar de ensino fundamental e médio (Fernandes & Silveira, 2012; Jatobá & Bastos, 2007). O desempenho acadêmico eficiente, ou seja, o sucesso ao atingir as metas especificadas pelo meio acadêmico universitário, tais como a demonstração de alto nível de conhecimento em uma área de especialização (Baker, 2003; Almondes & cols., 2002; Primi, Santos, & Vendramini, 2002), tem sido fator desencadeante de ansiedade nos estudantes universitários.

Numa pesquisa de 2014, a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes, 2016), apontou que 58,36% dos estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior brasileiras relatam a *ansiedade* como a maior dificuldade emocional vivenciada nos últimos doze meses. Em certa medida, é compreensível que o rendimento acadêmico dos universitários seja um elemento ansiógeno no ambiente acadêmico, tanto para discentes quanto docentes, já que constitui elemento identitário desse ambiente, sendo, ao mesmo tempo, medida da aprendizagem dos estudantes e indicador da qualidade da instituição e do sistema de ensino superior (Umerenkova & Flores, 2018).

Em todos os níveis de ensino, a aula é um contexto complexo no qual interagem variáveis que podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem (Fernandes & Silveira, 2012; Ferreira & cols., 2009; Almondes & cols., 2002), e a ansiedade, bem como a motivação em contexto acadêmico, é determinante para o rendimento do estudante.

Nesse aspecto, é importante citar e comparar os resultados de Bandeira



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

939

e cols. (2005) e Gama e cols. (2008). A caracterização sociodemográfica de 498 universitários de diversos campos do conhecimento de Aracaju/SE, realizada por Gama e cols. (2008), aponta que os solteiros (comparação de estado civil) e as mulheres (comparação de gênero), apresentaram maior escore para ansiedade que os casados e os homens. Enquanto Bandeira e cols. (2005) haviam encontrado justamente o contrário: que não há diferenças significativas entre os gêneros na avaliação da ansiedade. Por outro lado, Ferreira e cols. (2009), ao pesquisarem 158 estudantes universitários do ciclo básico de cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), identificaram mais ansiedade nos homens.

Como as mulheres enfrentam mais situações ameaçadoras (as mulheres brasileiras vivem numa estrutura social machista na qual têm de enfrentar maiores obstáculos para ingressar em uma carreira que lhes permita uma maior independência social e econômica, além de ser-lhes designado o papel social de dona de casa), possuem maior número de mecanismos de enfrentamento, ao contrário dos homens que estão iniciando a faculdade (contexto novo) e estão lidando com situações que para eles são diferentes daquelas que estão acostumados a lidar, exigindo mecanismos diferentes. (Ferreira & cols., 2009, pp. 979-980).

Ferreira e cols. (2009) investigaram sujeitos de três áreas do conhecimento: humanidades, biomédicas e tecnológicas e encontraram maior ansiedade-estado nos estudantes de ciências humanas e biomédicas, bem como não encontraram médias fora das esperadas de ansiedade-traço para os grupos pesquisados. O estudo de Bandeira e cols. (2005), com 135 universitários, também identificou maior assertividade e autoestima, bem como menor ansiedade, de estudantes da área de ciências exatas em comparação com estudantes da área de ciências sociais.

Ribeiro e cols. (2017) estudaram a resposta sensório-motora de universitários diante de uma plateia e apontaram que a mesma influencia negativamente tal resposta. Embora tenha sido em atividade física, como o lançamento de dardos, não tememos generalizar os resultados de Ribeiro e cols.



(2017) para as situações de apresentação de trabalhos acadêmicos em sala de aula e eventos científicos, especialmente nos anos iniciais da formação universitária, tal como fazem Angélico, Crippa e Loureiro (2012).

Demandas de trabalhos e provas no início e final de curso; sobreposição de tarefas como aulas, estágio e pesquisa; contatos iniciais com o campo de trabalho em aulas práticas e de laboratório e as estratégias de estudo (comparação de estudantes iniciantes com veteranos); levam a situações ansiógenas que podem interferir negativamente sobre aspectos cognitivos, como aprendizagem, concentração e aquisição de habilidades na vida universitária (Almondes e cols., 2002; Almondes & Araújo, 2003; Carvalho, Farah, & Faldeano, 2004; Ferreira e cols., 2009).

Almondes e Araújo (2003), ao estudar o padrão do ciclo sono-vigília em 37 estudantes do curso de medicina da UFRN, apontam que a irregularidade no ciclo sono-vigília em resposta às demandas acadêmicas, parece contribuir para o aumento do estado de ansiedade, sendo que se sabe que a privação do sono leva a: sonolência diurna (com cochilos esporádicos ineficazes); diminuição do desempenho diurno; lapsos de memória; dificuldade de concentração e falta de atenção; sintomas de ansiedade e depressão; e aumento do uso de tabaco, álcool e cafeínas.

Tudo isso ocorre porque nas fases do sono (quatro estágios de *non-rapid eye movement* – NREM e na fase de *rapid eye movement* – REM) são secretados hormônios que regulam e reestruturam funções neurológicas, especialmente a partir da terceira fase NREM, quando se começa a entrar em sono profundo e ocorre a consolidação das memórias e do que foi aprendido durante o dia. É durante o sono que é secretado o *Thyroid Stimulating Hormone* (TSH), hormônio estimulante da tireoide, glândula responsável por secretar os hormônios triiodotironina (T3) e tiroxina (T4), sendo que estes são os hormônios com função essencial de controlar o metabolismo e a homeostase entre os sistemas orgânicos nos seres humanos.



E foi considerando tais aspectos ligados ao sono (e a privação deste), que Nir e cols. (2017) relacionaram a qualidade do sono ao controle de alergias, estresse, estabilidade emocional, entre outros quadros psicoemocionais, cognitivos e de doenças autoimunes e psicossomáticas. Sabe-se que durante o período de formação universitária há muitas situações de privação de sono, quando os acadêmicos se preparam para avaliações e outras atividades universitárias.

Quadros de ansiedade relacionados ao desempenho acadêmico têm sido precoces. Jatobá e Bastos (2007) pesquisaram 242 adolescentes de onze escolas, oito públicas e três privadas de Pernambuco, e identificaram ansiedade severa em 8,7% dos pesquisados, e moderada em 11,2% dos casos. Fernandes e Silveira (2012) investigaram a relação entre motivação e ansiedade em 195 alunos do Ensino Fundamental numa escola particular do sul de Minas Gerais, e apontam que a motivação extrínseca nas atividades acadêmicas explica uma parte significativa da ansiedade dos sujeitos.

A motivação é um construto hipotético inferido a partir do comportamento do indivíduo e, segundo Bzuneck (2000), pode ser intrínseca ou extrínseca. No caso do rendimento escolar, pode ser considerada motivação intrínseca a gratificação cognitiva de autodesempenho, e motivação extrínseca, a necessidade de reconhecimento social e tirar notas altas como representação do status social.

Assim sendo, são frequentes as correntes que apontam para fatores culturais/sociais como preponderantes na formação de quadros de ansiedade, seja temporária ou generalizada. Já a busca por aspectos genéticos para comportamentos ansiógenos ainda não tem encontrado resultados palpáveis, como apontam Alves, Moura, Correia e Nardi (2017), que fizeram uma revisão bibliográfica sobre publicações que associam o polimorfismo genético ao transtorno de ansiedade.

Tal fato faz crer que orientação cognitiva e aconselhamento psicológico



para o autoconhecimento, associados a técnicas de enfrentamento da ansiedade e de estresse (Margis & cols., 2003), são eficientes para dirimir as consequências da ansiedade mal dirigida. No projeto de extensão foco deste relato, adotou-se a psicologia escolar crítica como base de atuação, em consonância com a compreensão de que o ambiente educacional é um espaço social *sui generis*, onde todos os atores escolares convivem e atuam (Martinez, 2009 e 2010), sendo papel do psicólogo, entre outros, no ambiente acadêmico, romper com a visão adaptacionista de psicologia escolar (Souza, 2010).

A formação de grupos para discussões e problematização da influência do ambiente educacional na autoimagem, autoeficácia e outros elementos constituintes do sujeito, é uma prática conhecida da psicologia escolar e educacional no Brasil desde a década de 1980, e alguns exemplos disso podem ser encontrados nos trabalhos de Souza (2009), Silva, Facci e Tondin (2009), Andrada (2005a), Tanamachi e Meira (2003), Andrade (2003), entre outros.

Edla Andrada (2005b) em sucinto, porém rico artigo, publicado na Revista de Psicologia Escolar e Educacional, atribui como *Sugestões Práticas* para o psicólogo escolar contemporâneo, em diversas frentes do cotidiano profissional, atividades grupais. Umerenkova e Flores (2018), em pesquisa sobre desempenho universitário e gestão de tempo, apresentam o trabalho de discussão grupal como importante fator para a melhoria de condutas autorreguladoras entre universitários. Resultado similar pode ser encontrado em Villas Boas, Silveira e Bolsoni-Silva (2005), que embora em um grupo piloto de quatro universitários com queixas de relações interpessoais, apontam que o grupo foi importante para que os estudantes trocassem experiências e oferecessem comparativos de atuação uns aos outros, bem como destacam o caráter preventivo dos conteúdos trabalhados em grupo.

Diniz e Aires (2018) apontam no mesmo sentido, após a experiência de escuta com grupo de estudantes universitários em um formato semelhante ao proposto no projeto de extensão que ora se relata (seis integrantes, em seis



encontros, com 1h30' de duração), afirmando que o grupo

se constituiu para os estudantes participantes como um espaço de expressão de suas angústias e medos relativos ao processo de inserção no contexto universitário, bem como permitiu a reelaboração e ressignificação de situações e conceitos por meio da reflexão, da troca de conhecimentos e aprendizagem grupal. (Diniz & Aires, 2018, p. 71).

Oliveira e Silva (2018), ao procurar identificar e analisar práticas que tivessem os pressupostos teóricos metodológicos da psicologia escolar crítica, desenvolvidas por psicólogos na Assistência Estudantil de 11 universidades públicas federais mineiras, identificaram que, entre os 19 psicólogos que participaram da pesquisa, há muitas práticas que envolvem o enfoque grupal, inclusive com grupos temáticos e terapêuticos de apoio.

Oliveira (2011), ao mapear a atuação do psicólogo escolar em Serviços de Psicologia de instituições de ensino superior do Distrito Federal, identificou a abordagem da ansiedade em workshops e palestras. Contudo, relatos de trabalhos grupais com universitários, especificamente com foco na ansiedade, não foram encontrados nas bases de dados bvs-psi, scielo, bireme e bdi (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

Com tal panorama, partiu-se do campo de atuação das autoras, um centro universitário público de engenharias do Sul do Brasil, como psicólogas (TAEs e professora), para se entender os frequentes relatos de ansiedade dos estudantes universitários às profissionais da Assistência Estudantil, muitas vezes relacionada ao ingresso na instituição. Com intuito de responder a essa demanda, estruturou-se um projeto de extensão visando discutir as características e consequências da ansiedade na vida dos universitários no que tange ao cotidiano acadêmico, tendo a psicologia escolar como base teórica e de suporte das estratégias.

Metodologia

A partir da década de 1990, o movimento crítico da Psicologia Escolar



avançou consistentemente na compreensão da dinâmica do contexto educacional e da produção do fracasso escolar, propondo a discussão das práticas escolares com os atores envolvidos e problematizando a compreensão da inter-relação do eixo escola-indivíduo (Minin & Lima, 2017). As práticas para tanto são encaminhadas através de grupos de discussão, como os relatados por Souza (2009), Silva, Facci e Tondin (2009), Andrada (2005a), Tanamachi e Meira (2003), Andrade (2003), entre outros. Tal perspectiva foi tomada como base no projeto de extensão foco deste artigo, para discutir com os estudantes os quadros de ansiedade relatados pelos mesmos ao serviço de Assistência Estudantil.

O projeto tem sido realizado desde o primeiro semestre de 2018. Inicia, semestralmente, com uma palestra sobre *ansiedade-traço e ansiedade-estado*, na qual também se anuncia e explica a realização de grupos facilitados pela psicóloga educacional da instituição, como uma estratégia de enfrentamento da ansiedade. A partir da palestra, os interessados se inscrevem nos grupos oferecidos, que têm horários de encontro previamente definidos.

Os grupos, com previsão inicial de dez participantes (considerando-se um absenteísmo de 20% por encontro), tiveram, em 2018/1 (assim nomeado o primeiro semestre de 2018, neste trabalho), duração de oito encontros, sendo reduzidos para seis encontros em 2019/1 (primeiro semestre de 2019), a partir das avaliações realizadas no final dos grupos. Os encontros eram, também inicialmente, quinzenais, sendo alterados para semanais em 2018/2 (segundo semestre de 2018).

A proposta para a dinâmica dos grupos é, a cada encontro, problematizar com os estudantes a relação entre os sintomas de ansiedade e o ambiente universitário/acadêmico. São apresentadas e discutidas técnicas cognitivas e de relaxamento para enfrentamento da ansiedade em situações disparadoras de ansiedade e estresse, como períodos de provas, e técnicas de consciência corporal e respiração centradas, pois têm sido aplicadas com sucesso em



situações ansiógenas (Almeida, Sousa, Bachion & Silveira, 2005). Também se tomam como orientação para enfrentamento da ansiedade os programas de Hasson (2015) para *mindfulness* eficaz, e de Ortega e Ramírez (2017) para controle do estresse.

Relato da Experiência

Os grupos tiveram início em 2018/1 e são oferecidos novamente a cada semestre. Até o presente momento, foram realizados sete grupos, que tiveram a sistemática alterada ao longo dos semestres em função das avaliações realizadas no final dos grupos.

Em 2018/1, frente a 30 inscrições, foi necessário oferecer dois horários a mais, além dos dois já previstos. Em 2018/2 foram oferecidos dois grupos. Atualmente, 2019/1, foram oferecidos dois horários para os grupos, mas apenas um grupo está em funcionamento, pois o número de interessados só foi suficiente para montar um grupo.

Acredita-se que a diminuição progressiva no número de inscritos deve-se ao fato de que havia uma demanda reprimida de discussão e enfrentamento da ansiedade, pois, nunca tinha sido oferecido um serviço de psicologia dirigido a isso. A própria instituição é jovem, fundada em 2008, mas o serviço de psicologia escolar e educacional é ainda mais recente, de junho de 2017. Além disso, entre os alunos que procuram o referido serviço, observa-se a preferência por atendimentos individuais e a dificuldade de participar de atividades grupais – como verbalizado pelos mesmos.

Em relação aos participantes, em todas as edições permitiu-se inscrição de até 12 estudantes, por considerar que não haveria engajamento do total de inscritos, e que, a cada encontro, haveria alguns ausentes. De fato, em média, os grupos tiveram cinco participantes por encontro, com aproximadamente sete participantes nos primeiros encontros e diminuição progressiva, sobretudo em 2018/1.



A diminuição progressiva no número de presentes ao longo dos grupos pode ser atribuída à dificuldade dos estudantes de manter a participação em uma atividade não obrigatória, de oito encontros, que se estendia por todo o semestre, já que em 2018/1 os encontros eram quinzenais. Tal situação foi levantada por alguns participantes nas avaliações da dinâmica grupal feitas ao final de cada grupo, propostas pela facilitadora. Em função disso, alterou-se a frequência dos encontros, que passou de quinzenal para semanal, a partir de 2018/2.

Além disso, em 2019/1, reduziu-se o total de encontros de oito para seis, pois atendia o ajuste do tempo às primeiras semanas de aula e, conseqüentemente, à disponibilidade dos estudantes para participar dos grupos, em função do que se adequaram também as discussões e as atividades propostas.

Os três primeiros encontros têm como foco promover a integração do grupo, discutir sobre como o ambiente universitário piora ou mesmo provoca ansiedade nos participantes e informar sobre os fatores geradores de ansiedade, questões que seguem sendo trabalhadas ao longo de toda a duração do grupo. A partir do quarto encontro, a ênfase está no autoconhecimento dos participantes e nas reflexões sobre as estratégias que poderiam, ou já são utilizadas, para lidar com a ansiedade relacionada ao ambiente universitário, bem como na crítica a alguns fatores ligados ao sistema universitário, identificados como causadores ou catalisadores de ansiedade.

Os encontros, geralmente, iniciam com a facilitadora inquirindo sobre as vivências relacionadas ao tema do grupo (ansiedade no ambiente educacional universitário) e como lidaram com a situação. Paulatinamente, os participantes vão tomando consciência das formas de produção de estigmas no ambiente educacional e do papel do contexto no desenvolvimento de estresse e ansiedade.

A autoculpabilização, o discurso normativo, a comparação com o desempenho dos colegas e as reprimendas ao próprio comportamento no que



diz respeito a perfeccionismos e outros comportamentos automeados obsessivos, vão dando espaço, com o desenrolar das discussões, à compreensão de que muitos sentimentos são introjetados no cotidiano educacional. Embora haja dificuldade em associar a ansiedade à dinâmica institucional (sistema de ensino superior em curso de engenharia), alguns participantes percebem que tinham de si, vindos do ensino fundamental e médio, uma visão positiva, autoconfiante e competente. Tal visão foi sendo destruída (como relatam) pela experiência universitária, com reprovações nas disciplinas do ciclo básico (nas disciplinas com os conteúdos de cálculo, física, álgebra e programação) e o discurso segregacionista de alguns docentes.

Alguns relatos revelam que os universitários idealizaram/romantizaram a formação em engenharia como uma condição de status social que, para ser alcançada, envolve sacrifícios como ficar várias noites sem dormir para estudar e naturalizar a reprovação em algumas matérias; discursos corroborados por alguns docentes. Isso posto, acredita-se que, de alguma forma, os estudantes culpam a si mesmos, atribuindo à própria dinâmica da personalidade os resultados de baixo desempenho, evitando assim o sofrimento de abrir mão da ideia romantizada da formação em engenharia em uma instituição renomada.

Não obstante, percebe-se que os sujeitos vão, ao longo dos encontros, se conscientizando de que são atores de suas histórias, e que se inserem, em certas produções do sistema educacional, algumas vezes passivamente, mas, por vezes, também atuando sobre as mesmas (Souza, Costa, & Lima, 2018).

Considera-se que o maior benefício que o grupo trouxe aos participantes foi a *posição interpessoal de espelho*, onde o estudante pode perceber que seu sofrimento não é individual e que as mesmas pressões e respostas existem em outros indivíduos. Assim, compreendem que não é *culpa sua*, mas uma dinâmica grupal, institucional. Também se discute com os participantes que não se deve idealizar um ambiente sem pressões, sem estresse, já que, por um lado, o estresse/ansiedade são benéficos em certa medida, e, por outro, em ambientes



laborais tal dinâmica também poderá estar presente, por isso, se apresenta e discute estratégias de enfrentamento do estresse e ansiedade.

A partir do quarto encontro, são usadas técnicas, aqui chamadas de cognitivas, para estimular a reflexão e o autoconhecimento dos participantes. No quarto encontro, é explicado aos participantes o conceito de pensamento automático (Beck & Dozois, 2011). Também se dá início ao trabalho com a primeira técnica cognitiva: uma tabela de atitudes para lidar com a ansiedade e o estresse, que envolve a identificação de pensamentos automáticos, inspirada no Manual do Participante do Programa Nacional de Controle do Tabagismo do Ministério da Saúde (MS, 2004).

No quinto e sexto encontros, é apresentada e discutida mais uma técnica cognitiva, embora as problematizações sobre a produção dos quadros de estresse e ansiedade no sistema educacional de ensino superior continuem. Com uma lista de *dez erros cognitivos*, são descritas, exemplificadas e discutidas algumas distorções de pensamento presentes nos quadros de ansiedade. É preciso reconhecer o disparador ansiógeno e como as distorções de pensamento atuam dificultando respostas saudáveis do sujeito naquela situação. A partir das orientações de Ortega e Ramírez (2017) e Beck (1979), são realizadas vivências com os participantes para utilização da estratégia quando da identificação do disparador.

Ainda na perspectiva do enfrentamento da situação estressora e das respostas às mesmas, são apresentadas três técnicas de relaxamento inspiradas em Wilhelm, Andretta e Ungaretti (2015) e Vera e Vila (2002): respiração diafragmática; relaxamento progressivo e relaxamento passivo; e imaginação. Estas são trabalhadas ao final dos encontros e entregues por escrito aos participantes.

No início do quarto, quinto e sexto encontros, os participantes são estimulados a partilhar com o grupo se utilizaram a estratégia e quais foram os resultados. De forma geral, os estudantes acreditam que o uso das técnicas



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

949

auxilia no enfrentamento da ansiedade, principalmente a partir da conscientização das situações disparadoras. Todas as técnicas apresentadas são avaliadas por escrito e anonimamente pelos participantes no encontro seguinte. No último encontro também é feita uma avaliação do projeto com o grupo, que vem se mostrando especialmente útil para a melhoria da sistemática do projeto (frequência e número de encontros, formas de trabalho).

Considerações Finais

Somente em 2017 a Assistência Estudantil do centro universitário em questão passou a contar com a atuação sistemática de uma psicóloga escolar e educacional. Até então, o que havia era um acompanhamento psicopedagógico oferecido no Programa Institucional de Apoio Estudantil (PIAPE), que nem sempre contratava uma psicóloga, por vezes contando com pedagogos, sendo que em alguns anos não houve oferta de nenhum profissional para a função.

A psicóloga escolar e educacional passou a integrar os serviços da Assistência Estudantil em junho de 2017, e tendo sido identificada a demanda, corroborada pelas experiências das coautoras deste projeto no campo docente e organizacional da instituição, o projeto iniciou em 2018.

Por conseguinte, os resultados desse projeto de extensão estão apenas começando, bem como as considerações sobre a estrutura/dinâmica do projeto. Espera-se poder partilhar a experiência em outras oportunidades e realizar publicação em periódico específico da área ao final deste (2020), considerações com as quais se pretende estruturar, se for o caso, acompanhamento sistemático, nesses moldes, como uma das atividades do serviço de psicologia escolar e educacional no setor de Assistência Estudantil do centro universitário.

Referências

Almeida, N. A. M.; Sousa, J. T., Bachion, M. M.; Silveira, N. A. (2005). Utilização de técnicas de respiração e relaxamento para alívio de dor e ansiedade no processo de parturição. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 13(1), 52-58.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

950

- Almondes, K. M.; Araújo, J. F. (2003). Padrão do ciclo sono-vigília e sua relação com a ansiedade em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 37-43.
- Almondes, K. M.; Medeiros, A. L. D.; Lima, P.F.; Rolim, S. A. M.; Dias Junior, S. A.; Araújo, J. F. (2002). Ansiedade em estudantes de medicina: uma realidade desnecessária. *Revista Saúde*, 16(1), 17-24.
- Alves, V. M.; Moura, E. L.; Correia, L. T. A; Nardi, A. E. (2017). Genetic polymorphisms and generalized anxiety disorder: a systematic review. *Medical Express*, São Paulo, 4(1), 7p.
- Amaral, J. R.; Oliveira, J. M. (2019). *Sistema Límbico: o centro das emoções*. Recuperado em 2 maio, 2019, de <http://www.cerebromente.org.br/n05/mente/limbic.htm>.
- Andrada, E. G. C. (2005a). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 196-199.
- Andrada, E. G. C. (2005b). Sugestões Práticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, 9(1), 163-165.
- Andrade, C. M. A. (2003). *Possibilidades de atuação de uma psicologia na escola: procurando enfrentar o fracasso escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas-SP.
- Angélico, A. P.; Crippa, J. A. S.; Loureiro, S. R. (2012). Transtorno de ansiedade social e habilidades sociais de falar em público: estudo experimental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, 12(1), 10-35.
- Antunes, C. (2009). *A memória*. (7a ed.). Petrópolis-RJ: Vozes.
- Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) (2016). *IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras*. Uberlândia, MG: Andifes. Recuperado em 2 maio, 2019, de http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduandos-das-IFES_2014.pdf
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*. 35(3), 569-591.



- Bandeira, M.; Quaglia, M. A. C.; Bachetti, L. S.; Ferreira, T. L.; Souza, G. G. (2005). Comportamento assertivo e sua relação com ansiedade, locus de controle e autoestima em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, Campinas-SP, 22(1), 111-121.
- Beck, A. T.; Dozois, D. J. A. (2011). Cognitive therapy: current status and future directions. *Annual Review of Medicine*, 62, 397-409.
- Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: Meridian.
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de autoeficácia dos professores. Em Sisto, F. F.; Oliveira, G.; Fini, L. D. T. (Orgs.), *Leituras de psicologia para formação de professores* (pp. 117-134). Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, R.; Farah, O. G. D.; Galdeano, L. E. (2004). Níveis de ansiedade de alunos de graduação em enfermagem frente à primeira instrumentação cirúrgica. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 12(6), 918-23.
- Castillo, A. R. G. L., Recondo, R., Asbahr, F. R.; Manfro, G. G. (2000). Transtornos de ansiedade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22(2), 20-23.
- Dias, C.; Cruz, J. F.; Fonseca, A. M. (2009). Emoções, stress, ansiedade e coping: estudo qualitativo com atletas de elite. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9(1), 9-23.
- Diniz, N. F. P. S.; Aires, S. (2018). Grupo de escuta e reflexão com estudantes universitários. *Vínculo*, 15 (1), 61-75.
- Fernandes, D. C.; Silveira, M. A. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. *Psico-USF*, Bragança Paulista, SP, 17(3), 447-455.
- Ferreira, C. L.; Almondes, K. M.; Braga, L. P.; Mata, A. N. S.; Lemos, C. A.; Maia, E. M. C. (2009). Universidade, contexto ansiogênico? avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(3), 973-981.
- Gama, M. M. A.; Moura, G. S.; Araújo, R. F.; Teixeira-Silva, F. (2008). Ansiedade-traço em estudantes universitários de Aracaju (SE). *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 30(1), 19-24.
- Hasson, G. (2015). *Mindfulness eficaz*. (3a ed.). Barcelona, Espanha: Empresa Activa.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

952

- Jatobá, J. D. V. N.; Bastos, O. (2007). Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e particulares. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(3), 171-79.
- Margis, R.; Picon, P.; Cosner, A. F.; Silveira, R. O. (2003). Relação entre estressores, estresse e ansiedade. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 25(1), 65-74.
- Martinez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 169-177.
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, 23(83), 39-56.
- Minin, J. C.; Lima, V. A. A. (2017). *Psicologia escolar: breve histórico na construção de perspectivas críticas no Brasil*. Saberes da Amazônia, 3 (6), 101-118.
- Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer. Coordenação de Prevenção e Vigilância. (2004). *Deixando de fumar sem mistérios: Manual do Participante*. Rio de Janeiro: MS/INCA.
- Nir, Y.; Andrillon, T.; Marmelshtein, A.; Sulthana, N.; Cirelli, C.; Tononi, G.; Fried, I. (2017). Selective neuronal lapses precede human cognitive lapses following sleep deprivation. *Nat Med*.4433 23(12), 1474-1480.
- Oliveira, A. B.; Silva, S. M. C. (2018). A psicologia na promoção da saúde do estudante universitário. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(3), 363-374.
- Oliveira, C. B. E. (2011). *A atuação da psicologia escolar na educação superior: proposta para os Serviços de Psicologia* (Tese de doutoramento em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
- Oliveira, K. L.; Santos, A. A. A.; Cruvinel, M.; Néri, A. L. (2006). Relação entre ansiedade, depressão e desesperança entre grupos de idosos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 11(2), 351-359.
- Ortega, H. R.; Ramírez, M. I. P. (2017). *Programa para el control del estrés*. (2a ed.). Barcelona: Pirámide.
- Primi, R.; Santos, A. A. A.; Vendramini, C. M. (2002). Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 47-55.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

953

- Ribeiro, S. R. O.; Martins, C. A.; Fernandes, L. A.; Oliveira, J. R. V. O.; Apolinário-Souza, T.; Lage, G. M. (2017). The influence of audience on sensorymotor performance in university students. *JournalPhys. Educ.* 28 (e2807), 9p.
- Salum, G. A.; Blaya, C.; Manfro, G. G. (2009). Transtorno do pânico. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 31(2), 86-94.
- Sampaio, S. M. R. (2010). A psicologia escolar na educação superior: ausências e percalços. *Em Aberto*, 23(83), 95-105.
- Santos, V.; Freire, R.; Zugliani, M.; Cirillo, P., Santos, H. H. K.; Nardi, A. E.; King, A. L. S. (2017). Treatment out comes in patients with internet addiction and anxiety. *Medical Express*, São Paulo, 4(2), 7p.
- Silva, A. B. B. (2012). *Mentes ansiosas*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.
- Silva, S. M. C.; Facci, M. G. D.; Tondin, C. F. (2009). A atuação do Psicólogo Escolar e Educacional perante a demanda escolar em Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina. *Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE*. Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo.
- Souza, F. L. F.; Costa, C. C.; Lima, V. A. A. (2018). Um olhar institucional sobre os universitários. Em Lima, V. A. A. (Org.), *Análise Institucional: ensaios teóricos e relatos de experiências em instituições* (pp. 83-112). São Carlos-SP: Pedro & João Eds.
- Souza, M. P. R. (2010). Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, 23(83), 129-149.
- Souza, M. P. R. (2009). A atuação do psicólogo na rede pública paulista de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. *Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE*. Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo.
- Umerenkova, A. G.; Flores, J. G. (2018). Gestión del tempo em aluminado universitario com diferentes niveles de rendimento académico. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, 44(e157900), 16p.
- Vera, M. N.; Vila, J. (2002). Técnicas de relaxamento. Em Caballo, V. E. (Org.), *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. (2a ed.). (pp. 147-165). São Paulo: Santos Editora.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

954

Villas Boas, A. C. V. B.; Silveira, F. F.; Bolsoni-Silva, A. T. (2005). Descrição de efeitos de um procedimento de intervenção em grupo com universitários: um estudo piloto. *Interação em Psicologia*, 9 (2), p. 321-330.

Willhelm, A. R.; Andretta, I.; Ungaretti, M. S. (2015). Importância das técnicas de relaxamento na terapia cognitiva para ansiedade. *Contextos Clínicos*, 8(1), 79-86.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

955

Estudantes Do Ensino Superior: Apontamentos A Partir Da Literatura Recente

Edleusa Nery Garrido (UNEB) edleusagarrido@gmail.com
Fatima Mira Magalhães Palmeira de Olinda (UFBA) fatimamira02@hotmail.com
Alessandra Barbosa dos Santos (UNEB) ale17barbosa@gmail.com
Gustavo de Barros Araújo Muniz (UNEB) muniz6459@gmail.com
Maria Elissan Barbosa Brito (UNEB) elissan45@gmail.com
Núbia Menezes Teixeira (UNEB) nubiamenezes68@gmail.com
Vinícius Coelho do Nascimento (UNEB) vinicoelhonascimento@gmail.com

Introdução

Os processos de aprendizagem ocorrem durante todo o ciclo de vida do ser humano, uma vez que, desde o nascimento, para que o desenvolvimento ocorra, estes se fazem imperativos. A escolarização formal, contudo, é uma invenção relativamente recente, pois, ao longo da história, já se apresentou em configurações variadas: das exposições ao ar livre, passando pelas residências dos grupos mais abastados, pelos monastérios, até chegar ao formato dos espaços escolares nos moldes que temos hoje (Aranha, 2006).

No que se refere ao Ensino Superior e em se tratando da realidade brasileira, assim como outras instâncias de desenvolvimento do país, este tardou a se estabelecer, uma vez que, no processo de colonização, estivemos sob o jugo de Portugal e impedidos de criar universidades por quase três séculos. Nesse período, tivemos principalmente a formação nos seminários, sob o comando dos jesuítas e, somente com a vinda da família imperial portuguesa ao Brasil no século XIX, é que foram instalados os primeiros cursos de Ensino Superior, como os de engenharia e medicina (Aranha, 2006; Saviani, 2008). É somente no século XX que este nível de ensino começa a se expandir no Brasil, ainda que morosamente.

A reflexão sobre a vida estudantil no Ensino Superior, por sua vez, tardou a se fazer presente de forma substancial por aqui. É somente na segunda metade do século passado que autores como Arthur Poerner (1968), Maria de



Lourdes Fávero (1977) e Luis Sanfelice (1986), iriam colocar em evidência o destacado papel dos estudantes e sua organização em movimentos estudantis, ao levantar bandeiras de luta sobre os rumos da nação.

Mais recentemente, temos visto uma crescente literatura sobre estudantes de Instituições de Ensino Superior (IES) com vistas a compreender os hábitos e os comportamentos de riscos desse segmento, tais como o consumo de álcool e outras substâncias psicoativas e o uso de preservativos, os processos relativos à aprendizagem, o fenômeno da evasão, dentre outros. São temas que passam a fazer parte das preocupações dos pesquisadores a partir dos anos 90. Com o advento do processo de democratização do Ensino Superior nas primeiras décadas do século XXI, o debate sobre as políticas públicas destinadas a tal fim vem ampliando a evidência desse segmento, quando são avaliadas as políticas de acesso e permanência, de inclusão e as ações afirmativas. Todavia, especificamente sobre os estudantes, o que se tem discutido?

Partindo destas indagações, o estudo tem o objetivo de identificar e analisar o que se tem investigado sobre os estudantes das IES brasileiras na literatura recente. Partimos do pressuposto de que existe uma diversidade no perfil estudantil e que muitos são os desafios impostos ao processo recente de democratização do Ensino Superior no país.

Aspectos Metodológicos

Sem a pretensão de ser exaustiva, inicialmente, realizamos uma revisão de literatura das publicações sobre o assunto dos últimos cinco anos, nas bases da *Scientific Electronic Library Online – SciELO* e da *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal - Redalyc*. Os descritores utilizados foram: vida estudantil, estudante(s) universitário(s), ensino superior, permanência, ações afirmativas, estudante trabalhador e trabalhador estudante. Excluídos os textos que tratavam de aspectos relativos à saúde do estudante,



uma vez que estes serão objeto de análise em outro estudo, identificamos 167 publicações, em sua maioria, artigos e algumas dissertações e teses. Observamos que muitos desses materiais tratavam de políticas e programas voltadas para os estudantes. Desta forma, desconsideramos tais produções e nos concentramos em analisar apenas as publicações de 2017 e 2018 que estivessem focadas nos estudantes e/ou em seus processos, durante o percurso acadêmico, o que nos levou a 18 artigos, cinco dissertações e uma tese, totalizando 24 publicações. Tais pesquisas foram desenvolvidas, preponderantemente, nas IES públicas, localizados em todas as Regiões do país, embora concentradas no Sudeste e no Sul.

Quanto à natureza dos estudos, notou-se que 12 são de natureza qualitativa, o que representa metade dos achados, cinco são quantitativas e mistas, respectivamente, e duas são de revisão de literatura. Os instrumentos de coleta de dados utilizados, por sua vez, revelam uma predominância da aplicação de entrevistas, totalizando dez, seguido do questionário, além da combinação de ambos e, em menor número, a utilização de outras ferramentas.

Para uma análise sistemática do teor das publicações selecionadas, foi empregada como técnica a Análise de Conteúdo (Bardin, 2009). Assim, conforme orienta essa autora, realizamos a análise prévia, com a seleção do material e, em seguida, fizemos uma nova leitura a fim de compreendermos as significações e observarmos as relações que se estabelecem, utilizando, para tanto, a análise temática, na qual foi possível fazer a codificação, a fim de favorecer o tratamento dos dados em categorias e subcategorias.

Ressaltamos a categorização *a posteriori*, ou seja, a identificação das temáticas foi realizada após a leitura de todo o material, o que nos permitiu a sistematização em dois blocos:

- 1) Ênfase no estudante – compreendida como aquela que descreve características do estudante e/ou seu desempenho e como subcategorias, elegemos *perfil*, *desempenho* e *desenvolvimento integral*;



2) Ênfase no processo – entendida como aquela que traz à luz os processos vivenciados pelo estudante durante a graduação. Para esta categoria, definimos três subcategorias, a saber: *adaptação*, *permanência/evasão* e *vivência acadêmica*. Consideramos, portanto, que as categorias agrupam elementos que possuem características comuns e que cada grupo apresenta três desdobramentos sobre a vida estudantil no Ensino Superior. Assim, partimos para a etapa de interpretação deste material, cujos resultados estão postos a seguir.

Resultados e Discussão

A análise das produções sobre estudantes universitários no Brasil, publicadas entre 2017-2018, ilustra o equilíbrio entre as categorias eleitas quanto ao número de publicações. Em seis, estão presentes as duas ênfases, ou seja, tanto no estudante quanto em seus processos. Na primeira categoria, predominam os estudos voltados para o *desenvolvimento integral* do estudante, seguido do *perfil* e por último, *desempenho*. Já na segunda categoria, os estudos se concentram em *vivência acadêmica*, seguido por *adaptação* e *permanência/evasão*, respectivamente.

Quando o Foco é o Estudante

Um universo de 7.918 estudantes compôs as diversas amostras das publicações analisadas. No geral, identificamos que, apesar da maioria das investigações pretender caracterizar os estudantes, sujeitos dos estudos, a atividade ocorreu de forma incompleta, mesmo naqueles com foco exclusivo em detalhar o perfil dos estudantes. Ainda assim, consideramos como um subgrupo temático a descrição do *perfil* dos estudantes. Foi possível identificá-los por gênero em 14 publicações, predominando a população de mulheres 60,0%, o que é convergente com as estatísticas gerais sobre a população estudantil do Ensino Superior (Inep, 2017).



Nesta subcategoria, encontramos publicações que se direcionam à população estudantil que ingressou no Ensino Superior a partir das modalidades social e racial do sistema de cotas (Ladeira, 2017; Lemos, 2017; Louro, 2017). Esses resultados destacam que a inserção em uma IES abre espaços para a ascensão social dos alunos cotistas, uma vez que mostram a maioria desses jovens como oriundos de famílias de estrato socioeconômico e educacional menos favorecido e fazem parte da primeira geração familiar que chegou ao Ensino Superior. Há ainda, a discussão sobre a heterogeneidade dos estudantes cotistas e suas redes de apoio e suporte para que permaneçam na graduação IES (Ladeira, 2017).

Alguns dos trabalhos contemplam também o público de estudantes que se encontram na meia-idade ou velhice (Andrade & Teixeira, 2017; Porto & Soares, 2017). O que a maioria tem em comum, todavia, é o foco no estudante universitário que, em média, tem entre 18 anos e 30 anos. Quanto ao semestre em curso, apenas sete trabalhos registram tal informação: primeiros semestres (2); do 5º semestre até o final da graduação (2); dois primeiros períodos e dois últimos períodos (1); todos os semestres (1); e egressos (1). Os estudos analisados abrangem estudantes de todas as áreas do conhecimento. Todavia, alguns cursos se destacam em relação as vezes que aparecem nos artigos, por exemplo: Engenharias (8), Administração (6), Direito (5), Psicologia (5), Enfermagem (4), Pedagogia (4), Medicina (3), História (3), Física (3) e Matemática (3).

Os estudos ainda evidenciam: questões de gênero e suas repercussões em pertencimentos e posições sociais (Lemos, 2017), com a exposição de como as diferenças de gênero demarcam no processo de escolarização (Tosta, 2017); as especificidades de demandas dos estudantes (C. T. Oliveira, 2017); os modos de transição para a vida adulta de jovens universitários (Ginzel, 2017). Em resumo, os estudos desta categoria demonstram a necessidade latente de se buscar discutir mais profundamente quem é o estudante que compõe,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

960

atualmente, o Ensino Superior no Brasil e suas especificidades.

Na subcategoria *desempenho* tanto é trazido o desempenho dos estudantes quanto suas dificuldades e estratégias de aprendizagem. Quanto ao desempenho, por exemplo, Biembengut (2018) se reporta aos estudantes cotistas, que, embora apresentem uma defasagem de conhecimentos ao adentrar no Ensino Superior, essa diferença diminui no decorrer do curso. As estratégias de estudos utilizadas para lidar com disciplinas tidas como complexas, sobretudo nos cursos que exigem cálculo são discutidas no texto de Maurell (2018). A análise sobre como o capital cultural se coloca a frente do econômico para análise das trajetórias escolares é trazido por Figueiredo (2018), que aponta a dificuldade dos estudantes sobre a compreensão da lógica universitária e sugere a necessidade de criar condições para favorecer o desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Identificamos ainda a subcategoria *desenvolvimento integral*, temática que abarca processos de desenvolvimento psicossocial dos estudantes, assim como a interpretação de seu desenvolvimento pessoal, a partir da forma como o repertório de experiências vivenciadas no contexto da graduação repercute em sua maneira de lidar com a realidade social.

Nesta subcategoria temática, é visto que a escolha da profissão não é o único fator que consegue explicar a dificuldade que o estudante poderá ter ao longo da sua vida acadêmica, uma vez que a dinâmica presente no contexto do Ensino Superior exige comportamentos sociais, acadêmicos e habilidades interpessoais específicas para uma maior adaptação a essa nova realidade (Soares, Zanotelli, Fernandes & Medeiros, 2017). Neste sentido, há destaque para os espaços físicos das IES como bens comuns e coletivos, notadamente para aqueles estudantes que vivenciam as residências universitárias (Silva, 2018). Além disto, a adaptação ao espaço acadêmico a nível simbólico, favorece a permanência e o desenvolvimento estudantil, tais como a noção de pertencimento, a vivência acadêmica, a conclusão, o desenvolvimento



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

961

sequencial e bem-sucedido das disciplinas até a conclusão do curso com qualidade na formação (Andrade, 2017; Nodari & Maciel, 2018).

Outro fator preponderante encontrado nesta subcategoria, diz respeito à identificação de dificuldades na tomada de decisões, desde a escolha inicial do curso superior até o momento presente da transição universidade-trabalho, apontando para a necessidade de espaços de apoio psicopedagógico para favorecer este processo (Freitas & M. C. Oliveira, 2017), inclusive sendo colocado que estudantes que se declaram mais satisfeitos na dimensão pessoal e com melhor autoestima também se percebem mais apoiados socialmente nos aspectos afetivo, emocional e de informação, além de perceberem que estabelecem interações sociais mais positivas (Matias, 2017).

Os artigos levantados que tem como eixo central o foco nos estudantes, trazem que o Ensino Superior passou por uma reestruturação em sua oferta, corroborando para a composição de um corpo discente mais heterogêneo, e este fenômeno repercute em discussões sobre um novo perfil estudantil e sobre seus processos de avaliação de desempenho, com critérios que permitam uma análise fidedigna sobre sua realidade. Além disso, atentam para o desenvolvimento geral dos estudantes, ou seja, existe uma preocupação que extrapola seu sucesso meramente acadêmico.

É evidente, ao menos a partir do que os estudos aqui analisados mostraram, a necessidade de atentarmos para uma maior caracterização do perfil discente, visto que esses dados podem subsidiar políticas voltadas para atender as necessidades daquela população. Um estudo desenvolvido por Gonçalves e Ramos (2019), a partir da análise do perfil sociodemográfico dos estudantes aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), identificou características econômicas, sociais e culturais que influenciam na entrada desses estudantes ao Ensino Superior. A investigação revelou que estudantes que trabalharam durante o Ensino Médio, negros, com menor renda, e aqueles advindos da escola pública, por exemplo, inserem-se, mais frequentemente, em



cursos com menos prestígio social (classificados pelos autores a partir da concorrência e da nota mínima para o ingresso). Isso mostra que, mesmo com as políticas de inclusão implantadas nas últimas décadas no Brasil, o acesso às IES ainda é difícil para estes segmentos.

Quando o Foco são os Processos

Muitos são os processos vivenciados pelos estudantes durante o curso que, por sua vez, estão ocorrendo em paralelo à sua vida pessoal, familiar e, em alguns casos, ao ambiente laboral, enfim, no cotidiano de sua existência. Entretanto, no que se reporta à vida acadêmica, de modo específico, as atividades de natureza obrigatória (aquelas previstas nos currículos tais como aulas, laboratórios, estágios, supervisões etc.) e não obrigatória (eventos acadêmicos e sociais) ocorrem simultaneamente e, em boa parte das vezes, são complementares. Outro desafio a ser superado é o de assegurar a permanência. Nesse sentido, as subcategorias temáticas identificadas, quais sejam, *vivência acadêmica*, *adaptação* e *permanência/evasão* denotam uma preocupação com a qualidade da trajetória que esses estudantes fazem e que podem favorecer ou inviabilizar uma graduação de sucesso e, conseqüentemente, a conclusão do curso.

A subcategoria *vivência acadêmica* compõe seis trabalhos, destacando o de Matta, Lebrão e Heleno (2017) que, ao revisar a literatura sobre o assunto no período compreendido entre 2005 e 2015, estabelecem relação desta com rendimento, o que pode ocasionar a não adaptação e a evasão. Os demais estudos, a partir do levantamento de dados empíricos, associam a *vivência acadêmica* ao desenvolvimento psicossocial (Andrade & Teixeira, 2017), participação dos estudantes nas diversas atividades extraclasse (Vieira, 2017), a importância de programas de suporte para estudantes cotistas em suas trajetórias (Lemos, 2017), a transição que os jovens passam neste período (Guizel, 2017), a longevidade escolar dos diferentes grupos de cotistas que



ingressaram na universidade (Louro, 2017).

Permanência/evasão, por sua vez, são temas apresentados nos textos em que os autores discorrem sobre os motivos que levam graduandos a permanecerem ou desistirem do curso. Ambiel e Barros (2018) apontam que a maior satisfação com a escolha profissional leva a uma menor propensão ao ato de evadir. Além disso, discutem que o fator renda pode intervir na adaptação dos estudantes e, conseqüentemente, na permanência. Já Ponki Kückrlhaus, A. P. C. Santos e Luz (2018) identificam a falta de condições financeiras, pessoais ou acadêmicas como desencadeadoras do fenômeno evasão. B. S. Santos et al., (2017), por sua vez, se reportam às categorias universidade, pessoal e profissional para discutir que, a depender da relação dos estudantes com esses três aspectos, pode levá-los a permanecerem ou desistirem do curso. Complementando esta subcategoria, o estudo de D. B. R. Santos (2017), atenta para as questões que envolvem o acesso e a permanência simbólica de estudantes cotistas, destacando a repercussão individual e coletiva desse processo, a exemplo da reverberação na família e na vizinhança, como um caminho possível de ascensão social.

A terceira subcategoria, *adaptação*, envolve quatro trabalhos, a saber: Matias e Martinelli (2017); G. K. A. P. Oliveira (2017); Porto e Soares (2017); Selau, Damiani e Costas (2017). São estudos buscam verificar os processos de adaptação de determinados segmentos da população estudantil, a exemplo de pessoas com deficiência (G. K. A. P. Oliveira, 2017; Selau, Damiani & Costas, 2017), por área de conhecimento (Porto & Soares, 2017) e por gênero (Matias & Martinelli, 2017).

Em face das recentes iniciativas voltadas para a inclusão dos diversos segmentos populacionais alijados do Ensino Superior por muito tempo na história de nosso país, as temáticas trazidas nos textos analisados, mostram o mosaico que compõe a população estudantil brasileira, ao tempo em que indicam quais são essas mudanças: mulheres em sua maioria, cotistas, inserção de



peessoas mais velhas e aquelas com deficiência. Pontuam também que os obstáculos encontrados no processo formativo podem levar à superação e culminar com o êxito, mas, em diversos casos, há muitas dificuldades no processo de adaptação, o que pode resultar maior tempo de retenção no curso ou até mesmo em evasão.

Na atualidade, a longevidade escolar, ou seja, percorrer os diversos níveis de ensino, culminando com o ingresso em uma IES, joga um importante papel no que tange à possibilidade de mudança social, contribuindo para que pessoas oriundas de segmentos populacionais vulneráveis possam alcançar melhores condições de vida (Carvalhaes & Ribeiro, 2019). A visibilidade desta população é importante, na medida em que sinaliza aspectos relevantes do Ensino Superior brasileiro, pois estes fornecem subsídios para que políticas educacionais possam ser implementadas ou aprimoradas.

Considerações Finais

O levantamento da literatura recente sobre estudantes das IES nos permitiu verificar preocupação em caracterizar quem são esses estudantes no Brasil na atualidade. Também foi possível identificar alguns dos processos vivenciados por estes no período da graduação. Ainda assim, considerando os textos selecionados (excluídos aqueles relativos a aspectos da saúde desse segmento, conforme mencionado anteriormente), nota-se que as variáveis que descrevem quem são os estudantes ainda não dão conta de revelar, minuciosamente, o mosaico que compõe tal população.

Constatamos que os estudos analisados foram, em sua maioria, realizados em instituições públicas. São resultados em conformidade com a singularidade do Ensino Superior em nosso país: embora 87,9% sejam do âmbito privado, de acordo com o Inep (2017), são as universidades públicas, preponderantemente, aquelas que produzem pesquisas e consequentemente, os investigadores têm mais possibilidade de acesso aos estudantes destas



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

965

instituições. O perfil do alunado das IES privadas bem como seus processos, por sua vez, raramente são estudados, por diversos motivos, cuja reflexão foge do escopo de nossa produção.

Os resultados do presente estudo, de natureza exploratória, estão circunscritos aos anos de 2017 e 2018, voltados para a análise de algumas investigações divulgadas em meio eletrônico e, portanto, não revelam o universo de produções sobre estudantes das IES brasileiras. Contudo, dão indícios de uma crescente preocupação em descrever quem são estes estudantes, bem como os processos vivenciados por estes nos anos de graduação. Identificar o perfil discente correlacionando-o com o curso frequentado possibilita, por exemplo, refletir sobre onde se concentram aqueles de maiores e menores estratos sociais ou quais os desafios encontrados frente a sua inserção no mercado de trabalho.

É fato que o a população estudantil do Ensino Superior tem mudado ao longo das últimas décadas, impondo novas formas de acolhimento e de métodos de ensino. Essa realidade convoca mudanças nas IES em sua estrutura física e organizacional, no sentido favorecer o acolhimento e de adequar práticas pedagógicas que considerem tal diversidade, assim como os processos percorridos em seu percurso. Com isso, destacamos a importância de conhecermos quem são os graduandos brasileiros de forma minuciosa, assim como aprofundarmos a realidade vivida por estes, a partir de novas investigações.

Referências

Ambiel, R. A. M.; Barros, L. O. (2018). Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Psicologia - Teoria e Prática*, 20(2), 254-267. Recuperado: 09 set. 2018. Disponível:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872018000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

966

- Andrade, A. M. J.; Teixeira, M. A. P. (2017). Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(2), 512-528. Recuperado: 09 set. 2018. Disponível: <https://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000200014>
- Aranha, M. L. A. (2006). *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Ed. 70. (Obra original publicada em 1977).
- Biembengut, T. M.; Pacheco, P. S.; Coninck, J. C. P. (2018). Análise do desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas na UTFPR – Curitiba. *Cad. Pesq., São Luís*, 25(1), 35-48. Recuperado: 09 set. 2018. Disponível: <http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8854>
- Carvalhoes, F.; Ribeiro, C. A. C. (2019). Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo Social*, 31(1), 195-233. Recuperado: 25 abr. 2019. Disponível: <https://dx.doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.135035>
- Fávero, M. L. (1977). *A Universidade Brasileira em Busca de sua Identidade*. Petrópolis, Vozes.
- Figueiredo, A. C. (2018). Limites para afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária. *Educação e Pesquisa*, 44, e173462. Recuperado: 19 jul. 2018. Disponível: <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844173462>
- Freitas, O. A.; Oliveira, M. C. (2017). Trajetória, projetos e expectativas de sucesso na carreira: estudo com universitários concluintes que não pretendem atuar na área de formação. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 3(2), 58-78. Recuperado: 01 dez. 2017. Disponível: <http://dx.doi.org/10.18256/2447-3944.2017.v3i2.1555>.
- Guizel, F. (2017). *É tempo de travessia: os múltiplos caminhos de jovens universitários para a vida adulta*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil. Recuperado: 09 jan. 2019. Disponível: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8991>.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

967

- Gonçalves, F. G.; Ramos, M. P. (2019). Sucesso no campo escolar: condicionantes para entrada na universidade no Brasil. *Educação & Sociedade*, 40, e0188393. Epub. Recuperado: 29 abr. 2019. Disponível: <https://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019188393>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017). *Censo da Educação Superior 2017: Notas estatísticas*. Brasília: Inep. Recuperado: 12 fev. 2018. Disponível: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2>
- Ladeira, M. R. A. (2017). *O perfil dos cotistas da universidade federal do triângulo mineiro e a classe menos favorecida brasileira: uma análise comparativa*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, SP, Brasil. Recuperado: 07 jan. 2019. Disponível: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151630>.
- Lemos, I. B. (2017). Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), e227161. Epub. Recuperado: 07 dez. 2017. Disponível: <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227161>
- Louro, P. G. (2017). Expansão e estratificação do ensino superior brasileiro: as experiências e condições de acesso e permanência dos estudantes cotistas na UFABC e UNIFESP, em São Paulo. *Revista Habitus*, 15(1), 44-63. Recuperado: 09 jan. 2019. Disponível: <https://revistas.ufrj.br/index.php/habitus/article/view/12356>
- Matta, C. M. B.; Lebrão, S. M. G.; Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583-591. Recuperado: 20 fev. 2018. Disponível: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>
- Matias, R. C.; Martinelli, S. C. (2017). Um estudo correlacional entre apoio social e autoconceito de estudantes universitários. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(1), 15-33. Recuperado: 20 fev. 2018. Disponível: <https://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000100002>
- Maurell, J. R. P.; Machado, C. C. Concepções de ingressantes da Moradia Estudantil sobre as disciplinas Cálculo. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 4. Recuperado: 22 dez. 2018. Disponível: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/696/371>



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

968

- Nodari, D. E.; Lima, E. G. S.; Maciel, C. E. (2018). O desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da UNEMAT. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 23(2), 312-329. Recuperado: 23 mar. 2019. Disponível: <https://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772018000200003>
- Oliveira, C. T. (2017). *Psicoeducação do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade em estudantes universitários*. (2017). Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado: 20 set. 2018. Disponível: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/179713/001062352.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oliveira, G. K. A. P. (2017). *A trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na educação superior*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Ba, Brasil. Recuperado: 15 mar. 2018. Disponível: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/22233/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf>
- Poerner, A. J. (1968). *O poder jovem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Ponki Kückelhaus, S. S. G.; Santos, A. P. C.; Luz, C. N. M. (2018). Evasão universitária do curso de administração da faculdade ITOP. *Multidebates*, (1)1, 8-27. Recuperado 07 set. 2018. Disponível: <http://itopedu.com.br/revista/index.php/revista/article/view/3>
- Porto, A. M. S.; Soares, A. B. (2017). Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, 35(1), 13-24. Recuperado: 07 set 2018. Disponível: <https://dx.doi.org/10.14417/ap.1170>
- Sanfelice, J. L. (1986). *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Cortez / Autores Associados.
- Santos, B. S.; Davoglio, T. R.; Lettnin, C. C.; Spagnolo, C.; Nascimento, L. M. (2017). Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. *Rev. Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(1), 73-94. Recuperado: 07 set. 2018. Disponível: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/64630/41186>
- Santos, D. B. R. (2017). Curso de branco: uma abordagem sobre acesso e permanência entre estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). *Revista Contemporânea de Educação*, 12(23), 31-50. Recuperado: 09 set. 2018. Disponível: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3229>



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

969

- Saviani, D. (2008). *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores associados.
- Selau, B.; Damiani, M. F.; Costas, F. A. T. (2017). Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? *Acta Scientiarum. Education*, 39(4), 431-440. Recuperado: 01 set. 2018. Disponível: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/28915/20593>
- Silva, R. H. F. (2018) *Diagnóstico socioambiental dos estudantes residentes na moradia estudantil da Universidade Federal de São Carlos*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. Recuperado: 22 dez. 2018. Disponível: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9771/SILVA_Rodolfo_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Soares A. B.; Zanotelli, B. R. C.; Fernandes, A. M.; Medeiros, H. C. P.; Monteiro, M. C. (2017). O impacto dos comportamentos sociais acadêmicos nas habilidades sociais de estudantes. *Gerais, Rev. Interinst. Psicol.* 10(1), 69-80. Recuperado: 25 set. 2018. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202017000100008&lng=pt.
- Tosta, T. L. D. (2017). A participação de estudantes universitários no trabalho produtivo e reprodutivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 896-910. Recuperado: 20 ago. 2018. Disponível: <https://dx.doi.org/10.1590/198053144119>
- Vieira, L. F. (2017). *Experiências significativas em mundos paralelos: um estudo sobre a participação do estudante de administração na trajetória formativa*. Dissertação de mestrado, Universidade do Rio dos Sinos, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado: 20 set. 2018. Disponível: http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6461/Liziane%20Fagundes%20Vieira_.pdf?sequence=1&isAllowed=y



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

970

Pesquisa Como Forma de Compreensão da Realidade Escolar: Buscando Descortinar a Evasão

Maraiza Oliveira Costa - IFG - marazacosta@hotmail.com

Introdução

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa cadastrada no Instituto Federal de Goiás (IFG), iniciada em julho de 2017 e com previsão de término para 2020. O objetivo central é compreender e buscar estratégias para a redução do índice de evasão do curso de Licenciatura em Letras do Campus Goiânia do IFG. No presente estudo, serão apresentados os resultados da etapa realizada com alunos evadidos, na qual se buscaram os motivos que levaram esses alunos a desistir do curso.

Desde o ano de 1995 foram identificados estudos do Ministério da Educação cuja preocupação central é o fenômeno da evasão. O relatório, intitulado *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*, foi realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão e envolveu, em suas pesquisas, 53 instituições de ensino superior federais e estaduais, o que representava 67,1% do universo da Educação Superior pública do país à época (Mec/Andifes/Abruem/Sesu, 1996).

Salienta-se, neste relatório, a necessidade de problematizar o fenômeno da evasão também a partir de uma análise qualitativa, tendo em vista sua complexidade. Desse modo, para os pesquisadores, os índices de evasão não devem ser analisados “como um fim em si mesmo, ou apenas com objetivos “rankeadores”, mas sim como dados que possam contribuir tanto à identificação dos problemas a eles relacionados, como à adoção de medidas pedagógicas e institucionais capazes de solucioná-los” (Mec/Andifes/Abruem/Sesu, 1996, p. 14).

A presente pesquisa se faz importante por buscar compreender o fenômeno da evasão a partir das falas dos próprios alunos evadidos, para que, a partir disso, possa-se subsidiar a atuação da equipe pedagógica e de



professores do curso de Licenciatura em Letras do Campus Goiânia do IFG, a fim de contribuir para a permanência e o êxito dos estudantes.

Referencial teórico

Mec/Andifes/Abruem/Sesu (1996) propõem uma diferenciação entre *evasão de curso*, *evasão da instituição* e *evasão do sistema*. A *evasão de curso* é o desligamento do aluno do curso superior em situações tais como: “abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional” (p. 16); a *evasão da instituição* é o desligamento da instituição na qual o estudante está atualmente matriculado e a *evasão do sistema* é o abandono do ensino superior, temporária ou definitivamente.

O Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFG, com base na Nota Informativa nº 138/2015/Setec/Mec, distingue *evasão*, *retenção* e *êxito*:

1. A *evasão* decorre do desligamento do estudante de um curso, caracterizada em diversas situações, tais como: abandono, pedido de cancelamento de matrícula, transferência interna ou externa. Neste caso, não há mais qualquer vínculo de matrícula do estudante com a instituição. 2. A *retenção* consiste da não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da *evasão*. Alunos/as retidos/as são os/as que mantêm o vínculo de matrícula ativo, mas não concluíram/rão o curso no tempo previsto. 3. *Êxito* é a conclusão do curso pelo/a estudante no tempo mínimo previsto no Projeto Pedagógico do Curso (IFG, 2018, p. 24).

Neste trabalho, o termo *evasão* será considerado sinônimo de desligamento do estudante do curso a que ele esteve vinculado. Mas antes de falar especificamente de *evasão* é necessário entender a expansão das vagas para o ensino superior no cenário brasileiro das últimas décadas. Gomes e Moraes (2012) apoiando-se em pressupostos de Trow (1973, 2005), afirmam que o sistema de ensino superior brasileiro passou por uma importante transição: de um *sistema de elite* para um *sistema de massa*; tudo isso a partir do desenvolvimento de políticas de caráter neoliberal-conservador (como as do



governo do presidente Fernando Henrique Cardoso) e de caráter neoliberal-populista (como é o caso do governo de Luiz Inácio Lula da Silva). Os autores explicam:

Talvez possamos afirmar que a história da educação superior brasileira, no longo período que vai de 1810 a 1995, apresenta de forma bastante contundente as características descritas para o sistema de elite, um sistema fechado, meritocrático e altamente seletivo, particularmente destinado a incorporar os membros das classes sociais privilegiadas. Por longo período, o crescimento do sistema não constituiu preocupação efetiva das autoridades responsáveis pela formulação e implementação das políticas de educação superior. As taxas de crescimento foram, digamos, vegetativas e tão inexpressivas por tão longo período que a expansão do sistema basicamente foi condicionada pelo discurso dominante de que a universidade era privilégio e, como tal, sua relação com a esfera econômica era plenamente ajustada a promover os interesses das elites dominantes. Obviamente que mudanças importantes ocorreram durante esse período da história brasileira, inclusive com o aumento do número de matrículas e de IES públicas, mas não houve propriamente uma ruptura que permitisse aos membros das classes trabalhadoras, tradicionalmente alijadas de determinado tipo de capital cultural e escolar, a realização do desejo de cursar a educação superior (p. 186).

Ainda que a transição do *sistema de elite* para um *sistema de massa* tenha possibilitado um aumento significativo no número de matrículas no nível superior: no período de 2001 a 2010, por exemplo, houve um crescimento de 110% (Barros, 2015). Mesmo assim, apenas 8,8% dos jovens “com idade entre 18 e 24 anos estavam matriculados em cursos de graduação em 2001, passando para 14,4%, em 2009” (Ipea, 2010 citado por Barros, 2015). A meta do Plano Nacional de Educação é de 30% de alcance para esse mesmo público (Barros, 2015).

Analisando o período entre 2001 e 2005, tomando como ponto de partida os dados do Inep, Silva Filho *et al.* (2007) afirmam que “a evasão anual nas IES públicas tem oscilado em torno dos 12%, variando entre 9 e 15% no período, enquanto as IES privadas mostram uma oscilação em torno de 26%, contra uma taxa nacional típica de 22%” (p. 647). Além das disparidades entre as instituições públicas e privadas, os índices de evasão variam também entre regiões e cursos. Entretanto, ainda com essas diferenças, é um fenômeno que ocorre



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

973

mundialmente, inclusive nos países desenvolvidos (Silva Filho *et al.*, 2007).

Desse modo, o desafio de continuar ampliando as vagas para o ensino superior deve ser acompanhado por duas necessidades urgentes: a melhora da qualidade do ensino superior e a ampliação das políticas de incentivo à permanência e ao êxito acadêmico. Sobre a ampliação das vagas, com base na meritocracia, Dubet (2004) afirma que é necessário olhar com cuidado, pois as condições de êxito serão maiores para aqueles alunos que têm condições melhores. Nas palavras do autor: “quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido (p. 543).

Dessa maneira, é necessário considerar, ao estudar o fenômeno da evasão, as injustiças sociais e econômicas que permeiam a conjuntura social brasileira. E, para que se aumentem não só o ingresso, como também a permanência e o êxito do estudante desfavorecido economicamente é imprescindível que haja políticas públicas eficientes de assistência estudantil e de redução das desigualdades.

O Instituto Federal de Goiás, instituição que fomenta esta pesquisa, tem em seu Plano Estratégico de Permanência e Êxito o estabelecimento de uma política que visa a combater a evasão e, conseqüentemente, ampliar o êxito dos estudantes. Os principais objetivos desse plano são: “realização de diagnóstico das causas de evasão e retenção, proposição de políticas que sejam capazes de criar ações administrativas e pedagógicas, de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo” (IFG, 2018, p. 21).

Esta pesquisa é parte desse intento e tem o objetivo de compreender o fenômeno da evasão no curso de Licenciatura em Letras do IFG e, ao mesmo tempo, buscar estratégias para possibilitar o êxito desses alunos. A partir das intervenções realizadas neste trabalho, pretende-se, também, difundir seus



resultados para outros cursos dessa instituição de ensino.

Metodologia

A primeira etapa da pesquisa consistiu no levantamento dos dados dos alunos evadidos no curso de Licenciatura em Letras desde o primeiro semestre de 2015 (período em que se inicia o curso) até o primeiro semestre de 2018 (data da pesquisa). O levantamento foi realizado no mês de junho de 2018 a partir do Sistema Visão⁵² e totalizou 79 alunos desistentes. Todos os alunos evadidos foram convidados, por e-mail, a participar da pesquisa, 29 responderam; destes, 28 aceitaram participar.

O questionário se iniciou com um termo de consentimento livre esclarecido, no qual se apresentaram o objetivo da pesquisa, os parâmetros de ética e de sigilo. Caso a pessoa concordasse em participar, deveria responder às seguintes questões: a) Em qual período você estava quando desistiu do curso? b) No momento em que desistiu do curso, você desempenhava alguma outra atividade acadêmica ou profissional? c) Na sua opinião, quais estratégias deveriam ser tomadas pela instituição para diminuir as desistências no curso de Licenciatura em Letras do Campus Goiânia/IFG? d) Em sua opinião, existem fatores institucionais e/ou sociais/familiares que contribuem para a evasão escolar? Quais?

Resultados e análise

Neste tópico serão apresentadas as respostas dos 28 participantes, separados pelas temáticas abordadas na pesquisa. Em relação à primeira questão – Em qual período você estava quando desistiu do curso - obtiveram-se as seguintes respostas:

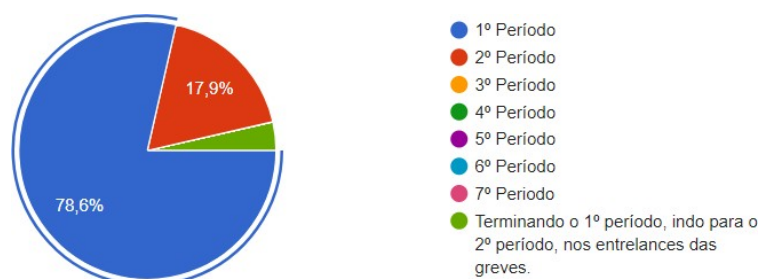
⁵² Sistema de visualização de relatórios acadêmicos do Instituto Federal de Goiás.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

975



Na segunda pergunta - No momento em que desistiu do curso, você desempenhava alguma outra atividade acadêmica ou profissional? - 12 participantes disseram que não estavam desempenhando outra atividade no momento em que desistiram do curso; 12 disseram que desempenhavam, na ocasião, alguma atividade de trabalho; três disseram que passaram no curso de Letras de outra instituição de nível superior no mesmo período em que passaram no Instituto Federal de Goiás ou que estavam cursando especialização em outra instituição de ensino; um participante estava trabalhando e matriculado em outro curso de graduação (não mencionou qual).

A partir da pergunta “Quais foram os motivos que te levaram a desistir do curso?” as respostas dos participantes foram categorizadas em três eixos: I. questões financeiras; II. opção por outra instituição de ensino e III. desmotivação com o curso ou com a instituição (como demonstrado na Tabela 1).

Tabela 1: Categorias e respostas dos participantes sobre os motivos que os levaram a desistirem do curso.

Eixo/categoria	Subcategorias/nº de respostas	Exemplo de respostas



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

976

Eixo I Questões financeiras	Dificuldade de conciliar trabalho e o curso (devido ao horário do curso e a necessidade de trabalhar) (10 respostas)	“Como eu estava desempregada e logo depois consegui um emprego e o horário não batia, tive que abandonar o curso, pois preciso trabalhar, sou mãe de três filhos e chefe de família, e tenho que trabalhar para sustentar a família”. “O horário do curso (não vi quando prestei)”.
	Dificuldades financeiras (duas respostas)	“O principal motivo foi não ter tido pelo menos um auxílio permanência, que proporcionasse ao menos a compra de algum alimento para sustentar a presença em sala de aula”.
	Problemas com o transporte (três respostas)	“Moro em outra cidade e ficava difícil continuar o curso por conta da distância”
Eixo II Opção por outra Instituição de Ensino	Aprovação em outra instituição (seis respostas)	“O motivo foi ter sido aprovada em outro curso na [outra instituição pública de nível superior], que era o curso que eu queria como primeira opção”.
	Aprovação em outra instituição e	“Saiu a vaga em Letras na [outra instituição pública de nível superior], preferi a universidade”.



**“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”**

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

977

	no mesmo curso (quatro respostas)	
Eixo III Desmotivação com o curso ou com a Instituição	Desmotivação por ser curso de licenciatura (uma resposta)	“Desmotivação por ser um curso de licenciatura e não ver valorização da profissão no futuro”.
	Desmotivação com a instituição (duas respostas)	“Constrangimento, devido os docentes cobrarem respaldos de mim, devido a eu já ser graduado”.
		“falta de entusiasmo com os professores e as aulas sendo que vinha de duas grandes greves que bagunçaram todo o nosso calendário”.

O primeiro eixo - questões financeiras - teve 15 respostas; este eixo englobou as dificuldades de conciliar trabalho e curso, devido ao horário do curso ser vespertino e por dificuldades financeiras que, por sua vez, implicam a necessidade de trabalhar no horário do curso para se manter ou ajudar a família. Algumas dessas respostas explicitaram diretamente o problema com transporte e alimentação.

No segundo eixo - opção por outra instituição - estão descritas as respostas de dez participantes, que disseram ter desistido do curso de Letras no IFG por terem sido selecionados, pelo Enem, para cursar graduação em outra instituição de ensino, em geral pública. Quatro dos dez estudantes disseram que passaram em outra instituição para o mesmo curso que fariam no IFG.

E, finalmente, o terceiro eixo - desmotivação com o curso ou com a Instituição - foi relativo às respostas de três participantes, que disseram não



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

978

permanecer no curso de Letras do IFG pelo fato de se sentirem desmotivados com relação à instituição, aos professores ou ao calendário de greve.

Na pergunta “Na sua opinião, quais estratégias deveriam ser tomadas pela instituição para diminuir as desistências no curso de Licenciatura em Letras do Campus Goiânia/IFG?” nota-se que a grande maioria das respostas se referiu à sugestão de mudança de horário do curso para o turno matutino ou noturno. Foram 14 respostas nesse sentido.

As demais respostas sugeriram estratégias nos seguintes âmbitos: assistência estudantil, valorização da instituição, valorização social da profissão docente, transformações nas metodologias de ensino, estrutura física, relação com outras instituições, dentre outros.

Tabela 2: Estratégias para diminuir as desistências no curso de Licenciatura em Letras do Campus Goiânia/IFG, de acordo com os participantes da pesquisa

Estratégias	Quantidade de respostas	Exemplo de respostas
Mudanças no horário do curso e na forma de oferta das disciplinas	14	“Colocar em outro turno. O motivo maior da evasão, acredito, é o horário das aulas, o que dificulta conciliar com o trabalho”. “Oferecer as disciplinas todo o semestre e não só uma vez por ano”. “Acho que estudo semi-presencial seria uma boa opção, pois a dificuldade em conciliar horário de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

979

		trabalho e estudo para quem tem necessidade em trabalhar é complicado e o estudo semi-presencial poderia melhorar neste sentido“.
Assistência/ apoio estudantil	4	“Liberação de bolsa permanência e auxílio transporte pra quem precisa“. “Cada caso é um caso, cada aluno desiste por um motivo, mas acredito que verificar a situação de cada um e acompanhar, ligar para aluno e saber os motivos poderia ajudar“.
Valorização social da instituição e da profissão docente	2	“Um estratégia pontual pode ser dar maior visibilidade às atividades desenvolvidas no curso (pesquisas, projetos etc) como forma de incentivar a escolha e permanência do aluno. De forma geral há necessidade política de fortalecer todos os cursos de licenciatura e a profissão docente que têm sido sucateados pelas políticas do governo atual, levando a um grande desinteresse pela área da educação”.
Metodologias de ensino dos professores	1	“Mudar a forma de metodologia dos professores, sendo eles os principais motivadores de estarmos ali. Buscar algo novo para as aulas“.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

980

Estrutura física da instituição	1	“Eu gostei bastante dos professores, mas acredito que o instituto poderia melhorar no que se refere aos ambientes de uso comum do campus (estrutura). Por exemplo, quando eu estudei lá não tinha nem sabão/sabonete no banheiro e eu tinha que levar de casa”.
Relação com outras instituições (convocação dos alunos aprovados)	1	“Realizar a convocação dos alunos aprovados após a divulgação do resultado da [outra instituição pública de nível superior]. Pessoalmente conheço diversos alunos que, assim como eu, trancaram a matrícula no IFG após aprovação no mesmo ou em outro curso na [outra instituição pública de nível superior]”.
Não tem sugestão pois se sentiu contemplado com ajuda no âmbito da instituição	2	“O departamento tentou de tudo para me ajudar, mas realmente não foi possível continuar”. “Sinceramente não penso em nenhuma estratégia no momento, porém eu reconheço a excelente qualidade deste curso, confessando que me arrependi em ter desistido”.
Não respondeu ou disse que não sabe opinar sobre	3	—



As respostas à pergunta “Em sua opinião, existem fatores institucionais e/ou sociais/familiares que contribuem para a evasão escolar? Quais?” foram divididas em cinco fatores, são eles: sociais, econômicos, institucionais, familiares e multifatorial. Segue abaixo a Tabela 3 exemplificando cada um deles.

Tabela 3: Fatores que contribuem para a evasão escolar na opinião dos participantes da pesquisa

Fatores	Nº de respostas	Exemplos de respostas
Fatores econômicos	13	“Acredito que uma pessoa chefe de família, não consegue permanecer no curso por causa das necessidades financeiras em ter que trabalhar e o horário não permitir isso, onde conversei com vários colegas de sala na época e me relataram a mesma dificuldade, tentei por várias vezes o vestibular no IFG, e quando consegui infelizmente não deu certo.Quando houver uma oportunidade de fazer o curso em período noturno irei muito querer fazer”.
Fatores sociais	3	“A desvalorização da profissão professor”
Fatores institucionais	2	“Renda, transporte. como o IFG ainda recupera de greves anteriores, ter aulas durante o período de férias dos demais estudantes também dificulta.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

982

		Não era o meu caso, mas percebi dentre meus colegas de turma”.
Fatores familiares	2	“Se o aluno estiver passando por complicações familiares ou sociais vai transparecer na vida escolar. Muitas das vezes por motivo de briga familiar o aluno desiste do curso, como foi o meu caso também, além de que nem sempre a família apoia a decisão do curso que você quer”.
Multifatorial	1	“Trata-se de uma problemática multifatorial, pois as políticas governamentais não favorecem o campo da educação, há muita desvalorização dos profissionais, condições de trabalho precárias, salários ruins etc. Dessa forma, ser professor no Brasil acaba não sendo visto como uma boa escolha profissional e isso termina por desmotivar os alunos de licenciatura, além da dificuldade de permanência por falta de condições financeiras”.
Sete participantes não responderam à questão.		

Cabe ressaltar que essa divisão é somente para fins de análise, pois se reconhece que todos esses fatores estão intimamente relacionados e é impossível sua separação na realidade concreta e material.

A análise dos dados nos permite realizar alguns apontamentos até o presente momento. Um primeiro é que a grande maioria dos alunos desiste no primeiro semestre do curso; daí a importância do trabalho da equipe pedagógica e dos professores, principalmente no momento em que os alunos estão conhecendo a instituição e adaptando-se a ela.



Outro apontamento que pode ser feito é: a evasão é um fenômeno multifatorial que envolve questões sociais, familiares, institucionais, mas o fator que mais a determina, de acordo com os dados da pesquisa, são os fatores econômicos. Essa dimensão da evasão é agravada, no caso da Licenciatura em Letras do IFG, pelo fato de o curso acontecer no turno vespertino e impossibilitar ou dificultar que o estudante concilie trabalho e estudo. Somados a esse fator estão aqueles relacionados à mudança de curso ou à mudança de instituição. Este dado confirma as pesquisas realizadas pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão, nas quais um das principais razões da evasão é a questão socioeconômica.

Este estudo também aponta fatores como mudança de carreira ou de curso superior e “desencanto com o curso escolhido, pouco preparo para enfrentar o nível de dificuldade exigido por alguns cursos e desinformação do aluno quanto à carreira inicialmente escolhida” (Mec/Andifes/Abruem/Sesu, 1996, p. 28).

Algumas Considerações

Neste trabalho, o termo evasão foi considerado como sinônimo de desligamento do estudante do curso ao qual esteve vinculado; entretanto, julgam-se importantes as discussões que apontam como mobilidade (e não como evasão) a mudança de curso ou de instituição para aquele aluno que continua seus estudos em outra instituição de nível superior ou em outro curso da mesma instituição. Para Ristoff (1995), citado por Mec/Andifes/Abruem/Sesu, 1996), evasão e mobilidade são termos distintos: mobilidade acontece quando o estudante migra de um curso para outro ou de uma instituição para outra. Já evasão ocorre quando o aluno desiste de estudar. Nas palavras do autor:

Mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício mas investimento, não é fracasso - nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição - mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

984

potencialidades (Ristoff, 1995 - citado por Mec/Andifes/Abruem/Sesu, 1996, p. 15).

A partir dessas reflexões, uma pergunta se faz importante: o estudante que sai de uma instituição de ensino superior e ingressa em outra ou muda de curso deve mesmo ser considerado evadido?

O fenômeno da evasão é complexo e deve ser cuidadosamente problematizado. Devemos atuar em várias dimensões tanto para compreendê-lo quanto para intervir em relação a ele. Tinto (1994 citado por Silva, 2013) afirma que quanto mais próxima e efetiva for a relação aluno-escola, menores serão os casos de abandono escolar. Desse modo, acredita-se que a equipe pedagógica, em conjunto com a equipe de professores do curso, pode contribuir - mesmo que apenas na dimensão institucional - para a permanência e êxito dos estudantes.

Referências

- Barros, A. da S. X. (2015). Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n.131, pp. 361-39. Recuperado em 15 de junho de 2019 de <https://www.redalyc.org/html/873/87342191005/>
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n.123, p. 539-555. <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2019.
- Gomes, A. M.; Moraes, K. N. de. (2012). Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, pp. 171-190. <https://www.redalyc.org/html/873/87322726011/>. Acesso em 25 de março de 2019.
- IFG - Instituto Federal de Goiás. (2018). *Resolução Consup/IFG nº 10, de 19 de março de 2018*. Goiânia: IFG. <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%2010-2018%20-%20Plano%20de%20Permanencia%20e%20Exito.pdf>. Acesso em 01 de junho de 2019.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

985

MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU. (1996). *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de Instituições de Ensino Superior Públicas*. Relatório da Comissão Especial para Estudos sobre a Evasão nas Universidades públicas Brasileiras. Brasília: MEC. http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf, acesso em 25/03/2018.

Silva Filho, R. L. L. *et al.* (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de pesquisa*, v. 37, n.132, pp. 641-659. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132>; Acesso em 15 de junho de 2019.

Silva, W. A. (2013). Fatores de permanência e evasão no Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP/MG): 2007 a 2010. 221 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9BWJXG/educacao_wanderaugustosilva_tese.pdf?sequence=1. Acesso em: 25 de março de 2019.



A (Des) Construção dos Estereótipos de Gênero nos Espaços Educativos.

Carolina dos Santos Jesuino da Natividade, Universidade Estadual de Maringá
- UEM, carolina.s.j.natividade@gmail.com

O ambiente escolar é um espaço muito importante na formação de indivíduos, espaço este em que muitas vezes se produzem, reproduzem e legitimam estereótipos. Entender de que modo se constroem os estereótipos dentro do quadro de funcionários da instituição escolar ajuda a entender a repetição da discriminação e preconceito sobre os gêneros. Dentro do questionamento da vida no espaço escolar, Louro (1997, p. 57) destaca que: “A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.”. Faz-se, então, necessário citar alguns movimentos históricos sobre como, no Brasil, a escola tratava as diferenças entre os gêneros.

Primeiro modo de lidar com as diferenças de gênero na educação brasileira

É longa a história de segregação e de fortalecimento de estereótipos dentro da educação formal na história do Brasil. Para contextualizar o período imperial, a elite era formada fora da escola pública, por iniciativa própria e de acordo com seus recursos. Em 1823 a Coroa garantia instrução primária à população; contudo, somente em 1870 a escola normal permitiu a entrada de ambos os sexos (Miguel, 2017). Sobre a intrigante realidade da segregação entre meninos e meninas nas escolas, Hilsdorf (2017) é uma das autoras que explicita como isso se dava. A escola normal de São Paulo foi inicialmente destinada ao público masculino. Um marco foi o ano de 1875, no qual as mulheres foram aceitas na escola, contudo, em horário diferente aos dos homens. Observa-se que o primeiro modo de lidar com os gêneros foi separando-os fisicamente. Às meninas era dedicada a instrução por meio de docentes mulheres, enquanto aos



meninos docentes homens. Tal divisão se inicia no Brasil Império e continua nos primeiros anos de República.

Kuleska (2008) fala da história da escola normal na Paraíba. A escola normal teve abertura no dia 7 abril de 1885, com a banda do corpo de polícia, havendo um total de 11 primeiras alunas matriculadas, embora o presidente da província na época desejasse que mais homens se matriculassem. O presidente Antonio Sabino do Monte prorroga as inscrições, para aumentar o número de homens matriculados, porém em vão.

O ensino para homens e mulheres era separado e diferente, com menor carga horária para as mulheres, para estas mais aulas sobre tarefas com agulha. Houve momentos na escola do Brasil em que as alunas do curso normal não dispunham de aulas de ginástica por apenas haver professores homens. Havia expectativa de elas serem boas com crianças, portanto eram as preferidas para lecionar em turmas mistas. As turmas mistas, ou seja, compostas por meninas e meninos, eram uma novidade tachada como perigosa, embora a permitissem por baratear o ensino. Almeida (2006) desvela que as classes mistas (meninos e meninas) foram vistas como uma alternativa para ampliar a escolaridade no séc. XX. A feminilização da profissão docente no ensino do primeiro grau deu-se devido ao aumento da migração, crescimento populacional e urbanização. Inicialmente, os dados sobre matrículas nas escolas normais demonstram que não teria havido entusiasmo pela profissão, contudo as condições econômicas, políticas e sociais pressionaram pela busca da docência pelas mulheres de classe média.

Sobre a história de formação dos professores, Tanuri (2010) ressalta que, no século XVIII, para que a mulher pudesse lecionar, além de passar em exame sobre seus conhecimentos, seu caráter deveria ser inspecionado, pois para exercer a docência precisava ser considerada honesta, critério que nenhum homem precisou comprovar. Nesse século, a única carreira aberta às mulheres era a docência. A viuvez e a falência eram situações que permitiam à mulher de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

988

classe média e classe dominante ir para o mercado de trabalho. É retratado em Vidal e Carvalho (2001) que a profissão de professora de crianças, para as mulheres, foi tratada como algo natural, pois ela era o “anjo dentro de casa”. A mulher seria a mãe (dentro de casa) e a professora (na escola), portanto apta a formar o cidadão de bem. A escola seria um local ambíguo entre o lar e a esfera pública. O modo, sempre sob suspeita, com que a escola recebe a mulher como docente dá indícios da desconfiança quanto a sua capacidade para a vida intelectual e preparação das gerações para atingir um conhecimento pleno sobre os conhecimentos produzidos socialmente.

A entrada da mulher na docência às crianças denota a valorização dada ao cuidar e a desvalorização ao ensinar, pois a elas eram destinadas menor carga horária de preparação e disciplinas que seriam mais bem aplicadas dentro do ambiente doméstico do que ao reger uma sala de aula. O estereótipo de mulher, como cheia de doçura embora sem o mesmo brio intelectual do homem, permitiu que estivesse em contato com as crianças em sua vida escolar.

Embora se retome brevemente a trajetória da mulher como docente, cabe tomar o esclarecimento dos historiadores Stephanou e Bastos (2011) sobre as limitações do conhecimento histórico, porque não resulta imediatamente em ação mais eficaz na educação, contudo estimula uma atitude crítica e reflexiva. Válido retomar esse pensamento, pois o conhecimento de História da Educação não é apontado como a cura para todos os males, porém aumenta a chance de ações mais conscientes.

Xavier (2014) analisa a produção teórica sobre a construção da profissão docente considerando material dos últimos 30 anos e forma uma síntese provisória sobre o tema, contextualizando o momento atual de acreditar que a educação deve se pautar em critérios racionais e objetivos somente. Contudo, falar do ser humano nunca é totalmente objetivo. Interessante destaque é dado por Philippe Perrenoud por abordar a tensão entre a busca de uma metodologia racional do trabalho docente e a improvisação e dispersão que acompanham as



múltiplas decisões que o professor é levado a tomar no seu trabalho diário. Ou seja, é necessário o conhecimento e fazer subjetivo para lecionar. Todo ato reflexivo sobre a racionalidade de ensinar demonstra o quanto a subjetividade está mais presente do que se supunha inicialmente. Dados tidos como objetivos, como a doçura feminina, têm se mostrado como percepções subjetivas. O que hoje se debate como estereótipos também já foi tido como fenômeno objetivamente observado.

A Construção de Estereótipos na Educação

Antes de aprofundar sobre como são construídos os estereótipos de gênero nos espaços educativos, deve-se consultar a literatura da psicologia social sobre o que é estereótipo. Pérez-Nebra e Jesus (2011) expõem que:

Etimologicamente, deriva de duas palavras gregas *túpos* e *stereos* que são traço e rígido, respectivamente [...] Estereótipo refere-se, portanto, a crenças e atributos compartilhados sobre um grupo. Essas crenças são generalizações que se fazem sobre os grupos. Há uma tendência humana a generalizar a partir de similaridades percebidas e a não se focar no que é diferente. (Pérez-Nebra e Jesus, 2011, p 223).

Diante do acima exposto, concebe-se que grupos de homens e de mulheres têm alguns de seus atributos percebidos e destacados perante uma sociedade; tais atributos são comuns entre os membros de um grupo ou se tornam comuns graças a relações em que somente se enxergam nas pessoas aquilo que se aprendeu a ver nelas e se minimizam ou ignoram características que se aprendeu não existirem nesse grupo. O fenômeno chamado de profecia autorrealizadora, também estudado na psicologia social, explica porque determinadas características de grupos sociais se mantêm, isto é, a expectativa de que haja certa característica em membros de um grupo pode gerar comportamentos que estimularão a manifestação das atitudes esperadas.

A rigidez de um estereótipo pode gerar preconceitos. Pérez-Nebra e Jesus (2011, p 223) explicam a relação entre estereótipo e preconceito:



(...) se insere no campo das relações de dominação, exploração, segregação e isolamento; [...] se apresentam como preditores de comportamentos, de modo que o conhecimento dos estereótipos das pessoas, em relação a determinados objetos, permite a formulação de inferências acerca da probabilidade de ocorrência de certos comportamentos. Tais inferências podem ser descaradas ou sutis e são cognitivas, já o afeto advindo dessa inferência é denominado preconceito. (Pérez-Nebra; Jesus, 2011, p 223).

Ainda mais explicitamente declaram que: “(...) o estereótipo é a base do preconceito” (Pérez-Nebra e Jesus, 2011, p 223). Contudo, na visão das autoras não existe a possibilidade de os estereótipos deixarem de existir. As psicólogas referem que a rigidez de um estereótipo, assim como se basear unicamente nele, é que é problemático, porque muitas vezes é nisso que consiste o preconceito. Embora a base do preconceito seja o estereótipo, a existência de estereótipos tem vantagens, pois:

O estereótipo reduz a necessidade de atenção e processamento de informação do indivíduo. Assim, o indivíduo economiza energia e pode estar atento a outras questões na interação. Ele categoriza e simplifica um mundo social complexo. Outra função do estereótipo está em organizar a maneira como vamos interagir com nosso grupo social ou qualquer outro grupo. (Pérez-Nebra e Jesus, 2011, p 224).

A formação de estereótipos seria algo extremamente comum, sendo alguns positivos e outros negativos. Qualquer pessoa ou grupo de pessoas pode ter estereótipos que os definam. O problema é que: “O difícil torna-se depois mudar esse estereótipo, pois mesmo com muita informação, costumamos nos basear nas primeiras que tínhamos, já que ficam arraigadas.” (Pérez-Nebra e Jesus, 2011, p 224). Mesmo reconhecendo a dificuldade em mudar estereótipos negativos, as duas psicólogas sociais admitem, felizmente, que:

Mas a boa notícia é que, após essa ativação automática, é possível refletir sobre ela e controlá-la. Criar uma ativação ponderada fazendo uma avaliação e revisão dessa crença que temos sobre aquele grupo ou membro dele é uma das maneiras de fazer essa ativação controlada, que é uma das possibilidades de freio ou redução do preconceito e posterior discriminação. (Pérez-Nebra e Jesus, 2011, p. 225).



Vê-se que é possível mudar estereótipos, contudo é uma atividade que envolve algum custo de energia. Nesse momento é importante destacar os comportamentos nas instâncias educativas que legitimam estereótipos de gênero. Com Passamani (2014, p. 214) têm-se que: “O olhar proposto pelos estudos de gênero e sexualidade oferece alguns questionamentos: possuir certos órgãos genitais, em detrimento de outros, determina o que alguém é na sua plenitude?”. Há um grande problema nesse modelo binário e rígido de gênero feminino-masculino, que coloca de forma estereotipada e fixa os comportamentos corretos e esperados para homens e mulheres. Maner-Idrissi, Barbu e Maluf (2004, p. 21) expõem que:

Desde o nascimento o sexo é um poderoso organizador das condutas. Ele rege as representações que os adultos têm das crianças de ambos os sexos. O fato de conhecer o sexo de uma criança orienta as atitudes adotadas a respeito da mesma. [...] As crianças desde o nascimento vivem em um meio diferenciado de acordo com a dicotomia masculino e feminino. (Maner-Idrissi et al., 2004, p. 21)

Foi criado por Louro (1997, p. 77) o termo: "teorias de culturas diferentes entre meninos e meninas" essa cultura que usualmente gera uma série de contrastes entre os gêneros. Os estereótipos de gênero limitam os comportamentos de meninos e meninas, impondo maneiras de ser e agir. As desigualdades entre meninos e meninas são reproduzidas, reforçadas e legitimadas pela educação sexista. Maner-Idrissi et al. (2004, pp. 34-35) relatam que por volta dos três anos a criança já conhece os papéis de ambos os gêneros em sua cultura e que:

Ela se reconhece como menino ou menina, adere aos papéis instituídos culturalmente e possui conhecimentos rudimentares relativos à dicotomia masculino e feminino. Tornar-se um menino ou menina de sua cultura supõe, da parte da criança, o domínio de um conjunto de conhecimentos que ela deverá articular. Com efeito, conhecer-se como indivíduo sexuado implica que a criança seja capaz de diferenciar e identificar as duas categorias, que ela tome consciência de seu pertencimento a uma das duas categorias, que ela tome



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

992

consciência dos códigos impostos pela cultura e que ela privilegie as condutas consideradas culturalmente apropriadas. (Maner-Idrissi et al., 2004, pp. 34-35).

As regras culturais sobre o masculino e o feminino surgem mesmo nos mais comuns acontecimentos diários em que pequenos gestos parecem em nada interferir, mas que constroem subjetividades.

Após tratar dos aspectos do estereótipo, parte-se para discutir quais são as consequências dos estereótipos de gênero na escola. Maner-Idrissi et al. (2004, p.42) falam de uma evolução das mentalidades, mas que apesar disso no ambiente escolar: “Tais atitudes educativas refletem os estereótipos existentes, os valores e os papéis associados a cada uma das duas categorias sociais de gênero, mas também, em certa medida, as diferenças comportamentais verificadas entre meninos e meninas.”. Sobre isso Louro (1997, p.60) desvela:

Observamos, então, que eles parecem "precisar" de mais espaço do que elas, parecem preferir "naturalmente" as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de "invadir" os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na "ordem das coisas". (Louro, 1997, p.60).

Louro (1997) atesta que não há neutralidade nas ações dentro da escola. O modo de diferenciar meninos de meninas é um ato político que mantém estereótipos. Nas palavras da autora:

Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente. Ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de co-educação, a Educação Física parece ser uma área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, (...). (Louro, 1997, pp. 72-73).

Ainda sobre a comparação do masculino com o feminino no campo da educação física, Louro (1997, p.74) diz que: “Mais uma vez se consagra a idéia que o feminino é um desvio construído *a partir* do masculino.”. Os estereótipos sobre o feminino que facilitaram sua entrada na escola como educadoras sempre



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

993

consideraram esse gênero como o mais destituído de agressividade e ambição, a visão ainda preponderante é de que a mulher seria boa professora para crianças por ser a “mãe amável”. Esse estereótipo pode ter efeitos benéficos que não serão discutidos, contudo há inúmeros estereótipos sobre gêneros que fazem sofrer a homens e mulheres (fala-se em homem e mulher sem desconsiderar a amplitude dos gêneros reconhecidos). Têm-se em Maner-Idrissi et al. (2004, p. 21) que:

A partir do nascimento a percepção, as expectativas e a interpretação das condutas da criança pelos adultos dependem do sexo já conhecido e não do comportamento da criança. Os meninos são vistos como robustos, fortes e vigorosos; as meninas são finas, delicadas e doces. (Maner-Idrissi et al., 2004, p. 21).

Começando primeiro pelas damas. O estereótipo de mulher prima pela ideia de delicadeza, sutileza, submissão, docilidade e amabilidade. A noção do que é ser feminino é ser e expressar sensibilidade. Diante desses adjetivos, qualquer característica que destoe não é percebida, nem reconhecida. Observa-se que certos atributos quando expressos pelo gênero feminino são classificados como negativos, como é o caso da iniciativa e determinação. Tais qualidades poderiam ser vistas como bons indicativos para liderança, porém em meninas costumam ser descritas como “personalidade mandona”, algo negativo. Como se valoriza o lado emocional, sensível e amável nas meninas, comportamentos de competitividade e ambição podem ser mais punidos se apresentados por elas. A expressão da raiva também é menos tolerada se se trata de meninas, o que pode gerar pessoas que de tanto negar que estão com raiva deixam de prestar atenção em seus sentimentos, não compreendem a si e desenvolverem problemas de identificar seus sentimentos e lidar com eles. Demonstrar ira e competitividade não costuma ser bem visto em mulheres, de quem se espera sempre a compaixão e passividade.

Os meninos também sofrem com os estereótipos. O gênero masculino é descrito como agressivo e invulnerável, portanto não se valoriza a expressão de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

994

comportamentos de passividade, insegurança e de sentimentos de sofrimento. Diante da imposição de ser forte e corajoso, os homens tendem a cuidar menos da própria saúde. Quando meninos há a imposição de que não expressem dependência e tristeza. Chorar é colocado ao menino como algo que o tornaria desprezível e fraco, como uma mulher. À mulher há a concessão de que se expresse com o choro devido à suposta fragilidade e baixa tolerância as condições mais difíceis da vida. Manifestar desconforto emocional é mal visto entre os homens.

Procedimentos encontrados na literatura para reduzir os estereótipos

Após apreciação sobre os estereótipos de gênero e seus efeitos, cabe mostrar as indicações que a literatura têm para a escola. Começando por Saviani (2009) que nos lembra da necessidade de formação de professores já ser apregoada por Comenios, no séc. XVII. Tem-se hoje a noção da necessidade de formação permanente. Louro (1997, p. 58) atualiza o alerta sobre a atuação do educador ao afirmar que: “Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar.”

A sutileza da educação nos ambientes formais se dá, conforme aponta Louro (1997, p. 58): “Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos.”. O que é sutil nem sempre é notado como algo que leva à manutenção do preconceito. Os estereótipos em livros e materiais paradidáticos já vêm passando pelo escrutínio para que se tornem mais democráticos. O que pesa mais sobre a desigualdade de gênero na escola talvez não seja tanto o conteúdo e sim as formas como ele é ensinado. Hoje o conteúdo da educação física, por exemplo, é igual para os sexos, contudo o formato das aulas continua separando, fato que reforça a noção de que meninos e meninas não podem interagir numa disciplina de maior contato físico, algo que



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

995

remete à formação da escola pública no Brasil desde o fim do período imperial.

Na fala de Louro (1997, p. 64), no papel de professor ou professora: “Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.”. Novamente se retoma orientações da psicologia social, com Pérez-Nebra e Jesus (2011, p. 232), para entender o papel da escola e de cada um para reduzir estereótipos na nossa sociedade: “Sob o enfoque social, quando a ‘tradição’, como reforçadora de estereótipos em sociedades tradicionalistas, se enfraquece, acompanhada por atitudes de reflexão, é possível incitar a formulação autônoma de escolhas, além dos estereótipos.” Sobre o empobrecimento de reflexão, tem-se que: “(...) quando a reflexão é impedida, pode-se gerar sofrimento de diversas ordens e mecanismos defensivos, fundamentalistas e apartheid, sendo um dos mais comuns a busca por parâmetros fixos de identidade.” (Sawaia, 2002, pp. 120-121).

A psicologia da educação é outro ramo do conhecimento que possibilita orientar práticas em sala de aula que diminuam a manutenção dos estereótipos de gênero. Com Woolfolk (2000) encontram-se direcionamentos para evitar o sexismo no ensino, como as atitudes dos educadores antes de entrar em sala de aula:

Examine para ver se os livros escolares e outros materiais que você está usando apresentam uma visão honesta das opções abertas a homens e mulheres. Exemplos: 1. Homens e mulheres são retratados em papéis tradicionais e não-tradicionais no trabalho, no lazer e em casa? 2. Discuta suas análises com os alunos e peça-lhes que o ajudem a encontrar tendências de papel sexual em outros materiais – propaganda de revista, programas de TV, noticiários, por exemplo. [...] Investigue as formas como sua escola pode estar limitando as opções abertas a alunos do sexo masculino ou feminino. Exemplos: 1. Que conselhos são dados pelos orientadores para os alunos em decisões de curso e carreira? 2. Há um bom programa de esportes para meninos e meninas? (Woolfolk, 2000, p. 167).

Além de checar o material de ensino e o modo como a escola age quanto aos encaminhamentos e orientações dados, Woolfolk (2000) também dá



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

996

instruções de como se portar dentro de sala de aula:

Fique atento para quaisquer tendências involuntárias em suas próprias práticas de sala de aula. Exemplos: 1. Você agrupa alunos por sexo para certas atividades? O agrupamento é apropriado? 2. Você chama um sexo ou outro para certas respostas – meninos para matemática e meninas para poesia, por exemplo? [...] Use linguagem isenta de gênero o máximo possível. Exemplos: 1. Você fala de “agente de polícia” e “entregador de cartas” em vez de “policial” e “carteiro”? 2. Você nomeia um “chefe” de comitê em vez de “presidente”? (Woolfolk, 2000, p. 167).

São várias as possibilidades de lidar com os gêneros de modo não estereotipado. É preciso estar atendo às produções sobre esse tema para melhor compreensão e intervenção desse fenômeno na escola.

Considerações Finais

Considerando o papel da escola como espaço privilegiado nas transformações sociais, sem qualquer indício de ingenuidade, o sociólogo Zygmunt Bauman aponta que: “Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda têm poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para essa revolução.”. (Bauman, 2013, p.20).

Desconstruir estereótipos exige interação entre vários campos do conhecimento, porque as teias sociais em que cada indivíduo vive são muito complexas e ao mesmo tempo sutis. Fica a obrigação que os educadores e demais profissionais que lidam com a educação busquem em diversos campos do conhecimento modos de melhor compreender sua realidade, as implicações políticas de seus atos cotidianos e inspirações e métodos para atacar as práticas que reforçam estereótipos, preconceitos e fazem sofrer.



Referências

- Almeida, J. S. de. (2006). Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. Em Saviani, D.; Almeida, J. S.; Souza, R. F.; Valdemarin, V. T. (Orgs.), *O legado educacional do século XX no Brasil*. (2a edição). (pp. 59-107). Campinas: Autores Associados.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (20 ed.). São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura).
- Hilsdorf, M. L. (2017). A escola normal de São Paulo, entre o Nós e o Outro. Em Araújo, J. C. S.; Freitas, A. G. B.; Lopes, A. P. C. (Orgs.), *As escolas normais no Brasil: do império à república*. (pp. 97- 112).
- Kulesza, W. A. (2017). Formação histórica da escola normal da Paraíba. Em Araújo, J. C. S. A.; Freitas, G. B.; Lopes, A. P. C. (Orgs.), *As escolas normais no Brasil: do império à república*. (pp. 281- 298).
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Maner-Idrissi, G.; Barbu, S.; Maluf, M. R. (2004). A construção da identidade sexuada durante os primeiros anos de vida. Em Maluf, M. R. (Org), *Psicologia educacional: questões contemporâneas*. (pp. 13- 52). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Miguel, M. E. B. (2017). A escola normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. Em Araújo, J. C. S.; Freitas, A. G. B.; Lopes, A. P. C. (Orgs.), *As escolas normais no Brasil: do império à república*. (pp. 153 – 172).
- Passamani, G. R. (2014). “Meninos não Choram” e a Experiência Transexual nas Fronteiras de Gênero, Sexualidade e Machismo. *Gênero na Amazônia*, julho/dezembro (6), pp. 213-229.
- Pérez-Nebra, A. R.; Jesus, J. G. (2011). Preconceito, estereótipo e discriminação. Em Torres, C. V.; Neiva Eliane R. (Orgs.), *Psicologia social: principais temas e vertentes*. (pp. 219 – 237). Porto Alegre: Artmed.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

998

- Saviani, D. (2009). Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. (14) 40 jan./abr. pp. 143-155.
- Stephanou, M.; Bastos, M. H. C. (2005). História, memória e história da educação. Em Stephanou, M.; Bastos, M. H. C. (Orgs), *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III – Século XIX. (pp. 416-429). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sawaia, B. B. (2002). Identidade: uma ideologia separatista? Em Sawaia, B. B. (Org.), *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis: Vozes.
- Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação. Número Especial 500 anos de educação escolar*. São Paulo: ANPEd; Campinas: Autores Associados. Mai/Jun/Jul/Ago, n. 14, pp. 61-88.
- Xavier, L. N. (2014). A construção social e histórica da profissão docente. Uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*. 19 (59), out-dez, pp. 827-849.
- Vidal, D.; Carvalho, M. P. (2001). Mulheres e magistério primário: tensões, ambigüidades e deslocamentos. Em Vidal, Diana; Hilsdorf, M. L. S. (Orgs), *Brasil 500 anos. Tópicos em história da educação*. (pp. 205-224). São Paulo, SP: EDUSP.
- Woolfolk, A. E. (2000). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas sul.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

999

Narrativa Oral e Escrita Como Mecanismo de Interação Social

Gabriela Barbosa Souza - UNICAMP - Gabibarbosa_fsa@hotmail.com
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Lílian Miranda Bastos Pacheco - UEFS - Lilianmbp01@gmail.com

Introdução

Diferentes áreas de conhecimento têm as narrativas como um dos objetos de estudo: a Literatura, a Psicologia e a Linguística (Perroni, 1992). Além dessas, encontram-se referências também nos estudos da Filosofia. As áreas do conhecimento anteriormente citadas conceituam a narrativa a partir de diferentes perspectivas e concepções: a Filosofia, enfatizando a narrativa como organização da experiência humana; a Psicologia, a qual conceitua a narrativa como capaz de expressar estruturas mentais do sujeito; a Literatura, na busca de analisar o conteúdo das ideias presentes nas narrativas, através da função de seus personagens e estilo individual de seu autor; e a Linguística, a qual caracteriza as narrativas destacando a função comunicativa da língua.

No que se refere aos aspectos estruturais, elementos comuns são definidos como característicos da narrativa, sendo estes: enredo, o qual se subdivide em exposição, complicação ou conflito, clímax e desfecho; tempo; lugar; personagens e narrador (Travaglia, 2007; Gancho, 1993). O tempo é elucidado como elemento organizador da experiência narrada, a qual é marcada por um conflito e a busca de sua resolução.

Em se tratando do ato de narrar enquanto momento sociocultural, afirma-se que este faz-se presente em muitas comunidades tradicionais, se configurando em mecanismo de transmissão de saberes e valores locais. Este



estudo é resultado da pesquisa de mestrado (SOUZA, 2016)⁵³ realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA, no qual transita-se entre o papel cultural assumido por esta linguagem em uma comunidade indígena, e ao mesmo tempo discute-se sobre a dimensão estrutural linguística da narrativa e seus elementos composicionais.

Nesta investigação objetivou-se analisar quais as funções dos contos fantásticos para a cultura indígena Pataxó Hãhãhã. O referido povo reside na Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu, localizada na zona rural do município de Pau-Brasil, sul do Estado baiano. O povo Pataxó Hãhãhã é resultante da organização de diferentes grupos étnicos que se juntaram em prol da luta pelo território, o que justifica a diversidade de etnias que formam o referido povo, a saber: Baenã, Pataxó Hãhãhã, Kamacã, Tupinambá, Kariri-Sapuiá, além de outras etnias que vêm se juntando devido ao contato intercultural com outros povos indígenas e com a sociedade envolvente.

Como procedimentos em campo de pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos: conhecer o ato de narrar na cultura local e coletar os contos dentre os membros da comunidade indígena. Para tanto, fez-se necessário o estabelecimento de relações interculturais de uma pesquisadora não índia com o povo indígena Pataxó Hãhãhã, foco específico deste texto.

Objetiva-se relatar e analisar o processo de interação da pesquisadora com a comunidade indígena, tendo como eixo norteador o processo de produção oral e escrita da narrativa. Para tanto, aborda-se as discussões sobre a relação entre a narrativa e a memória de uma comunidade indígena do Estado baiano. Apresentam-se também as especificidades estruturais e condições de produção

⁵³ O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana - Bahia e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e encontra-se registrado nas referidas instituições com o CAAE: 39143814.5.0000.0053. A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), através de bolsa de pesquisa concedida à pesquisadora.



da tipologia narrativa a partir do olhar da Linguística. E por fim, analisa-se um conto narrado por membros do referido grupo cultural, evidenciando o conto como mecanismo de interação social e instrumento de mediação pedagógica.

A Relação Entre A Narrativa E A Memória Em Uma Comunidade Indígena

O diálogo intercultural e o estabelecimento de relações entre diferentes universos culturais (indígena/não-indígena) na busca de compreender as especificidades do ato de narrar de um determinado grupo social desencadeou no presente estudo. Alguns autores como Lima e Carie (2013) têm discutido em seus trabalhos a problemática da identidade nas narrativas indígenas. Esses dois autores, por exemplo, destacam que:

Narrativas de memória indígena são aquelas que tratam da relação passado-presente, que dão explicações sobre as origens de um povo e aspectos da cultura a partir da memória coletiva de uma comunidade. [...] Na medida em que essas narrativas de memória são tentativas de entender o mundo em que se vive, elas dizem muito sobre a perspectiva por meio da qual os povos indígenas interpretam sua própria realidade. (Lima & Carie, 2013, p.47)

Lima e Carie (2013, p. 51) consideram que “[...] entrar em contato com as narrativas de um povo é aproximar-se de sua organização social, cultural, política, econômica, suas visões de mundo e seus conflitos”. Nesse contexto, as narrativas são mecanismos de memória relevantes na construção da identidade cultural indígena ao possibilitar a compreensão dos valores e visões de mundo de seu povo.

Entende-se que as narrativas são consideradas enquanto mecanismos de organização social ao traçarem valores e regras de convivência de um povo, transmitidos oralmente. Para a coleta dos contos do povo indígena Pataxó Hãhãhã, foram realizadas quatro viagens de campo em períodos alternados, com duração de uma semana cada. O primeiro contato teve como objetivo apresentar a intenção de pesquisa em analisar as funções dos contos do Povo Indígena Pataxó Hãhãhã. Apresentou-se o trabalho a lideranças e professores



da comunidade, o qual foi considerado relevante por focar a cultura indígena.

Inicialmente, buscou-se identificar locais e momentos que aconteciam o ato de narrar na cultura Pataxó Hãhãhã. Em conversa com professores, foi destacado que os contos são narrados em noites culturais que ocorrem em localidades diferenciadas na aldeia, mas que não tem uma frequência regular. Nesse contexto, foi indicado por membros da comunidade como meio de coletar os contos locais, a ida até a casa dos narradores. Para tanto, foi sugerido o acompanhamento de professores e alunos do Colégio para encontro dos membros da comunidade, colaboradores estes que já haviam dialogado com a pesquisadora em outros trabalhos realizados na comunidade e consequentemente, já conheciam a intenção da investigação científica.

A coleta de dados em campo de pesquisa contou com dois tipos de participantes: os colaboradores e os informantes. Os colaboradores foram alunos e professores do Colégio da comunidade que mediarão o contato com os membros do Povo Pataxó Hãhãhã, acompanhando a pesquisadora até as localidades onde os narradores residiam.

Os informantes são anciões e adultos das diferentes etnias que compõem o povo Pataxó Hãhãhã, considerados por eles como conhecedores das narrativas da comunidade local. Além dos narradores indicados por membros da comunidade, foram entrevistados, ao longo da pesquisa, outros participantes que se dispuseram a narrar contos locais.

No segundo contato, realizou-se o mapeamento do território indígena Pataxó Hãhãhã em suas regiões. Além disso, foram enumerados também, os nomes dos informantes considerados como narradores e nomes de professores e alunos que podiam mediar a ida até a casa dos informantes.

Após traçar as referidas estratégias, iniciou-se o desenvolvimento da pesquisa em campo, através da ida à casa dos informantes, o que ocorreu durante todo o processo de pesquisa. Além disso, buscou-se participar de momentos coletivos próprios da cultura Pataxó Hãhãhã, o que foi viável em dois



acontecimentos: noite cultural na localidade de Água Vermelha e reunião do conselho de anciãos do povo Pataxó Hãhãhãĩ.

A noite cultural foi realizada em uma cabana, localizada na região de Água Vermelha e organizada por membros da comunidade, que iniciou com o tohé, dança e canto típico do povo Pataxó Hãhãhãĩ, e prosseguiu com uma conversa coletiva. Neste momento, estavam reunidos anciões, jovens, adultos e crianças, para refletirem e praticarem tradições culturais, tais como a dança do tohé, o contato com a terra, preparação e alimentação de comidas e bebidas tradicionais da comunidade, a reunião em torno da fogueira. Esse momento possibilitou a apresentação da intenção de pesquisa dentre membros da região, o que minimizou as dificuldades de contato com os informantes, bem como a participação em um momento coletivo próprio da comunidade.

A reunião do conselho de anciãos do Povo Pataxó Hãhãhãĩ aconteceu na Igreja Católica da comunidade, localizada na sede da Reserva Caramuru-Paraguaçu. A reunião teve vários pontos de pauta: memória das lutas pelo território; a construção do regimento interno da comunidade; criação do conselho de segurança e definição da data para realização da assembleia geral do povo Pataxó Hãhãhãĩ. Nesse encontro, foi destinado um momento para socialização da intenção dessa pesquisa dentre adultos e anciãos do Povo indígena Pataxó Hãhãhãĩ que se faziam presentes na reunião, sendo possível entrar em contato com informantes e conhecer aspectos da organização social desse povo.

Durante o período de diálogo com o povo Pataxó Hãhãhãĩ, foram feitos contatos com cinco localidades que compõem a Reserva Caramuru Paraguaçu: Sede da Aldeia Caramuru-Paraguaçu e redondezas, Salgado, Água Vermelha, Paraíso e Milagrosa. Entrevistou-se também, informantes residentes de outras localidades: Fazenda São Sebastião, Panelão, Bahetá e Tocinho.

Salienta-se como um fator importante para a realização dessa pesquisa, a participação e envolvimento de vários membros do povo Pataxó Hãhãhãĩ, o que permitiu o deslocamento em diferentes regiões da Aldeia Indígena e o



diálogo com diversos membros da comunidade local.

A partir de relatos dos membros da comunidade indígena, confirma-se que as narrativas são consideradas enquanto mecanismos de organização social ao traçarem valores e regras de convivência de um povo, transmitidos oralmente. Na comunidade Pataxó Hãhãhãĩ, o ato de narrar tem se modificado com o tempo. Através da fala dos membros da comunidade local, foram evidenciadas as características socioculturais deste ato cultural.

Para o povo Pataxó Hãhãhãĩ, as narrativas assumem o papel de transmissão cultural, aspecto evidenciado na fala de Elisa Maria dos Anjos, anciã da etnia Kamacã, ao ressaltar que “[...] acho importante [contar as narrativas] ... porque acaba os povo véi e fica o povo novo... com aquela cultura né? dos povo mais véi”.

Corroborando com esse olhar, Domingos Muniz, membro da etnia Tupinambá, relata que:

O conto é [...] uma questão de pai para filho né? vem de família de muito LONGE [...] narrando essa história... falando algo que passou pelo meu bisavô... e pelo meu avô... e pelo meu pai... e enfim... até que aí vai... então ela tem essa maneira de tá se aproximando e chegam até aqui hoje né?

Nesse sentido, para o Povo Pataxó Hãhãhãĩ, o ato de narrar assume o papel de transmissão das histórias antepassadas que devem ser transmitidas para seus membros como forma de manter viva sua cultura, a qual se encontra ligada ao território da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu, enquanto bem simbólico sociocultural.

Em diálogo com membros do Povo Pataxó Hãhãhãĩ, foram coletadas narrativas locais em sua dimensão oral, as quais foram posteriormente transcritas. Tendo em vista a análise das especificidades da linguagem narrativa, buscaram-se subsídios teóricos sobre os elementos estruturais e condições de produção da tipologia narrativa a partir do olhar da Linguística.



Gêneros Textuais e Orais: Olhar da Linguística

Os estudos linguísticos consideram a narrativa como uma categoria textual. Ao discutir sobre as características das categorias de texto, Travaglia (2007) aborda a narrativa enquanto tipologia textual materializada em inúmeros gêneros, tais como o conto, o mito, o romance, a novela, dentre outros. O autor tem levantado e estruturado parâmetros para caracterizar o grande número de categorias de texto existentes em uma sociedade, sejam elas tipos, gêneros textuais ou orais e espécies. De acordo com Travaglia (2007, p. 41):

Consideramos que as categorias de textos podem ser de uma entre três naturezas distintas, que chamamos “tipelementos” (classes de categorias de texto de uma dada natureza), a saber: o tipo, o gênero e a espécie. O tipo pode ser identificado e caracterizado por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocação [...], segundo perspectivas que podem variar constituindo critérios para o estabelecimento de tipologias diferentes [...]. Alguns tipos que podemos citar, divididos em sete tipologias, são: a) texto descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo; b) texto argumentativo “stricto sensu” e argumentativo não- “stricto-sensu”; c) texto lírico, épico/narrativo e dramático; f) texto humorístico e não-humorístico; g) texto literário e não literário. O gênero se caracteriza por exercer uma função sócio comunicativa específica. Estas nem sempre são fáceis de explicitar. A espécie se define e se caracteriza “apenas” por aspectos formais de estrutura (inclusive superestrutura) e da superfície linguística e/ou por aspectos de conteúdo [...].

O autor estabelece três naturezas distintas para as categorias de textos: tipo, gênero e a espécie, os quais podem ser de natureza oral ou textual. Travaglia (2013) estabelece também diferenciações entre gêneros textuais e gêneros orais. De acordo com o autor:

Gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independente de ter ou não uma versão escrita (Travaglia, 2013, p. 4).

Compreende-se como gênero oral aquele que foi produzido para ter uma realização oral, mesmo tendo uma versão escrita. Nesse contexto, podem ser



considerados gêneros orais os que tenham sido transcritos, no entanto, sua realização é prioritariamente oral, usando a voz como suporte. Travaglia (2013, p.7) afirma que os elementos presentes na língua oral são características dos gêneros orais, a saber: entonações, altura de voz e tom, e estes “serão caracterizadores de um gênero em particular quando ocorrerem de maneira sistemática e particular nesse gênero”.

Como exemplos de gêneros orais, Travaglia (2013, p. 5) destaca as “conferências; representação de peças teatrais, telenovelas e filmes que têm um roteiro ou script; as notícias faladas em telejornais e no rádio que geralmente estão previamente redigidas; recontos etc.”.

Em se tratando da pesquisa com gêneros orais, Travaglia (2013) afirma que o registro do *corpus* pode ocorrer através da gravação de áudio ou áudio e vídeo. O autor afirma também a multimodalidade como um aspecto a ser considerado na caracterização dos gêneros orais, visto que ocorrem frequentemente em conjugação com a linguagem oral, o uso de “gestos, expressões fisionômicas, música, atitudes e posturas corporais, entre outras” (Travaglia, 2013, p.7). Essa característica multimodal interfere diretamente na transcrição destes gêneros orais:

A transcrição dos exemplares dos gêneros para sua análise é dificultada pela multimodalidade recorrente em termos de gestos, atitudes, posturas corporais, bem como de entonações e outros elementos assemelhados que, sempre são usados, interferindo na significação do que é dito. Em muitos gêneros ocorre o uso de linguagens não verbais o que também precisa ser considerado na transcrição.

As narrativas da comunidade indígena Pataxó Hãhãhã foram coletadas em sua dimensão oral e gravadas em áudio. Consideram-se essas narrativas enquanto gêneros orais por ter sua origem na oralidade e ter com o suporte a voz humana. As narrativas coletadas configuram-se em recontos de experiências vivenciadas por membros da comunidade. No entanto, a



transcrição passa a ser uma versão dessa narrativa, como assim explicita

Travaglia (2013, pp.18-19):

Há outros que são orais na sua origem, mas ganharam e ganham registro na língua escrita para serem preservados ou divulgados na variedade escrita. É o que acontece com as piadas, os casos, as histórias de assombração, os depoimentos na justiça, etc. Finalmente há outros que são sempre orais e não têm versão escrita como os repentes, benzeções, leilões etc.

As narrativas coletadas na comunidade indígena Pataxó Hãhãhã após transcritas mantêm especificidades do discurso oral, tais como repetições e interação entre interlocutores. Por outro lado, ressalta-se que a transcrição de áudio não dá conta de abarcar todas as especificidades da oralidade, visto que características gestuais e expressões dos narradores não são registradas.

Mesmo considerando a característica peculiar dos gêneros orais, Travaglia (2007; 2013) propõe parâmetros e critérios para análise textual, sejam eles textuais ou orais. Para tanto, o autor agrupa os critérios em cinco parâmetros distintos: a) o conteúdo temático; b) a estrutura composicional; c) os objetivos e as funções sociocomunicativas; d) as características da superfície linguística geralmente em correlação com outros parâmetros; e) as condições de produção.

Travaglia (2007, p. 40) enfatiza que a caracterização das categorias de texto é realizada “[...] por uma conjugação de critérios que pode ocorrer de diferentes modos e, muitas vezes, a distinção depende de uma combinação diversa dos mesmos elementos e não da presença de elementos distintos”. Nesse viés, o autor considera também, que nem sempre os parâmetros de todos os cinco grupos caracterizam as categorias de texto, mas que, muitas vezes, podem apresentar apenas alguns deles.

Nessa perspectiva, Travaglia (2007, p.40) define categorias de texto como:

Um conjunto de textos com características comuns, ou seja, uma classe de textos que têm uma dada caracterização, constituída por um conjunto de características



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1008

comuns em termos de conteúdo, estrutura composicional, objetivos e funções sócio comunicativas, características da superfície linguística, condições de produção, etc., mas distintas das características de outras categorias de texto, o que permite diferenciá-las.

O autor, portanto, conclui que as categorias de textos têm características que permitem distingui-las entre si, a partir da identificação de seus conteúdos temáticos, objetivos sociocomunicativos e suas condições de produção. Tratando o conteúdo temático como “a natureza do que se espera ser dito em um dado tipo, gênero ou espécie de texto”, Travaglia (2007, p. 43) destaca que:

O tipo narrativo tem como conteúdo temático os acontecimentos ou fatos organizados em episódios (indicação e detalhamento - geralmente por meio de descrição – de lugar, tempo, participantes/actantes/personagens + acontecimento: ações, fatos ou fenômenos que ocorrem) [...].

Quanto aos elementos constituintes da narrativa, Travaglia (2007, p. 48) considera que “a complicação e a resolução são as únicas partes ou categorias obrigatórias da superestrutura da narrativa de espécie histórica”. No entanto, de acordo com o autor, existem elementos que podem aparecer várias vezes: “a) a introdução, a complicação, o clímax, os comentários, os resultados, quando há várias linhas ou cadeias de episódios; b) a orientação que pode aparecer para cada novo episódio ou cadeia de episódios”. A partir dos referidos parâmetros estabelecidos por Travaglia (2007, 2013) para caracterização das categorias de texto, será analisado um conto narrado por membros do povo indígena Pataxó Hãhãhã.

Conto e Interação Social

Nas comunidades tradicionais, as narrativas assumem importante papel na transmissão de saberes culturais, morais e religiosos, mas também enquanto manifestação das fantasias e sonhos humanos presentes em sua imaginação. A organização temporal das experiências coletivas vividas pelo povo Pataxó Hãhãhã através de contos possibilita-lhe a significação e a criação de laços de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1009

pertencimento ao território em que convive. Aspecto este considerado importante para o referido grupo cultural, visto que a transmissão das narrativas possibilita aos seus membros, a construção de uma memória coletiva e a transmissão dos valores culturais ao longo das gerações e, conseqüentemente, a organização das experiências vivenciadas.

Domingos Muniz, ancião da etnia Tupinambá, ao tratar da importância do ato de narrar na cultura Pataxó Hãhãhã, informa que:

[...] toda essa questão de falação... de contos... essas coisas eu acho que deve realmente ser contado isso pra's criança desde que a criança começasse a entender... os pais ou os avós pudesse já tá falano essas história... esses conto para a criança... para quando eles crescer... eles ter condições de também passar para frente esses conto.

A partir do depoimento do informante, considera-se que, para o povo Pataxó Hãhãhã, as narrativas assumem a função da organização social desta comunidade, ao possibilitar a socialização dos valores culturais e da história vivida pelos antepassados na luta pelo território da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu, mas também da transmissão do conhecimento vernáculo dos povos indígenas. Os contos do povo indígena Pataxó Hãhãhã trazem em seus conteúdos cosmovisões culturais indígenas, suas relações espirituais de forma a organizar a experiência existencial humana.

Considerando o papel relevante assumido por essas narrativas na comunidade local, dentre as narrativas coletadas, escolheu-se analisar um conto do grupo temático “Caipora” neste estudo. O conto da caipora faz-se presente no imaginário das pessoas em diferentes regiões do Brasil. De acordo com Munduruku (2004, p.58), a caipora, também chamada de curupira, “é o gênio tutelar da floresta que castiga os que a destroem e premia os que a protegem e a respeitam”. A figura deste elemento sobrenatural está intimamente ligada à vida na floresta, tendo como função a proteção da natureza e a punição daqueles que a agredem através de pescarias e caçadas excessivas.

O referido grupo temático compõe-se de oito versões do conto da caipora,



narrados por nove membros da comunidade local, o que demonstra uma maior representatividade das diferentes etnias que compõem o povo indígena Pataxó Hãhãhã, critério utilizado para escolha desse grupo de narrativas. Dentre as versões, foi escolhida uma narrativa contada por duas informantes em interação, o que denota um caráter peculiar ao conto em sua versão oral:

Conto

Inf.1: Dona Maria... ela fala o seguinte que ela tava fazendo farinha não foi?... aí quando terminou a farinha... ela foi pra casa dela como daqui ali naquela esquina... aí ela tinha que pegar a reta da estrada... ela pegou a estrada reta e lá diante descambou e ela vendo a estrada como se fosse a estrada da casa dela... ela andou e ela anda... anda e anda... aí ela

– “Oxente porque eu não chegou em casa?” - e ela vendo a casa longe não foi?... aí ela

– “Porque eu não chego em casa?” – aí ela disse que parou assim e pensou

– “Isso é a cumade né?” – a cumade que tavaenganano... aí ela pegou e rezou... quando ela rezou... aí que ela abriu o olho que ela ver... ela já tava longe perto da casa de Domingos Muniz... a distância pequena da casa dela...

Inf. 2: a casa dela precisa ver uma distancinha...

Inf.1:ela já tava perto da casa de Domingo Muniz... aí ela voltou e aí ela conta essa história... é real mesmo!... tem coisas que a gente pensa que é mentira né?... mas não é não!...

Inf. 2: oh! a casa dela assim e ela pegou a estrada direto pra lá ó!... pra lá e a casa dela de lado assim ó!... era mais perto pra farinheira do que daqui pra casa de Égida... não é?... é mais perto... eu sei que a cumade engana qualquer



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1011

pessoa... se tiver de atrair pode tá em qualquer canto... ela perde o sentido... a pessoa perde o sentido. (Inf.1: Gildinai Gualberto Gomes, não-índia; Inf.2: Dona Elisa Maria dos Anjos, Etnia Kamacã).

A narrativa tem como temática a ação da caipora enquanto elemento sobrenatural capaz de fazer as pessoas ficarem perdidas através do encantamento. A narradora inicia a narrativa, destacando a personagem Maria e o lugar onde transcorre o episódio que é a estrada de ida da casa de farinha para a casa da personagem Maria. Não é explicitado o tempo em que ocorreu a narrativa.

Langdon (1999, p.15) ao discutir sobre a tradução da literatura oral a partir de fundamentos teóricos centrados no discurso, performance e tradução poética, ressalta que:

A maior parte dos estudos de narrativa tem tratado os textos como fixos, ignorando a contextualização de sua produção, ou seja, ignorando que a narrativa é o resultado do evento de sua narração num contexto cultural particular e as implicações deste evento para o texto.

Partindo de tal reflexão, nesta análise busca-se analisar a estrutura textual da narrativa, mas também dar visibilidade ao ato de narrar como momento sociocultural que se desenvolve em um espaço/tempo específico.

A estrutura composicional da narrativa define-se a partir da complicação da situação quando a personagem se dá conta de que ainda não chegou em sua casa, apesar de ter andado uma distância grande. O clímax da narrativa ocorre quando a personagem percebe que sua demora de chegar à casa deve-se ao fato de estar sendo encantada pela caipora, nomeada de comadre. A resolução encontrada pela personagem encantada pelo ser sobrenatural foi a reza, o que fez com que ela despertasse e voltasse para sua casa.

O conto possui uma extensão curta, desenvolvendo-se em torno de um único episódio. A fala da segunda narradora se dá no sentido de assegurar o entendimento da mensagem transmitida por parte do ouvinte, não trazendo em seu conteúdo nenhum episódio novo para o acontecimento narrativo. A narrativa



foi produzida em linguagem oral e transcrita em prosa. A organização textual é predominantemente expositiva tendo alguns trechos representativos.

Nessa narrativa, percebem-se as características da linguagem oral, considerando-a enquanto produção coletiva, visto que as duas narradoras buscam explicitar um único episódio da caipora, repetindo informações na transmissão da mensagem para o ouvinte.

O objetivo sociocomunicativo da narrativa é contar para seu ouvinte a existência de um elemento sobrenatural que habita a mata e que tem o poder de fazer as pessoas perderem o sentido através do encantamento, independentemente de onde a pessoa se encontre. Através da força encantadora da caipora, há uma atração da personagem Dona Maria para seu acompanhamento, o que nos traz a reflexão de que o elemento sobrenatural tem poder em relação à natureza enquanto meio ambiente marcado por recursos naturais como é destacado no conto 1, mas também sobre a natureza, enquanto instinto humano, marcado por sentimentos reprimidos pelo contexto social, tais como a atração e o desejo.

Destaca-se também que a reza, para o povo Pataxó Hãhãhã, constitui-se como um mecanismo que possibilita ao ser humano encantado reabilitar seu sentido social e retornar ao lugar de destino. Por esse viés, entende-se que há, nos seres humanos, uma natureza instintiva que é reprimida no contexto social, através de mecanismos socialmente construídos e nos contos fantásticos há a menção de conflitos psicológicos humanos ao mesmo tempo individuais e coletivos.

A superfície linguística do referido conto é marcada pela presença de elementos linguísticos marcadores de tempo, tais como o encadeador temporal “ai” e o advérbio “quando” na tentativa de assegurar a sequencialidade narrativa. As duas narradoras, ao ouvirem falar do episódio, narram de forma interativa, buscando evidenciar o fato vivenciado por um membro do povo Pataxó Hãhãhã de forma coletiva, característica marcante da narrativa oral.



A narrativa foi produzida por duas informantes: a primeira, Gildinai Gualberto Gomes, não índia, residente na Aldeia Caramuru Paraguaçu e atuante no Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu. Nesse contexto, considera-se que, apesar de ser uma não indígena, esta narradora é inserida neste grupo cultural a partir dos contatos interculturais com a sociedade envolvente.

A segunda narradora é a anciã de 88 anos, Elisa Maria dos Anjos, membro da etnia Kamacã. Quando questionada sobre sua profissão, a informante Elisa Maria dos Anjos afirma: “minha profissão é lutar na roça... é fazer remédio... trabalhar na medicina... eu trabalho na medicina... é minha profissão [...] eu aqui fui parteira dessa mulherada daqui... num sei nem quanto menino eu peguei aqui [...]”. A narradora, conhecida na comunidade, por “Dona Lizinha” é considerada pelos membros locais como a parteira e conhecedora dos remédios naturais.

A entrevista foi realizada no dia 15 de maio de 2015, na casa da anciã Elisa Maria dos Anjos, localizada nas proximidades da sede da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu, onde reside desde 1982 quando participou da retomada do território da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu. A narrativa foi produzida intencionalmente para a pesquisa que resultou neste estudo (SOUZA, 2016).

Considerações Finais

A realização desta pesquisa ocorreu mediante um diálogo intercultural de uma pesquisadora não índia com uma realidade social indígena, o que possibilitou conhecimento do ato de narrar da comunidade indígena Pataxó Hãhãhã. Esse contato intercultural, muitas vezes, foi marcado por contradições, haja vista as inúmeras relações conflituosas vividas pelos povos indígenas com a sociedade envolvente, o que ainda marca a inserção de uma não-índia na comunidade local. Buscou-se minimizar esse processo através da colaboração ativa de membros da comunidade local, o que se configurou como um aspecto determinante para imersão na cultura Pataxó Hãhãhã.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1014

A partir da colaboração de diferentes membros da comunidade, foi possível coletar contos do povo indígena Pataxó Hãhãhã, narrados por membros dos diversos grupos étnicos que compõem o referido grupo cultural. Transitou-se em algumas regiões da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu, conhecendo assim dados históricos da comunidade e coletando uma quantidade de narrativas representativas da realidade local.

O referido povo tem buscado maneiras diferenciadas de ressignificar o território indígena através da realização de práticas tradicionais ao longo de gerações, contexto este que se insere no ato de narrar da comunidade local. Com base nos relatos dos membros do povo Pataxó Hãhãhã, compreende-se que o ato de narrar para este grupo cultural assume a função de transmissão de seus saberes e valores culturais. Além disso, as narrativas são vistas como um mecanismo de criação de laços de pertencimento por seus membros ao território do qual é parte, enquanto lugar de significação cultural e identitária, bem como ao compromisso de luta por seus direitos sociais e políticos.

Iniciou-se o percurso desta pesquisa com imersão teórica nos aspectos linguísticos formais do conto e, ao dialogar com a comunidade indígena Pataxó Hãhãhã, percebeu-se que o ato de narrar na cultura local constitui-se como uma forma de convivência social e de socialização de concepções de vida e transmissão da cultura.

As narrativas configuram em instrumentos de interação social e de mediação pedagógica, desempenham importante papel como elemento de interação entre o saber local e universal e consequentemente, podem contribuir para a construção de estratégias de ensino que contemplem a cultura local.

Considera-se que o trabalho com gêneros textuais narrativos poderá possibilitar aos professores indígenas a instrumentalização para a mediação entre o trabalho com a língua, através de conteúdos universais, com os saberes culturais, através da transmissão de narrativas locais, temas e discussões para futuras experiências e contatos interculturais.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1015

Referências

- Gancho, C. V. (1993). *Como analisar narrativas*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática - (Série Princípios)
- Langdon, E. J. (1999). A Fixação da narrativa: do mito para a poética de literatura oral. *Revista Horizonte Antropológico* [online]. vol.5, n.12, pp.13-36.
- Lima, P. L. de O.; Carie, N. S. de (2013). Narrativas Maxakali: possibilidades para o ensino de cultura e história indígena. *Revista Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 41-62, set.
- Munduruku, D. (2004). *Contos Indígenas Brasileiros*. São Paulo: Editora Global.
- Perroni, M. C. (1992). *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Souza, G. B. (2016). *Os Contos do Povo Indígena Pataxó Hãhãhã: Um Diálogo Intercultural*. 206f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia.
- Travaglia, L. C. (2007). A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *Revista Alfa*, São Paulo, v. 1, n. 51, p. 39-79.
- Travaglia, L. C. (2013). Gêneros Oraís: Conceituação e Caracterização. *Anais do SILEL*. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1016

A Materialização e os Desdobramentos da Queixa Escolar no Cotidiano da Escola

Roseli de Melo Germano Marques dos Santos - Faculdade Maringá - r91250791@hotmail.com

Flávia Caroline Santos Cardoso Pereira - UEM - flaviacaroline20@gmail.com

Camila Trindade - UEM - trindadecami@gmail.com

Nilza Sanches Tessaro Leonardo - UEM - nilza_sanches@yahoo.com

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal - UEM - zairagleal@gmail.com

Introdução

As queixas relacionadas aos processos de escolarização de estudantes, representam uma temática e materialidade recorrente na história da educação brasileira. Leal e Souza (2014) apontam que o uso do termo *queixa escolar* muitas vezes se dá de forma genérica e, por isso, não tem contribuído para o avanço do desvelamento dos reais processos que constituem a problemática. Isto é, queixar-se, como colocam as autoras, acaba assumindo muito mais a perspectiva de reclamação e naturalização das contradições que permeiam os processos escolares, do que possibilidades de superação das mesmas.

É na esteira desse processo que tanto as reclamações quanto a naturalização das queixas escolares têm sido dirigidas a determinados sujeitos e processos específicos. Mais especificamente, elas têm sido associadas com processos individuais e inerentes aos estudantes e relacionadas com as dificuldades de aprendizagem, repetência escolar, indisciplina, entre outros.

Nesta seara, Leal e Souza (2012) salientam que tal compreensão acaba reiterando posições e ações dos profissionais da educação, especialmente os professores, que cada vez mais estigmatizam tanto os estudantes quanto os próprios processos educativos. O principal desdobramento disso, sobre a forma de lidar com as contradições escolares, tem se dado no encaminhamento dos estudantes para atendimentos especializados, geralmente para profissionais da



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1017

área da saúde (Silveira, Ribeiro & Leonardo, 2014).

Historicamente, observamos que a conformação do ciclo da queixa escolar tem se dado a partir de concepções e práticas cristalizadas, em que pouco se pensa e questiona sobre a constituição e as múltiplas determinações que envolvem as contradições escolares. Todavia também observamos que a partir da década de 1990, as áreas da Psicologia e da Educação tem empregado esforços para a construção de contribuições teóricas e práticas que visam superar esses limites que envolvem a questão da queixa e do fracasso escolar (Patto, 1990). Destarte, entendemos que neste contexto, a Psicologia histórico-cultural, por meio de seu arcabouço teórico-metodológico, tem oferecido subsídios para a construção de compreensões que considerem a totalidade das contradições escolares implicadas na produção das queixas escolares.

Apresentadas as contradições e avanços da questão da queixa escolar, o presente estudo tem como objetivo discutir as queixas escolares (problemas de aprendizagem e comportamento) e como estas vem sendo enfrentadas no âmbito escolar. Constituiu-se em uma pesquisa de campo desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas com profissionais - professores/coordenadores pedagógicos - de escolas públicas de Educação Básica de uma cidade do interior do Paraná.

É importante salientar que este estudo compõe um dos eixos de discussão de uma pesquisa maior sobre queixa escolar, a qual teve como objetivo desenvolver proposições de alternativas para o enfrentamento e superação das queixas escolares presentes no cotidiano de escolas de Educação Básica⁵⁴.

Para o delineamento da presente discussão, na sequência apresentaremos alguns elementos teóricos e históricos sobre a temática da queixa escolar, seguido da discussão sobre as ações dos profissionais escolares

⁵⁴ Nesse sentido, tal projeto envolveu outras atividades, tais como, elaboração de material didático, atividades de instrumentalização dos profissionais das escolas e avaliação das atividades, entre outras.



e seus resultados frente às queixas escolares e, por último, alguns apontamentos finais.

A Queixa e o Fracasso Escolar: Relações Históricas e Intrínsecas

Os índices de insucesso no sistema educacional brasileiro são alarmantes. Dados fornecidos pela Unicef, em 2018, demonstram que no Brasil há mais de 35 milhões de estudantes matriculados no ensino fundamental e no ensino médio e, desses, mais de 7 milhões vão à escola, mas estão em situação de distorção idade-série, ou seja, têm dois ou mais anos de atraso escolar.

Como vem demonstrando os dados, o cenário que vem se configurando nas escolas brasileiras é de alunos fracassando em seu processo de aprendizagem. Diante disso, cabem dois questionamentos iniciais, o primeiro, que diz respeito à necessidade de compreender as múltiplas determinações que envolvem a constituição do fracasso escolar, e o segundo, que diz respeito à elaboração de estratégias que possibilitem a permanência dos alunos na escola, e que esta seja de qualidade, de modo que os conhecimentos socialmente valorizados sejam de fato apropriados pelos alunos.

É mister assinalar que o processo de escolarização deve ser entendido como um fenômeno que acontece na relação entre professor, aluno e conhecimento. Neste sentido, concordamos com Meira (2000, p. 57) quando esta afirma que “[...] parece que cada vez mais se evidencia a necessidade de se compreender a questão do desempenho escolar, contextualizando-o no âmbito de um processo maior”. Assim, de modo geral, torna-se notória a carência de uma contextualização das condições histórico-sociais que movimentam as queixas escolares.

Assim, para que não se naturalize fenômenos que são produzidos socialmente é preciso perceber a importância das relações e do processo histórico na produção das queixas e/ou sucesso escolar. Destarte, para Machado e Proença (2004), naturalizar significa pensar que os fatos que



acontecem são decorrentes da natureza, e não da história humana, tornando os fenômenos alheios à nossa responsabilidade, por não reconhecermos o processo de criação dos fatos, ou seja, atribuímos a algo além de nosso alcance as causas e as soluções dos fenômenos produzidos por nossa história. Assim sendo, nos eximimos das relações causadoras e estas permanecem inalteradas.

Quando se trata das queixas escolares, podemos assegurar que, as explicações para elas centram-se quase exclusivamente no indivíduo e vêm como uma justificativa para o fracasso escolar, especialmente em se tratando das crianças mais pobres. Em relação a este aspecto, Patto (1990) expõe que a história dos fenômenos que constituem as queixas escolares é concebida por uma sequência de ideias que, em geral, pode ser sintetizada assim: no início do século XX, as explicações são de cunho racista e médico; a partir da década de 1930, até meados da década de 1970, as explicações são de natureza biopsicológica, problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento; dos primeiros anos da década de 1960 até recentemente, era ainda predominante nos meios escolares a chamada teoria da carência cultural, que disseminou a ideia de que o baixo rendimento escolar das crianças pobres é decorrente das limitações culturais anteriores à entrada na escola, ou seja, de uma falta de “suporte” para que essas crianças acompanhem com sucesso a rotina escolar.

Patto (1985) expõe que a existência de vários mecanismos e afirmações excludentes e sutis presentes nas escolas impedem e até impossibilitam que crianças das camadas populares atinjam o sucesso acadêmico, o que resulta em evasão. Desse modo percebe-se na verdade, por meio das afirmações excludentes e preconceituosas, a camuflagem de mecanismos ideológicos que levam ao fracasso escolar.

Todas as explicações acima descritas têm em comum o fato de colocarem as causas das dificuldades escolares nos alunos, em suas famílias e também na competência ou incompetência do professor, atribuindo aos indivíduos um



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1020

problema de cunho social e avaliam os fatos por uma perspectiva a-histórica, não considerando as relações de produção capitalistas e o poder da ideologia neoliberal e assim permitindo a ocorrência de preconceitos e estereótipos relacionados àqueles que se encontram excluídos (Patto, 1990).

Nesta linha de pensamento, Asbahr e Lopes (2006) asseveram que tais compreensões são a-históricas porque tornam natural o que é social, convertem em causa o que é consequência ou produto de relações sociais produzidas na história dos homens. Machado (2000) complementa alegando que as concepções de deficiência e a normalidade ainda dominam na produção das queixas a respeito das crianças que não apresentam o desempenho escolar desejado, como se tal fato não tivesse origens históricas. Assim, entendemos que romper com essa ideia de naturalização é um objetivo a ser desenvolvido na intervenção no contexto escolar.

O que prevalece sobre o fracasso/sucesso escolar é que se atribui ao aluno a responsabilidade pelo aprender e, conseqüentemente, quando isso não ocorre ele é o único culpado pelo seu insucesso. O fracasso é apenas do aluno (Carvalho, 1997), isentando a escola de qualquer culpa ou responsabilidade. Tais causas ganham força, bem como justificativas aos déficits de atenção, por exemplo. Angelucci et al. (2004) alegam que uma das formas de fracasso são os problemas psíquicos, cognitivos e as dificuldades que, de alguma forma, impossibilitam ou problematizam a obtenção do conhecimento. Todavia, o que temos testemunhado é uma epidemia das dificuldades de aprendizagem de forma que particularidades próprias dos indivíduos são assumidas como problemas passíveis de medicação.

Neste sentido, impera a crença que se localizam somente no indivíduo as características necessárias para o seu desempenho escolar. Essas concepções ideológicas acerca da realidade escolar encontram respaldo em diversas áreas das ciências, especialmente a Psicologia e a Medicina, o que as fortifica e lhes garante credibilidade.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1021

Para Eidt (2004), o sistema de ideias neoliberais tem intensificado a naturalização das questões sociais, desvinculando-as do contexto e do tempo em que são produzidas. Além disso, expande-se a ideia de que todos têm as mesmas oportunidades – tanto no âmbito social quanto acadêmico, portanto, os fracassos devem ser atribuídos a problemas de caráter individual. Neste contexto, a prática da normatização dos comportamentos desviantes, objetivando adaptá-los aos padrões vigentes por meio da medicalização, adquire grande difusão, alcançando *status* científico.

Souza (2000) afirma que desde a origem da Psicologia enquanto ciência na metade do século XIX, em plena sociedade capitalista, esta vem procurando atender aos interesses da classe burguesa com uma concepção de homem e mundo tecnicista. Isso está ligado principalmente ao fato de a Psicologia, ao se constituir enquanto ciência, se pauta nos moldes positivistas, renegando a Filosofia. Como consequência aguçou-se a visão biologizante e reducionista com relação aos fenômenos humanos, intensificando a prática de avaliações padronizadas e classificações que disfarçam aspectos ideológicos e relações de poder presentes em uma sociedade de classes. No Brasil, segundo Boarini (2007), foram principalmente os médicos que estimularam e popularizaram a ciência psicológica, sendo a avaliação psicológica reconhecida como uma importante aliada no trabalho de classificar a população de acordo com suas aptidões e habilidades cognitivas.

No tocante à Psicologia Educacional, segundo Patto (1990), pode-se dizer que esta configurou-se sob a influência médica no Brasil. Tal fato influenciou a constituição de discursos fragmentados, muitas vezes incoerentes, acerca das determinantes do fracasso escolar. De acordo com a autora, é importante perceber que a formação dos primeiros psicólogos brasileiros deu-se num período de grande evidência das teorias racistas no país, momento em que se fundavam os primeiros retratos “psicológicos” do brasileiro e se avaliavam a



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1022

cultura europeia e a raça branca superior⁵⁵.

Partindo desses apontamentos, a autora faz uma revisão crítica do discurso que fundamenta a literatura referente ao tema do fracasso escolar, no que ele “diz”, no que ele “não diz” e no que se “contradiz”, e analisa as origens históricas e o contexto socioeconômico e político, no qual a representação de pessoas das classes populares cresceu carregada de preconceitos e de estereótipos sociais.

Do nosso ponto de vista, compreender o fracasso escolar como sendo produto das relações na sociedade, resgata aspectos importantes para o psicólogo e a Psicologia enquanto ciência. Tal compreensão é partilhada por Collares e Moyses (1997), que apontam que as dificuldades no processo de escolarização não têm origem biológica, pois elas são produzidas nas relações visando manter as posições sociais.

Assim, é possível entender que a ênfase apenas em aspectos biológicos e/ou emocionais colabora para a manutenção de uma ideologia dominante, por centralizar no indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. As concepções individualizantes a respeito do desempenho escolar persistem ainda hoje fortemente no cotidiano da escola e se atribuem aos alunos patologias e diagnósticos que seriam os responsáveis por seus problemas educacionais.

Conforme afirma Souza (2000), a queixa escolar revela muito a respeito da realidade escolar, da precariedade das condições de trabalho dos professores e das relações engessadas preconceituosas que determinam as condições para o fracasso escolar de uma classe social e, por conseguinte, o

⁵⁵Patto (1999) aponta como exemplo desse contexto o fato do médico psicólogo Arthur Ramos, com base nos instrumentos conceituais da psicanálise, introduzir no país um novo conceito de cultura que a antropologia implanta na passagem do século: a psicologia da cultura brasileira, por meio da qual conclui que o brasileiro possui um “inconsciente primitivo” e, desse modo, uma cultura “ainda eivada de defeitos, próprios das culturas ainda na infância” (Patto, 1999, p. 104-114).



sucesso de outra.

Contudo, é necessário assinalar outro fato que tem sido uma prática, que é apontar a instituição escolar e o corpo docente como culpados e responsáveis pela problemática em questão. Forgiarini e Silva (2008) e Marin(2016), atentam para o fato da má formação docente, do não empenho dos profissionais e da instituição e pelo fato de muitas vezes a escola e os professores se sentirem perdidos sobre suas reais funções, como aspectos expressivos no que se refere a ocorrência do fracasso escolar, gerado pela escola, por suas práticas ainda antiquadas e pela inadequação a realidade dos alunos, mostrando formas de aprender distantes do que eles vivenciam e, assim sendo, perdendo o sentido em algumas atividades. Os autores supracitados apontam que é de suma importância ampliar o olhar sobre as expectativas que se tem acerca dos culpados do fracasso, tendo consciência de que ele é produzido por uma série de fatores, sejam eles intrínsecos ou externos ao sujeito, que juntos produzem o fracasso. Desta forma, torna-se equivocado apontar um único agente como responsável por esse fenômeno e a busca pelo culpado pouco contribui para alteração desse quadro, sendo que localizar possíveis produtores e promover práticas que favoreçam o sucesso, deve ser primordial para aqueles que desejam o sucesso acadêmico

Feitas essas ponderações no que tange ao fracasso escolar observamos a existência de muitos esforços que buscam soluções para tantas questões escolares que se apresentam na sociedade. Percebemos ainda, que atualmente existe um argumento estabelecido por vários setores da sociedade de que é a escola que deveria assumir o ensino de questões morais, sociais e de saúde que envolvem os indivíduos na comunidade. Em contrapartida, a escola denuncia a ausência da família na educação das crianças, a influência da mídia nos comportamentos inadequados dos escolares e a sobrecarga de funções a ela imposta. Desta forma caracteriza-se um “jogo de empurra”, que interfere diretamente na real função da escola, que é promover o processo de ensino-



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1024

aprendizagem e, com o resultado, ninguém assume a responsabilidade pela conjuntura caótica e desigual em que se encontra a educação brasileira. Em decorrência desse “jogo de empurra” as queixas escolares ora são canalizadas para as famílias ora para a área da saúde.

A Queixa Escolar na Compreensão de Professores

A partir das entrevistas realizadas verificou-se que as ações desenvolvidas pelos profissionais, ao se deparar com as dificuldades no processo de escolarização, em geral, referem-se a: encaminhamento às salas de recursos, às salas de apoio, ao reforço escolar, aos esportes disponíveis, ao pedagogo, a psicólogos; realização de reuniões com o intuito de analisar as necessidades, realização de projetos, de trabalho em conjunto, de mediações dentro do possível; orientações a alunos, professores e pais; solicitação da presença da patrulha escolar (poder de polícia) e do conselho tutelar em casos mais graves; organização de palestras com outros profissionais de fora da escola visando contribuir para formação docente.

As ações reveladas pelos entrevistados contemplam também tentativas de resolver as dificuldades encontradas por meio de práticas da equipe pedagógica (reuniões, orientações, estudos) e de professores (outras mediações) que incidem diretamente nas atividades do cotidiano escolar, com a aplicação de recursos, programas de atividades de que dispõe a escola.

Tem várias ações...a sala de apoio dos alunos que têm dificuldade em aprendizagem e eles vêm em contra turno. Para aqueles que têm laudo médico, ou algum outro problema, tem a sala de recursos. Para os alunos que vêm muito enérgicos, que tem problema de comportamento, a gente oferece os esportes, a escola tem futsal para os meninos e ginástica para as meninas. Então é o que a escola tem aqui nesse momento (Renata).

A escola faz o que pode com as condições que o Estado oferece, desta forma tenta inicialmente reverter as dificuldades com o que tem disponível. De alguma forma essas ações incidem em “dividir o problema”, solicitar de outros profissionais da escola ajuda, apoio; também podem indicar as dificuldades do



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1025

professor de sala de aula em “dar conta” de resolver os problemas, “encaminhando” a outros professores da escola, como os da sala de recursos, sala de apoio, reforço escolar. Isso pode ocultar a retirada de responsabilidade do próprio professor, que na sala de aula não realiza outras ações diferenciadas (porque já não sabe mais o que fazer, desistiu do aluno, o outro professor já está fazendo etc.) ou ainda representar a possibilidade de um trabalho conjunto em que se firma a parceria, o diálogo entre o professor regente e o dos serviços de apoio. Tal processo, pode ser evidenciado, por meio dos seguintes relatos:

As crianças são avaliadas pelo professor regente, também pela equipe pedagógica, encaminhamos esse aluno, quando com laudo para o recurso, que são aulas específicas para as limitações dele e quando não há laudo médico é encaminhado para o apoio, para que essas dificuldades sejam sanadas e que ele possa alcançar um processo ensino aprendizagem dentro do âmbito escolar com proveito e rendimento (Paula).

E aí a escola chama, os pedagogos chamam a direção, chamam o aluno, chamam os pais, sempre tá fazendo um trabalho com a família, chamando, conversando, mas é difícil (...) (Antonia).

Além disso, a escola busca alternativas fora da mesma, com a solicitação da intervenção de órgãos como o conselho tutelar, a patrulha escolar, com o encaminhamento para profissionais, como médicos e psicólogos etc.

(...) Encaminhar os casos de alunos com muita falta pro conselho tutelar, que é o que a lei exige. Mas mais que encaminhar pro conselho é [...] ir na casa. Encontrar, as vezes, eu tô no sábado andando, encontro uma mãe que o moleque não tá vindo eu já paro ela e falo, “O que que tá acontecendo? Tá doente? Aconteceu alguma coisa?” Esse trabalho, mesmo, assim, é do corpo a corpo mesmo. Nada além disso. A gente tem feito (Lurdes).

Existe a sala de apoio, o reforço escolar, mas existe também a questão dos encaminhamentos, laudos médicos, não estou questionando eles, mas você vê



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1026

que muitas famílias, existe o problema(...)Então é grande o número de alunos que vêm para nós com diagnósticos de problemas graves, que vão com certeza influenciar na aquisição do conhecimento, mas existe esse outro lado também das famílias despreparadas, é lógico as famílias não tem condição financeira, um algo a mais que poderia ser feito, acho que nosso país tem muito que caminhar nessa questão. Daí você vê um grande número de alunos usando Ritalina, logo com 10 anos de idade, tendo que tomar medicamento para diminuir a ansiedade, para poder se concentrar, e isso é um mundo cão, é triste... uma criança de 10 anos precisar tomar remédio (Geraldo).

Podemos observar que assim como questionam Collares e Moysés (2010) que os laudos médicos funcionam como um “álibi” que retira dos professores a responsabilidade e enquadram o aluno em um determinado lugar, fadando-o a permanecer naquele estado, sem grandes evoluções, devido a sua “patologia”. É nesse sentido, que apresenta-se a necessidade de questionamento das “soluções imediatas”, sobretudo, quanto as suas implicações e desdobramentos no cotidiano escolar.

Então eu sinto que faz falta por parte de nós profissionais, mas profundamente o que se tem feito, o que se tem feito para minimizar o problema de falta de rendimento, de cognitivos da criança, se o professor mesmo, ofertasse, implementasse cursos, eventos, para aprofundar essa questão, pudesse uniformizar melhor essas diferenças, para que todos possam sair juntos no começo do ano e chegar juntos no final do ano, para que todos possam aprender juntos. (Geraldo).

Embora algumas vezes apareça na fala dos professores a necessidade do trabalho multidisciplinar, não é realizada uma problematização maior sobre isso, e aparentemente essa fala acaba simbolizando mais uma divisão de responsabilidades, do que de fato a noção da importância do trabalho multidisciplinar.

Sim, crianças muito ansiosas com 10, 11 anos, crianças depressivas, crianças que tem que fazer o uso desses medicamentos já para combater esses males, sem contar com os laudos dos psicopedagogos, neuros, psicólogos, que tem *que fazer um trabalho multidisciplinar para lidar com o TDAH (Paula).*



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1027

Muitos relatos dos professores contemplam a baixa autoestima das crianças, que se sentem inferiores e incapazes como empecilho para a concretização do processo de aprendizagem, como podemos observar nas falas a seguir:

Eles têm baixa estima, eu não consigo, eu não consigo fazer, isso é muito difícil, às vezes a gente começa a explicar e eles perguntam o professora é só isso: e você fala sim. Qual a dificuldade maior, eles conseguem ler, mas não conseguem interpretar, porque quando eles falam é isso que era pra fazer é porque eles leram mas não entenderam nada que eles leram (Silvana).

Ah eu não, não sei se isso vem da família, se é aqui escola, tem aluno que fala assim: fulano é inteligente, falam: “ah mas fulano tirou tanto, fulano é inteligente, professora” e eu falo inteligente todos nós somos, uns de um jeito, outros de outro, mas todos somos inteligentes(...) (Silvana).

Uma criança com uma boa autoestima, com certeza terá uma melhor aprendizagem e desenvolvimento, contudo, o que não percebemos na fala dos professores é que esta percepção positiva que o aluno tem dele próprio não se desenvolve naturalmente, mas vai depender de como o adulto mediador se relaciona com ele. Destacamos que de acordo com a teoria histórico-cultural, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento assim, como Asbahr e Nascimento (2013) apontam, a escola possui papel fundamental no desenvolvimento de seus alunos, sendo responsável por promover condições para que se apropriem por meio de mediações culturais planejadas e intencionais, dos conhecimentos acumulados pela humanidade, que serão incorporados às novas condutas infantis, como a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento teórico, a capacidade de leitura e escrita, etc. E, dessa forma, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento das funções psíquicas captadas em sua imediatez, ocultará a essência contida na relação, assim como a verdadeira compreensão do processo de aprendizagem.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1028

Ademais, Vygotsky (1995, apud Pasqualini, 2009) defende que a partir da cultura, formas diferentes de conduta se originam e com isso a atividade das funções psíquicas se modifica e se formam novos níveis de sistema do comportamento humano em construção. Dessa forma, se distinguem as funções psicológicas elementares das funções psicológicas superiores, sendo que as primeiras são comuns a homens e animais, como: atenção e memória involuntária. Já as segundas são exclusivas aos homens, como a atenção voluntária, memória mediada e pensamento abstrato.

Vygotsky (1996) acrescenta também que o afeto é essencial ao desenvolvimento psíquico em todas as etapas, considerando-o tão importante quanto o intelecto. Além disso, a criança ao nascer é inserida em um mundo repleto de significados simbólicos e afetivos, que variam conforme seu grupo social e cultural, que precisam ser compreendidos e respeitados, visto que são essas diferenças que fazem com que a criança perceba e atribua significados diferentes às suas próprias experiências.

Os resultados encontrados são vinculados também pelos entrevistados a ações específicas, indicando que o esforço individual faz toda a diferença e pode implicar em resultados positivos em concomitância à magnitude desse empenho. Isso pode maquiar as dificuldades encontradas, a pouca infraestrutura, a falta de materiais, as condições de ensino, dentre outros, e levar à crença, muito premente na sociedade atual, que basta um esforço individual para que os problemas se resolvam. E se ainda não foram resolvidos é porque algum professor não fez o bastante. Escamoteiam-se processos de formação, políticas educacionais, individualizam-se os problemas e as soluções.

(...) A gente tem sorte que os professores são bem compromissados com a educação(...) Eu costumo dizer que se o aluno tiver interesse ele tem tudo na escola, mesmo com essa precariedade(...) se precisa de leitura, a gente tem a biblioteca, o professor de português tem um projetinho. O aluno que tem muita dificuldade a gente tem a sala de apoio, tem os esportes também. (Bruna).



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1029

Nós temos uma professora de matemática que é a nossa salvação. Ela se doa mesmo. (...). Ela se doa, ela tenta todas as possibilidades e mais um pouco. Faz a diferença. Olha, a nossa avaliação externa de português, que esse ano teve avaliações, de português que sempre foi um pouquinho melhor, esse ano foi mais ou menos; e a de matemática foi a melhor. Do período da tarde... Do período da manhã é outra professora. Então, é nítido a diferença. Porque ela se doa mesmo, é uma professora que dá o máximo dela (Leila).

A discussão sobre a fala acima não exige da reflexão de que muitos professores têm dificuldades em realizar de fato ações que culminem no sucesso escolar, na apropriação das potencialidades criadas socialmente, dos conteúdos científicos. Todavia, isso não pode ser entendido exclusivamente como resultado apenas de máximo ou mínimo esforço, de querer ou não ensinar bem.

Então, muitos casos a gente consegue resolver às vezes só conversando com o aluno, orientando, tendo aquele momento particular com ele, tentando conscientizá-lo, né, de sua responsabilidade; realmente fazer a orientação para o aluno. E... As vezes também conversando entre professor e aluno, ou os dois, ou as vezes só com a mãe né, então a gente também consegue resolver; então, isso é muito diferenciado né. Alguns casos, isso não resolve, nem chamando pai, em alguns casos, mas não é a maioria, a maioria a gente consegue resolver (Vera).

(...) em alguns casos assim mais graves, que seriam, né, alguns momentos a gente teve até que chamar até a patrulha, que foram casos de agressão né, então houve boletim de ocorrência, então, casos mais graves né. Às vezes encaminhamento para conselho tutelar, porque às vezes você chama pai e pai não vem, então né, a gente encaminha até pra conselho tutelar, mas não é a maioria não, é alguns casos (Vera).

A gente tenta conversando, sempre assim (...) Então, conversando, falando bastante e sempre pegando o lado bom do aluno, entendeu (...) E aí muitas vezes eles falam “poxa pro, você me ajudou, você me ajudou, você foi a única que me ajudou a falar” e aí que bom, se serviu pra alguma coisa ótimo (Antônia).

Os esforços empreendidos, sejam individuais, coletivos, com a resolução dentro ou fora da escola, nem sempre conseguem reverter ou mesmo fazer



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1030

movimentar os problemas enfrentados no cotidiano escolar e oferecer proposições de alternativas que resultem na aprendizagem, no desenvolvimento humano, em possibilidades de reverter a ruptura do que há de mais desenvolvido no gênero humano com o sujeito concreto.

Porque a gente faz um trabalhinho assim de formiguinha, mas é assim que a gente faz pra conseguir alguma coisa e tem resultado (...) mas é pouca coisa que a gente pode fazer só mesmo o diálogo, chamar a família, não têm muitas... (Antônia).

Eu acho pouco porque o problema tá muito grande. A dimensão do problema esse trabalho de formiguinha não vai atingir. Eu acho que tinha que ter uma, uma operação mútua(...) outras instituições ligadas. Porque a escola sozinha não vai dar conta. Porque o problema tá se tomando uma bola de neve (Lurdes).

Sobre os resultados obtidos, as respostas indicam que algumas situações conseguem ser resolvidas por meio de uma intervenção direta, com conversas e orientações, outras situações requerem outras ações por não obter o resultado esperado. Assim, chama-se o conselho tutelar, a patrulha escolar. Ainda que sejam empreendidos esforços, segundo os entrevistados, nem sempre se consegue obter resultados de modo a reverter às dificuldades e defasagens dos alunos.

Tem aluno que chegou lá no nono ano com uma defasagem de conteúdo básico, que às vezes, eu não consigo, sanar aquilo (Lurdes).

As ações realizadas pela escola, pela equipe pedagógica nem sempre são bem vistas, ou mesmo tomadas como algo que realmente pode melhorar o trabalho do professor, o cotidiano escolar. Isso pode ser o indicativo de que o professor está tão cansado de ser culpabilizado pelos problemas da educação escolar, que quando são realizadas ações ou orientações específicas, o mesmo, compreende como algo pessoal, como se o único problema fosse sua “inadequação”, sua “incapacidade” para resolver um problema, que não é



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1031

apenas dele, ou mesmo criado somente pelo mesmo. Assim, de um lado fica a equipe pedagógica tentando fazer o que está dentro de suas possibilidades e se sentindo “mal compreendida” e o professor por outro lado tendo as mesmas percepções.

(...) no dia-a-dia, ocorrem algumas situações de chamar a atenção de algum professor, e daí ele já vai ficando sensível, e esse é o agravante, eles se sentem perseguidos no seu dia-a-dia. Aí chega na reunião, você tenta tocar no assunto, aí parece que assim olha: “Então ela está tentando me expor (...)” (Leila).

Mas não, eles entendem em toda nossa reunião, eles acham que é pessoal, perseguição (...) (Leila).

Entendemos que as diferentes possibilidades de aprender e de ensinar não podem ser analisadas, compreendidas e trabalhadas de forma descontextualizada de sua produção, do cotidiano escolar, da sociedade, das políticas, das desigualdades sociais/econômicas/culturais em que se expressam. Apreendemos que uma formação docente consistente e crítica pode contribuir para promover leituras, problematizações e proposições no sentido de movimentar conceitos e práticas e de compreender suas ações vinculadas às práticas sociais, aos discursos hegemônicos. Nesta seara, Saviani (2007) defende a importância de que as ideias expostas passem pela confrontação com a prática pedagógica em curso na sociedade atual, de maneira a submeter a uma crítica à luz da prática que desenvolvem. Quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global, mais sua contribuição será eficaz. A compreensão dessa relação dialética teoria e prática pode e deve ser viabilizada por processos de formação docente.

Considerações Finais

Este estudo que teve como objetivo discutir as queixas escolares (problemas de aprendizagem e comportamento) e como estas vem sendo enfrentadas no âmbito escolar, nos possibilitou que observar que ainda na



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1032

atualidade constituem-se diferentes movimentos que buscam na individualidade dos sujeitos a explicação e responsabilização dos processos escolares, sobretudo os relacionados ao fracasso.

O enfrentamento da queixa escolar por parte dos profissionais entrevistados, revelou uma série de ações desenvolvidas, que vão desde encaminhamentos, até a solicitação da presença de órgãos de segurança do estado. É interesse pontuar, que tais ações revelam-se enquanto um conjunto de esforços organizados, por parte dos profissionais, para solucionar as contradições escolares e possibilitar a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, as mesmas por se expressarem de forma fragmentada e imediata no cotidiano escolar, ou até mesmo para fora dele, como no caso dos encaminhamentos, acabam por gerar resultados apenas em relação a si próprias, e não ao processo como um todo da queixa ou do fracasso escolar.

É nesse sentido que entendemos que o desafio consiste em “romper com o que está posto e criar o novo, realizando um trabalho dirigido ao processo de ensino-aprendizagem como um todo, no intuito de desenvolver no aluno suas máximas possibilidades e recuperar o professor como elemento fundamental nesse processo” (Leal & Souza, 2014, p.19). Isto é, por meio da promoção de ações, práticas pedagógicas, alicerçadas por políticas, por formação adequada às necessidades das pessoas que aprendem e comportam-se de forma diferente, em prol de fazer avançar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Referências

Angelucci, C. B. Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar: um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. 30, 51-72.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1033

- Asbahr, F. da S. F., & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, 33(2), 414-427.
- Asbahr, F. da S. F., & Lopes, J. S. (2006). A culpa é sua. *Psicologia USP*, São Paulo, 17, 53-73.
- Boarini, M. L. (2007). A formação do Psicólogo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 12, 2.
- Carvalho, J. S. F. de. (1997). As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, J. G. (Orgs). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Editora Summus, p. 11 a 24
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1997). Crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Revista Psicologia*, São Paulo, 8 (1), 63-89.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (2010). Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: Conselho Regional De Psicologia De São Paulo. (Orgs). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo;
- Eidt, N. M. (2004). *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: diagnóstico ou rotulação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Forgiarini, S. A. B., & Silva, J. C. da. (2008). *Fracasso escolar no contexto da escola pública: entre mitos e realidades*. Recuperado em 12 de agosto, 2016, de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-4.pdf>
- Leal, Z. F. de R. G., & Souza, M. P. R. de (2014). O processo de escolarização e a produção da queixa escolar – uma relação antiga, um problema atual. In: Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. de R. G. & Franco, A. de F. (Orgs). *O processo de escolarização e a produção da queixa escolar*. Maringá: EDUEM, p.19-40.
- Leal, Z. F. de R. G., & Souza, M. P. R. de. (2012). A queixa escolar sob a perspectiva do aluno: a contribuição do processo de escolarização na formação do indivíduo. In: Leonardo, N. S. T. & Leal, Z. F. de R. G.; Rossato,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1034

S. P. M.(Orgs).*Pesquisas em Queixa Escolar. Desvelando e desmistificando o cotidiano escolar*. Maringá: EDUEM, p.205-228.

- Machado, A. M. (2000). Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: Tanamachi, E., M. Proença & M. Rocha. *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 143-168.
- Machado, A. M., & Proença, M. (2004). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: Machado, A. M. & Proença, M. (Orgs.), *Psicologia escolar em busca de novos rumos. 4 ed.* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marin, A. J. (2016). Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. *Pro-posições*, Campinas, 11(1), 15-24.
- Meira, M. E. M. (2000). "Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais". In: Tanamachi, E. de R.; Proença, M. e Rocha, M. L. da (Orgs). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, Casa do Psicólogo, p.35-72.
- Moysés, M. A., & Collares, C. A. (1997). A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico. *Série Ideias – FDE*, São Paulo, 23, 25-31.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M.H.S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP, São Paulo*, 3(1-2). 107-121.
- Patto, M. H. S. (1985) *A criança da escola pública: Deficiente, diferente ou mal Trabalhadora*. Texto extraído da palestra proferida no Encontro do Ciclo Básico - em 09/05/1985, São Paulo.
- Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá. v.14, n -1, p. 31-40.
- Saviani, D. (2007). Para uma pedagogia coerente e eficaz. In: Saviani, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*(Orgs). 17. ed. São Paulo: Autores Associados, p. 59-64.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1035

- Silveira, J. M. da, Ribeiro, M. J. L., & Leonardo, N. S. T. (2014). Queixas escolares: analisando as práticas institucionais de encaminhamento. Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. de R. G & Franco, A. de F. (Org.). *O processo de escolarização e a produção da queixa escolar*. Maringá: EDUEM, p. 61-78.
- Souza, D. T. de. *Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos*. In: AQUINO, J.G. *Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 115-129.
- Unicef: *7 milhões de estudantes brasileiros têm dois ou mais anos de atraso escolar* - Publicado em 29/08/2018 - Atualizado em 06/09/2018. Disponível em <https://nacoesunidas.org/unicef-7-milhoes-de-estudantes-brasileiros-tem-dois-ou-mais-anos-atraso-escolar/>. Acesso 18/06/2019; (13h:15m).
- Vygotski, L. S. (1996). *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1036

Condições de Acessibilidade no Ensino Superior: a Voz dos Estudantes Com Deficiência

José Tadeu Acuna, UNESP, tadeuacuna@gmail.com
Taize de Oliveira, UNESP, oliveira.taizede@gmail.com
Ana Paula Camilo Ciantelli, UNESP, aninhaciantelli@gmail.com
Lúcia Pereira Leite, UNESP, lucia.leite@unesp.br

Resumo

O significativo aumento da matrícula de estudantes com deficiência no Ensino Superior brasileiro, sugere avanços no campo das políticas públicas e ações afirmativas para este público. Todavia, para além do acesso, é preciso promover ações de acessibilidade que favoreçam a permanência de estudantes com deficiência no contexto acadêmico. Desta forma, este estudo buscou dar voz aos estudantes autodeclarados com deficiência de uma universidade estadual, buscando identificar as barreiras de acessibilidade vivenciadas em sua trajetória acadêmica e o conceito que possuem de Acessibilidade. Participaram da pesquisa, quatro estudantes: um com deficiência visual, um com deficiência auditiva, um com síndrome de Klippel e um com deficiência física, que responderam a um questionário sobre o tema. Foram criadas categorias de análise referentes aos objetivos de cada questão, sendo elas: “barreiras físicas”, “barreiras atitudinais”, “barreiras pedagógicas”, “barreiras comunicacionais e informacionais” e “barreiras programáticas”. Os resultados apontaram baixa aderência em participar do estudo, a presença das barreiras de acessibilidade em todos os seus âmbitos na universidade, destacando-se as atitudinais (distanciamentos dos colegas e falta de cooperação na aprendizagem), programáticas (ausência de serviço de apoio destinado às suas necessidades educacionais), pedagógicas (material didático não acessível e avaliações não adaptadas), além do indicativo de uma concepção genérica do conceito de acessibilidade. Concluiu-se apontando a necessidade de a instituição promover ações afirmativas de nível informativo e formativo para toda comunidade



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1037

acadêmica, a fim de reduzir estigmas, estereótipos e preconceito, bem como, instrumentalizar os estudantes com deficiência para garantir os seus direitos, como previstos na Lei Brasileira de Inclusão.

Palavras-chave: Ensino superior, inclusão, acessibilidade, deficiência, universidade pública.

Introdução

A Educação Inclusiva é um conjunto de ideias e práticas que orientam e viabilizam os processos educacionais de forma a proporcionar condições a todos - independente das particularidades pessoais e sociais - de se beneficiarem das relações de ensino e aprendizagem “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015).

Esta forma de pensar a Educação se alia a outro conjunto de ideias representado pelo Paradigma de Suportes, o qual pressupõe a transformação social, política e econômica, para que de fato, as particularidades das pessoas sejam atendidas e não tomadas como motivo de desigualdade. O Paradigma de Suportes, por sua vez, se articula ao conjunto ideário da Educação Inclusiva, cujos princípios norteadores são o respeito à diversidade, igualdade e equidade; a diferença é vista como algo inerente ao ser humano e a atenção deve tanto ser dada às necessidades especificidades do sujeito, quanto nas ações da sociedade dirigidas à pessoa para o atendimento de sua demanda (Aranha, 2001).

Nessa direção, o Brasil, ao ter acordado com políticas internacionais - com destaque à Declaração da Educação para Todos, Declaração de Salamanca, a Convenção da Guatemala e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que orientam a Educação Inclusiva se comprometeu em reorganizar seus sistemas educacionais subsidiando-os com recursos



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1038

humanos, físicos, pedagógicos e de serviços intersetoriais para proverem condições diferenciadas ao processo de inclusão das pessoas com deficiência nas instituições educacionais, não sendo diferente com as Instituições de Ensino Superior (IES) (Brasil, 2015).

Destaca-se ainda, que ao ser sancionada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949, 2007) pelo Decreto nº 6.949/2009 (2009), o Brasil passa a assumir um modelo social de deficiência, que serviu de base para a construção da atual Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015), que compreende a pessoa com deficiência como aquela “que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Ainda nesta Lei, denominada igualmente como Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), há uma seção capítular destinada ao Direito à Educação, em que uma série de prerrogativas são previstas para a obrigatoriedade de condições de acesso, permanência e conclusão ao Ensino Superior, perpassando desde a reestruturação arquitetônica e informacional destinada às pessoas com deficiência, até o oferecimento de recursos humanos específicos, como a presença do intérprete de libras.

Assim, leva-se em conta que o conceito de acessibilidade ultrapassa a orientação da promoção de aspectos físicos, referentes às dimensões arquitetônicas e urbanísticas, mas também indica o favorecimento do alcance de transportes, informação e comunicação, incluindo sistemas e tecnologias (ABNT, 2015). Para tanto, garantir acessibilidade é superar barreiras, sejam elas físicas, constituídas por interposições que dificultam o acesso das pessoas em diferentes locais e espaços; comunicacionais e informacionais, que se circunscrevem aos canais de informação e comunicação dentro e fora da instituição; no transporte, que dificultam a locomoção pela cidade e instituição;



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1039

sociais, que discorrem sobre a participação igualitária no convívio entre os indivíduos; instrumentais, que impossibilitam a utilização de instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo; programática, referida a ausência de políticas públicas nas IES voltadas à diversidade; atitudinais, de ordem pessoal, que implicam nas relações interpessoais e decisões que podem comprometer os direitos e bem-estar de outras pessoas, devido a preconceitos, estereótipos, discriminações ainda presentes na sociedade para com a pessoa com deficiência; metodológicas, que se referem às práticas pedagógicas, englobando o ato de ensinar, o material didático e conteúdos curriculares.

Todavia, mesmo diante dessas barreiras de acessibilidade, avanços no campo das políticas públicas e ações afirmativas em prol da inclusão do estudante com deficiência nas IES vêm ocorrendo no país, fato esse que pode ser observado pelo crescimento significativo da matrícula desses estudantes no Ensino Superior. Em 2003, tinha-se 5.078 matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior, saltando em 2013 para 30 mil e em 2016 para 35.891 (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017).

Contudo, uma das dificuldades ainda presentes nas IES diz respeito ao mapeamento dos estudantes com deficiência, no qual há diferentes procedimentos e a não sistematização para localizar estes estudantes por parte de algumas instituições, fato que segundo Martins, Leite e Ciantelli (2018), pode ser explicado devido à recente participação da pessoa com deficiência no Ensino Superior público brasileiro; a recente obrigatoriedade (a partir de 2014) das IES prestarem informações ao INEP sobre a matrícula desse público e a autodeclaração como procedimento exclusivo para identificação desse público, podendo subnotificar ou supernotificar o índice desses estudantes, não retratando a realidade de cada instituição.

Ainda sobre a questão da autodeclaração, pesquisas nacionais e internacionais apontam que muitos estudantes acabam não se declarando com deficiência, pois não se aceitam em tal condição ou porque já foram tantas as



barreiras e dificuldades que tiveram que enfrentar para chegar a universidade, que não consideram sua deficiência como impeditivo e sentem-se preparados para enfrentar o desafio do Ensino Superior sem necessitar de ajuda ou pelo medo do estigma, do preconceito, da discriminação, da rejeição que pode vir a sofrer por parte da comunidade acadêmica se identificado (Alencar, 2013; Beauchamp-Pryor, 2012; Moriña, 2017).

Dessa forma, além da necessidade de realizar ações que eliminem as diferentes barreiras de acessibilidade que fazem parte do percurso do estudante com deficiência antes de ingressar no Ensino Superior, é necessário romper com as barreiras presentes dentro da universidade, principalmente com as barreiras atitudinais para que os estudantes com deficiência possam se sentir aceitos e respeitados independente da sua condição.

Segundo Garcia (2016), dentre os avanços que colaboram com a permanência desse público nas IES, estão: os ajustes e transformações de ordem estrutural, comunicacional, atitudinal, a ofertas de bolsas de estudos nas e pelas IES e a implementação do Programa Incluir nas universidades federais, que através dos Núcleos de Acessibilidade, acompanham a trajetória das pessoas com deficiência no Ensino Superior, fornecendo apoio psicopedagógico e psicossocial a elas e aos seus respectivos professores.

Complementando a ideia supracitada, Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017), advogam a importância das ações da psicologia nos núcleos de acessibilidade em prol da participação de pessoas com deficiência nas universidades federais, contribuindo com a remoção das barreiras atitudinais, através da realização de programas de sensibilização e/ou conscientização, palestras e campanhas que possibilitem a reflexão crítica sobre a importância da inclusão e acessibilidade no Ensino Superior brasileiro. Contudo, vale destacar que o Programa Incluir foi destinado somente às IFES, “sendo responsabilidade das universidades públicas estaduais e municipais o estabelecimento de políticas próprias que visem à acessibilidade das pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida”



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1041

(Ciantelli & Leite, 2016, p. 417).

Tendo em vista que as condições de inclusão no Ensino Superior estão aquém das adequadas, pois a instituição estadual retratada na pesquisa ainda não conta com a estruturação de um núcleo de acessibilidade para dar apoio ao estudante com deficiência, faz-se necessário dar voz aos mais interessados e envolvidos diretamente no processo de inclusão - os próprios estudantes com deficiência. Neste sentido, este trabalho apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa que investiga as concepções de estudantes autodeclarados com deficiência sobre as condições de acessibilidade de uma universidade estadual.

Justifica-se o desenvolvimento deste tipo de pesquisa pois, advoga-se ser importante proporcionar voz aos estudantes, pois são eles que sofrem diretamente com o impacto dos apoios e barreiras de acessibilidade, além do mais, conhecer suas concepções e necessidades educacionais poderá fornecer indicadores para a construção de medidas que favoreçam a permanência e conclusão de seus estudos com dignidade e qualidade.

Percurso Metodológico

Considerando os objetivos desta proposta, esta pesquisa se caracteriza como descritiva com enfoque na qualidade das informações obtidas por meio de entrevistas dos estudantes, que são construídas a partir de sua experiência em um contexto permeado por diferentes condições sócio, político e econômicas. Além do mais, não se exime da análise à luz do referencial teórico adotado, nem da utilização de recursos matemáticos simples para a sistematização e organização das informações (Sampieri, Collado & Lucio, 2006). Portanto, não se pretende generalizar as conclusões obtidas pela análise, todavia, é possível traçar um panorama com outras realidades e contextos semelhantes ao desta pesquisa.

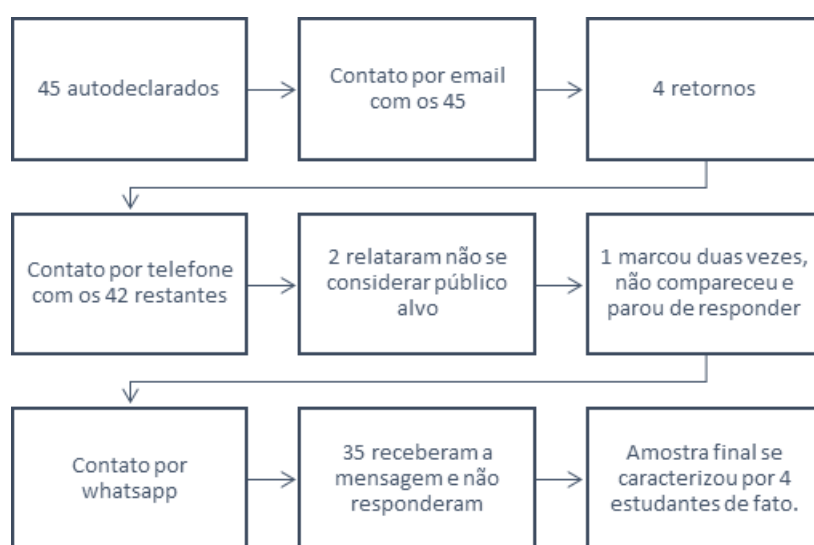
A investigação ocorreu em uma cidade do interior paulista, de pequeno porte, onde se instala a IES estadual que dispõem de 20 cursos de graduação,



além dos cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado. No ano de 2018, houve o número de 45 estudantes autodeclarados como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), no momento da matrícula e rematrícula, dentre eles estavam: altas habilidades, transtorno do espectro autista, deficiência visual, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência auditiva e deficiência múltipla. Ainda, havia um campo aberto para indicar “outras” condições, em que apareceu: síndrome de Klippel, dislexia, transtorno do deficit de atenção e hiperatividade, daltonismo, transtorno do pânico, depressão, transtorno de ansiedade, diabetes, epilepsia, e esquizofrenia.

Foram convidados a participar todos os 45 estudantes que se autodeclararam PAEE no momento da matrícula. Participaram efetivamente, quatro destes, correspondendo a uma porcentagem 8,8%, comparada com a amostragem potencial. O fluxograma indica o percurso do contato e as entrevistas que aconteceram de fato.

Figura 1: Fluxograma da coleta



Fonte: elaborado pelos autores



A coleta de dados foi realizada pelos integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Deficiência e Inclusão (GEPDI), o qual é cadastrado no CNPq. Em um primeiro momento, solicitou-se a Seção Técnica de Graduação o documento oficial que indicava o contato com endereço eletrônico e telefone dos estudantes autodeclarados. Com este documento em mãos, enviou-se e-mails convidando a participar da pesquisa, caso não fosse obtida a resposta, tentava-se entrar em contato via telefone. Após esta primeira aproximação, combinava-se data e horário com os participantes para se firmar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aplicar o questionário.

Elaborou-se o instrumento de coleta de dados seguindo as orientações de Manzini (2003), que orienta construir questionários semiestruturados em eixos, respeitando o nível de escolaridade e o tipo de linguagem utilizada pela população a qual se pesquisa. Esta organização facilita a análise dos dados, pois fornece categorias a serem preenchidas por meio da consulta às respostas. Para tanto, obteve-se os seguintes eixos, concepções sobre as condições de acessibilidade física, comunicacional, informacional, atitudinal, metodológica que representa os aspectos educacionais, e por fim, as programáticas que tangenciam elementos referentes a políticas públicas voltadas a inclusão de pessoas com deficiência.

Neste sentido, foi questionado aos participantes: 1) qual a concepção de acessibilidade; 2) o que é necessário a universidade prover para atender suas demandas de participação e permanência no ambiente universitário; 3) questão dividida em subitens, solicitava assinalar tópicos que descreviam afirmações sobre conteúdos que poderiam tornar a universidade mais acessível (se concordavam, deveria assinalar, caso contrário deixaria em branco), por exemplo, rampas, material com legendas, lupa eletrônica, flexibilização curricular, comissão de acessibilidade, ações de conscientização; 4) se há a necessidade de um monitor para acompanhamento das aulas; 5) se sofreu preconceito; 6) espaço para demais comentários.



Recorreu-se à análise de conteúdo de Bardin (2009) para orientar a apuração dos dados. Ela consiste em uma metodologia que indica como realizar categorizações baseadas em critérios de similitude e complementariedade semântica. Seguindo as orientações de Bardin (2009), foi possível construir categorias a priori considerando os objetivos do trabalho e o próprio instrumento de coleta, que foram, “Barreiras atitudinais” “Barreiras físicas” “Barreiras metodológicas” “Barreiras informacionais” “Barreiras programáticas”. As subcategorias, que compõem as categorias amplas, foram construídas mediante a sistematização das respostas elaboradas pelos participantes, a partir de sua frequência de aparição e aplicando o critério de aproximação semântica para sua aglutinação, e assim, posterior análise.

Resultados e Discussões

Dentre o total de estudantes autodeclarados PAEE, a análise descritiva dos dados coletados, permitiu constatar 27 estudantes, sendo quatro com deficiência física, cinco com deficiência visual, dois com deficiência auditiva, dois com deficiência múltipla, dois com deficiência intelectual, um com Transtorno do Espectro Autista e 11 com altas habilidades/superdotação. Foi possível constatar um estudante com Síndrome de Klippel, apesar deste não se enquadrar no PAEE, considerou-se que o mesmo faria parte da amostra, haja vista que esta condição reduz a mobilidade física.

O grupo de pesquisa entrou em contato com todos os 27 estudantes e apenas quatro retornaram o contato de maneira positiva a participarem da entrevista, a saber, um com visão subnormal (deficiência visual), um com deficiência auditiva, um com a síndrome de Klippel e um com deficiência física.

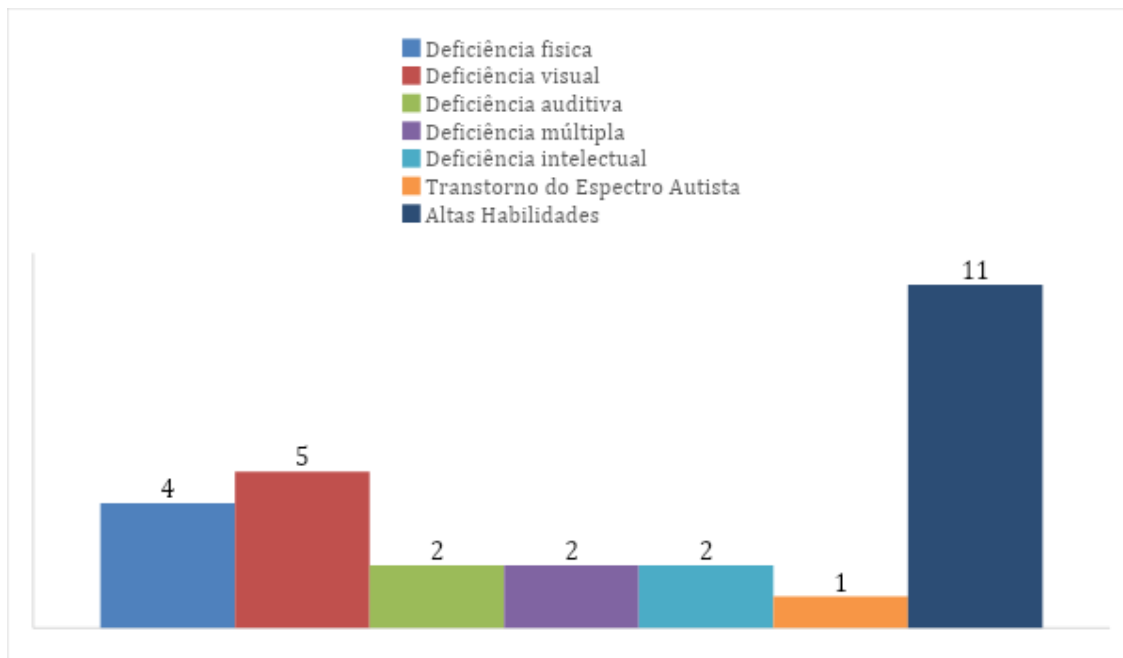
Figura 2: Distribuição de estudantes PAEE



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1045



Fonte: elaborado pelos autores

Além destes 27 estudantes, a análise indicou que alguns dos estudantes possuem diferenças significativas, porém não fazem parte do PAEE, segundo afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em que em seu artigo 4º parágrafo III define o PAEE como: “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”, como também não se encaixam na definição de pessoa com deficiência da Lei Brasileira de Inclusão (2015). Assim, 18 estudantes se autodeclararam na categoria “outras deficiências” ou “outras síndromes”, em sua maioria com transtornos mentais (transtorno depressivo, do pânico ou ansiedade) e transtornos funcionais específicos (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia), conforme pode ser observado na figura a seguir.

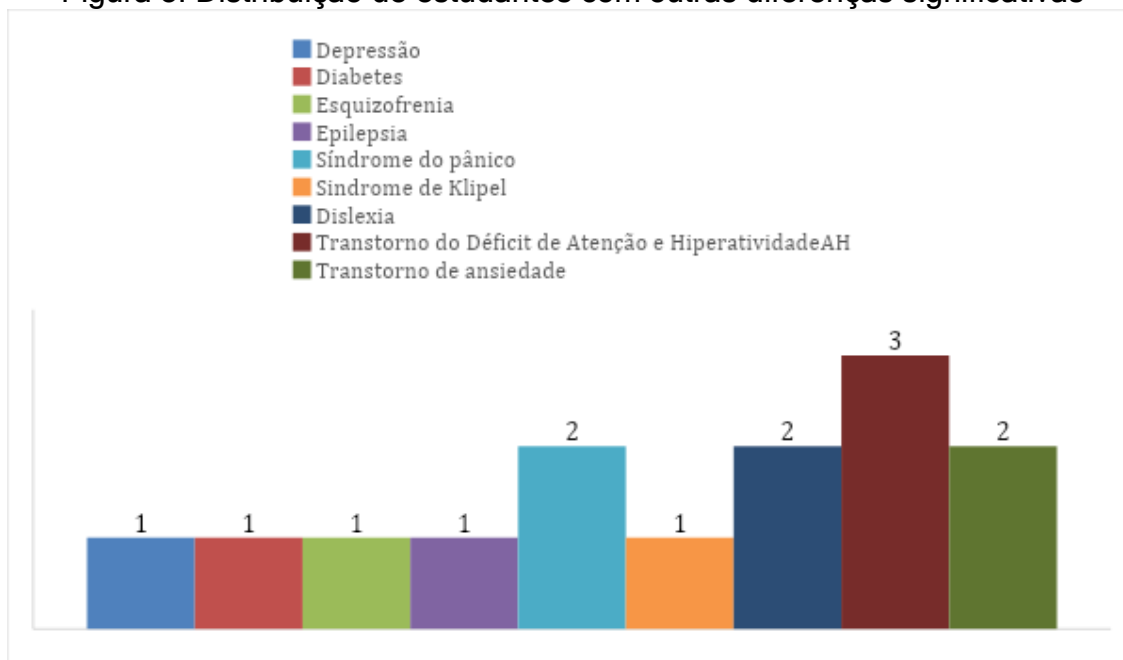


“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1046

Figura 3: Distribuição de estudantes com outras diferenças significativas



Fonte: elaborado pelos autores

. Embora muitos dos estudantes que se identificaram na categoria “outras deficiências” ou “outras síndromes” e especificaram outros transtornos que não se caracterizassem como PAEE, o grupo de pesquisa ainda assim entrou em contato com estes 18 estudantes também, contabilizando num total de 45 estudantes. Dos 45 contatos estabelecidos, apenas quatro retornaram o contato de maneira positiva e participaram da pesquisa: um estudante com visão subnormal (deficiência visual), outro estudante com deficiência auditiva, o terceiro com a síndrome de Klippel que apareceu em “outros”, e o quarto com deficiência física.

Anterior à discussão do que foi levantado nos dados do questionário, é importante relatar sobre cada um dos três contatos e quais aspectos foram conversados de maneira geral ao longo das entrevistas. Para preservar a identidade dos estudantes, não serão revelados dados como gênero, ano do curso, curso e idade, mas serão indicadas a grande área, posto a necessidade de discutir algumas barreiras posteriormente.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1047

O primeiro estudante que aceitou o convite tem deficiência visual, especificamente, visão subnormal e seu curso é da área de exatas. De maneira geral, indicou que têm apoio pedagógico quando busca, possui algumas das necessidades educacionais garantidas, como a ampliação de prova, mas lamentou que muitos professores usam a lousa, o que prejudica que copie a matéria e que nem todos se comprometem a mandar anteriormente o conteúdo da aula ampliado para que possa acompanhar. Os colegas de classe são identificados como “legais”, e o estudante acaba se autorresponsabilizando por um distanciamento social, lamentando que uma de suas características é a timidez, e que por isso tem poucos amigos para fazer trabalhos ou manter relacionamentos sociais que se generalizam para fora dos muros da universidade. As barreiras destacadas na fala são as atitudinais, em suma.

O segundo caso possui deficiência auditiva, com apenas 40% de audição em um dos ouvidos. O estudante é do curso de humanas. Diferente do primeiro participante, não indica receber algum tipo de apoio ou suporte na universidade, mas assim como o primeiro, lamenta principalmente barreiras atitudinais no campus. Relata que os colegas e professores demonstram descaso quanto às dificuldades que têm de acompanhar algumas aulas, às vezes parecendo que “ignoram” a sua diferença significativa, e às vezes parecendo que “desconsideram” a sua presença em sala de aula. Segundo o estudante, um dos comportamentos que o atrapalhava muito, era a fala rápida pelos professores de maneira que ele estava presente em sala de aula, mas não aprendia. Conta que há professores que são exceções, e que se preocupam e dão suporte em partes da matéria que ele tem dificuldades.

O terceiro caso possui síndrome de Klippel, disse que os professores e colegas não sabem pois ele não se considera uma pessoa com deficiência, embora relate que têm dificuldade de locomoção devido a síndrome estar em uma de suas pernas. O estudante é graduando da área de exatas. No momento da entrevista estava em “crise emocional”, como nomeou, pois a esposa estava



em gravidez de risco, e ele trabalhava durante o dia e estudava a noite. Disse que não estava conseguindo ir às aulas devido ao quadro da esposa, e que não teve suporte dos colegas para compartilhar matérias ou incluí-los em grupos de atividades, devido a se sentir “excluído” em sala de aula, o que justificou “por eu ser mais velho”, justamente por isso estava pensando em trancar ou desistir do curso. Nesse caso, em específico, houve encaminhamento para a diretoria da faculdade para resolução da situação do estudante.

O quarto caso possui amputação de um dos membros inferiores e é do curso da área de biológicas. Abordou sobre dificuldades de acessibilidade no campus, como a baixa quantidade de vagas de estacionamento para pessoas com deficiência física e falta de sinalização.

Apenas três responderam ao questionário sobre acessibilidade e inclusão no Ensino Superior, os estudantes 1, 3 e 4. O estudante com visão subnormal, por exemplo, relatou ter a ampliação da prova garantida, mas relatou que a lupa que usa é sua e que não tem condições de comprar uma lupa eletrônica e a universidade não disponibilizou ainda, embora já tenha solicitado.

Cabe pontuar que para o estudante com visão subnormal o questionário foi ampliado, de forma a se tornar acessível. Ele definiu acessibilidade como “gerar oportunidades para todas as pessoas, porém dentro das particularidades de cada um”, e quanto ao que a universidade deveria prover, ressaltou a necessidade de uma lupa eletrônica e as provas ampliadas. Indicou quase todos os pontos do questionário como importantes a serem revistos e implementados na universidade para torná-la mais acessível. O participante relatou nunca ter sofrido preconceito na universidade mediante as questões indicadas no questionário, mas na entrevista disse se sentia excluído e com poucos amigos, mas justificou esta condição indicando ser tímido.

O terceiro estudante respondeu que acessibilidade é “ter as condições necessárias para desenvolver as atividades”. E sobre o que a universidade deveria prover para auxiliá-lo, indicou que falta um “acompanhamento do



estudante, com boa frequência”, além do mais, apontou que se sente desamparado e acredita que não sabe buscar ajuda ou quem poderia ajudá-lo. Afirmou, mediante a resposta ao questionário, que existem barreiras metodológicas assinalando o item falta de “acompanhamento/apoio pedagógico ou psicopedagógico”, e, por fim, indicou a necessidade de um acompanhamento assistencial e psicológico promovido pela universidade.

O quarto estudante respondeu que acessibilidade é “o rompimento de barreiras físicas, arquitetônicas e sociais que dificultam a vida das pessoas”. E quanto ao que a universidade deveria prover para auxiliá-lo, escreveu que ela deveria “divulgar em sites e folders os meios que a universidade disponibiliza para manter o estudante com deficiência no curso”. Ou seja, o que se espera é que ocorra um encontro da universidade com quem precisa, para que eles reconheçam e saibam que podem solicitar recursos que os auxiliem academicamente. Na parte de itens que a universidade precisa para se tornar acessível, a maioria dos pontos foram levantados, indicando que o estudante identifica uma escassez ou pouco identifica recursos disponíveis.

Em relação a preconceitos existentes na universidade os estudantes 3 e 4 indicaram que sofrem preconceitos, tanto por colegas quanto por professores, e os três casos que responderam o questionário, indicaram que se a comissão de acessibilidade quisesse os contatar que eles responderiam o chamado.

Após a aplicação da técnica de Análise de Conteúdo, organizou-se a apresentação dos dados respeitando o critério de maior recorrência ao menos recorrente. A subcategoria que emergiu com mais frequência foi “distanciamento dos colegas”, seguida de, “falta de cooperação durante o processo de aprendizagem”, as quais compõem a categoria “barreiras atitudinais”. Em segundo, lugar teve-se “ausência de ações afirmativas no campus voltadas ao PAEE”, “ausência de um centro de atendimento especializado que atenda às necessidades educacionais dos estudantes” e “falta comissão de acessibilidade”, subcategorias componentes da categoria “barreiras



programáticas”

O terceiro lugar, foi ocupado pela categoria “barreiras metodológicas” cujos componentes foram, “material didático”, “didática do professor” e “avaliação não adaptada”. “Sinalização” e “vagas de estacionamento”, foram componentes da categoria “barreiras físicas”. Por fim, a menos citada, “ausência de canal informativo para estudantes PAEE”, que compôs a “barreira informacional”.

A respeito das concepções sobre acessibilidade, optou-se por não criar uma categoria a priori, mas sim, considerar as respostas e aproximá-las por critérios semânticos, tal processo, possibilitou construir um conceito unificado sobre o termo, a saber, “condição para se alcançar a participação social e educacional no ambiente acadêmico”. De forma geral, todos os estudantes entrevistados afirmaram que a acessibilidade no campus deixa a desejar, reiterando as barreiras anteriormente apontadas e a urgência em providências por parte da instituição em oferecer respostas adequadas para favorecer o ensino e aprendizado desses estudantes.

Os dados desta pesquisa vão de encontro com o afirmado por Martins, Leite e Ciantelli (2018), quando descreveram o panorama do processo de inclusão educacional no ensino superior brasileiro. Porém, nesta investigação, destoou-se a questão das barreiras atitudinais, e portanto, a presença de preconceito orientado às pessoas com algum tipo de deficiência. Este é um fator preocupante quando se considera o impacto deste preconceito na subjetividade dos participantes, que por vezes mencionaram a dificuldade em ser integrados em grupos para as atividades acadêmicas. Decorrente disso, emergem sentimentos como tristeza, desmotivação e construção de baixa autoestima, tal como reiterado por Amaral (1994).

Cabe pontuar que, devido ao fato desta investigação ainda estar se desenvolvendo, privilegiou-se na proposta em tela a caracterização e categorização dos dados com o intuito de indicar de forma breve e resumida o



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1051

que será avaliado com maior ênfase nas suas próximas etapas. No entanto, é possível vislumbrar o atual panorama social e atitudinal em que esta pesquisa acontece.

Considerações Finais

O atual desenvolvimento desta pesquisa aponta para algumas lacunas a serem preenchidas. Como foi possível notar, houve baixa adesão em participar de uma investigação com uma temática de capital importância, o que levanta questionamentos: estão esses estudantes com todos os direitos bem garantidos, que torna irrelevante falar sobre acessibilidade? Ou ao contrário, estão todos esses estudantes com direitos sendo aviltados e tendo prejuízos a ponto de não responderem aos chamados para conversar sobre acessibilidade e inclusão? Será que a própria vida acadêmica, tais como os expedientes de aulas e demais atividades, pode ter prejudicado o responder do contato? Será que os estudantes se sentem incomodados ao serem considerados como PAEE? Será que aceitam suas identidades? Será que temem sofrer preconceitos, estigmas e rejeição pela comunidade acadêmica? São questionamentos a serem discutidos nas próximas etapas desta pesquisa.

Outro aspecto que chama atenção é que dois estudantes autodeclarados quando contatados falaram que não se consideram PAEE, sendo que ambos se declararam possuir altas habilidades e superdotação. A que deve este posicionamento? Será por falta da informação de que altas habilidades é um dos públicos-alvo? Será que foram avaliados por algum profissional ou se autodeclararam por livre e espontânea vontade? Tais questionamentos, apesar de não serem avaliados nesta pesquisa, demonstra o quanto estes estudantes carecem de informações sobre sua condição.

Os dados obtidos nos questionários, indicam em suma, a necessidade de acompanhamento desses estudantes, pois eles esperam que a universidade lhes informe sobre os seus direitos e os instrua a buscá-los, indicando que há



uma escassez de práticas inclusivas voltadas às pessoas consideradas como PAEE nesta instituição.

Outro fato a se destacar é que nas quatro entrevistas foram identificadas contextos de prejuízos proporcionados por colegas ou professores, que não se adaptam à realidade dos estudantes, ou que os tornam “invisíveis” em sala de aula, sendo que a amostra compreendeu dois estudantes de ciências exatas, um de ciências humanas e um de ciências biológicas, indicando que não é uma característica particular de uma área específica.

Por fim, o estudo sugere a necessidade da criação de um núcleo de acessibilidade aos participantes e todo PAEE deste contexto universitário, de maneira a possibilitar uma rede de apoio para suprir suas demandas particulares e que promova intervenções no campus que sensibilizem os demais colegas, professores e servidores, principalmente a quesito de dirimir mitos, preconceitos, estigmas e ideias equivocadas em relação ao PAEE.

Referências

- Alencar, P.M.M. (2013). *Acessibilidade no Ensino Superior: o caso da UFJF*. Dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Amaral, L. A. (1994). *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: CORDE.
- Aranha, M. S. F. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, n. 21. p.173-180.
- Associação Brasileira de Normas Técnicas. ABNT. (2015) *NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro: ABNT.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, v.70, 2009.
- Beauchamp-Pryor, K. From absent to active voices: securing disability equality within higher education, *International Journal of Inclusive Education*, v. 16, n.3, p. 283-295, 2012.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1053

- Ciantelli, A. P. & Leite, L. P. (2016). Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428.
- Ciantelli, A. P., Leite, L. P. & Nuernberg, A. H. (2017). Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileira. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, SP. v. 21, n. 2, p. 302-311.
- Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (2009) *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.
- Garcia, R. A. B. (2016). *Acessibilidade no ensino superior na perspectiva de alunos: reflexões a partir da teoria histórico-cultural* (Dissertação Mestrado em Psicologia) Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá, Brasil.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. (2017). *Censo da educação superior 2017*. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>.
- Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.
- Manzini, E. J. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: M. C. Marqueline., M. A. Almeida. & S. OMOTE (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduep, p. 11-25.
- Martins, S. E. S. D. O., Leite, L. P. & Ciantelli, A. P. C. (2018). Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 1, p. 15-23.
- Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Sistema de Seleção Unificada. (2013). *Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior*.
- Moriña, A. (2017). ‘We aren’t heroes, we’re survivors’: higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity, *Journal of Further and Higher Education*, v.41, n.2, p. 215-226.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1054

Sampieri, H. R., Collado, F. C. & Lucio, B. P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, DF: Mc Graw Hill Interamericana.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1055

Orientação Profissional com Grupo de Adolescentes: Um Caminho para
Promoção de Saúde

Camila Turati Pessoa (UEM/PR) camilatpessoa@gmail.com
Carmen Lúcia Reis (UFU/MG) carmenreis@ufu.br

Resumo

Escolher uma profissão é uma tarefa complexa, multideterminada e cada vez mais desafiadora. As pressões sociais, os ideários liberais e a valorização do capital para que se faça a “escolha correta”, aumentam os sentimentos de insegurança e indecisão no processo de escolha da profissão. O medo do fracasso e de não alcançar o sucesso profissional passa a ser uma constante no pensamento do jovem. Este trabalho visa compartilhar uma experiência de estágio profissionalizante em orientação profissional com um grupo de adolescentes desenvolvido na Clínica Psicológica do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Este estágio atendeu a estrutura: preparação de material e divulgação, estudo preparatório, confecção de material, entrevistas individuais e atendimentos em grupo. O grupo foi formado por 15 adolescentes com idade média de 16 anos, estudantes do Ensino Médio de escolas da rede pública e particular da cidade de Uberlândia/MG. Realizou-se 12 atendimentos semanais, com duração de 2 horas. Abordou-se temáticas relativas ao significado da escolha profissional, conhecimento de cursos técnicos e de graduação, autoconhecimento e informações sobre o mundo do trabalho que foram abordados através de discussões, vivências expressivas e entrevistas com profissionais. Nos encontros foram acolhidas as angústias e os sofrimentos referentes às inseguranças frente ao processo de escolha e de tomada de decisão. Com a proximidade das histórias percebeu-se identificações e sentimento de segurança propiciando a busca pelo



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1056

autoconhecimento, percepções das influências sobre a escolha, reflexões sobre o mercado de trabalho, aproximação com as profissões de interesse e desmistificação de assuntos relacionados à escolha profissional. Ao final dos encontros, observou-se que a escolha deixou de ser uma fonte incessante de estresse e insegurança e passou a ser uma atividade mais segura e objetiva. O adolescente atendido ao assumir o protagonismo de sua escolha diminuiu fatores adoecedores, revelando que a Orientação Profissional contribuiu para sua saúde integral.

Palavras-chave: Orientação profissional; adolescente; saúde.

A orientação profissional surgiu no início do século XX, na Europa, com a criação do Centro de Orientação Profissional de Munique e com objetivos diretamente relacionados com o aumento da eficiência industrial. No Brasil, sua origem está associada à criação do Serviço de Seleção e Orientação Profissional para os alunos do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1924 (Carvalho, 1995). Ela vem se constituindo, desde então, como campo profícuo de produção de conhecimento e de práticas em diversas áreas, desde a Pedagogia até a Psicologia, mas é especialmente no campo do saber psicológico que os desenvolvimentos sobre a orientação profissional têm ocorrido nos últimos anos (Bock, 2006).

Diversos entendimentos sobre o que é a orientação profissional foram produzidos durante este período. Eles vão desde perspectivas psicométricas até outras influenciadas pelas teorias psicodinâmicas, psicodramáticas, evolutivo-cognitivistas, psicopedagógicas e sócio históricas (Abade, 2005). A orientação profissional, assim, pode ser vista de diversas maneiras, sendo que cada uma delas sustenta práticas diferentes, bem como entendimentos diversos sobre a quem deve se destinar.

Neste contexto, é oferecido na Clínica Psicológica da Universidade Federal de Uberlândia (CLIPS-UFU), em Uberlândia-MG, o atendimento em



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1057

orientação profissional que funciona como parte de um estágio profissionalizante com ênfase em Psicologia Escolar oferecido à comunidade, em especial a adolescentes cursando o Ensino Médio. Este trabalho visa compartilhar as atividades desenvolvidas no referido serviço de orientação profissional a fim de explicar o entendimento que se tem constituído a respeito da orientação profissional como prática de promoção de saúde e mostrá-lo como uma possibilidade de atuação junto a adolescentes.

Para isto, discute-se inicialmente a orientação profissional a partir da abordagem sócio histórica, explicando como a mesma pode ser entendida como prática de promoção de saúde. Em seguida, parte-se para uma descrição da compreensão com a qual se trabalha neste programa a respeito da adolescência e, portanto, dos adolescentes: o público da intervenção. Finalmente, apresenta-se a maneira como o processo de orientação profissional tem sido conduzido nesta instituição.

Orientação profissional como promoção de saúde: o entendimento da perspectiva sócio histórica

A abordagem sócio histórica em Psicologia surge a partir das contribuições do materialismo histórico-dialético e busca compreender o indivíduo em sua relação com a sociedade, superando olhares que o colocam como mero reflexo da mesma ou como totalmente autônomo em relação a ela. Assim, combate-se a concepção do ser humano como natural ou abstrato, entendendo-o, em lugar disso, como sendo multideterminado, ou seja, existindo a partir da determinação de vários elementos como, por exemplo, a linguagem, as relações sociais, o trabalho, os sentimentos, as emoções, etc. (Pino, 1993; Bock, 2006). Segundo Aguiar, Bock e Ozella (2002, p. 166) “A visão sócio histórica concebe o homem como um ser histórico, isto é, um ser constituído no seu movimento; constituído ao longo do tempo, pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade”. Desse modo, o sujeito é visto como produto e produtor de sua realidade, se constituindo nas e



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1058

pelas suas relações, as quais se dão num determinado momento histórico e social. E neste mesmo sentido, as profissões e o mundo do trabalho são entendidos como socialmente determinados e, portanto, em constante mudança.

Essas duas concepções levam a perspectiva sócio histórica a abandonar a noção de orientação profissional, até então mais conhecida como orientação vocacional, vista pelo modelo de perfis, que busca encaixar uma pessoa, com características inatas e estáveis, no melhor lugar, imutável e perene. Em lugar disso, passa-se a entendê-la como “um conjunto de intervenções que visam à apropriação dos chamados determinantes da escolha.” (Bock, 2001, p. 144), ou seja, as práticas de intervenção serão guiadas de forma a possibilitar que os sujeitos tomem para si, por meio de informações e reflexões, a compreensão dos múltiplos determinantes envolvidos em sua escolha profissional.

O serviço neste enfoque visa também, que os sujeitos passem a se compreender e se enxergar como seres únicos, singulares, históricos e sociais. Isso possibilita que se dê voz a cada indivíduo, auxiliando-o na ampliação de sua consciência sobre a realidade que o cerca e, dessa forma, ajudando-o a achar soluções para as dificuldades que o rodeiam e permitindo a elaboração de projetos. É assim que, como afirma Lisboa (2002, p. 43), a orientação profissional “não está a serviço da *escolha* de carreiras, mas, muito mais do que isso, da *construção* de carreiras”.

Estas noções parecem estar associadas a uma nova concepção sobre saúde que tem sido desenvolvida nas últimas décadas em contraponto ao modelo biomédico hegemônico até então e que a entende como um “estado de completo bem-estar físico, mental e social” (OMS, 1978, p. 1). Dessa forma, saúde deixa de ser compreendida como mera ausência de doença, acrescentando-se também a dimensão social ao seu processo de produção e manutenção.

A visão de indivíduo sob essa perspectiva em saúde está intimamente ligada àquela sustentada pela abordagem sócio histórica. Como Cubas e Egry



(2007) colocam:

O indivíduo assistido passa a ser visto como um sujeito portador de uma história de vida, determinada pela forma de organização da sociedade em que vive e pela sua inserção em um grupo social recortado por classe social, etnia, geração e relações de gênero (p. 788).

Neste sentido, a Organização Mundial de Saúde (1986, p. 1) passa a entender promoção de saúde como “processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle desse processo”. Então, na medida em que trabalha para ampliar a consciência que o indivíduo possui sobre a realidade que o cerca, instrumentando-o para agir, no sentido de transformar e resolver todas as dificuldades que essa realidade lhe apresenta, a orientação profissional pode ser entendida como prática de promoção de saúde (Aguiar et al., 2002).

A Compreensão do Público: O Adolescente na Abordagem Sócio Histórica

O serviço de Orientação Profissional oferecido na Clínica Psicológica da Universidade Federal de Uberlândia (CLIPS – UFU), tem adolescentes estudantes do Ensino Médio como público-alvo para os atendimentos em orientação profissional. Isto está de acordo com Lisboa (2002) ao falar que, dadas as condições sociais em que vivemos, a maioria dos indivíduos que possui acesso a uma possibilidade de escolha é “o jovem de região urbana, de classes média e média alta, aluno de escola particular, que tem o objetivo de integrar o mundo do trabalho no papel de um profissional de nível superior, passando, portanto, por um curso universitário” (p. 43). A crítica desta autora se centra no fato de esta ser uma parcela ínfima da sociedade total. Entretanto, salvo a característica descrita de se estudar exclusivamente em escola particular, a procura por este programa na Clínica em questão advém tanto desta população quanto de escolas públicas. Dessa forma, é importante ressaltar que o trabalho aqui descrito acontece considerando-se as especificidades de adolescentes que



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1060

estejam cursando o Ensino Médio em escolas da rede pública e privada, pois o serviço enfoca o adolescente e não o setor de Educação ao qual pertence.

Tal como as noções de sujeito, mundo do trabalho e emprego, a abordagem sócio histórica desnaturaliza também a compreensão sobre adolescência. É assim que, em contraposição à visão essencialista de adolescência, associada principalmente à puberdade e com características estereotipadas, tais como a rebeldia, crises e melancolia, essa perspectiva concebe o adolescente como um ser em movimento, que entra em contato com diferentes situações e interage com diversas fontes, dotado de vontade própria e, com isso, constituído de diferentes formas, em diversos contextos e épocas.

Essa perspectiva busca desconstruir a visão preconceituosa da adolescência como uma etapa turbulenta e marcada por crises, e compreende que esta postura deveria ser revista por apresentar alguns riscos. Por muitas vezes, deixou-se de perceber e compreender os adolescentes como dotados de autonomia e vidas próprias, o que permitiu, por um lado, uma banalização de seus conflitos pessoais e, por outro, um olhar de estranhamento para aqueles que não apresentassem essas características dadas como “normais” para o período.

Acredita-se, assim, que a fase que comporta a adolescência foi socialmente construída como um período de latência social criado, dentre outros motivos, pela expansão do período escolar, que retirou as crianças e, posteriormente os adolescentes, do trabalho e os colocou por um período maior dentro destas instituições (Magro, 2002). Para Aguiar et al. (2002), o adolescente seria, então, o ser social que já possui em si as forças e as capacidades para ingressar no mundo adulto e, conseqüentemente, no mundo do trabalho, mas cujo lugar construído socialmente no qual foi colocado o impede ou não autoriza a fazê-lo.

Entretanto, mesmo compreendendo essa espera social que vive o jovem, ele não deve ser entendido como um ser que vive à expectativa e à margem do



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1061

cotidiano da sociedade, mas como uma pessoa que tem consigo suas opiniões, posicionamentos e desejos (Peregrino, 2003).

Assim, o adolescente que se pretende entender aqui é um ser singular, dotado de história própria, com seus contatos e contextos, interagindo e respondendo de diversas maneiras às suas questões e com o mundo que o cerca, sempre constituído no contínuo da sociedade e cultura na qual está inserido. A adolescência então seria um momento sim de transição – porque assim foi construída socialmente – mas, como qualquer outra fase que se vivencie, cada um é autônomo e único, pois é resultado de multi determinações que formam e transformam o ser humano.

O Modelo de Atuação em Orientação Profissional na CLIPS-UFU

Semestralmente na CLIPS-UFU é oferecido à comunidade o serviço de orientação profissional, composto por estagiários do curso de Psicologia supervisionados por uma docente do Instituto de Psicologia desta universidade. Tanto no início do primeiro quanto do segundo semestre do ano, é feita a divulgação do trabalho por meio das redes sociais, noticiários de TV e Rádio e em várias escolas da cidade, públicas e privadas. Isto acontece por meio da distribuição de material informativo a respeito do que é o trabalho, seu funcionamento, público-alvo e como se inscrever, enfatizando a gratuidade do serviço. Além disso, os estagiários também visitam as escolas e convidam os estudantes do Ensino Médio.

Mediante as inscrições, tem início o processo de acolhimento, que consiste em entrevistas individuais junto a cada um dos interessados, com o objetivo de conhecê-los com relação a seus dados pessoais, como estão vivenciando o processo de escolha profissional, disponibilidade de participação e expectativas para o trabalho. Além disso, neste momento explica-se o funcionamento dos atendimentos.

Assim, de acordo com a disponibilidade de horários, tanto dos



adolescentes quanto dos estagiários, são organizados grupos com aproximadamente 15 pessoas. Entretanto, tem-se notado uma grande dispersão desde o momento da inscrição até a participação efetiva no grupo, sendo que tem se trabalhado com uma média de sete a dez participantes. O atendimento em grupo justifica-se pela compreensão de que a escolha destes adolescentes, inseridos em uma mesma sociedade e momento histórico, compartilha de múltiplos determinantes. Isso possibilita uma troca de experiência entre os pares, sem deixar de considerar a particularidade da escolha de cada um deles.

O processo de orientação profissional ocorre por meio de atendimentos semanais, com duração de duas horas cada um, totalizando entre oito e doze encontros. Este tempo tem parecido suficiente para abordar as temáticas que englobam as esferas do significado da escolha profissional, conhecimento de cursos técnicos e de graduação, autoconhecimento, informações sobre o mundo do trabalho, processos de ingresso no Ensino Superior e do cotidiano universitário. Os atendimentos podem ocorrer com os estagiários em duplas ou sozinhos na coordenação de cada grupo, dependendo do momento do estágio em que se encontram e de sua disponibilidade. Escolhe-se aqui falar sempre em coordenadores, no plural, mas apenas para fins de padronização da escrita.

Ao começar o trabalho, o primeiro encontro tem como sentido orientador conhecer e ouvir o grupo específico que se formou: criar momentos que propiciem a apresentação de todos os presentes, o início da formação do vínculo, a identificação das expectativas e da vivência do processo de escolha para cada participante. Nos últimos grupos conduzidos, este encontro tem assumido um formato padrão que parece contemplar todos esses objetivos. A título de exemplo, explica-se a seguir como ele tem funcionado, mas com a ressalva de que esta é apenas uma possibilidade, sendo que o encontro pode tomar diversas formas de acordo com o que os coordenadores do grupo julgarem mais adequado de acordo com o “movimento” do grupo. Após a recepção dos adolescentes e alguns minutos de conversa com o objetivo de “quebrar o gelo



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1063

inicial”, procede-se a uma apresentação de todos. Ela é viabilizada por meio da escrita em crachás de como cada um deseja ser chamado, seguida por uma rodada de alguma atividade que permita que todos os participantes falem seu nome e um pouco sobre si. Uma atividade que tem chamado bastante a atenção dos adolescentes neste momento consiste no pedido para que se apresentem dizendo algo de inusitado sobre si mesmos.

Na sequência, com o grupo já envolvido, passa-se para a atividade principal do dia: os coordenadores propõem que cada participante escreva atrás de seu próprio crachá uma ou mais palavras que, em seu entendimento, possam completar a frase “Escolher uma profissão é...”. Cada um explica brevemente sua escolha de palavras e, então, eles se unem em grupos cujas respostas sejam semelhantes para produzirem algo (um cartaz, uma encenação, um desenho ou o que acharem apropriado) que represente suas respostas. Essa atividade tem ajudado a entender tanto o momento da escolha em que cada participante do grupo se encontra quanto o que eles esperam que ocorra durante sua participação.

O encontro prossegue com o momento da discussão, no qual ocorre a retomada do que foi feito e coloca-se a possibilidade de uma conversa sobre os aspectos que mais tenham chamado a atenção dos membros do grupo: o que pensaram, sentiram e vivenciaram, como acham que tudo isso pode ser articulado no trabalho e outras questões que porventura surjam. Esta é uma parte crucial do encontro, pois nela as propostas apresentadas podem ser amarradas aos objetivos, ao mesmo tempo em que os adolescentes tomam para si a oportunidade de expressarem o que vivenciaram daquele dia. É também a partir daí que se percebe a demanda específica deste grupo: o que eles esperam de sua participação? Eles parecem pedir mais por autoconhecimento ou por informações? Por que ponto é interessante que se comece? Como querem conversar sobre suas escolhas? Este encontro termina com a negociação de um contrato verbal de funcionamento do grupo, que contemple as necessidades e



vontades dos participantes e dos coordenadores, dentro das possibilidades do enquadre da Clínica.

A partir de então, os encontros seguintes são planejados sempre a partir do encontro anterior, guiados pela questão central: considerando o movimento deste grupo e as demandas que ele tem apresentado, quais devem ser os objetivos para o próximo encontro? A partir de uma clareza de resposta para esta pergunta é que se procede então, em supervisão, ao planejamento de funcionamentos que possibilitem a abordagem dos temas levantados. Recorre-se, assim, às mais diversas técnicas, que podem ser adaptadas para o contexto conforme a necessidade. Isto tem uma implicação importante, uma vez que se abandona aqui a noção de uma "boa técnica" por si só. Em lugar disso, a reflexão-chave para sua utilização passa a ser: de que forma esse exercício pode ser útil para que se alcance os objetivos propostos?

Neste sentido, não se utiliza um modelo dado *a priori* para o funcionamento de cada sessão do grupo. Pelo contrário, ele vai sendo construído em seu decorrer, em uma articulação das demandas dos participantes com as possibilidades oferecidas pelo contexto, sempre visando o objetivo central da orientação profissional na perspectiva sócio histórica: perpassar temas que ajudem os membros do grupo a se apropriarem dos múltiplos determinantes influenciando em sua escolha. O espaço para a conversa é de fundamental importância por todo o tempo, pois é por meio dela que se determinam os caminhos a serem seguidos pelo grupo até o final e que os coordenadores procuram garantir que o grupo está sendo bem aproveitado por todos os participantes.

O último encontro é sempre programado com a intenção de retomar junto ao grupo tudo o que se produziu durante o período em que o mesmo esteve junto, repassando o que foi trabalhado e a trajetória de cada adolescente no grupo, bem como procurando ouvir dos mesmos o que para eles foi marcante no período, suas críticas e sugestões.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1065

Este formato de condução tem se mostrado eficiente para atingir os objetivos propostos. Os adolescentes que procuram o serviço relatam que o programa proporciona um momento de reflexão sobre si mesmo e sobre a vida, ao mesmo tempo em que traz informações úteis para se pensar o processo de escolher e, especificamente, de sua própria escolha profissional. Eles têm relatado também que a participação em grupo os permite ver que não estão sozinhos na situação de decisão, o que gera um senso de tranquilidade e companheirismo. Tudo isto pode ser compreendido como promovendo saúde de uma maneira preventiva e positiva, na medida em que não se está tratando de doenças, mas permitindo que pessoas se apropriem de conhecimentos sobre si e sobre o mundo, empoderando-as para agirem em sua realidade com mais propriedade.

Ao mesmo tempo, acredita-se que o processo permita uma reflexão sobre a entrada no mundo do trabalho. Pesquisas deveriam ser conduzidas neste sentido, mas fica a impressão de que pessoas que se insiram no trabalho em lugares para os quais se prepararam e onde acreditam poder ser o melhor de si cumprirão suas funções também de maneira mais saudável. Para fechar, a fala de um garoto de 16 anos, participante de um dos grupos já finalizados no ano de 2017, ilustra como esses objetivos, em sua visão, foram alcançados: *“O mais marcante para mim neste grupo foi perceber como minha escolha não é simplesmente independente, da minha cabeça. Me dar conta de quantas coisas estão nela presentes me ajudou a pensar sobre o que eu quero na vida, minhas possibilidades e o que preciso fazer para conseguir isto.”*

Considerações Finais

A orientação profissional é um tema em aprimoramento que comporta diferentes modelos teóricos de sustentação, a partir dos quais diversas práticas se tornam possíveis. Retomou-se rapidamente aqui o que se tem produzido a este respeito, enfatizando o modelo sócio histórico de compreensão da orientação profissional que a coloca como uma prática de promoção da saúde.



Mais ainda, apresentou-se a maneira como esta proposta tem sido traduzida em um serviço de orientação profissional oferecido à comunidade.

Esta forma de entendimento da orientação profissional está em consonância tanto com a concepção de saúde mais atual proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS), quanto com as diretrizes nacionais relacionada ao tema a partir da implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), na medida em que leva à comunidade a possibilidade de reflexão e maior controle sobre suas próprias vidas, cuidando não somente de indivíduos, mas também dos lugares sociais onde os mesmos se inserem.

Sabe-se, contudo, que o modelo aqui apresentado é apenas uma dentre várias possibilidades de atuação e que essas considerações ainda são muito recentes a aparecem de forma escassa na literatura sobre o tema. Outros estudos que promovam sua visibilidade e desenvolvimento são sugeridos, de forma que as práticas em orientação profissional busquem atingir excelência teórica e técnica, em constante revisão.

Referências

- Abade, F. L. (2005). Orientação profissional no Brasil: uma revisão histórica da produção científica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6 (1), 15-24.
- Aguiar, W. M. J. (2003). A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. *Psicologia da Educação*, 23, 11-25.
- Aguiar, W. M. J., Bock, A. M. B. & Ozella, S. (2002). A Orientação Profissional com adolescentes: uma exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Bock, S. D. (2006). *Orientação Profissional: a abordagem sócio-histórica*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Bock, S. D. (2001). *Orientação profissional: avaliação de uma proposta de trabalho na abordagem sócio-histórica*. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, UNICAMP.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1067

- Carvalho, M. M. M. J. (1995). *Orientação Profissional em grupo: Teoria e técnica*. Campinas: Editorial Psy.
- Magro, V. M. M. (2002). Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. *Caderno CEDES*. 22 (57), 63-75.
- Melo-Silva, L. L., Lassance, M. C. P., & Soares, D. H. P. (2004). A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5 (2).
- Lisboa, M. D. (2002). Orientação Profissional e mundo do trabalho: reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In R. S. Levenfus & D. H. P. Soares. *Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Organização Mundial da Saúde [OMS] (1986). *Carta de Ottawa*. Primeira Conferência Internacional sobre promoção da saúde. Recuperado em jun 2018, de <http://www.opas.org.br/promoção/>
- Pino, A. L. B. (1993). Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas psicol.* 1 (1), 17-24.
- Peregrino, M. (2003). E o bonde abalou! Contenção, juventude e embate nas escolas do Rio. In P. C. P. Fraga & J. A. S. Iulianelli (Orgs.) *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Sparta, M. (2003). O desenvolvimento da Orientação Profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (1-2), 1-12.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1068

Os Sentidos Produzidos nas Práticas dos Professores na Escola Pública - Montes Claros - MG

Maria Rita Britto Tupinambá, Faculdade Promove,
mrtupinamba@yahoo.com.br, CAPES

Resumo

Há pouco mais de quatrocentos anos que a ação educativa surgiu das mãos de mestres e professores, se constituindo gradativamente até sua completa inserção na cultura das sociedades modernas. A profissão docente continua sendo tema de discussões científicas, políticas, filosóficas, sobretudo na sociologia da educação, onde os maiores esforços estão voltados para a compreensão das relações entre os atores escolares. Em se tratando de formação docente, no espaço escolar, este se constitui pela apropriação gradativa e pela internalização do sentido tanto do espaço escolar quanto da sua função docente. Destaca-se então a existência sobreposta de dois espaços: um espaço físico e um social. O espaço físico, ligado à corporeidade do sujeito que forma o professor, e o social, ligado à hierarquização e distinção do seu papel. Em uma outra perspectiva teórica, é defendido que o professor está na escola em uma dupla apresentação: como pessoa e como professor. Muito antes de começar a se formar professor, ele já veio se formando como pessoa. Portanto, quando ele está na escola como professor, ele está também como pessoa. O trabalho de pesquisa buscou aproximar-se do cotidiano docente através da observação da realidade de professores do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Monte Claros-MG, tendo como um dos objetivos a análise das particularidades que compõem a formação docente. A construção deste trabalho se deu através de abordagem qualitativa. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas em grupo, tendo como base a metodologia de grupo focal, com temas chave que facilitaram a captura dos objetivos. A utilização dessa metodologia foi pensada para quebra de resistências e estimulação de reflexões que contrariam a atitude natural diante das vivências



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1069

dos participantes. Após os encontros, as falas do grupo focal foram transcritas de forma sequencial, transformadas em dados e organizadas através da técnica de interpretação denominada Mapas de Associação de Ideias da autora Mary Jane Spink. O contato entre os participantes permitiu o aprofundamento dos dados coletados e auxiliou no esclarecimento das categorias mais significativas, a citar: papel docente, violência escolar e adoecimento docente. Por fim, quando a discussão sobre docência se volta para a subjetividade, vem à tona a necessidade de pensarmos a função da condição do mal-estar docente. De outro modo, de respondermos: o que cada um fará com a sua identidade, que em si é sua forma de ser no mundo? Enquanto a escola caminha a passos lentos para não ser um local de multiplicação de desigualdades sociais, o professor caminha na tentativa de fazer da sua trajetória docente uma saída para uma nova forma de ser e de ensinar. Após a caminhada histórica para construção e profissionalização da docência e as discussões sobre o papel docente a sua relação com a escola e com a educação, nos levam a entender que a tendência das pesquisas sobre docência aponta para estudos que valorizam a compreensão das questões referentes à formação profissional, identidade e papel social através de elementos da sua subjetividade e, sobretudo, contextualizada social e historicamente.

Palavras-chave: prática docente; papel docente; identidade.

Introdução

A instrução existe desde a necessidade de continuidade de uma moral social que garanta os interesses sociais, integrando os indivíduos à sociedade, tornando-os seres sociais. Este trabalho propõe pensarmos o cotidiano vivenciado pelos professores na atualidade, a partir de uma aproximação da realidade, com as particularidades e as dificuldades enfrentadas nas relações



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1070

que estabelecem com a escola e com os sujeitos escolares e através da observação de sua prática escolar nas redes de ensino público.

A literatura revisada aponta que o papel do professor na atualidade passa por mudanças tão consistentes que a sua função social se encontra em crise. Assim como a escola, enquanto espaço social revela novos cenários em sua realidade, é possível observar mudanças nos processos de individuação dos professores, novos parâmetros para o estabelecimento das relações escolares e novas percepção sobre o seu reconhecimento social.

Como afirmado por Bourdieu (2011), o espaço social é estruturado a partir de mediações e apropriações do espaço físico pelos sujeitos. O espaço social é constituidor e constituinte. A constituição de si se dá pela apropriação da sua distinção que, por sua vez, acontece em comparação com a diferença que se percebe em sua exterioridade ou no outro, sob um “*princípio de visão e de divisão*”. (Bourdieu, 2011, p. 21).

Bourdieu e Passeron (1992) também contribuíram com a hipótese desse trabalho quando afirmam que a organização simbólica interna dos indivíduos se dá no contato dos sujeitos e através da internalização das representações simbólicas do real.

Para Tardif e Lessard (2005), as teorias de identidade e individuação contribuem para o entendimento de que, neste tempo, a identidade não é somente algo aberto e múltiplo, mas também algo construído de forma autônoma e heterogênea.

Dayrell (2001) também colabora com a definição do objeto de pesquisa ao defender uma análise focada nos sujeitos. Para problematizar a condição docente é necessária uma análise que localize as mudanças de tempo-espaço, que ampare sua reflexão nos sujeitos e que valorize a expressão e forma do seu discurso.

As questões até agora apresentadas trazem à tona a necessidade de repensarmos o docente em seu cotidiano. Gurski (2013) aponta que o



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1071

posicionamento diante dos problemas enfrentados no cotidiano e as queixas dos professores são importantes para o entendimento dessa realidade na atualidade.

Sobre a percepção dos professores em relação à própria condição, encontramos na discussão de Nóvoa (1995) a descrição de um conjunto de reações consequentes do impacto das mudanças estruturais nas condições do trabalho docente. Para o autor, vivenciamos um processo de revolução do papel do professor.

Metodologia

A construção deste trabalho se deu através de abordagem qualitativa com foco na compreensão dos discursos dos sujeitos sobre o papel docente no contexto escolar. A utilização dessa metodologia foi pensada para quebra de resistências e estimulação de reflexões que contrariam a atitude natural diante das vivências dos participantes. O momento de compartilhamento de suas vivências e a troca de experiências entre os participantes tornam o grupo focal uma técnica favorável aos objetivos do trabalho. (Gatti, 2005)

Bauer e Gaskell (2002) definem o grupo focal como

um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração; eo debate se fundamenta em uma discussão racional. Nesta característica final, a ideia de "racional" não é que a discussão deva ser lógica ou desapaixonada. O debate é uma troca de pontos de vista, ideias e experiências, embora expressas emocionalmente e sem lógica, mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições. (Bauer e Gaskell, 2002, p.79)

O grupo focal oportuniza aos participantes externalizar suas experiências, de modo que, durante esse processo - individual e coletivo - estas são explicadas ganhando novos sentidos, ou seja, “alguns aspectos do conhecimento tácito auto evidente são elaborados de um modo que seria difícil de conseguir a partir de um conjunto de perguntas” (Bauer e Gaskell, 2002, p. 82).

Uma outra vantagem diz respeito à apreensão do desenvolvimento e da



capacidade cognitiva, emocional, ideológica e de representações sociais onde “ao propiciar a exposição ampla de ideias e perspectivas, permite trazer à tona respostas mais completas e possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem à resposta” (Gatti, 2005, p.10).

O recomendado é que haja, no mínimo, seis pessoas. Apesar disso, outras referências que concordavam com um grupo focal de tamanho reduzido, com no mínimo quatro participantes. Em Gondim (2003), enquanto Meier e Kudlowiez (2003) e Backes (2011) afirmam que o tamanho do grupo não é relevante desde o número de participantes esteja adequado aos objetivos e que o para alcançar profundidade de expressão de cada participante.

Para organização dos dados foi utilizada a técnica de interpretação denominada *Mapas de Associação de Ideias*, de Mary Jane Spink (2010). O Mapa de Associação de Ideias torna possível o levantamento dos principais temas e a organização das falas dentro de eixos temáticos. Para Spink (2010), o mapa não tem temáticas pré-definidas onde se encaixem as falas dos participantes. Ao contrário, são as falas que definem as categorias, e cada categoria fica estabelecida como um ponto do mapa.

Foi escolhida uma escola de grande porte da rede pública estadual da cidade de Montes Claros – Minas Gerais. A escola está localizada em região nobre da cidade e atende crianças e adolescentes da 5ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Trata-se de uma instituição de grande porte, com 1.500 alunos, inaugurada em 1971. Está localizada na região central, em um bairro nobre da cidade. O público atendido reside em diversos bairros da cidade, próximos e distantes da escola. A escola computa hoje 75 professores, o que garante um bom universo amostral para a nossa pesquisa.

Os três encontros ficaram definidos às quartas-feiras, durante três semanas às 17 horas e 30 minutos, exatamente o horário do final do turno vespertino. O grupo foi composto por 5 professores do ensino médio da escola e foram selecionados voluntariamente após convite feito pessoalmente pela



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1073

pesquisadora ao final de uma reunião escolar.

O maior desafio deste trabalho foi compor o grupo, pois a disponibilidade de tempo dos professores se apresentou como um empecilho para o cumprimento da metodologia escolhida. Avaliamos a possibilidade de continuar a coleta através da técnica de grupo focal com um número reduzido de participantes, uma vez que encontra-se na literatura recomendações teóricas para realização com grupos de menor tamanho.

Ser e Se Tornar Docente

A escola tem especial importância na continuidade da educação dos sujeitos, uma vez que a constituição do ser social se dá também na escola. Isso significa que é de certa maneira, uma “comunidade em miniatura”. Encontramos nas palavras deste autor influências da sociologia da educação durkheimiana, quando ele afirma que “a formação comum (...) é uma formação prática, destinada a dar ao cidadão, em uma sociedade complexa e com o trabalho extremamente dividido, aquele conjunto de hábitos e atitudes indispensáveis à vida comum” (Teixeira, 1976, p. 37).

Para Durkheim (1978), educação compreende a preparação de uma nova geração para a vida social. Esta preparação é feita pela geração adulta anterior e a esta ação o autor deu o nome de socialização metódica. O autor pontua também que o mestre é dotado de autoridade que tem como possibilidade a construção de suas próprias representações sociais e pedagógicas, e com isso influenciar na realidade escolar.

Mendonça e Ó (2008) enumeram como marcos históricos da profissão docente para Brasil-Portugal, a reforma pombalina, a constituição dos estados modernos, o surgimento das escolas normais e a cientificação da educação, as teorias sobre a escola nova. Em suas pesquisas históricas, os autores concluíram que o esquema nacionalista incluía a organização de um sistema escolar que favorecesse as ações políticas estatais a partir da formação cultural



de cidadãos em uma cultura nacional baseada na nova unidade política. Nesse contexto, a escola passa a ser um “dispositivo em direção à criação de laços simbólicos entre os indivíduos e o Estado” (MENDONÇA e Ó, 2008, p.20).

A profissionalização docente no país entra no século XX marcada pela regulamentação de concursos públicos para seleção de professores, com critérios técnicos bem definidos. Aumentam as ações de controle da ação docente, através da sistematização do conteúdo, de normas disciplinares e metodologias de ensino. (Vicentini e Lugli, 2009)

Para Durkheim (1978), é papel do professor ter uma atuação orientada pelo princípio de que os aspectos que definem uma sociedade se refletirão, de certa maneira, em uma classe escolar. Nesse sentido, o professor seria, então, mais que uma autoridade escolar. Além de autoridade detentora de conhecimento, um guardião e transmissor da moral de uma sociedade.

No entanto, é importante frisar que para Durkheim a finalidade da educação, inclusive a escolar, se traduz na instrução dada pela geração adulta a uma nova geração, com o objetivo de prepará-la para a vida social. Isso significa que o principal objetivo dos docentes é o desenvolvimento dos aspectos intelectuais, políticos e morais dos alunos em conformidade com os princípios da sociedade em que se vive e, especialmente, que este desenvolvimento seja conforme a categoria social em que se inscreve. (Durkheim, 1978)

Embasado em argumentos éticos, Aquino (2000) apresenta uma dimensão mais ampla das ações do professor, a qual nomeia de informais. Analisando a sala de aula como um espaço marcado pelas diferenças, o professor pode precisar intervir, sendo o espaço escolar também de construção da realidade. Ele pode, também, precisar se posicionar, sendo um espaço de relações sociais e, por fim, pode também precisar agir, a fim de facilitar (Aquino, 2000). Dentro dessa análise, cabe ao professor o cumprimento das funções que definem sua identidade, estando na centralidade da função docente a ação pedagógica.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1075

Fontana (2000) apresenta, em seu trabalho de pesquisa, outras perspectivas para o sujeito professor. O autor utiliza das teorias sobre identidade docente oriundas da pedagogia crítica definidas como categorias de reconhecimento social.

O processo de constituição de um espaço escolar, além de estrutural, é também simbólico, uma vez que a construção física deste possibilita a construção de uma cultura educacional. A escola é um espaço arquitetonicamente concebido consoante às determinações pedagógicas e de higiene. É comumente um prédio que difere dos demais em seu entorno, marcando no real o valor simbólico daquela instituição. (Faria Filho, 2001)

De modo complementar, Bourdieu (2011) afirma que os sujeitos são submetidos ao fenômeno observado e nomeado *Efeito de lugar*, onde o autor explica:

Os agentes sociais que são constituídos como tais em e pela relação com um espaço social (ou melhor, com campos) e também as coisas na medida em que elas são apropriadas pelos agentes, portanto constituídas como propriedade, estão situadas num lugar do espaço social que se pode caracterizar por sua posição relativa pela relação com os outros lugares (acima, abaixo, entre, etc.) e pela distância que o separa deles. Como o espaço físico é definido pela exterioridade mútua das partes, o espaço social é definido pela exclusão mútua (ou a distinção) das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais. (Bourdieu, 2011, p.160)

Dessa forma, o espaço físico se apresenta como a realidade objetiva e o espaço social como a realidade simbólica dos sujeitos que compõem o campo social. Toda sala de aula tem uma vida coletiva, cabendo ao professor a sensibilidade de perceber suas manifestações e refletir sobre as formas de coordenar estes momentos para favorecer a vida coletiva que se constitui ali. Dessa forma, o professor conseguiria conciliar o ensino dos aspectos disciplinares e a regulação da autonomia. (Durkheim, 1978)

Quanto à formação do professor, ela se dá em dois sentidos, no pessoal e no profissional. A identidade profissional se dá pela “apropriação das



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1076

competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a atividade e o desempenho do papel de professor” (Novoa, 1995, p. 162). Por isso, entendermos o que é ser professor significa entrarmos no desenrolar da vida pessoal e profissional.

Dando continuidade à ideia de que a formação docente acontece em um movimento crescente e singular, Tardif (2002) nos apresenta a perspectiva do saber docente. Primeiramente, ele explica que o saber é social, se modifica e ganha nuances conforme o momento da formação do professor. A este processo o autor deu o nome de “socialização profissional” (Tardif, 2002, p. 14), definindo que o saber do professor se constitui ao mesmo tempo em que ele aprende a ser professor.

A exterioridade reside no fato de que são as escolas, secretarias de educação ou Estado que definem o conteúdo escolar lecionado pelos professores. Na prática, o professor ensina o que já está determinado curricularmente e não aquilo que ele produz enquanto saber. Nesse sentido, o professor é um reprodutor de saberes que lhe são passados, por sua vez, apropriados e transmitidos, um executor.

Após a caminhada histórica para construção e profissionalização da docência e as discussões sobre o papel docente e sua relação com a escola e com a educação, nos levam a entender que a tendência das pesquisas sobre docência aponta para estudos que valorizam a compreensão das questões referentes à formação profissional, identidade e papel social através de elementos da sua subjetividade e, sobretudo, contextualizada social e historicamente.

Saberes Docentes: Elementos para uma Análise Da Realidade do Professor

Para entendermos o professor é preciso aproximar-se de sua prática, vê-lo inserido em suas ações, afinal, é em sua ação no mundo que o sujeito produz sua identidade e através das trocas simbólicas partilhadas nas relações



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1077

estabelecidas nos espaços sociais. (Silva, 2014)

A percepção apresenta traços culturais. As relações de trocas significativas entre os sujeitos influenciam a forma como percebem o mundo e seus modos. O produto das relações compõe a percepção, ou seja, o modo que sujeito percebe é culturalmente influenciado, podendo ampliar ou criar novos modos de perceber. (Christov, 2011)

Ainda assim a percepção não se reduz a um estado subjetivo, é também um fenômeno influenciado socialmente, no qual uma pessoa tem certo tipo de relação com um objeto ou evento no mundo. O indivíduo está sujeito a milhares de estímulos e, em resumo, percepção é o processo por meio do qual um indivíduo reconhece, seleciona, organiza e interpreta a informação que recebe do ambiente, através dos sentidos. (Bacha e Romano 2006)

Acerca do adoecimento físico e mental, Bastos (2009) defende o mal-estar docente ao esclarecer seu conceito:

pode-se resumir o mal-estar docente como os sentimentos de professores perante a uma série de circunstâncias imprevistas que os conduzem a comprometer o desempenho de seus trabalhos; e que os sentimentos de desencanto, insegurança e de recusa parecem atingir principalmente os professores que não conseguiram redefinir seus papéis perante aos novos contextos e situações presentes na escola. (Bastos, 2009, p.16)

Os métodos avaliativos que a sociedade capitalista impôs para os cientistas e educadores são equivalentes aos dos processos produtivos, isto é, metas quantitativas, produtivismo ligado à ascensão profissional, análise de rendimentos como meio de reconhecimento e remuneração, além de uma organização instável e homogeneizada de políticas e práticas de ensino. (Forattini; Lucena, 2015)

Tratado como fator fundamental para o reconhecimento social, o trabalho, expressado em práticas produtivas e improdutivas, atravessa as relações abarrotadas de atribuições e deveres objetivos, assim como subjetivos, acarretando implicações diretas no que diz respeito à significação da vida em



sociedade. (Forattini; Lucena, 2015)

Estudo organizado por Diehl e Marin (2016) descreve, a partir de criteriosa revisão de literatura, as causas e o contexto em que o adoecimento ocorre, além de conseguir delinear os principais sintomas e doenças. A análise dos autores mostra como é central para a questão do adoecimento as transformações no contexto social atual. O professor sofre fragmentação do trabalho e consequente perda de autonomia, por uma cobrança de produtividade que significa que são impostas demandas cada vez mais complexas e também alheias à sua função.

Para manutenção do equilíbrio do sujeito ao trabalho e do funcionamento do seu aparelho psíquico, observamos os mecanismos de defesa construídos pelos trabalhadores frente à carga negativa do desempenho de suas funções. Tais defesas mascaram o sofrimento, a ansiedade e a insatisfação, ao passarem muitas vezes despercebidos e livres de qualquer relação com a função desempenhada pelo trabalhador. Isso quer dizer que nem sempre está clara a relação entre o fenômeno do trabalho e a vivência do sofrimento, e nem sempre o trabalhador reconhece seu adoecimento como fruto deste sistema. (Dejours, 1998)

No caso da formação do professor-sujeito, Pereira (2013) afirma que, para além das relações sociais estabelecidas, há uma de grande relevância: a relação estabelecida com a mestria e, conseqüentemente, suas queixas sobre essa realidade. Ou não seria a sua realidade a própria queixa? Para Pereira (2013), a queixa do professor é estrutural, faz parte da sua formação, do fenômeno por ele nomeado “mal-estar docente”. O mal-estar docente, de forma individual, tem, em sua centralidade, o sintoma, um “fenômeno subjetivo constituído pela realização deformada do desejo” (Pereira, 2013, p.36). Para o professor, o sintoma é sua queixa e, portanto, aquilo que ele tem de mais real.

Claramente, os delineamentos do mal-estar docente se inspiram nos escritos de Freud (1996) sobre “o mal-estar na civilização”. Neste texto, o autor levanta questões sobre os impasses do conviver em sociedade e do quão



inerente aos seres humanos são esses empecilhos. No entanto, ele aponta também que precisam ser canalizados e transmutados constantemente. Coloca como significativas fontes do mal-estar na sociedade e, por consequência, geradoras de sintomas: a fragilidade dos corpos, fadados ao envelhecimento, processo este acrescido de sofrimento e ansiedade; a superioridade da natureza, que nos coloca impotentes frente à sua força de destruição, evidenciando o fato de não controlarmos tudo; e, por fim, o sofrimento advindo das relações sociais, que nas palavras do autor

(...) talvez nos seja mais penoso do que qualquer outro. Tendemos a encará-lo como uma espécie de acréscimo gratuito, embora ele não possa ser menos fadidamente inevitável do que o sofrimento oriundo de outras fontes (Freud, 1996, p.50).

Pereira (2013) entende que a crise do mal-estar docente é composta por um rol de perdas que contribuem para o aparecimento de sintomas de adoecimento. O professor perdeu principalmente, a autoridade na relação professor-aluno, e a garantia de que seu saber era supremo. Nesse cenário percebemos, então, uma crise nas relações simbólicas entre professor e aluno e entre o professor e o seu saber.

Aplicando o conceito de mal-estar docente, estaremos diante de um professor que não tem mais garantia de que o seu saber é inquestionável e de uma decorrente e possível perda de autoridade, tornando-se possível pensar uma perspectiva de adoecimento. A perda de autoridade é elemento essencial para entendermos as múltiplas representações de violência que se apresentam no contexto do próximo, tema em discussão a seguir.

A escola é dividida entre duas forças que sobre ela atuam: de um lado a instituição que normatiza e uniformiza os sujeitos em suas tarefas de ensino-aprendizado, incluindo a hierarquização das funções; e, por outro lado, os sujeitos com seu próprio olhar sobre os processos institucionais, resistindo-lhes ou os aceitando. Sendo assim, a escola não é um espaço pronto, mas sim, uma construção constante na medida em que negociações são realizadas entre os



sujeitos ali implicados (Dayrell, 2001). Contemporânea da clínica psiquiátrica, desenvolveu a prática de disciplinar a criança mediante a educação num enfoque higiênico-pedagógico. Desse modo, apesar de a Psicologia mais recente criticar a posição discriminatória da Teoria Cultural, esta posição se mantém viva na mentalidade de muitos docentes e estudantes, tornando a disciplina oferecida na escola um suporte discriminatório de uma postura acrítica que mantém a criança pobre em sua total pobreza, aprisionada nos estereótipos culturais de incompetente, violenta e desinteressada. (Arreguy *et al*, 2012)

Nesse sentido, o professor, sem se dar conta do efeito de algumas práticas pedagógicas, muitas vezes poderá ser o canal de um tipo de violência conhecida como psicológica, uma vez que seus efeitos se dão através da palavra, do olhar e dos gestos. (Koehler; Azevedo, 2003)

Para Arreguy *et al* (2012) a violência simbólica está contida no centro das ações dos professores. Trata-se de uma forma de garantir a continuidade do poder hierárquico e da estrutura de dominação de classe herdados cultural e historicamente. No entanto, os autores alertam que mesmo que isso não se manifeste de modo explícito, está presente tanto nas atitudes dos professores com os alunos, quanto nas atitudes dos alunos com os professores, numa dialética entre dominante e dominado.

Desta forma, as saídas possíveis para a violência simbólica apontam para o professor que escolhe assumir um lugar de falta e reagir em direção a uma retomada de sua autoridade. Apontam também para o empobrecimento dos laços com o outro, principalmente o laço entre professores e alunos. Cabistani(2013, p. 23) aponta que:

(...) como os alunos foram impedidos de se tornarem alunos, por estarem mal instalados na função simbólica da palavra, os professores estão cada vez mais impedidos de exercer seu ofício. O que vemos assombrosamente são os atos violentos dentro da escola e fora dela, uma vez que quando a palavra perde o seu valor, o que surge é o uso da força e coerção. (Cabistani, 2013, p.23)

Ao apontar o enfraquecimento do laço social como causa de ações de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1081

violência, Cabistani (2013) defende que o empobrecimento de si gera um enfraquecimento da comunicação entre os indivíduos, ainda mais justificado pelo excessivo uso da tecnologia. Para Cabistani (2013) isso é uma deficiência simbólica, e por isso, o enfraquecimento da comunicação. Faz-se necessário o fortalecimento da identidade dos novos significados possíveis para a relação eu - outro.

Considerações Finais

Foram percebidos elementos da violência simbólica destacada nas obras de Bourdieu, tão atuais e presentes. Há uma crítica presente no discurso dos professores em relação às diferenças de classe existentes entre professor e aluno, para além da diferenciação de papéis. Podemos concluir que entre os professores há consciência de que a ação educativa é sim uma ação de dominação.

Foi imprescindível discutir sobre a percepção do professor sobre a violência subjetiva, muitas vezes velada nos discursos de pais e alunos. O tema adoecimento docente trouxe à tona a expressão mal-estar docente, referenciada ao mal-estar na sociedade contemporânea de acordo com Nóvoa (1995) e Pereira (2013; 2014; 2015).

Os principais pontos de queixa presente nas falas dos professores consultados nessa pesquisa estão relacionados às exigências do governo do estado para o ensino supracitadas. Os professores se queixam de estarem submetidos à regra de lecionarem somente um horário de 50 minutos em cada turma. Em defesa, argumentam sobre a improdutividade dessa norma que além de impor uma mudança de sala a cada 50 minutos, dá vazão ao problema da indisciplina e domínio de sala.

Outro ponto dentro desta mesma queixa são os projetos sancionados pelo estado de Minas Gerais e que devem ser implantados em sala de aula ao longo do ano letivo. Tais projetos são iniciativas da Secretaria Estadual de Educação



de Minas Gerais (SEE/MG) para complementaridade do conteúdo escolar com inserção de temas atuais para a sociedade como sexualidade, meio ambiente e saúde, por exemplo. Os professores reconhecem a importância da discussão destes temas, mas por outro lado, admitem a dificuldade de conciliação com o conteúdo programático das disciplinas. No entanto, existe a obrigatoriedade da implantação dos projetos, iniciando-se aí uma ardilosa missão de achar, além de tempo, uma contextualização do tema com o conteúdo.

Todavia, talvez o ponto mais recorrente diga respeito ao sistema escolar e as normas em relação à avaliação e reprovação dos alunos. Diante da resolução da SEE/MG nº 2.197 de 2012, no ponto em que concerne a progressão continuada, vimos evidenciado um professor que se sente pressionado a aprovar alunos que nem sempre se encontram dentro dos critérios de aprendizagem considerados adequados para ele.

Das entrevistas é também possível identificar o professor que gostaria de ser visto somente como mediador do conhecimento para o aluno, ou seja, somente para ensinar, quanto o professor que vê a necessidade de somar outros papéis sociais ao seu ofício.

Existe um professor acuado e vulnerável diante da possibilidade de sofrer uma situação de violência em sala de aula, como várias veiculadas na mídia atualmente.

Não é difícil identificar nas colocações dos sujeitos pesquisados certo saudosismo sobre a função docente e a valorização dos saberes e do papel do professor. São frequentes as falas que remetem ao passado. A maioria referenciada pela própria experiência enquanto alunos. Há uma honesta comparação da imagem que eles tinham do professor aplicada à imagem que eles percebem que têm hoje.

Atitudes marcadas pela nostalgia e melancolia estão pautadas em uma noção antiga de autoridade e também em um processo de transmissão idealizado. Assim, o professor se torna um sujeito ancorado no passado,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1083

descolado no tempo e espaço social que ocupa quanto aos demais. (Gurski, 2013)

Encontramos queixas tradicionais relacionadas à condição docente e naturalmente, o diálogo entre condição docente e mal-estar docente foi estabelecido. Como observado durante as entrevistas em molde de grupo focal, há um profundo estado de desmotivação provocado pelas condições sociais e estruturais. O desdobramento da desmotivação são condições de saúde adversas para o exercício da docência, além de uma subjetividade adoecida.

Foi possível perceber a insatisfação com a remuneração como parte da realidade, mas não como queixa central, muito menos enquanto sintoma do mal-estar docente.

Fica evidente que o mal-estar docente diz muito mais respeito aos danos psicológicos e sociais e defrontamo-nos com um professor angustiado, apesar de apático, desmotivado e muitas vezes adoecido. Tal angústia revela o incômodo enquanto a apatia a ausência de ação.

Por fim, os aspectos discutidos nesse trabalho mostram que o mal-estar docente é um aspecto constitutivo dos tempos atuais e que, portanto, a tendência é que não desapareça. Quando a discussão sobre docência se volta para a subjetividade, vem à tona a necessidade de pensarmos a função da condição do mal-estar docente. De outro modo, de respondermos: o que cada um fará com a sua identidade, que em si é sua forma de ser no mundo? Enquanto a escola caminha a passos lentos para não ser um local de multiplicação de desigualdades sociais, o professor caminha na tentativa de fazer da sua trajetória docente uma saída para uma nova forma de ser e de ensinar.

Referências

AQUINO, J. G. (2000) Sobre a ética e seus avessos. 2ª ed. São Paulo: Summus.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1084

ARREGUY, M. E.; MORENA-TORRES, M.; CAMPOREZ, G. A. (2012) Violência Simbólica e Fracasso Escolar: Reflexões Psicanalíticas na Educação. Revista Aleph, v.6, n.17, p.53-70.

BACKES, D.S. (2011) Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. O mundo da saúde. nº 35 (4), p. 438-442. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf> Acesso em: 21/06/2018.

BASTOS, J. A. Q. R. (2009) O Mal-Estar Docente, o Adoecimento e as Condições de Trabalho no Exercício do Magistério, no Ensino Fundamental de Betim/Mg. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_BastosJA_1.pdf>. Acesso em: 05/11/2017.

BAUER, M. W; GASKELL, G. (2002) Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático. 2º Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1992) A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3º ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BOURDIEU, P. (1998) Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, P. (2007) O poder simbólico. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BOURDIEU, P. (2011). A miséria do mundo. 8. ed. Petrópolis: Vozes.

CABISTANI, R. M. O. (2013) A educação no fio do discurso sobre a violência. Correio da APPOA, v. 220, p. 17-23. Disponível em <<http://www.appoa.com.br/uploads/arquivos/correio/220.pdf>> Acesso em: 15/03/2018.

CHRISTOV, L. H. S. (2011) Emoção, percepção e criatividade: a contribuição da Psicologia para Artes e Ensino de Artes. São Paulo: UNESP. DISPONÍVEL EM: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40553/4/2ed_art_m2d3.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2018.

DAYRELL, J. (2001) A escola como espaço sócio cultural. In: DAYRELL, J. (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1085

- DEJOURS, C. (1998) A loucura do Trabalho: estudo de Psicopatologia do Trabalho. 5º Ed. São Paulo: Cortez.
- DIEHL, L.; MARIN, A.H. (2016) Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. Estudos interdisciplinares em psicologia. Londrina, v. 7, n. 2. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/25302>> Acesso em: 10/08/2017.
- DURKHEIM, E. (1978) Educação e Sociologia. 11º ed. São Paulo: Melhoramentos.
- DURKHEIM, E. (1999) Da Divisão do Trabalho Social. 2º Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- FARIA FILHO, L. M. (2001) Conhecimento e cultura na Escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, J. (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- FARIA FILHO, L. M. (2001) In DAYRELL, J. (org) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. 1ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- FARIA FILHO, L. M. In LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (2007) 500 anos da educação no Brasil. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- FONTANA, R. A. C. (2000) Como nos tornamos professoras? 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- FREUD, S. (1996) O mal-estar na civilização. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago.
- GATTI, B. A. (2005) Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. 2ª ed. Brasília: Líber Livro.
- GONDIM, S. M. G. (2003) Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. Paidéia. nº 12 (24), p. 149-161. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>> Acesso em: 21/06/2018.
- GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução SEE 2197. Belo Horizonte - MG. 2012.
- GURSKI, R. (2013) É possível pensar a contrapelo o mal-estar na educação atual? Correio da APPOA, v. 220, p. 25-32. Disponível em <<http://www.apboa.com.br/uploads/arquivos/correio/220.pdf>> Acesso em: 15/03/2018.



- KOEHLER, S. M. F.; AZEVEDO, M. A. (2003) Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em <<http://docplayer.com.br/7650257-Violencia-psicologica-um-estudo-do-fenomeno-na-relacao-professor-aluno.html>> Acesso em: 11/06/2017.
- MEIER, M. J. ; KUDLOWIEZ , S. (2003) Grupo focal: uma experiência singular. Texto & Contexto Enf., Florianópolis, v.12, n.3, p. 394-39. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&base=BDENF&lang=p&nxtAction=lnk&exprSearch=14417&indexSearch=ID>> Acesso em: 21/06/2018.
- MENDONÇA, A. W. P.; Ó, J. M. N. R. A história da profissão docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. Revista Brasileira de História da Educação. Maringá v.7, n.3 Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38606>>. Acesso em: 10/08/2017.
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. Resolução da SEE nº 2.197, de 26 de Outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>>. Acesso em: 20/04/2018.
- NÓVOA, A. (1995) Profissão Professor. 2º Ed. Porto: Porto Editora.
- SPOSITO, M. P. (2001) Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, J. (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- TARDIF, M. (2002) Saberes docentes e formação profissional. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. (2005) O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes.
- PEREIRA, M. R. (2014) O que quer uma professora? Educ. Real., Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 181-199. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21/03/2018.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1087

PEREIRA, M. R. (2015) A autoridade docente e a questão do saber-fazer com o “sinthoma”. Revista da APPOA, v. 45/46. Disponível em: <http://www.appoa.com.br/revista/desamparo_e_vulnerabilidades/1028#.V VH-U45Viko> Acesso em: 21/03/2018.

PEREIRA, M. R. (2013) Os profissionais do impossível. Educ. Real. Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21/03/2018.

SILVA, T. T. (2014) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais . 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

SPINK, M. J. (2010) Linguagem e produção de sentidos no cotidiano. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. 72 p. ISBN: 978-85-7982-046-5. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 23/09/2017.

TEIXEIRA, I. C. In DAYRELL, J. (org) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. 1ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

TEXEIRA, I. C. (2007) Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. Revista Educação e Sociedade. nº 99, p. 426-443. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf>> Acesso em: 30/05/2017.

TEIXEIRA, A. (1976) Educação no Brasil. 2. ed. São Paulo: Nacional.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. (2009) História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez Editora.

VILLELA, H. O. S. In LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (2007) 500 anos da educação no Brasil. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1088

Oficinas Socioeducativas: Significações Partilhadas por Adolescentes Vinculados a um Capsi

Naiana Marinho Gonçalves - UFMT
goncalvesnai@gmail.com

Ruzia Chaouchar dos Santos - PUC/SP
ruziachauchar@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho, fundamentado na abordagem psicossocial, é oriundo de uma experiência de estágio avançado em Psicologia que busca corroborar com a interface entre os campos da Educação e da Saúde Mental, a partir da investigação do potencial do emprego de oficinas socioeducativas como instrumento de intervenção capaz de mediar processos de significação não hegemônicas sobre si na relação com o outro, na modalidade de grupo, com adolescentes vinculados a um CAPSI, localizado no município de Cuiabá-MT. O aporte teórico ampara-se no diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria das Representações Sociais, em uma abordagem Ontogenética. Em interlocução com os estudos teóricos sobre narrativas que compreendem tal modalidade discursiva mediante seu caráter de abertura à imprevisibilidade, ao possibilitar a expressividade de conteúdos normativos e contra normativos. Os princípios metodológicos orientadores do plano de geração de dados inspiraram-se em estudos do tipo etnográfico com base no procedimento de observação participante articulado à execução de oficinas socioeducativas, as quais privilegiaram a narrativa e a ludicidade enquanto ferramentas psicológicas potencializadoras das dimensões criativa e reprodutora do desenvolvimento humano. Participaram deste estudo seis adolescentes de idades entre 14 a 25 anos, ao longo de 17 sessões que ocorreram no transcorrer de quatro meses. As oficinas foram desenvolvidas na frequência de uma vez por semana, com duração variável entre uma e duas horas, segundo as especificidades das



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1089

atividades organizadas. Os grupos eram constituídos comumente, entre uma a três técnicas da equipe, de diferentes modalidades profissionais, por três estagiários de psicologia e pelos/as adolescentes. Destaca-se que ações interventivas foram sistematizadas com a intencionalidade de proporcionar aos/as adolescentes, a partir da construção da narrativa, um espaço favorável para a reflexão e ressignificação de estigmas e preconceitos enraizados em princípios da "normalidade". As análises empreendidas anunciam que o processo de elaboração da narrativa coletiva entre os/as membros do grupo oportunizou o compartilhamento de significações que em suas contradições revelam elementos de identificação e diferenciação entre os/as adolescentes em relação às suas vivências ao longo do processo de escolarização que, por um lado, se revela como uma vivência potencial de aprendizagem e, por outro, se expressa como uma experiência que objetiva a exclusão dos/as mesmos/as do direito ao acesso a uma educação de qualidade que permita em que esses possam ser e existir em suas particularidades. A condição objetiva de exclusão que culmina na negação de um direito fundamental, o acesso à educação, constitui a realidade não somente de adolescentes marcados pela instituição loucura. Mas ao mesmo tempo, há uma complexificação da condição de exclusão analisada, à medida em que esses sujeitos/as passam a ser nomeados em suas relações a partir das redes de significações historicamente fundadas no paradigma de normalidade. Compreende-se que as intervenções socioeducativas possibilitaram atuar no processo constitutivo da dimensão subjetiva destes sujeitos a partir do complexo da exclusão ora discutido.

Palavras-chave: Narrativa Adolescência Atenção Psicossocial

Introdução

No cenário do campo da saúde mental brasileiro, de modo geral, verifica-



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1090

se a carência da elaboração de parâmetros e diretrizes concernentes às esferas de atenção ao público infanto juvenil, haja visto que, historicamente, os serviços voltados a esta população eram efetuados por instituições, em sua maioria de caráter filantrópico e/ou privado, que ao longo de muitos anos foram reconhecidos como as únicas vias de cuidado a estes sujeitos. Este panorama exposto corroborou para que os saberes e as práticas destinadas às crianças e aos adolescentes amparassem em um ideário de proteção que resultou, paradoxalmente, em um modelo de atenção à saúde mental imbuídos por pressupostos normativos fundados na dicotomia normalidade e anormalidade. Estes, por sua vez, ao serem associadas às imagens sociais naturalizantes sobre as categoriais geracionais infância e adolescência, ainda nos dias atuais, permanecem justificando e legitimando a institucionalização destes/as atores/atrizes sociais.

A importância de se pensar em políticas de atenção psicossocial à criança e ao adolescente sob a condição de sofrimento psíquico já havia sido assinalada em discussões promovidas nas Conferências Nacionais de Saúde Mental. Contudo, somente após a implementação da Portaria GM N°. 336/2002 que se efetivou a criação e regulamentação dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), em suas distintas modalidades, dentre elas o Centro de Atenção Psicossocial Infanto juvenil (CAPSI), que se configurou no primeiro dispositivo de assistência à saúde mental implicado exclusivamente no atendimento desta demanda em questão (Brasil, 2002).

Diante disso, o presente trabalho se propõe a investigar o potencial a partir do emprego de oficinas socioeducativas como instrumento de intervenção capaz de mediar processos de significação não hegemônicas sobre si na relação com o outro, na modalidade de grupo, com adolescentes vinculados a um CAPSI, localizado no município.

Por sua vez, este estudo fundamentado na abordagem psicossocial, é oriundo de vivências acadêmicas inseridas no interior do Projeto de Extensão



intitulado *Rede de Apoio à Educação Infantil: interfaces com a Psicologia e Pedagogia*, desenrolado ao longo do Estágio Supervisionado Específico (ESE), efetuado por três estagiários/as durante o nono e décimo semestres de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

Ao considerar tais proposições, a escolha pelo trabalho com a adolescência está vinculada a uma proposta da mencionada unidade de saúde mental, em parceria com o Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN). A demanda de trabalho exposta estava associada às dificuldades em pensar neste dispositivo como um espaço de atendimento aos adolescentes, dado que muitas das crianças que eram atendidas se tornaram adolescentes solicitando um reposicionamento dos olhares direcionados a elas. Consequentemente, observou-se a importância de empreender esforços que pudessem contribuir com os usuários, seus pais e/ou responsáveis e junto aos técnicos atuantes no CAPSI na construção de um lugar para adolescentes, de maneira a ampliar o sentimento de pertença destes para com sua equipe.

Diante disso, torna-se imprescindível salientar que o cenário destes diálogos apreende a adolescência como categoria historicamente construída, em contraposição às significações universal, essencialista, naturalizante e a-história que tende compreendê-la enquanto um período do desenvolvimento humano, enraizado pela ideia de crise, conflitos, rebeldia, vulnerabilidade acentuada, atrevimento e irresponsabilidade. Ao sustentar-se o estudo na abordagem psicossocial parte-se do ponto de vista que a categoria geracional adolescência precisa ser considerada mediante uma relação dialética entre as esferas social e histórica deste fenômeno, que é construído, interpretado e significado pelo ser humano. (Aguiar & Ozella, 2008).

Para a compreensão dos fenômenos psicossociais investigados, o aporte teórico adotado se constitui pelo diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 2009, Molon, 1999, 2000) e os estudos teóricos sobre narrativas (Bruner, 1997, 2001, 2014; Jovchelovitch & Bauer, 2002) que permitem



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1092

compreender a narrativa como um instrumento psicológico de mediação, que pode potencializar processos terapêuticos.

Os pressupostos metodológicos orientadores do plano de geração de dados inspiraram-se em estudos do tipo etnográfico (André, 1995; Ezpeleta & Rockwell, 1986) ao ancorar-se nos procedimentos de observação participante articulados à execução de oficinas socioeducativas, as quais privilegiaram a narrativa e a ludicidade enquanto ferramentas psicológicas potencializadoras das dimensões criativa e reprodutora do desenvolvimento humano. Os conteúdos advindos das intervenções psicossociais serão analisados compreensivamente por meio do delineamento de episódios interpretativos.

Fundamentos Teóricos

Ao partilhar dos pressupostos de que se torna fundamental mobilizar esforços que visam corroborar com a desconstrução de modelos de atenção à saúde mental orientados por saberes e práticas manicomiais que deslegitimam a existência dos sujeitos em condição de sofrimento psíquico, em decorrência de que estes se distanciam dos princípios da "normalidade", o recorte deste trabalho é assumido com a intenção de destacar a potencialidade do diálogo entre os estudos teóricos sobre narrativas e a teoria histórico-cultural, como uma das vias profícuas para contribuir com a superação desta lógica que estrutura as relações sociais. Esta, por sua vez, se revela como um desafio contínuo na realidade dos serviços de atenção ao sujeito em sofrimento psíquico.

Jovchelovitch e Bauer (2002) ao citarem Roland Barthes, assinalam que toda experiência humana pode ser expressa por intermédio da narrativa, que é infinita em sua variedade e universal. Nas palavras dos autores,

“[...] a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não se importando com a boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida.” (Jovchelovitch & Bauer (2002).



Sob esse panorama, Bruner (1997) salienta que o ser humano apresenta a propensão em organizar as experiências de vida por meio do ato narrativo. Este autor (1977) parte do pressuposto de que uma das maneiras de ter acesso e interpretar as significações partilhadas nas trocas sociais é pela narrativa, dado que ela se revela como uma via de mediação da própria experiência humana e se caracteriza de forma interdependente da construção da realidade.

Por sua vez, Bruner (1997) compreende que a cultura é constituída por teias de processos de significação que são elaborados e negociados nas práticas sociais. Pode-se dizer que esta via de pensamento, se aproxima dos preceitos da teoria vigotskiana, que apreende o sujeito como aquele que se constitui e é constituído pelo meio, trazendo em si essas relações de historicidade, ideologia e representações da sociedade. (Aguiar & Ozella, 2006).

Acerca deste aspecto, Vigotski (2010) alude que a relação do sujeito com o meio se configura mediante o conceito de vivência⁵⁶, vista como uma unidade de um todo complexo que, neste caso, se caracteriza como uma unidade regente entre as particularidades do sujeito e a do meio, de modo como este último está implicado em seu desenvolvimento humano.

Para o autor mencionado (2009), o sujeito é apreendido como um ser atuante na cultura, que ao mesmo tempo em que se constitui pela reprodução de condutas e comportamentos sociais, também cria e, por meio deste movimento, pode também ser tomado como produtor de cultura. Dessa maneira, pode-se dizer que a formação social da consciência e a atuação pela dimensão simbólica (signos, significados e sentidos) acontecem nesta dinâmica de

⁵⁶ Conforme Vigotski (2010), “A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência.” (p.686).



reciprocidade, no processo de apropriação cultural, por meio das dimensões humanas de reprodução e criação⁵⁷.

Em interlocução com estas formulações expostas, Bruner (2001) assinala que a mente é criadora de significados, e reconhece o sujeito como protagonista, ao significar a mente humana como proativa. Sob essa perspectiva, Molon (1999) inscreve que sem o processo de mediação dos signos não existe a cultura, dado que desde o seu nascimento a criança se relaciona com o outro e se apropria do seu entorno social por via da mediação que se caracteriza como elemento constitutivo das relações.

Desta maneira pode-se indagar o que se caracteriza enquanto signos? Estes são instrumentos psicológicos que operam sobre o controle e o domínio do ser humano,

“[...] são a linguagem, as formas numéricas e cálculos, a arte e técnica de memorização, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os gráficos, os mapas, os desenhos, enfim todo gênero de signos convencionais”. [...] (Molon, 1999, p.115).

Estas considerações esboçadas anteriormente podem revelar que toda relação é mediada pelo uso de signos e instrumentos, que estão imbricados em qualquer atividade humana, caracterizando-se pela via da mediação semiótica.

A partir destas proposições, pode-se salientar que a narrativa é constituída e constitui processos de mediação que se revela na e pela relação Eu-Outro, por meio dos signos, da semiótica, da palavra e demais instrumentos

⁵⁷ Para Vigotski (2009), “Se olharmos para o comportamento humano, para a sua atividade, de um modo geral, é fácil verificar a possibilidade de diferenciar dois tipos principais. Um tipo de atividade pode ser chamado de reconstituído ou reprodutivo. Está ligado de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes. [...] Além da atividade reprodutiva, é fácil notar no comportamento humano outro gênero de atividade, mais precisamente a combinatória ou criadora [...] que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente.” (p.11-12; 13-14).



de mediação, sendo assim a própria relação. (Molon, 1999, 2000). Destaca-se que a relação mediatizada não se caracteriza necessariamente por via da presença física do Outro. Nos termos da autora,

A mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação. [...] A mediação não é a presença física do outro, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação. [...]. (p. 124).

Sendo assim, considera-se que a narrativa também pode ser concebida como elemento mediador das relações sociais, ao permitir com que o sujeito de forma conjunta e autônoma interpretar a realidade, negociar e renegociar significados, haja vista que esta é uma atividade promove a expressão humana. No caso deste estudo, quando partilhadas no interior do grupo de adolescentes em questão, aposta-se que estas podem operar dinâmicas subjetivas qualitativamente diferentes, ao permitir os sujeitos elaborarem planos e ações conjuntas, propiciando suas autorias nas práticas sociais e culturais que desenvolve.

Caminhos Metodológicos

Como aludido anteriormente, os princípios metodológicos orientadores do plano de geração de dados do presente estudo inspiraram-se em estudos do tipo etnográfico (André, 1995), com base no procedimento de observação participante (André, 1995; Ezpeleta; Rockwell, 1986) articulado com a execução de oficinas socioeducativas, as quais privilegiaram a narrativa e a ludicidade enquanto ferramentas psicológicas potencializadoras das dimensões criativa e reprodutora do desenvolvimento humano.

Em relação aos primeiros momentos em campo no CAPSI Curumim situado no município de Cuiabá-MT, os/as estagiários/as buscaram apreender, ainda que de forma breve, a história dos membros envolvidos no grupo, com base leitura do Projeto Terapêutico Individual (PTI) de cada um deles, do suporte



das/o profissionais técnicas/o que compartilharam vivências ao longo das reuniões de miniequipe e por meio das relações estabelecidas junto aos/adolescentes.

Sob esta ótica, optou-se por promover as intervenções terapêuticas realizadas em modalidades de oficinas socioeducativas (Andrade, 2014), em conformidade o cronograma deste dispositivo de saúde. Por via desta proposta, estas oficinas foram desenvolvidas uma vez por semana, com duração variável entre uma e duas horas, de acordo com as particularidades das atividades efetuadas. Os grupos eram formados comumente, entre uma a três técnicas de distintas modalidades profissionais, por três estagiárias/o de psicologia e pelos adolescentes, com média de dois a seis participantes, sendo que a faixa etária destes variava entre 14 a 25 anos.

Neste cenário, verificou-se que as significações compartilhadas sobre o grupo de adolescente em questão, revelavam que estes eram tomados como coletivo sob a condição “aguda”, sendo que tais reflexões eram permeadas pelo Projeto Terapêutico Global da unidade (CAPSI Curumim, 2015), como também em vista das patologias sob as quais os membros foram diagnosticados, dentre elas, caracterizaram-se o retardo mental moderado, o episódio depressivo grave, com sintomas psicóticos e a esquizofrenia em suas diferentes classificações, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10). Os/as adolescentes eram reconhecidos como seriamente comprometidos pela condição sofrimento mental, bem como pelo fato de alguns não estarem frequentando o contexto escolar, e possuírem seus processos de socialização externos ao âmbito da residência reduzidos, muitas vezes, a relação CAPSI-casa. Pode-se dizer que tal grupo também era qualificado por certa instabilidade, por faltas recorrentes de alguns adolescentes, ou pela não adesão às atividades sugeridas.

A opção pela realização de oficinas no cenário de Saúde Mental está vinculada com as colaborações de Galletti (2004), sobre este tema, dado que esta autora (2004) parte da premissa que as dinâmicas grupais se caracterizam



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1097

em estruturas nas quais podem ser objetivadas proposições de novas perspectivas, em contraposição aos pressupostos manicomiais. Por sua vez, pode-se relatar que execução das oficinas, na maioria das vezes, está sustentada em princípios críticos à psiquiatria tradicional e, por esta via, ancorada no paradigma do processo de Reforma Psiquiátrica.

Ao tomar em conta tais formulações, a atenção aos fenômenos psicossociais ao centrar-se no desenvolvimento das potencialidades humanas e de sua dimensão criadora, pode desvelar a existência das possibilidades de uma atuação em Psicologia, no cuidado à saúde mental, contrárias aos paradigmas da clínica tradicional. Sendo assim, a escolha pelo trabalho, sustentado na abordagem psicossocial, buscou a realização de um fazer que não apresentasse como eixo estruturante as premissas organicistas sobre a condição de sofrimento psíquico, na deficiência e nas limitações, mas procurasse enquanto foco, processos subjetivos singulares, potencialidades individuais, a construção de narrativas comuns, que permitisse o desvelamento de uma identidade grupal e da construção identitária do *nós*.

Em relação a este aspecto, destaca-se que a proposição da promoção de intervenções psicossociais baseada em oficinas socioeducativas tem como finalidade destacar a narrativa e a ludicidade como instrumentos psicológicos de mediação, e promotores dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais possibilitam o fortalecimento da imagem do usuário como sujeito ativo, que em sua relação com o outro, (re)criar modos de significação sobre a realidade. (Andrade, 2007)

Neste contexto, as oficinas socioeducativas são sistematizadas como intervenções psicológicas que podem ser promovidas em âmbito grupal ou individual, propondo-se a contribuir com a construção de um espaço que permite reconhecer a potência dos sujeitos em sofrimento psíquico, almejando desconstruir as práticas manicomiais ancoradas nas representações sociais hegemônicas sobre essa condição de existência humana.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1098

Ao tomar em consideração tais preceitos, a metodologia empregada no presente cenário, buscou delinear-se no sentido de valorizar a construção de protagonismo do adolescente em sofrimento psíquico, com intuito fortalecer a imagem deste como ator social, capaz de elaborar conteúdos vinculados à significação do eu e do outro por meio dos processos de negociações de significações partilhadas com seus pares (Andrade, 2014).

Diante disso, pode-se dizer os princípios orientadores das oficinas propostas aproximam-se das diretrizes e normativas do Ministério da Saúde, que preconizam que o cuidado em saúde mental não deve focar-se nas premissas do modelo biomédico hegemônico, sendo essencial pensar o sujeito em sua integralidade, de modo a não centralizar as análises sob a ótica da patologia, mas por meio a multiplicidade das condições de constituição da subjetividade dos sujeitos. (Brasil, 2004).

Os/as adolescentes do grupo foram convidados/as a criar uma narrativa coletiva, mediante da apresentação de *narrativas encorajadoras* (Andrade, 2017) que são aquelas que estão abertas à imprevisibilidade, ao não familiar e possuem o potencial de incitar a continuidade e/ou a elaboração de novos enredos, por meio da exposição de uma narrativa semiestruturada, ancorada na utilização de ferramentas mediadoras de interações sociais, tais como, filmes, imagens, situações problemas, músicas, pequenas histórias, dentre outras.

As oficinas foram tematizadas por meio da proposição de construção de uma narrativa grupal, que seria organizada com base na articulação dos enredos desenrolados por cada adolescente que integrava o grupo, a partir apresentação da narrativa encorajadora, a imagem de um Curumim, um índio criança parcialmente imerso na água. A opção por esta imagem está associada como objetivo suscitar metáforas que revelassem elementos imbricados em ambiguidades, tais como, controle/descontrole, estranho/familiar, com vistas apreender as múltiplas determinações implicadas na complexidade do fenômeno investigado.



Posto isso, foram realizadas 37 sessões com o grupo de adolescentes, contudo, convém mencionar que a configuração em oficinas socio afetivas aconteceu a partir da sexta sessão, quando o/as estagiário/as efetivamente se inseriram na elaboração e coordenação da dinâmica no grupo junto aos profissionais.

O desenrolar do trabalho pode ser esboçado em duas etapas, a primeira considerando 1ª até a 6ª sessão, em que as atuações das/o estagiário foram mais dirigidas pela técnica da observação participante (André, 1995; Ezpeleta & Rockwell, 1986), e o segundo momento da 6ª a 37ª sessão, em que foram promovidas as oficinas socioeducativas (Andrade, 2014). Faz-se fundamental elucidar que o planejamento para a realização das oficinas, voltadas à construção da narrativa coletiva, não se desvelou de maneira linear e homogêneo. Frente a tais proposições, pode-se pensar que a construção de uma narrativa coletiva colaborou para a emergência de uma diversidade de processos de significação, contribuindo para a elaboração de um espaço terapêutico de trabalho que considere as potencialidades desses/as adolescentes.

As intervenções realizadas em campo de estágio e foram registradas no Caderno de Campo e interpretadas a partir da análise compreensiva. O conteúdo das sessões e suas elaborações teórico-reflexivas, contidas no caderno elucidadas foram tomadas como fontes de informação primária, por constituírem-se em informações produzidas ao longo das sessões e intervenções.

Significações Atribuídas ao Curumim: Do Abandono às Potencialidades da Construção do Nós⁵⁸

Ao longo do desenrolar das oficinas, pode-se dizer as significações

⁵⁸ Os/as membros do grupo serão intitulados a partir de letras, enquanto atribuição de nome fictício, ao serem mencionados/as no longo da discussão.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1100

apropriadas nas narrativas partilhadas pelos adolescentes expressavam elementos fundados na condição do abandono, da exclusão, da negação, da reclusão, do medo, da patologização, do processo de medicalização e das representações partilhadas em torno das formas de *ser* e *estar* no mundo ao serem reconhecidos pelo outro como *louco*.

De modo geral, seus discursos imprimiam elementos sobre os afetos correlacionados às vivências de suas histórias de vida, e as implicações destas na imagem que elaboravam sobre si próprios/as, como angústias frente ao padrão de “normalidade”, a busca pelo enquadramento nos modelos estéticos hegemônicos, às situações de *bullying* experienciadas no processo de escolarização, às dificuldades encontradas no manejo de suas relações afetivas, seja nas esferas da dinâmica familiar, nas trocas com seus pares e/ou na ausência deles, nas relações amoras, dentre outras. Salienta-se também o sentimento de incapacidade de estar em situações de convívio social em outros espaços de socializações não familiares.

No transcorrer desta dinâmica, pôde-se notar que os participantes relatavam algo em comum, daquilo que os fazia estar compartilhando daquele espaço familiar, e que oferecia sentido à existência do encontro, do grupo. Sobre este aspecto, pode-se mencionar a estruturação das oficinas socioeducativas permitiram o desvelamento dos processos constitutivos identitários forjados nos movimentos de reconhecimento e diferenciação destes na relação com o outro, como observa-se nas falas que traduzem esse lugar comum anunciado pelos discursos das/os adolescentes.

Em uma das sessões efetuadas, R. iniciou sua sugestão de elaboração do enredo narrativo, mencionando então para os demais integrantes do grupo que a narrativa poderia iniciar da seguinte forma: “Era uma vez um Curumim que tinha medo das pessoas fazerem maldade com ele”, após essa enunciação ela se desculpa, e alude que opta em substituir a terminologia “pessoas” pelo termo “inimigos”, reelaborando o excerto. Posteriormente, o grupo seguiu refletindo



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1101

sobre como poderia constituir essa grande aventura por ele experiência. R. expressa a sugestão de que: “Ele teve que passar pelos mares, rios até chegar nesse lugar bonito, passou pelos peixes, cobras, animais, chuva, sol, tempestade.” O debate acerca dessas situações em que o Curumim se afirmou, ao movimentar-se em ir para a floresta, foi continuada, e os estagiários indagaram se os adolescentes compreendiam que o Curumim estava sozinho ou acompanhado, todos os adolescentes do grupo relatavam que o Curumim estava sozinho, mas que poderia encontrar pessoas ao longo de seus trajetos. (R., 9ª Sessão, Caderno de Campo do dia 18 de Maio de 2015).

Por estava via desta interpretação, destaca-se o seguinte trecho que se caracteriza em uma narrativa individual elaborada pelo adolescente M. na 8ª sessão em grupo. A história traz aspectos de vivências de sua história pessoal, como o abandono parental, derrotas e as possibilidades de superação.

Ele nasceu. Não conheceu o pai e a mãe. E com oito ele conheceu. Com 10, os pais dele morreram em um acidente. Ele foi mandado pro hospital. E aí ficou internado 5 dias, depois foi liberado. Aí, no dia, o Lanterna Verde caiu dentro de uma nave. Ele estava ferido e deu o anel e colocou o anel no dedo dele. E carregou o anel. Numa certa noite ele se transformou no Lanterna Verde [...] (M., 8ª Sessão, Caderno de Campo do dia 11 de maio de 2015).

Convém salientar que o adolescente P. ao elaborar enredos individuais, partilhados nas relações sociais estabelecidas naquele contexto, criou os contornos de seu personagem lhe identificando como Van Damme (seu ator predileto), e inseriu o Curumim nos cenários de sua narrativa. Ao inscrever a cena este narrou: “[...] Quando estavam caminhando em determinado momento, Van Damme diz “Agora estamos em um lugar muito perigoso, precisamos ser salvos, vamos sair antes que os bichos nos ataquem”. [...] (P., 33ª Sessão, Caderno de Campo do dia 23 de Maio de 2015).

Por via deste processo, observa-se que o processo de negociação de tais conteúdos e o reconhecimento oferecem indícios de construção de uma identidade coletiva, que possuiu como base propulsora a criação da narrativa do



Curumim, processo pelo qual foi possibilitada a potência destes sujeitos, além de atuar promovendo estruturas de oportunidade para potencializar processos de negociação, e ressignificações de conflitos e angústias.

Sendo assim, compreende-se que processo de mediação estabelecido por meio da narrativa encorajadora potencializou as relações forjadas em modalidade grupal. Faz-se imprescindível destacar que o estar em grupo não significava necessariamente partilhamento de uma identidade que os/as fazia se reconhecer enquanto grupo de pertença. As mediações efetuadas buscaram auxiliar, a partir das potencialidades geradas, a construção da identidade grupal, compreendendo que esta, sendo constituída por processos de identificação, poderia fortalecer as identidades individuais diante deste reconhecimento, em um lugar comum.

Colocadas estas reflexões, pode-se pensar que a narrativa encorajadora se desenvolveu enquanto um discurso que, incorporando diferentes formas de linguagem, caracterizou-se como atividade-guia para os processos de desenvolvimento vivenciados pelos/as adolescentes, diante da abertura proposta, a qual possibilitou novas formas de construção de si, na relação com o outro.

Sendo assim, os elementos revelados pelos/as adolescente oferecem indicativo de que a construção coletiva da narrativa do Curumim se caracterizou como um ponto de ancoragem, favorável à construção de vínculos e relações de pertença do grupo, permitindo aos/as adolescentes revelar movimentos de se reconhecerem como protagonistas de suas histórias, que podem enfrentar a realidade e a fantasia, e o processo de transição da adolescência para a vida adulta, fundamentada na criação de um projeto terapêutico comum aos integrantes.

Considerações Finais

As análises empreendidas anunciam que o processo de elaboração da



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1103

narrativa coletiva entre os/as membros do grupo oportunizou o compartilhamento de significações que em suas contradições revelam elementos de identificação e diferenciação entre os/as adolescentes em relação às suas vivências ao longo do processo de escolarização que, por um lado, se revela como uma vivência potencial de aprendizagem e, por outro, se expressa como uma experiência que objetiva a exclusão dos/as mesmos/as do direito ao acesso a uma educação de qualidade que permita em que esses possam ser e existir em suas particularidades. A condição objetiva de exclusão que culmina na negação de um direito fundamental, o acesso à educação, constitui a realidade não somente de adolescentes marcados pela instituição loucura. Mas ao mesmo tempo, há uma complexificação da condição de exclusão analisada, à medida em que esses sujeitos/as passam a ser nomeados em suas relações a partir das redes de significações historicamente fundadas no paradigma de normalidade. Compreende-se que as intervenções socioeducativas possibilitaram atuar no processo constitutivo da dimensão subjetiva destes sujeitos a partir do complexo da exclusão ora discutido.

Referências Bibliográficas

- André, M. E. D. A. de. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus.
- Andrade, D. B. S. F. (2007). *O lugar feminino na escola: um estudo em representações sociais*. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT.
- Andrade, D. B. S. F. (2014). *Rede de apoio à infância: interfaces com a Psicologia e a Pedagogia*. Projeto de Extensão, Sistema de Extensão (SIEx). Coordenação de Extensão (CODEX). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.
- Andrade, D. B. S. F. (2017). *Rede de apoio à infância: interfaces com a Psicologia e a Pedagogia*. Projeto de Extensão, Sistema de Extensão (SIEx). Coordenação de Extensão (CODEX). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1104

Aguiar, W. M. J.; Ozella, S. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 133, (pp. 97-124).

Aguiar, W. M. J.; Ozella, S. (2006) Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, (pp. 222-245).

Brasil, Ministério da Saúde. Portaria GM N°. 336, (2002). Define e estabelece diretrizes para o funcionamento dos Centros de Atenção Psicossocial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOQUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1105

- Brasil, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde (2004). Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial*. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2014). *Fabricando histórias: direito, literatura, vida*. Tradução de Fernando L. Cássio. São Paulo: Letra e Voz.
- Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil. CAPSI Curumim (2015). CIAPS ADAUTO BOTELHO. *Projeto Terapêutico Global – 2015*. Cuiabá: SES/MT.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1986). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez.
- Farr, R. (2013). Representações Sociais: a teoria e sua história. In P. Guareschi & S. Jovchelovich (Org.), *Textos em representações sociais* (pp. 27-52). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Galetti, M. C (2004). *Oficina em saúde mental: instrumento terapêutico ou intercessor clínico?* São Paulo: Editora da UCG.
- Jovchelovitch, S.; Bauer, M. W (2002). Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (pp. 90-113). Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis.
- Molon, S. I. (1999). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. São Paulo: EDUC, 1999.
- Molon, S. I. (2000). *Cultura: A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural*. Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural, Campinas, SP. Recuperado em 10 jun. de 2019 www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc.
- Vygotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. (Z. R. Prestes, Trad.). São Paulo: Ática.
- Vygotski, L. S. (2010). *Quarta Aula: A questão do Meio na Pedologia*. Tradução de Márcia Pileggi. Psicologia USP, São Paulo, 21(4), (pp.681-701).



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1106

Significações Infantis Partilhadas Sobre as Queixas Escolares: Metodologias de
Investigação com Crianças

Ruzia Chaouchar dos Santos - PUC/SP
ruziachauchar@hotmail.com
Naiana Marinho Gonçalves - UFMT
goncalvesnai@gmail.com

Resumo

Este trabalho buscou explorar o potencial da estratégia de produção de dados intitulada *narrativa encorajadora* às pesquisas realizadas *com* crianças. Para tal, apresenta-se um recorte das informações geradas na investigação de mestrado que se propôs a analisar as significações de crianças sobre a queixa escolar e suas implicações na representação de si, segundo vinte e seis crianças vinculadas a uma escola da rede municipal de ensino, localizada em Cuiabá-MT. As elaborações teórico-metodológicas fundamentaram-se nas proposições dos estudos teóricos sobre narrativas que a concebe como uma modalidade discursiva potencializadora da aprendizagem e do desenvolvimento humano, ao se configurar em uma forma elementar de comunicação, presente em todos os grupos sociais, que se revela nas mais distintas formas. Por esta via, pode-se pensar que o ato narrativo não se limita a uma categoria geracional específica, dado que ele está no bojo de qualquer expressão humana que é constitutiva do sujeito. O plano de produção de dados inspirou-se na abordagem do tipo etnográfica, ao amparar-se nos procedimentos de observação participante e entrevistas semiestruturadas que foram delineadas pelo emprego de um roteiro lúdico, sistematizado pela adoção da técnica de *narrativa encorajadora*, sendo adequado às particularidades das investigações com crianças. Este procedimento se caracteriza como uma ferramenta psicológica mediadora das vivências humanas, capaz de potencializar a expressividade infantil em diferentes espaços de socialização que as crianças participam, podendo auxiliá-



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1107

las a explorar novos contornos às lógicas convencionais que deslegitimam a emergência do novo, ao possuir o potencial de incitar a criação de novos enredos e/ou estimular sua continuidade, mediante a apresentação de uma narrativa inicial e semiestruturada. Essa proposta metodológica pode viabilizar o reconhecimento das crianças como seres autorais que apresentam condições de elaborar processos comunicacionais a partir de suas especificidades e, por intermédio destes podem não somente partilhar significados na relação com o outro, mas também, são capazes de reelaborar sentidos sobre si próprias e atuarem na produção da cultura à qual pertencem. As análises empreendidas evidenciam que a utilização da *narrativa encorajadora* permitiu abranger a complexidade e a contradição inerente à produção da queixa escolar, dado que tal procedimento contém elementos que oportunizaram o reconhecimento das narrativas partilhadas pelas crianças, que em diálogos intergeracionais de caráter prescritivo tendem a ser desqualificadas pela perspectiva do adulto. Ao se propor apreender as nomeadas dificuldades escolares em seu movimento, identificou-se nas significações elaboradas pelos/as participantes o predomínio de aspectos que se ancoram em concepções objetivadas na culpabilização do/a aluno acerca das nomeadas dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento. Por outro lado, pôde-se observar que os discursos das crianças também contém elementos que anunciam a necessidade de se implementar ações educativas que priorizem o reconhecimento das significações compartilhadas por elas sobre o objeto de investigação em questão. À medida que seus pontos de vista se revelam como trajetos legítimos e coerentes com os esforços mobilizados para a elaboração de estratégias de enfrentamento ao fenômeno da queixa escolar que, tradicionalmente, é obscurecido por ser focalizado majoritariamente pelo olhar adultocêntrico.

Palavras-chave: Queixa escolar; Narrativas; Crianças; Infâncias.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1108

Para Início de Diálogo

No sistema educacional brasileiro, cotidianamente, verifica-se de forma recorrente os encaminhamentos de crianças em idade escolar anunciadas com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento em suas experiências de escolarização para serviços especializados, sobretudo, da esfera da saúde, por elas se distanciarem do modelo normativo que orienta os saberes e as práticas educacionais escolares (Souza, 1997, 2010; Souza, 2015).

Estudos como o realizado por Ribeiro (1991) revelam que, em meados da década de 1940, 65% das crianças de uma geração conseguiam acessar a educação básica. Deste total, 60% eram reprovadas na 1ª série do antigo curso primário. No transcorrer dos últimos cinquenta anos, o Brasil atingiu a ampliação no número de vagas e 93% das crianças ingressaram no cenário de escolarização. Contudo, 54% desta população eram reprovadas na 1ª série.

Em relação as políticas educativas de universalização do ensino básico Ferraro e Machado (2002) sublinham que este crescimento pode ser considerado positivamente, no entanto, ainda provoca preocupação haja visto que tende a ofuscar a focalização do processo de exclusão no interior do processo de escolarização, que se revela na má qualidade de ensino propiciada às crianças, integrada aos altos índices de evasão, repetência e defasagem que permanecem presentes da vida escolar.

Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizado em 2003, por sua vez, anunciam que em face do domínio da língua portuguesa entre alunos da 4ª série, do total de estudantes participantes, 18,7% demonstravam um índice qualificado como muito crítico, 36,7% nível crítico, 39,7% nível intermediário e 4,8% nível adequado. Ao sustentar-se nestes dados, observa-se que menos de 5% das crianças estavam alfabetizadas ao final da metade do ensino fundamental (Brasil, 2004).

Como desdobramento do cenário de produção do fracasso escolar (Patto, 1993) esboçado anteriormente, Machado (1997) verificou, no interior dos



espaços escolares, o alto índice de encaminhamento do/a aluno/a tomado/a como “portador/a” de dificuldades escolares para os serviços especializados de saúde. Por via desta ótica, estudos fornecem indicativos de que 50% a 70% das crianças e adolescentes que são direcionados às unidades públicas de saúde, como as Unidades Básicas de Saúde (UBSs), Centros de Atenção Psicossocial Infância juvenil (CAPSIs) e as clínicas escola dos cursos de graduação em Psicologia, apresentam como demanda queixas escolares concernentes às dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento ao longo das vivências de escolarização.

Nesse panorama, adotou-se neste estudo as formulações de Souza (2015) relativas à compreensão da queixa escolar. Conforme a autora (2015), este fenômeno se caracteriza por um conjunto de relações intersubjetivas engendradas no processo de escolarização, constituídas em empecilhos de distintas esferas que são refletidas no encaminhamento do/a criança/adolescente que supostamente não aprende – por parte de distintos atores/atrizes sociais, professores/as, gestores/as pedagógicos/as, coordenadores/as, pais ou responsáveis – para instâncias extraescolares, sobretudo, associadas ao campo da saúde.

Diante disso, este trabalho se propõe a explorar o potencial da estratégia de produção de dados intitulada *narrativa encorajadora* (Andrade, 2017) às pesquisas realizadas com crianças. Para tanto, apresenta-se um recorte das informações geradas na investigação de mestrado que buscou analisar as significações de crianças sobre a queixa escolar e suas implicações na representação de si, segundo vinte e seis crianças pertencentes a uma escola da rede municipal de ensino, situada em Cuiabá-MT.

Por essa via, se faz imprescindível advogar pelo reconhecimento das significações elaboradas e partilhadas pelas crianças, como parte fundamental para o fortalecimento de estratégias de enfrentamentos e rupturas frente a compreensão reducionista e a-histórica da produção da queixa escolar, que



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1110

tende a focalizá-las, quando inseridas na discussão deste fenômeno, sob a ordem da individualização e patologização de características pessoais que se revelam na culpabilização delas mesmas ou de seus familiares/responsáveis pelas dificuldades escolares anunciadas em suas vivências escolares. Com base nestes preceitos, procurou-se assumir o compromisso social de corroborar e ampliar os diálogos implicados na complexidade deste fenômeno multideterminado, com vistas a contribuir com as mobilizações realizadas em prol da transmutação da lógica hegemônica de invisibilidade social, cívica e científica da categoria geracional infância.

O presente trabalho sustentou-se nos pressupostos dos estudos teóricos sobre narrativas (Bruner, 1997, 2001, 2014; Brockmeier & Harré, 2003; Jovchelovitch & Bauer, 2002; Jovchelovitch, Hernández e Glăveanu, 2017), em seu diálogo com aporte teórico da abordagem histórico-cultural (Vigotski, 2009; Molon, 1999; 2000), que permitem concebê-la como uma modalidade discursiva potencializadora da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

O trajeto teórico-metodológico que orientou o plano de geração e análise das informações, inspirou-se em estudos do tipo etnográfico em educação (André, 1995) ao amparar-se nos procedimentos de observação participante e entrevistas semiestruturadas promovidas com aos/às partícipes (dois aprendizes anunciados com a queixa escolar e vinte e seis membros das turmas nas quais cada um deles pertencem). Este último recurso foi delineado pelo emprego de um roteiro lúdico, sistematizado pela adoção da técnica de *narrativa encorajadora* (2017), sendo adequado às particularidades das investigações com crianças (Corsaro, 2005, 2011; Ferreira, 2008; Graue & Walsh, 2003; Jenks, 2005; Ferreira & Sarmiento, 2008).

Por sua vez, convém esclarecer que a *narrativa encorajadora* (2017), se caracteriza como uma ferramenta psicológica mediadora das vivências humanas, capaz de potencializar a expressividade infantil em diferentes espaços de socialização que as crianças participam, podendo auxiliá-las a explorar novos



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1111

contornos às lógicas convencionais que deslegitimam a emergência do novo, ao possuir o potencial de incitar a criação de novos enredos e/ou estimular sua continuidade, mediante a apresentação de uma narrativa inicial e semiestruturada.

Em relação aos dados produzidos por meio da observação participante e às informações oriundas da técnica de *narrativa encorajadora* (ANDRADE, 2017) e das demais questões relativas às entrevistas efetuadas junto aos/as participantes, estes foram transcritos e analisados compreensivamente por meio do delineamento de episódios interpretativos.

Marcos Teóricos em Diálogo

Ao se propor a corroborar com o fortalecimento da representação de criança como sujeito capaz de narrar as suas próprias vivências mediante diferentes formas de linguagens e expressões, será elucidado aos/as leitores/as possíveis aproximações entre os estudos teóricos sobre narrativas (Bruner, 1997, 2001, 2014; Brockmeier & Harré, 2003; Jovchelovitch & Bauer, 2002; Jovchelovitch, Hernández e Glăveanu, 2017), em interlocução com o aporte teórico da abordagem histórico-cultural (Vigotski, 2009; Molon, 1999; 2000). A opção por este diálogo teórico fundamenta-se na intencionalidade de explorar o potencial da narratividade como uma estratégia metodológica mediadora da aprendizagem e do desenvolvimento humano, que pode ser tomada como fecunda aos estudos sociais das crianças que se mobilizam em torno dos esforços em circunscrevê-las sob sua condição de ator/atriz social.

Jovchelovitch e Bauer (2002) ao citarem Roland Barthes, sublinham que toda ação humana pode ser expressa pela via da narratividade, que é infinita em sua variedade e se configura de forma universal. Por outras palavras,

[...] a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não se importando com a



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1112

boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida. (Jovchelovitch & Bauer, 2002, p.91).

Ao se ancorar no pressuposto de que a narrativa se caracteriza em uma forma elementar de comunicação humana, presente em todos os grupos sociais, desvelada nas mais distintas formas e idade, torna-se possível mencionar que o ato narrativo não se limita a uma categoria geracional particular, dado que ele está no bojo de qualquer relato da experiência vivida. Este ponto de vista, favorece o anúncio das crianças como seres autorais que apresentam condições de elaborarem processos comunicacionais a partir de suas especificidades e, por intermédio destes, elas podem não somente partilharem significados na relação com o Outro criança e/ou adultos, mas também, igualmente a estes últimos, são capazes de reelaborarem sentidos sobre si próprias e atuarem na produção da cultura em que estão inseridas.

Sob esta linha argumentativa, convém esclarecer que a narratividade não pode ser enfocada de modo ingênuo, traduzida em uma forma harmônica e idealizada de interpretação da realidade. Esta prática discursiva, por sua vez, ao emergir da potencialidade em incidir rupturas sob o horizonte canônico forjado pela normatividade social, apresenta em seu bojo projetos representacionais que são negociados e partilhados pelos sujeitos e grupos de pertença, os quais podem vir a agenciar relações permeadas predominantemente por princípios emancipatórios, mas por outra ótica, por meio destes, também existe a possibilidade de se reproduzir tendências hegemônicas. (Brockmeier & Harré, 2003; Jovchelovitch, Hernández e Glăveanu, 2017).

Em relação às acepções empreendidas sobre os estudos de narrativa, há aspectos que se aproximam das premissas do pensamento vigotskiano, no qual o ser humano é enfocado como atuante na cultura, haja visto que este se constitui pela apropriação e compartilhamento de condutas e comportamentos sociais elaborados, estabelecidos e conservados historicamente e, neste movimento, ele apresenta a capacidade de criar, podendo ser visto também como partícipe e produtor de cultura. No tocante a este aspecto, pode-se



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1113

inscrever em linhas gerais que a formação social da consciência e a atuação da dimensão simbólica (signos, significados e sentidos) acontecem neste movimento de reciprocidade, no processo de apropriação cultural, por meio das dimensões indissolúveis do desenvolvimento humano: reprodução e criação. (Vigotski, 2009, Molon, 1999; 2000)

As referidas formulações auxiliam a pensar a narratividade como um exercício mediador de relações sociais, dado que é um processo de significação que permite a comunicação entre os sujeitos e a passagem da totalidade às partes de modo recíproco. Diante disso, se faz pertinente retomar as considerações de Bruner (1997, 2001), que parte do pressuposto de que a narratividade se faz na negociação de significados em uma prática compartilhada socialmente, na qual é possível (re)construir significações na interação com o Outro.

Quanto a outro desdobramento do ato narrativo, Bruner (2014) salienta que esta prática discursiva permite ao sujeito corporificar a imaginação que se produz de modo interdependente da realidade. Sobre esta proposição, Vigotski (2009) compreende esta atividade ao contrário da perspectiva do não real, considerando-a como uma função mental superior basilar de toda ação criadora que se manifesta no campo da vida, que se revela como condição indispensável à existência do sujeito, ao permitir a transposição dos contornos que tecem as prescrições sociais.

Vigotski (2009) postula que toda atividade imaginativa se alicerça em elementos coexistentes à realidade social, como também na diversidade e riqueza do acúmulo da experiência humana. Por outros termos, a imaginação funda-se na experiência anterior do sujeito advinda das práticas sociais, assim como essa se ancora naquela. Portanto, depreende-se que toda criação individual e possui uma apropriação da realidade social que está imbuída por colaborações nomeadas e/ou anônimas de inventores (des)conhecidos.

Diante disso, é oportuno esboçar o conceito de *reelaboração criativa*



proposto por Vigotski (2009), que se remete à combinação das experiências sociais vivenciadas pelo ser humano, as quais fundamentam a construção de novos elementos à realidade, consonante com as suas aspirações e anseios. A respeito disso, é possível reconhecer o potencial criativo do sujeito na significação da realidade social circundante a qual é pertencente, ao tomar em conta que o desenvolvimento humano está intrinsecamente correlacionado com o processo de reprodução e criação da cultura, que implica em uma participação ativa do sujeito.

Com base nos preceitos expostos, pode-se pensar que tal modalidade discursiva, por sua vez, possibilita os/as atores/atrizes sociais não somente negociar e compartilhar significados que circulam nas trocas sociais, mas, também, atribuir novos sentidos sobre si próprios e acerca do mundo social onde se inserem e participam ativamente.

Trajeto Teórico-Metodológicos Trilhados

Como exposto anteriormente, a presente pesquisa⁵⁹ foi efetuada em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), situada no município de Cuiabá-MT, no transcorrer de três meses. Os critérios de seleção da instituição educativa estão relacionados ao aceite e a autorização do delineamento da investigação por parte do corpo diretivo e gestor vinculados a esta realidade educacional.

Os cenários escolhidos para o desenvolvimento desta investigação

⁵⁹ O projeto de pesquisa que originou este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) de Humanidades da Universidade Federal de Mato Grosso mediante a Plataforma Brasil, em conformidade com os pressupostos éticos orientadores da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e Resoluções Complementares. Cabe esclarecer que somente após este processo avaliativo que culminou em sua aprovação, sob o parecer de nº 086346/2016 e CAAE nº 59207316.5.0000.5690, se iniciou o trabalho em campo.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1115

referem-se aos espaços de socialização explorados por duas turmas escolares (X e Y),⁶⁰ constituídas, concomitantemente, por vinte e um e vinte e cinco alunos/as, ambas do primeiro ano do ensino fundamental, às quais pertenciam dois aprendizes anunciados sob a condição da queixa de indisciplina escolar em suas vivências educacionais, Guilherme e Bernardo⁶¹.

Sob este panorama, as crianças participantes deste trabalho foram selecionadas tomando-se em consideração os seguintes critérios: ser aprendiz da unidade escolar *lôcus* de pesquisa, estar nomeada sob a condição da queixa escolar ou ser integrante das turmas em que estes alunos estejam vinculados, possuir a faixa etária entre seis e dez anos, ser estudante do ensino fundamental, apresentar autorização prévia dos/as adultos/as responsáveis mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e expressar o interesse voluntário em participar do estudo a partir da inscrição do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).⁶²

⁶⁰ Ao longo da discussão proposta as turmas escolares envolvidas neste trabalho serão elucidadas por meio das consoantes X e Y, com o intuito de resguardar o sigilo de identificação dos(as) partícipes e do *lôcus* de pesquisa.

⁶¹ Salienta-se que a proposta de participação destes estudantes mencionados não foi instituída pela pesquisadora, mas sustentou-se em enunciações que emergiram das relações sociais engendradas entre os/as atores/atrizes que compõem esta instituição escolar.

⁶² É imprescindível ilustrar que o processo de assentimento e consentimento informados e voluntários, não se limitou as situações nas quais eram promovidas as inscrições formalizadas nos documentos propostos, mas se caracterizou em relações de negociações de significações constitutivas dos encontros intersubjetivos entre a pesquisadora e os/as partícipes crianças e adultos, efetuados no desenrolar de todo o processo de investigação. Por via desta ótica, defende-se os pressupostos que assumem as crianças como atores sociais capazes de decidir quais elementos de suas vivências podem ser considerados como aspectos constituintes da investigação, haja visto que estas, assim como os adultos, reproduzem e criam significações aos sistemas simbólicos enredados na trama social, demonstrando a competência de expressarem seus próprios saberes sociais por meio de distintas modalidades de linguagem, sejam elas verbais, corporais, gestuais, dentre outras. (Ferreira, 2010; Graue & Walsh, 2003).



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1116

Em relação aos aspectos negociados e acordados conjuntamente, por sua vez, priorizou-se a seleção de aproximadamente metade dos/as estudantes de cada turma, com as dimensões de meninas e meninos equivalentes, tomando em consideração a representatividade de ambos sexos no universo populacional pesquisado. A maior parcela das crianças, vinte e dois de um total de vinte e seis, apresentou a faixa etária de sete anos, as demais abrangeram a idade de seis anos.

O contexto de investigação se fundou nos contornos de um estudo do tipo etnográfico (André, 1995) ao considerar o seu potencial de aproximação das experiências de vida das crianças, aspecto que a constitui com uma prática adequada e pertinente às pesquisas realizadas *com* crianças (Corsaro, 2005, 2011; Ferreira, 2008; Graue & Walsh, 2003; Jenks, 2005; Ferreira; Sarmiento, 2008). Utilizou-se, no transcorrer do processo da produção de informações, os procedimentos investigativos comumente vinculados à abordagem etnográfica, como a observação participante (André, 1995; Ezpeleta; Rockwell, 1986) das significações partilhadas no cotidiano escolar, combinada com a promoção de entrevistas semiestruturadas (André, 1995).

As informações produzidas mediante a técnica de observação participante do cotidiano escolar foram circunscritas em diário de campo, as quais posteriormente apoiaram a elaboração e análise de relatos ampliados. Quanto às entrevistas efetuadas, apoiou-se o roteiro lúdico que foi sistematizado em duas etapas, a primeira relativa à apresentação da *narrativa encorajadora* (Andrade, 2017) e a segunda envolvendo *situações imaginárias* (Andrade, 2007).

Por sua vez, a técnica da *narrativa encorajadora* se ancora na apresentação de uma situação real ou fictícia semiacabada que pode ser enfocada como ponto de partida para formulação de novas narrativas e/ou ser utilizada para estimular o desenrolar de enredos inicialmente elaborados. Sob esta ótica, tais ferramentas mediadoras de relações sociais se configuram como:



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1117

pequenas histórias, situações problemas, imagens, músicas, filmes, dentre outros aspectos que são inscritos com base em premissas familiares às significações engendradas a complexidade dos fenômenos sociais pesquisados. (Andrade, 2017).

Outra nuance deste recurso metodológico se caracteriza pelo seu caráter de abertura à imprevisibilidade, haja visto que a narratividade ao forjar a combinação da tradição com a novidade permite ao sujeito se enveredar em percursos inesperados, favorecendo a expressão não apenas dos discursos predominantemente compostos por conteúdos hegemônicos, mas também das minorias, ao tornar possível que as vozes infantis comumente silenciadas e ocultadas pelas versões adultocêntricas sejam inteligíveis por via de suas próprias perspectivas.

As crianças ao entrarem em contato com as *narrativas encorajadoras* compreendidas como indicadores de formas finais presentes nas culturas, são convocadas ao ato narrativo que potencializa os processos de autoria infantil e oportuniza o fortalecimento de diálogos intergeracionais, fundamentados prioritariamente por aspectos comunicacionais mais horizontalizados. (Andrade, 2017).

Em consonância com esse ponto de vista, na presente pesquisa, a *narrativa encorajadora* (Andrade, 2017) empregada se constituiu em um enredo semiestruturado, apresentado a seguir: “*Era uma vez o príncipe que virou sapo, ele era um príncipe pequeno da sua idade, e a gente não sabe o porquê dele ter virado sapo e como foi a vida dele depois que ele virou sapo. Como você inventaria a continuação dessa história?*” (Notas de campo dos dias 15 de dezembro, 2016).

A aludida técnica investigativa apresentada às crianças como mediadora das vivências infantis no contexto educacional, foi inspirada em elementos que constituem o enredo da ficção infantil intitulada como “*O príncipe que virou Sapo*”. Este instrumento possui aspectos que autorizam a inversão do papel



clássico do personagem protagonista de tal trama, ao proporcionar à criança a abertura ao exercício de diferentes hipóteses interpretativas no processo de interação com saberes sociais familiares do repertório da população infantil, oferecendo a transmutação de uma lógica unívoca de apropriação das significações, para tornar-se possível a inteligibilidade do novo, inesperado, incomum e não familiar.

Ao partir do pressuposto de que ao longo do delineamento da narrativa poderia ou não emergir conteúdos concernentes ao objeto de investigação em questão, a investigadora sem interferir no exercício narrativo, aguardava a criança elaborar o desfecho do enredo. Caso esta última hipótese destacada acima ocorresse, após o/a entrevistado/a sinalizar o término do ato narrativo, a pesquisadora indagava se poderia contribuir com a construção do enredo desenvolvido. Se o/a participante permitisse, era introduzido alguns aspectos em torno da dinâmica escolar de modo a estimular a mobilização de significações envolvendo as vivências escolares. Por via desta interlocução, a investigadora anunciava: *“Posso dizer uma coisa? Imagine que esse príncipe frequentava uma escola, ele tinha amigos(as), professor(es)(as), como será que era a vida dele quando ele era príncipe e como ele ficou quando virou sapo?”* (Notas de campo dos dias 16 de dezembro, 2016).

Posteriormente a esta etapa, se procedia para o terceiro momento da entrevista sistematizado por questões hipotéticas abrangendo os/as personagens do enredo narrado e elementos relacionados ao seu desenrolar, intituladas como *situações imaginárias* (Andrade, 2007). Estas últimas foram organizadas em torno da terceira pessoa do discurso, com a intencionalidade de aprofundar a emergência de significações partilhadas pelas crianças acerca da produção da queixa escolar, a partir do enfoque nos processos simbólicos constituintes na vida cotidiana escolar.

Ao longo do procedimento de análise das informações geradas procurou-se promover interlocuções entre os dados produzidos pelo emprego do



procedimento de observação participante e as questões interpretativas elaboradas mediante as técnicas de *narrativa encorajadora* (Andrade, 2017) e *rotas imaginárias* (Andrade, 2007), que foram analisadas compreensivamente por meio do delineamento do episódio interpretativo esboçados a seguir.

Com as Narrativas de Crianças

‘[...] Treinando a obediência dos sapos [...]’⁶³: negação dos fracos e admiração pelos fortes

Os saberes sociais elaborados e partilhados pelas crianças oferecem indicativos de que elas apreendem nos processos de negociação que ao assumirem e/ou se aproximarem das qualidades associadas à imagem social do ser criança aluno/a *bagunceiro/a*, *desobediente*, *teimoso/a*, *danado/a* possivelmente serão qualificados por significações negativas que estão atreladas ao Outro visto como transgressor e antagonista, que se diferencia dos anseios adultocêntricos e, com efeito sofrerão ações punitivas. Sob esta ótica, as explicações atribuídas pelos/as participantes à produção da queixa escolar revelam também que os mecanismos de repressão praticados na relação unilateral de poder do adulto face às crianças se revelam em suas mais diferentes facetas, seja na objetivação do castigo em seus corpos mediante as “surras”, pela limitação de acesso aos espaços de socialização em que estas estabelecem relações com seus pares, pela privação de instrumentos que elas se identificam como os brinquedos, dentre outros mecanismos exercidos para submetê-las às crenças e aos valores considerados como preceitos socialmente adequados à ordem normativa que permeia os distintos contextos educativos.

Frente a este imaginário social que desenrola as ações educativas

⁶³ Este trecho explicitado refere-se ao conteúdo produzido na relação estabelecida com a criança Alice na realização de procedimento de entrevista (Alice, sexo feminino, 7 anos),



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1120

direcionadas às crianças, parece não haver espaço para a admissão da diferenciação de rendimentos escolares e, por esta lógica fundada em princípios meritocráticos, por meio da qual todos/as têm acesso às mesmas oportunidades de alcançarem o bom desempenho na escola fundado na imagem ideal de aluno, as crianças que destoam do padrão normativo de aprendizado são subjugadas às práticas de ajustamento que possuem como aspectos estruturantes os mecanismos de controle exercidos por intermédio de instrumentos disciplinares que “[...] *treina a obediência dos sapos* [...]” (Alice, sexo feminino, 7 anos), como está sendo explicitado nos conteúdos imbuídos no excerto subsequente:

Pesquisadora: Agora imagine que um(a) amigo(a) do(a) sapo(a) chegasse na escola, como o sapo apresentaria a escola para o(a) amigo(a)?

Alice: Essa escola é de só pra sapo, pra adulto não pode. E aí, essa aqui que é a sua sala, e o nome da escola é “Estudo pra Sapo”, o nome da escola, aí tem professoras, professoras que ensinam, e todo mundo que já saiu dessa escola significa que todos é, inteligente, as pessoas que bagunçam na sala ainda não fica inteligente, e eles ficam no mesmo ano, aí a professora pergunta “quantos que é 1.000 mais 1.000”, ela fala “4”, e a professora dá uma nota ruim. Aí ia ter que vim outra pessoa nova pra outra escola de sapo, ia se chamar “treinando obediência dos sapos”.

Pesquisadora: Como você acha que é essa escola que chama “treinando a obediência dos sapo”?

Alice: Eles têm que treinar a obediência dos sapos.

Pesquisadora: É... e como a obediência dos sapos é treinada?

Alice: Assim, é outra escola, e vem uma pessoa, eles apresentam tudo dessa escola, e aí, e eles tem que treinar que ele é que sabe, se ele já souber tudo, ele já pode sair, mas quem não sabe, vai ter que continuar na escola até aprender.

Pesquisadora: Por que você acha que quem não sabe vai ficar na escola para aprender?

Alice: Porque eles qué que as pessoas fiquem inteligentes. (Alice, sexo feminino, 7 anos)



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1121

Acerca deste aspecto, pode-se observar que as significações compartilhadas pelas crianças por meio das relações sociais estabelecidas com os adultos estão constituídas pela exigência de um controle voluntário do comportamento infantil em conformidade com os parâmetros normativos tomados como desejáveis ao universo de escolarização. Contudo, as narrativas negociadas pelo/as partícipes revelam que, na dinâmica relacional de ensino e aprendizagem, os adultos procuram impulsionar o processo de desenvolvimento destas funções psicológicas superiores das crianças a partir de mediações forjadas por elementos punitivos que lhes imputam a responsabilização individual pelo desenvolvimento dessas funções psíquicas destacadas, desconsiderando-se que estas são essencialmente produtos das relações sociais estabelecidas na trama cultural.

Sob este prisma, alude-se que, ao não serem apresentadas às crianças outras modalidades de apropriação do conhecimento historicamente acumulado que se materializa nos processos de ensino-aprendizagem, estas, por sua vez, tendem a reproduzir as propostas educativas que lhes estão sendo destinadas, como observa-se na narrativa subsequente, em que o participante expõe minuciosamente os episódios de violência vivenciados por seu personagem – em que este é punido por meio de distintos dispositivos disciplinantes utilizados isoladamente e de modo conjunto para “adequar” as manifestações de condutas inapropriadas aos pressupostos normalizadores que constituem o cotidiano escolar,

Pesquisadora: Isso, o que o aluno sapo gosta de fazer quando não está na escola?

Matheus: Não sei, o sapo vai bagunçar a casa dele, não, não, bagunça, não, ele vai teimar e a mãe dele vai bater porque ele fez muita bagunça ali.

Pesquisadora: Ali na onde?

Matheus: Ali na escola, entendeu, agora.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1122

Pesquisadora: Entendi, por que você acha que a mãe dele iria bater nele?

Matheus: Porque ele fez bagunça e a mãe bate nele ainda com cabo de vassoura. (sinalizou como a mãe iria bater a partir da utilização do microfone).

Pesquisadora: E o que ele vai achar disso?

Matheus: Muito doido, pá, pá, pá, pá.

Pesquisadora: Mas por que ele iria apanhar?

Matheus: Porque ele bagunçou a sala tudo uai, e ninguém bagunçou nada e ele bagunçou, então, quer dizer que... (sinalizou o gesto de bater), entendeu.

Pesquisadora: É... e tem outras coisas que ele vai fazer fora da escola?

Matheus: Ele vai fazer muitas coisas.

Pesquisadora: Muitas coisas, o que ele vai fazer?

Matheus: Bagunçar a sala de novo.

Pesquisadora: Por que você acha que ele vai bagunçar a sala de novo?

Matheus: Porque, além de ele levar um pau, ainda ele fica mais criminoso.

Pesquisadora: Além de levar um pau, ele vai ficar mais criminoso, como seria isso?

Matheus: Só porque a mãe dele bateu nele, aí ele vai ficando mais, “só porque você bateu em mim, agora eu vou ficar mais, mais, mais ainda, mais terrível”. Aí ele vai bagunçar a sala inteira, bater nas pessoas, bater em todo mundo pá, pá, pá.

Pesquisadora: Por que ele vai bater em todo mundo?

Matheus: Só porque ele apanhou agora ele quer descontar nos outro.

Pesquisadora: É... será por que ele vai nos outros?

Matheus: É que ele bagunçou, aí ele vai apanhar de novo, agora de cinta, agora vai ficar até uma marca nele, uma marca daqui até aqui, da cinta.

Pesquisadora: Ele vai apanhar de novo?



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1123

Matheus: É porque ele baguuuuuunçou de novo [...] Cada vez mais que ele vai fazendo bagunça na sala, cada vez mais ele vai apanhando, aí um dia a mãe dele bateu de vara, de cinta e cabo de vassoura, os três no mesmo tempo, pá, pá, pá, duas batidas, um, dois, três, pá. (Matheus, sexo masculino, 7 anos).

Os conteúdos revelados permitem identificar que na busca de evitar o aprisionamento de si própria por meio das punições, como também de ser qualificada por meio de atributos socialmente estigmatizados, que é determinada por condições históricas concretas, o estudante, ao evitar confrontar-se com o adulto haja vista a relação de poder que este exerce, provavelmente, assume a imagem de criança aluno/a obediente/legal/inteligente.

Diante disso, os conhecimentos sociais expressados pelos/as partícipes nas relações sociais também sugerem que a produção do anúncio da queixa escolar, de modo geral, está associada às ações normatizadoras que se ancoram em princípios disciplinadores delineando os universos de socialização de caráter educativos que é constitutivo do dia-a-dia das crianças neste espaço educativo, na família, dentre outros em que estas atuam. Estas práticas, pelo menos ao que parece, são exercidas prioritariamente pelo adulto por meio da relação de subordinação das crianças face ao mesmo, com o intuito de domesticar e suprimir os comportamentos manifestos que se destoam das prescrições instituídas.

Considerações Finais

As análises empreendidas evidenciam que a utilização da *narrativa encorajadora* permitiu abranger a complexidade e a contradição inerente à produção da queixa escolar, haja visto que tal procedimento contém elementos que oportunizaram o reconhecimento das narrativas partilhadas pelas crianças, que em diálogos intergeracionais de caráter prescritivo tendem a ser desqualificadas pela perspectiva do adulto. Ao se propor apreender as nomeadas dificuldades escolares em seu movimento, identificou-se nas significações elaboradas pelos/as participantes o predomínio de aspectos que se ancoram em concepções objetivadas na culpabilização do/a aluno acerca das



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1124

nomeadas dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento. Por outro lado, pôde-se verificar que os discursos das crianças também contêm aspectos que anunciam a necessidade de se implementar ações educativas que priorizem o reconhecimento das significações compartilhadas por elas sobre o objeto de investigação em questão. À medida que seus pontos de vista se revelam como trajetos legítimos e coerentes com os esforços mobilizados para a elaboração de estratégias de enfrentamento ao fenômeno da queixa escolar que, tradicionalmente, é obscurecido por ser focalizado majoritariamente pelo olhar adultocêntrico.

De modo geral, as significações produzidas pelos/as participantes permitiram apreender que as crianças ao elaborarem uma situação real combinada a imaginária, percorre um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato, ao criar e negociar significações partilhados socialmente. Possivelmente, a narrativa pôde potencializar processos de aprendizagem, visto que é uma modalidade discursiva que possibilita a expressão da criança que historicamente foi e, ainda nos dias atuais, é silenciada, seja pela disciplina, pelo uso de dispositivos de repressão e punição, pela reclusão social, pelo processo de medicalização, pela indiferença do outro frente ao seu discurso, que é entendido e compartilhado socialmente como menos legítimo em relação ao do adulto.

Referências Bibliográficas

- André, M. E. D. A. de. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus.
- Andrade, D. B. S. F. (2007). *O lugar feminino na escola: um estudo em representações sociais*. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT.
- Andrade, D. B. S. F. (2017). *Rede de apoio à infância: interfaces com a Psicologia e a Pedagogia*. Projeto de Extensão, Sistema de Extensão (SIEx). Coordenação de Extensão (CODEX). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1125

Brasil. *Resultados do SAEB 2003*. (2004). Brasília, DF: Inep/MEC. Recuperado em 22 jun. 2019 de <http://download.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>.

Brockmeier, J.; Harré, R. (2003) Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, n. 16 (3), p. 525-535. Recuperado em 20 jun: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722003000300011&script=sci_abstract&tlng=pt.

Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bruner, J. (2014). *Fabricando histórias: direito, literatura, vida*. Tradução de Fernando L. Cássio. São Paulo: Letra e Voz.

Corsaro, W. A. (2005). *Entrada em campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. *Educ. Soc.*, 26(91), 443-464.

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.

Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1986). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez.
Farr, R. (2013). Representações Sociais: a teoria e sua história. In P. Guareschi & S. Jovchelovich (Org.), *Textos em representações sociais* (pp. 27-52). Petrópolis, RJ: Vozes.

Ferraro, A. R., & Machado, N. C. F. (2002). Da universalização do acesso à escola no Brasil. *Educação & Sociedade*, 23(79) 213-233. Recuperado em 13 jun. de 2019 de www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10855.

Ferreira, M. (2008). “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In M. J. Sarmiento & M. C. S. Gouvea (Org.), *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. (pp.143-162). Petrópolis: Vozes.

Ferreira, M., & Sarmiento, M. J. (2008). Subjetividade e bem-estar das crianças: (in) visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, 2(2), 61-91. Recuperado em 18 jun. 2019 de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/19/19>.

Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1126

- Jenks, C. (2005) Investigação *Zeitgeist* na infância. In P. Christensen, & A. James (Orgs.), *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. (pp.55-71). Porto, ESEPF.
- Jovchelovitch, S.; Bauer, M. W (2002). Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (pp. 90-113). Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis.
- Jovchelovitch, S; Hernández, J. P.; Glăveanu, V. P. (2017). *Imagination in children entering culture*. In: To appear in Zittoun, T. and Glaveanu e Handbook of Imagination and Culture (pp.1-23). New York, NY: Oxford University Press.
- Machado, A. M. (1997). Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In J. Q. Aquino (Org.), *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- MOLON, S. I. (1999). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. São Paulo: EDUC, 1999.
- Molon, S. I. (2000). *Cultura: A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural*. Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural, Campinas, SP. Recuperado em 17 jun. de 2019 www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc.
- Patto, M. H. S. (1993). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Ribeiro, S. C. (1991). A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, 5(12), 7-21. Recuperado em 15 jun. 2019 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340141991000200002&script=sci_arttext.
- Souza, B. P. (2015). Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar*. (pp.97-118). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2010). *A atuação do Psicólogo na Rede Pública de Educação concepções, práticas e desafios*. Tese de Livre-Docência, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, M. P. R. (1997). Queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: M. P. R. Souza (Org.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. (pp.19-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1127

Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka.* (Z. R. Prestes, Trad.). São Paulo: Ática.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1128

Exclusão Social e Educação Escolar das Pessoas com Deficiência: Contradições e Possibilidades

Solange Pereira Marques Rossato- UEM solmarques@hotmail.com
Nilza Sanches Tessaro Leonardo-UEM nilza_sanches@yahoo.com
Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal-UEM zairagleal@gmail.com
Geovanio Edervaldo Rossato-UEM rossatogeo@hotmail.com

Introdução

A educação escolar adquire com a sociedade moderna o *locus* essencial de formação e desenvolvimento humano e, conjectura-se em diferentes momentos da história a atender as premências dominantes da sociedade.

Na sociedade capitalista, especialmente, sob o prisma dos ideais neoliberais, a educação escolar é ideologicamente defendida a partir da ótica da construção de uma igualdade meramente formal, em que o acesso à mesma é apresentado como um direito inalienável de todos e um dever do estado. Todavia, como discute Mészáros (2008), nessa sociedade a educação que deveria cumprir um papel essencial na mediação entre o indivíduo e o gênero humano, na transmissão da cultura e, funcionar como instrumento de mudança, por permitir a apropriação de forma crítica do conhecimento produzido historicamente, se vale muito mais, por “alicerçar” a sociedade com conhecimentos e pessoal necessários à expansão desse modelo de organização social, bem como para a transmissão de valores que legitimam os interesses dominantes.

Porém grupos e indivíduos vulneráveis que não se enquadram no processo de escolarização vigente, marcados tanto por um processo de mercantilização e sucateamento do direito de todos a uma educação de qualidade, quanto pelos ritmos e ideais de sucesso perpetrados na sociedade neoliberal, são alocados a sistemas de ensino diferenciados imbuídos do e no processo exclusão/inclusão e da (des) continuidade da igualdade no acesso à cultura, ao conhecimento científico.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1129

Diante dessa realidade a educação oferecida às pessoas com deficiência intelectual (principalmente aos alunos de Escolas Especiais) da classe trabalhadora tem se constituído, muitas vezes, em ações de treino para atividades laborais simplificadas, repetitivas, mecânicas e que destitui do ensino escolar a possibilidade de uma apropriação crítica do conhecimento científico e dos instrumentos criados pela humanidade, dos objetos da cultura, limitando as possibilidades de compreensão da realidade social e de intervenção na mesma.

Dadas tais contingências, defendemos a importância e necessidade de tecer reflexões sobre as relações imbuídas na e com a educação escolar, especificamente a modalidade especial, no que tange às incongruências que a engendram, seja de ordem social, econômica, política, pedagógica etc. As quais requerem ser envergadas para além da imediatividade da sala de aula e de maneira a elucidar o contexto macro em que se concretizam, desnaturalizando concepções e ações que historicamente vêm justificando o fracasso escolar e o lugar de “não aprendizagem” das pessoas com deficiência.

Para além da inquietante e recorrente questão da razão pela qual muitas de nossas crianças e adolescentes da educação especial “não aprendem”, a problematização acerca da educação envolve muitos outros aspectos, que alicerçados no modo de organização da sociedade, denotam os processos de exclusão do conhecimento, o fracasso escolar e particularizam nos indivíduos as explicações para o mesmo.

A partir de tais apontamentos traçamos o objetivo de apresentar, neste texto de cunho teórico, reflexões pautadas nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, tendo como foco as relações produzidas nas contradições de constituição da educação, particularmente a Especial, trazendo-a para o debate, no que tange às impossibilidades de efetivação do ensino sistematizado, intencional, que viabilize a mediação e a apropriação crítica do conhecimento científico elaborado pela humanidade. Resgatamos a defesa de que o ensino deve contribuir para a formação de modos de ação ainda não existentes no



sujeito que permitam a compreensão da realidade para além de sua aparência, favorecendo uma participação consciente na realidade. Para tanto, nesse processo de ensino, devem ser consideradas as contradições que o caracterizam como mecanismo de transmissão das concepções sobre os ideais de funcionamento da sociedade.

Processos de Exclusão Social: A Cumplicidade com a Educação

Para Rossler (2004) há uma intensa difusão das retóricas neoliberal e pós-moderna que torna o discurso educacional impregnado pela tentativa de naturalizar as relações no interior da escola, enfatizando a formação de seres humanos melhores do ponto de vista intelectual, afetivo e social, capazes de responder às exigências desta sociedade, ao enquadre estabelecido às desigualdades sociais.

Tal difusão ocorre, contudo sem que se promovam discussões mais aprofundadas capazes de demonstrarem, que as relações humanas, nesta sociedade, estão coisificadas, mercantilizadas, fomentando a exclusão dos que não logram incluírem-se como produtores e consumidores ativos (Carvalho & Martins, 2011).

Esse processo de exclusão afeta diretamente as pessoas com necessidades especiais, dada a capacidade diferenciada de produção que os desigualam para os marginalizarem e os manterem em um ciclo de exclusões diversas (em favor de suas “faltas”), a partir de uma moderna hierarquia ortodoxa de valores, medida socialmente pelo quanto podem render ao capital.

Deste modo, as pessoas com deficiência são inseridas em um processo de “exclusão includente e de inclusão excludente” que se revela no solo produtivo como um fenômeno de mercado, como nos ensina Saviani (2012, p.8). Nesse processo são organizadas estratégias que “conduzem à exclusão do trabalhador do mercado de trabalho, seguida de sua inclusão na informalidade ou reinclusão no próprio mercado formal.”



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1131

Ao tecer o olhar para a educação escolar, o autor retrata a inclusão excludente ao explicar sobre o fato de que crianças, adolescentes e jovens, apesar de escolarizadas “permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se desse modo a inclusão excludente” (Saviani, 2012, p.9). Este fenômeno ocorre em um sistema escolar que inclui desconsiderado em sua formação os padrões necessários para ingresso no mercado de trabalho; fenômeno, cuja naturalização dificulta a análise de suas condições, multiplamente determinado, frente ao alijamento de direitos sociais como saúde e educação.

Para Sawaia (2006), as exclusões que afetam grandes contingentes são produtos do sistema que abarca o humano e sua alteridade por inteiros, produzindo, segundo Wanderley (2006, p.25), “indivíduos inteiramente desnecessários ao universo produtivo”; fator que limita possibilidades de inserção a ponto de restringir o humano a um ser descartável. Criam-se, portanto, diferentes formas de segregação e discriminação cuja extensão da exclusão repercute por praticamente toda a vida social, perceptível, dentre outros, nas formas de difusão cultural e nos problemas educacionais.

As explicações recorrentes colocam unicamente o Estado como responsável pelos problemas socioeconômicos existentes, como a corrupção, a ineficiência dos serviços prestados à população, o mau funcionamento da educação, entre outros, e desta forma destitui e inviabiliza-se o sistema público, reforçando a necessidade do privado, para que as “coisas” possam funcionar bem. Assim, com o Estado mínimo o país teria melhores condições de ingressar na ordem mundial e obter seu espaço no mercado globalizado. Marrach (2000) explica que a partir de tal ideologia responsabiliza-se o Estado, de forma unilateral, pelos mais diversos problemas existentes. Deste modo, destituiu-se e inviabiliza-se o sistema público requerendo a expansão do setor privado e um Estado mínimo para que os países possam ingressar na ordem mundial e obter seu espaço no mercado globalizado.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1132

O neoliberalismo “busca” responder à crise do Estado nacional advinda do processo de globalização, com a crescente interligação das economias por meio do comércio e das novas tecnologias. Para tanto, como anuncia Marrach (2000), que enfatiza os direitos do consumidor, contrapondo-se à participação do Estado no amparo aos direitos sociais e postulando a liberdade econômica das grandes organizações.

As contradições prevalecem na medida em que por um lado os direitos sociais não são essenciais e, por outro, estamos o tempo todo envolvidos por discursos de inclusão, em um momento histórico com grande contingente de excluídos, que coincide com a ampliação, em escala mundial, do número de trabalhadores desnecessários, sendo a força de trabalho substituída pela tecnologia. O excedente de mão de obra provoca desvalorização salarial, interferindo nos critérios de seleção. Esta dinâmica cria populações marginais ou exército de reserva: força de trabalho não incorporada ao processo global de produção, com diminuição dos postos de trabalho e maior exploração dos que trabalham. Patto (2008, p.29) destaca que “os empregados trabalham muito, recebem pouco e não tem garantidos os direitos sociais”.

Como afirma Antunes (2018, p. 34):

(...) expande-se a praga da precariedade total, que sarrupia ainda mais os direitos vigentes. Se essa lógica não for radicalmente confrontada e obstada, os novos proletários dos serviços se encontrarão entre uma realidade triste e outra trágica: oscilação entre o desemprego completo e, na melhor das hipóteses, a disponibilidade para tentar obter o princípio da *servidão*. Um grupo cada vez mais minoritário estará no topo dos assalariados. Entretanto, a instabilidade poderá leva-lo a ruir face a qualquer oscilação do mercado, com seus tempos, movimentos, espaços e territórios em constante mutação. (destaque do autor).

De certo modo pode haver alguma inclusão econômica (ainda que precária) desses trabalhadores, todavia são excluídos no plano social. Nessa conjuntura, na lógica neoliberal, é cada vez mais privatizada a responsabilidade pelos direitos sociais, como a saúde e a educação, em que grupos empresariais e organizações não governamentais acabam “abrigoando” esta lacuna. Realidade



que se vislumbra na educação especial, em que as escolas especiais ficam a cargo, em sua maioria, de instituições filantrópicas.

O Estado descentraliza o seu poder sobre a educação especial para a comunidade, numa redução de gastos com as pessoas com deficiência, o que pode significar:

O fim do protagonismo estatal em matéria de gasto público social equivaleria, nessa perspectiva, ao “fim da política” propagado pelas grandes organizações, movimentos e entidades sociais. Proclama-se agora, a descentralização, não para o bojo da “política” mas, para a comunidade, entendida enquanto pais de famílias que possam participar da promoção e organização da educação de seus filhos. Assim, começa a se delinear a nova função social e econômica atribuída no projeto neoliberal. Em vez de centralizar as políticas sociais, trata-se agora de descentralizá-las para a comunidade. Em vez de planejar e regular todas as ações, trata-se agora de flexibilizar desde a contratação de professores passando por conteúdos, currículos, num exemplo. A estratégia da centralização autoritária que definia procedimentos e aplicava avaliações aos alunos com necessidades especiais, classificando-os e, por esse ato, excluindo-os, é substituída por mecanismos de transferência de responsabilidades a outros organismos sociais. (ROSS, 2002, s/p).

Na compreensão de Saviani (2010, p.385) “[...] não cabe travesti-las de públicas, seja pela transferência de recursos na forma de subsídios e isenções, seja pela transferência de poder, admitindo-as na gestão e operação do complexo das instituições públicas que integram o sistema.” A afirmativa do autor tem sua relevância, pois não comumente encontramos explicações e justificativas para a pequena parcela de presença do Estado nessa modalidade de educação e a crença de que as escolas mantidas pela filantropia são praticamente públicas, quando na verdade é financiada pelo setor privado, pela comunidade.

Assim como as escolas são invadidas pelo mecanismo de mercado, as comunidades são chamadas a pactuar com o auxílio no financiamento e na realização das tradicionais funções públicas de educação. Tais limites pré-definidos se expressam na forma de única alternativa “para administração efetiva e produtiva” dos recursos educacionais. A privatização desses serviços, a descentralização, a participação da comunidade, a implementação de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1134

mecanismos de flexibilização e a desregulamentação das relações de trabalho são decisões legitimadas através de pactos. (...) Neste contexto, a comunidade escolar passa a assumir a responsabilidade por realizar funções tradicionalmente exercidas pelos órgãos públicos. (ROSS, 2002, s/p)

A sociedade passa a assumir o compromisso pela educação especial, em nome do assistencialismo e pela difusão do ideário de que não resta outra alternativa, do contrário as crianças e adolescentes ficarão desassistidas, assim, assegura-se a adesão da comunidade para assumir responsabilidades delegadas pelo Estado.

Em relação a proliferação dos ideais de que o setor privado proporciona escolas estruturadas às pessoas com deficiência, com melhores condições, implicam na percepção de Ross (2002, s/p.) a perspectiva de que:

A redução do aparato público de atendimento na área da educação especial possibilitaria às pessoas com necessidades especiais a oportunidade de exercerem seu “*empowerment*”, estabelecerem escolhas nos diversos processos sociais dos quais possam vir a participar. Essas pessoas deixariam de ser vítimas do assistencialismo e caridade públicos, resolvendo suas necessidades no âmbito das relações privadas. O “intervencionismo estatal” na educação especial provocaria, além da segregação dessas pessoas, a anulação de sua individualidade.

Em suma, a Educação Especial, principalmente, no que se refere em grande parte das escolas especiais, se constituiu historicamente e ainda se consolida sob a tutela do setor privado, mantendo sua tendência na história de sua constituição, quando se fixa nas informações fornecidas pelo próprio Estado.

Ao longo da história seguem-se diferenças que foram delimitando o ensino das pessoas com deficiência em detrimento das classes antagônicas encontradas na sociedade:

[...] foi a distinção crescente entre as entidades filantrópicas-assistenciais, que se dirigiram à população deficiente oriunda dos extremos mais baixos da classe média e das classes baixas, e as empresas prestadoras de serviços de reabilitação e educação, voltadas à população de poder aquisitivo elevado e que, no âmbito da educação especial, representou a concretização do processo de



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1135

privatização que ocorreu no país nos campos da saúde e da educação. (BUENO, 2004, p.120).

Constata-se então, que a educação especial para os pobres esteve muito mais no âmbito do setor privado, mas que diferentemente do privado, que atendeu a elite – e, que como vemos na mídia, não cessam os exemplos de sucesso, de autonomia, de autorregulação da conduta, de apropriação de cultura, da arte, da filosofia, de desenvolvimento das funções psicológicas superiores – não conseguiu, com a maioria de seus alunos ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade, mantendo sua dependência dessas instituições por longo período de sua vida.

As Mazelas do Ensino e o “Lugar” da Educação Especial

Na medida em que as teses do sistema capitalista neoliberal vão predominando, avançando, a educação é apresentada como alternativa redentora, capaz de fazer frente ao avanço da precarização do trabalho, da renda, do emprego, de direitos sociais diversos, devendo, para tanto, ajustar-se unilateralmente à lógica do mercado, das privatizações.

Como vimos anteriormente, por um lado a educação para além de formar uma elite condutora, exerce para as camadas médias da população o papel de formar para habilidades e competências técnicas apta a tornar este indivíduo palatável ao capital, “empregável”, ou seja, qualificá-lo como mão de obra especializada para ao final ofertá-lo a uma produção que se automatiza e a um mercado que se globaliza.

Porém, esta forma de educação, alinhada à lógica da economia vigente, ao ser ofertada às camadas mais populares, vulneráveis, desenvolve um processo formativo que promove significativas mudança quanto às funções da escola.

Diante deste quadro, a escola pública (e privada, no caso das escolas especiais) vocacionada por uma lógica neoliberal a atender apenas classes



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1136

populares, não busca, nem mesmo, formar mão de obra para o mercado de trabalho (Patto, 2008). Por esta razão, a autora enfoca que a atual política econômica educacional volta-se a baratear a educação preocupando-se com a expressividade de certos índices (diminuição da reprovação escolar; equiparação idade/série) cobrados internacionalmente. Assim, a distância entre a escola para as elites e a escola popular aumenta, a partir de um processo de desmantelamento da escola pública.

Na medida em que não são exequíveis os desenhos de sociedade ideal, criam-se medidas que ratificam políticas e projetos de *inclusão escolar* e, para isso, tenta retirar crianças e adolescentes das ruas, do trabalho, da violência, das situações de marginalidade e incluí-los nas precárias escolas e condições de ensino. Assim, compactua com as contradições do capitalismo, com a falsa ideia de melhoria das suas condições de vida, de proteção e oportunidades. Ao frequentar essas escolas, usufruindo de seus direitos, muitos desses sujeitos continuam excluídos, tanto de um ensino que oportunize a apropriação do conhecimento e da cultura produzida historicamente pela humanidade, quanto de um que possa prepará-la ou especializá-las para a empregabilidade.

Autores de inspiração marxista, na acepção de Portugal (2007), apresentam reivindicações no campo da educação, em defesa da formação politécnica, integral e com qualidade da classe trabalhadora, em oposição à atual formação unilateral, fragmentada e voltada para o mercado. Defendem um ensino integrado, público e gratuito, com uma formação centrada nos interesses de emancipação humana, conferindo ao homem, capacidade de dirigir o processo produtivo, para superação do capitalismo e realização do socialismo.

Neste caso, a valorização do ensino politécnico se deve ao fato de que trabalho e educação são *o princípio* no desenvolvimento e formação do ser humano, assim, a união de ensino e trabalho produtivo é uma questão central na pedagogia marxista. Manacorda (2007) explica que para Marx, um ensino que promova a unidade entre teoria e prática, com caráter de totalidade ou



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1137

omnilateralidade do homem, não limitado ao aspecto manual ou intelectual da atividade produtiva, possibilitaria a elevação da humanidade trabalhadora acima das classes privilegiadas do sistema atual. Isso se tornará mais possível quanto menos for um mero recurso didático e mais uma inserção real no processo produtivo social, um vínculo entre estruturas educativas e estruturas produtivas.

É preciso destacar que a sociedade capitalista faz uma divisão entre trabalho material e trabalho intelectual, entre teoria e prática e, com a separação entre *saber* e *fazer* desvaloriza o fazer. Trabalho e conhecimento se mantêm, muitas vezes, como instâncias cindidas, com valorização maior do conhecimento (ainda que nem sempre é promovida a sua apropriação para todos) em detrimento da prática. Assim nos indagamos se essa escola que aí está, construída e mantida por essa sociedade e comprometida com sua manutenção, possui condições de colaborar para provocar um movimento de reflexão e de ruptura do ideário neoliberal.

Como aponta Sanfelice (1996) a escola funciona exatamente como “tem que funcionar” no sistema capitalista, mantendo o status quo da sociedade e as desigualdades prementes. A escola, assim como outras instituições, torna-se reprodutora dos contingentes sociais e tem muita dificuldade em questioná-los. Para tanto, os educadores deveriam ter em sua formação inicial e continuada, cursos que levassem mais a sério os fundamentos, a história e a filosofia da educação, para conseguir dar passos rumo à compreensão das reproduções e cristalizações que acompanham o cotidiano escolar.

Há discussões indicativas de que no campo da Educação as políticas públicas têm tendido a reproduzir a segmentação social, propiciando aos setores de menor renda uma educação inferior à oferecida às camadas médias e altas. São os alunos de baixa renda, em geral concentrados nas escolas públicas, que, pela situação estrutural, evadem-se mais, repetem e têm resultados inferiores nas avaliações padronizadas. Os sistemas educacionais transformam-se cada vez mais em redes segmentadas para pobres e ricos, criando uma perigosa



reprodução da desigualdade, em que o ensino varia de acordo com as segregações engendradas (UNESCO, 2008).

O ensino oferecido nas instituições públicas, ainda que sejam consideradas as discussões acima, deve ser questionado, haja vista que se concretiza como um dos elementos pelos quais a exclusão ganha corpo. O direito de frequentar uma escola e de concluir um ensino melhor, embasado no conhecimento científico, é um dos pontos cruciais para o exercício de direitos, enquanto cidadão inserido e participante das condições materiais, culturais e sociais oferecidas pela sociedade.

Neste contexto, como destaca Bueno (2004), a mão de obra composta pela classe trabalhadora tem dificuldade em transpor os níveis iniciais de escolaridade e esses trabalhadores, ainda que passem pela escola, conseguem aprender pouco. Essa exclusão leva boa parcela desses alunos a ser encaminhada para a Educação Especial, com o rótulo de deficiente e a responder pelo fracasso da educação escolar, da sociedade.

Diante disso, a Educação Especial acaba por funcionar também como aliada dos contingentes do insucesso escolar, com a tarefa de subsidiar e repor uma lacuna constituída na escolarização precedente do aluno. É preciso enquadrá-lo e providenciar a superação de suas falhas, a fim de torná-lo aceitável aos padrões – preestabelecidos na modernidade – de normalidade e desenvolvimento. Tal tarefa é cada vez mais contraditória, devido às crescentes exigências de ‘esforços pessoais’ e aos empecilhos postos, os quais o indivíduo deve superar para ter sua oportunidade e acesso aos direitos sociais, ao seu lugar nas relações sociais de produção e a permanência nos bancos escolares.

Neste aspecto, Carvalho, Rocha e Silva (2006), revelam que o mercado não absorve as pessoas com deficiência e que a realidade vivida pelas mesmas, em sua imensa maioria, designa que não estão em “condições” de se inserir nas relações sociais de produção, ficando à margem do atual processo histórico. Além disso, no imaginário social, elas são consideradas e tratadas como



improdutivas, inúteis e incapazes. Tal consideração dá margem e espaço para a caridade e filantropia, espaço que também é ocupado pela Educação Especial, àquelas pertencentes às classes exploradas.

A sociedade capitalista na visão de Rosa e André (2006) tem como princípios a racionalidade, a competitividade e a eficiência e a história social tem revelado, ainda, um conceito de deficiência e de inutilidade para o trabalho em relação aos que não se enquadram nesses princípios, como as pessoas com deficiência. Em consonância com isso, o corpo é visto como uma máquina e a deficiência (tomada como incapacidade imutável) como um defeito dessa máquina, uma disfuncionalidade, o que pode implicar no desempenho do exercício do trabalho e significar um prejuízo para o capitalista. A opção pela mão de obra de pessoas com deficiência, num contexto em que há um grande excedente de pessoas na busca de emprego, ocorreria mais por uma obrigatoriedade, ou por proporcionar uma melhor imagem da empresa (“Lei de cotas”), que as contrataria como investimento em ‘responsabilidade social’.

Essa caracterização e relação com a deficiência e muitas vezes a própria concretização da Educação Especial em escolas especializadas, é criticada pela condição de segregação que se impõe à pessoa considerada *desviante* e por muitas vezes estar mais voltada a proporcionar o ensino de habilidades específicas, como as de artesanato, marcenaria, etc. É também criticada por colaborar para a manutenção da lógica neoliberal, aceitando e trabalhando com os estereótipos e rotulações que homogeneizam as pessoas com deficiência, caracterizando-as como limitadas e não viabilizando o questionamento das verdadeiras matizes de segregação a que estão sujeitas essas pessoas.

Apesar das mudanças legais e das discussões promovidas, ainda há a prevalência do ideário de que as pessoas com deficiência são um estorvo à educação regular e de que suas possibilidades de desenvolvimento estão circunscritas ao biológico, portanto, fadadas a permanecerem imutáveis. O vir-a-ser dos sujeitos são negados em sua essência.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-
2566www.14conpe.abrapee.psc.br

1140

Bueno (2004) explica sobre o processo de democratização de acesso às pessoas com deficiência à escola, numa crítica ao modo como foi se efetivando e o que representou

(...) o percurso histórico da educação especial respondeu a uma série de interesses (...) crescente privatização, seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, seja pela influência que essas instituições têm exercido; (...) incorporação de concepções sobre o conhecimento científico que se pretendem universais e transcendentais à própria construção sócio histórica e que trazem, no âmbito da educação especial, consequências nefastas, pois analisam as possibilidades dos deficientes ou excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas; por fim, a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes socioeconômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do *aluno diferente*, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação. (Bueno, 2004, pp.123-124, grifos do autor).

Com os apontamentos e discussões tecidos compreendemos que a análise da historicidade de atendimento das pessoas com deficiência revela, dentre outros, a constituição de uma educação escolar regular, que em seus limites e dificuldades, engendrados numa sociedade de desigualdades e de individualização dos problemas sociais suscita a necessidade da educação especial. Necessidade essa, que caminha em concomitância às relações sociais históricas produzidas com as pessoas com deficiência (fortalecidas no modelo de sociedade capitalista), em que sobressaem as que vislumbram-nas a partir de estereótipos cindidos ao orgânico e a uma indelével impossibilidade de ser sujeito na história, de se apropriar de algum modo, do que a humanidade já construiu.

E, sob tais relações históricas vemos constituída a educação escolar nos limites propositivos das políticas, das relações de produção e de alienação numa sociedade cuja lógica de funcionamento se abanca na exclusão e defende uma educação compensatória – que se concretiza ainda em um ensino restrito e distante de gerar mediações para as transformações da realidade educacional e social dos professores e dos alunos com deficiência.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1141

Repreensões são direcionadas à Educação Especial, por *tornar-se excludente*, porém não se pode esquecer que ela faz parte da mesma sociedade em que se insere a educação regular, portanto contribui para a manutenção da ideologia neoliberal. Assim nos deparamos com a constatação de baixos rendimentos escolares de alunos considerados deficientes e não deficientes e com situações de exclusão tanto no ensino especial quanto regular.

Não podemos deixar de mencionar os avanços legislativos na proposição de garantia de direitos e da própria educação especial. Além disso, é importante suscitar que as pessoas que frequentam a Educação Especial possuem diferenças significativas, no entanto, tais características/dificuldades se manifestam de acordo com as exigências sociais, que “(...) na sociedade capitalista moderna, centram-se na homogeneização necessária à produção de riquezas apropriadas somente por uma pequena parcela e que tem reflexos marcantes sobre todo o desenvolvimento da Educação Especial” (Bueno, 2004, p.173).

As discussões trazidas não podem promover o simples imobilismo, com a mera aceitação da condição da educação escolar regular e especial, por sua conjecturação histórica e dada a realidade da sociedade em que está inserida.

Considerações Finais

Em nossa sociedade sob o lema da igualdade, são conferidos constantes processos de exclusão, levados a cabo pelo discurso das diferenças individuais e solidificados por ações na sociedade, na educação escolar que, contraditoriamente encampam o ideal de inclusão.

Ao pensar em alternativas para despojar as apropriações muito mais imediatistas sobre esse contexto de contradições, enquanto profissionais engajados na busca por transformações, poderíamos constituir junto aos atendimentos educacionais especializados, às instituições de ensino, especiais ou não, reflexões que viabilizem a compreensão dos complexos processos de



alienação a que estamos submetidos, marcadas por supostas condições individuais, em que naturalizamos as situações de exclusão e desconsideramos as múltiplas determinações encontradas em nossa sociedade.

Além disso, para melhor compreender e analisar essa condição da Educação Especial e da pessoa com deficiência na sociedade atual é importante considerar como elas foram sendo referenciadas e tratadas ao longo da história em conjunto com as mudanças socioeconômicas produzidas e, ainda, considerar que a qualidade do ensino está condicionada por fatores ideológicos e políticos, pelas diferentes concepções de desenvolvimento e aprendizagem, pelos valores predominantes em uma determinada cultura referentes aos ideais de sucesso, de produtividade.

Sugerimos que outros estudos possam ocorrer em favor de serem desveladas as condições em que de fato ocorre a educação especial, no sentido das ações constituídas nas mesmas, no cotidiano escolar, das políticas que as engendram e que contribuem para a manutenção das desigualdades sociais e das definições dos mais e menos capazes.

Referências

- Antunes, R. (2018). O privilégio da servidão: o novo serviço proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo.
- Bueno, J. G. S. (2004). Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente (2. ed.). São Paulo: EDUC.
- Carvalho, A. R., Rocha, J. V. & Silva, V. L. R. R. (2006). Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In Programa institucional de ações relativas às pessoas com necessidades especiais-PEE (Org.). Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos (pp.15-56). Cascavel: EDUNIOESTE.
- Carvalho, S. R. & Martins, L. M. A (2011). Sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In Facci, M. G. D., Meira, M. E. M. & Tuleski, S. C. (Org.). A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1143

patologização e medicalização dos processos educativos (pp.17-36). Maringá: EDUEM.

Manacorda, M. A. (2007). Marx e a pedagogia moderna. Campinas, SP: Editora Alínea.

Marrach, S. A. (2000). Neoliberalismo e educação. In GHIRALDELLI Jr., P. (Org.). Infância, educação e neoliberalismo. (2. ed., pp.45-56). Coleção questões da nossa época, v.61. São Paulo: Cortez.

Mészáros, I. (2008). A Educação para além do capital (2. ed.) São Paulo: Boitempo.

Patto, M. H. S. (2008). Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In Bueno, J. G. S., Mendes, G. M. L. & Santos, R. A. (Org.). Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise (pp. 25-42). Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES.

Portugal, A. D. (2007). Marxismo e Educação: Marxismo e reformismo na produção de conhecimento em educação hoje. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, São Paulo, 23, 9-19.

Rosa, E. R. & André, M. F. C. (2006). Aspectos políticos e jurídicos da educação especial brasileira. In Programa institucional de ações relativas às pessoas com necessidades especiais- PEE (Org.). Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos (pp.57-105). Cascavel: EDUNIOESTE.

Ross, P. R. (2002). Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. Anais da *Reunião da ANPED*, 25^a. Caxambu-MG. Recuperado em 23 set, 2016, de 25reuniao.anped.org.br/pauloricardorosst15.doc.

Rossler, J. H. (2004). A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In Duarte, N. Crítica ao fetichismo da individualidade (pp.75-98). Campinas, SP: Autores Associados.

Sanfelice, J.L. (1996). Crise! Que crise!! Nuances. 2 (11) out/1996, 17- 80.

Saviani, D. (2010). Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPED, 15 (44), maio/ago., 380-412.

Saviani, D. Prefácio. (2012) In Barroco, S. M. S. & Leonardo, N. S. T.; Silva, T. S. A. Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem (pp. 7-10). Maringá, PR: Eduem, 2012.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1144

Sawaia, B. (2006). Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? In SAWAIA, B. (Org.) As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social (6. ed., pp. 7-15). Petrópolis: Editora Vozes.

UNESCO. (2008). Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos (2. ed.). Brasília: OREALC.

Wanderley, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão.(2006) In: SAWAIA, B. (Org.), As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social (6. ed., pp. 16-26). Petrópolis: Editora Vozes.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1145

Eu me Reconheço em Você: Sensibilização por meio da Educação em Direitos Humanos

Lorene Almeida Tiburtino-Silva - UCDB

E-mail: lorenetiburtino@yahoo.com.br

Alaine Elias Amaral - UCDB

E-mail: alaine.eamaral@gmail.com

Resumo

O presente trabalho apresenta uma proposta de ação educacional em Direitos Humanos e discute algumas das suas implicações. Tem por premissa o princípio da transformação e conhecimento cultural por meio de ações concretas, como as vivências de troca e intercâmbio ou negociação cultural, em paralelo com o estudo das diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. A pesquisa foi construída ao redor de um relato de experiência que inclui a análise de tais princípios, no interior de um projeto denominado “O Amanhã em Ação”. A atividade foi desenvolvida com alunos do ensino fundamental, no âmbito de uma escola particular de Campo Grande. Por meio das atividades, realizadas no ano de 2015, foi possível proporcionar um encontro com crianças e adolescentes de diferentes realidades, principalmente quanto a aspectos culturais, os quais abarcam o cotidiano, a experiência e, ainda, a construção da etnicidade, promovendo assim experiências e rodas de intercâmbio de saberes. Em um histórico de lutas brasileiras, em busca da valorização da dignidade humana e da igualdade para todos, as ações que focalizam a inter-relação de diferentes grupos tornam-se potencialmente válidas, enquanto os estudos destas ações possibilitam a visualização de novas propostas de educação. Desta forma, contribui-se para aproximar a escola de sua missão, em especial no desenvolver de cidadãos críticos, conscientes, e para que estes se encontrem em sua plenitude, para serem atores de mudanças em uma sociedade participativa, aberta e integradora.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1146

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; encontros culturais; ensino fundamental.

Abstract: This paper presents a proposal for educational action in Human Rights and discusses some of its implications. Its premise is the principle of transformation and cultural knowledge through concrete actions, such as exchange experiences and cultural exchange or negotiation, in parallel with the study of the guidelines of the National Plan for Human Rights Education. The research was built around an account of experience that includes the analysis of such principles, within a project called "Tomorrow in Action". The activity was developed with elementary school students, within a private school in Campo Grande. Through the activities carried out in the year 2015, it was possible to provide a meeting with children and adolescents from different realities, mainly regarding cultural aspects, which include daily life, experience and, also, the construction of ethnicity, thus promoting experiences and wheels of exchange of knowledge. In a history of Brazilian struggles, in search of the valorization of human dignity and equality for all, actions that focus on the interrelation of different groups become potentially valid, while the studies of these actions make possible the visualization of new proposals of education. In this way, it contributes to bring the school closer to its mission, especially in the development of critical and conscious citizens, so that they are fully capable of being actors of change in a participatory, open and inclusive society.

Keywords: Education; Human Rights; cultural encounters; elementary school.

Introdução

O Brasil em sua heterogenia cultural, concebe manifestações artísticas, religiosas, presença de patrimônios, valores e formas de vivências das mais variadas formas, constituindo-se um país de riqueza multicultural. No, entanto, são necessárias ações que garantam a perpetuação dessa diversidade e uma



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1147

representatividade saudável.

Concordando com esse discurso, o relatório sobre a situação da população mundial (2015), destaca a cultura como fonte de conhecimento, identidade e poder, dentro de uma compreensão dinâmica e adaptativa, onde circunstâncias em transformação podem contribuir para mudanças. Desta forma, o entendimento de como os valores, as práticas e as crenças modificam o comportamento humano é inerente para ações eficazes que ajudem as pessoas e as nações a exercerem os direitos humanos.

Em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos objetivou que diversos países assumissem o compromisso com a humanização da população, visando o bem comum (AMARAL et al, 2013). Dentre as propostas para alcançar tal objetivo, encontra-se a educação em direitos humanos, que ocorre por meio de práticas ou ações educativas.

Uma educação eficiente com tais princípios não equivaleria tão somente como uma educação formal, mas na busca por uma formação de consciência, onde se faz necessário buscar a ascensão de conhecimentos, valores e compreensão sobre a realidade. Educar com qualidade não se restringe, portanto, a uma repetição de preceitos, mas diz respeito à formação de consciências, que serão responsáveis por guiar ações de indivíduos que desempenham o papel de cidadãos no contexto social (SANDER, 2007).

O texto que segue tem por objetivo exemplificar, a partir do relato de experiência, uma ação de educação em Direitos Humanos realizada com alunos de uma escola particular junto à Associação Familiar da Comunidade Negra São João Batista, através de um encontro de lazer proposto pelo projeto social O Amanhã em Ação.

Referencial Teórico

Desde suas origens, a educação é responsável por perpetuar conhecimentos e formar cidadãos, influenciando sobre a sociabilidade de indivíduos,



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1148

transmitindo normas e valores a serem seguidos e constituindo, desta forma, seu desenvolvimento moral. Como direito constitucionalmente defendido, é descrito na Constituição da República como dever do Estado e da entidade familiar (BRASIL, 1988). Tratando-se de um direito fundamental, de acordo com artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos, caracteriza-se como uma poderosa via de construção social, enquanto potencial elemento na implementação de uma cultura de direitos humanos (AMARAL et al., 2013).

Para isso, são necessárias ações práticas que, como sugere Tuleski et. al. (2005), compreendem a relação entre o conteúdo aprendido e o cotidiano. Ainda, sugere-se que a relação e o interesse pelos mesmos se tornam fatores motivacionais para que o aluno interaja mais ativamente em aula, além do avanço em políticas públicas educacionais. Conforme aponta Souza (2010), a institucionalização dos espaços democráticos proveniente da Constituição de 1988, juntamente com a crítica à escola tradicional, possibilitou o avanço de um novo olhar para a pesquisa no campo das políticas públicas educacionais, assim como de uma compreensão da escola que leve em conta sua constituição a partir de relações subjetivas, históricas, sociais e culturais.

É importante lembrar, no que se refere aos conhecimentos científicos, que o desenvolvimento de pesquisas se torna insuficiente se não for bem aproveitado nas práticas. A produção científica necessita não somente da atualização, mas também de ações concretas, assim como estas necessitam daquela. A palavra compromisso, na concepção de Borges e Mourão (2013), traz em si as noções de obrigação e envolvimento, que remetem a responsabilidade e vínculo com algo e alguém. Portanto, compromisso social implica em responsabilidade com o outro, aspecto fundamental da cidadania.

A diversidade das culturas institucionais e comunitárias, juntamente com a variedade de contextos subjetivos a cada local e momento, torna necessário pensar em ações calcadas nas necessidades locais. Considerando o indivíduo histórica e culturalmente, assim como suas relações estabelecidas e a dinâmica



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1149

das mesmas, tais práticas não se limitam tão somente ao ambiente escolar. Isso se faz valer pelo fato de os processos educativos ocorrerem também fora da escola, conforme aponta Martinez (2010). Sendo assim, são primordiais à formação do indivíduo o fortalecimento de sua responsabilidade social, cabendo este mesmo princípio aos diversos profissionais que compõem a escola e a sociedade como um todo.

Torna-se imprescindível, no que se refere aos processos educativos, apoiar e promover a utilização de mecanismos adequados para o melhor aproveitamento do aluno, visando que este se desenvolva enquanto cidadão capaz de contribuir para a sociedade. Tendo em vista a multiplicidade de fenômenos envolvidos nos processos educativos e a complexidade humana, todos os envolvidos neste processo merecem ser considerados, tais como profissionais da educação, a família e a comunidade (SOUZA, 2010).

A filosofia de Martin Buber (apud MARTINS, 2010) fundamenta a existência do homem com base no que chama de relação inter-humana. Para ele, relação diz respeito a reciprocidade, caracterizando-se como uma relação entre entes. Relação esta que acontece na presença, no encontro, momento este que não se caracteriza somente por um instante cronológico, mas que provoca mudanças nos entes envolvidos. Diversas esferas da vida são abrangidas, perpassadas e significadas pela relação. De acordo com essa visão, o outro não é algo experimentável, dado seu caráter não objetificável.

Semelhantemente, Levinas (apud CHACON, 2015) pontua que o caráter infinito do outro, em sua natural transcendência, consiste na impossibilidade de ser reduzido a objeto. O outro não se trata, portanto, de algo experimentável, e sim daquele com o qual é possível se relacionar, em um movimento natural de afetar e transformar com o ato da existência, ao mesmo tempo em que se é afetado e modificado no momento do encontro. Buber (apud MARTINS, 2010) chama a isso de relação originária, responsável por promover mudança interna naqueles que são envolvidos pelo encontro, sendo esta considerada, por ele, a



verdadeira relação.

Na relação intersubjetiva, definida pelo autor como o “entre”, essa experiência de comunicação, resultante da busca de um ser humano por outro, embora se dê em uma esfera comum, ultrapassa o campo de cada indivíduo que se encontra, fazendo com que se modifiquem. Ainda para o autor, vínculos sociais não seriam somente aqueles que acontecem entre indivíduos de um mesmo grupo, uma vez que todos os seres humanos são parceiros no acontecimento da vida, independentemente da proximidade pessoal que possuam. O amor ao outro, para Buber (apud MARTINS, 2010), só pode ser possível mediante a não-objetificação do outro, por meio do encontro.

O desenvolvimento do pensamento ético, fator primordial na formação de cidadãos e, por isso, quesito indispensável para se pensar quando se trata de metodologias educacionais, atrela-se à necessidade de possibilitar o encontro, a relação intersubjetiva. Kierkegaard (apud MARTINS, 2010) define o homem como um ser de relação. Chacon (2015) acrescenta que a ética só pode ser possível a partir dessa consciência. O pensamento ético necessita da saída de si para o encontro com o outro, não se limitando a uma apropriação deste outro com o qual se relaciona, dominação esta que enviesa sua revelação. Síveres e Melo (2012) pontuam que a própria hospitalidade não deve ser resumida a uma instrumentalidade técnica e tão somente racional. Esta é definida pelos autores como uma experiência de acolhimento, a qual só é possível mediante a responsabilidade diante do outro.

Para Levinas (apud SÍVERES; MELO, 2012), o encontro face a face, o olhar e o rosto, despertam no homem a noção de responsabilidade com aquele que se revela em sua infinitude. O conceito levinasiano de infinito vai além de um oposto daquilo que é finito. No caso do encontro, o infinito do rosto traz em si a transcendência daquele que não pode ser inteiramente captado, sendo necessário permitir que se revele. O rosto se torna um espaço de compartilhamento. Reconhecer a alteridade seria, deste modo, permitir que o



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1151

outro seja livre do aprisionamento de concepções superficiais. É a superação de uma relação de posse, quando a tematização do outro no mundo individual dá espaço para o compartilhamento do mundo na esfera do outro.

Além disso, o rosto traz em si obrigações daquele que encontra, uma vez que, diante do outro, não se pode ficar inerte. O encontro propulsiona, desta forma, um momento de inversão da prioridade de si, para o acolhimento da realidade trazida no rosto do outro, implicando na misericórdia, no acolhimento, e na responsabilidade (SÍVERES, MELO, 2012). Tais concepções teóricas preconizam que ações para o encontro se tornam indispensáveis para uma educação em direitos humanos.

Metodologia

O trabalho teve seu desenvolvimento em uma escola particular e na Associação Familiar da Comunidade Negra São João Batista, ambas do município de Campo Grande/MS. Optou-se por realizar a intervenção com dois públicos diferentes quanto a aspectos culturais e socioeconômicos, a fim de proporcionar o intercâmbio cultural, com especial atenção à proposta de desenvolver ações que visem a educação para a humanização das relações.

O projeto em questão foi dividido em dois momentos. Primeiro, com a sensibilização das turmas quanto ao intercâmbio de culturas e o encontro com o outro, em treinamentos de pintura facial e escultura de balões, com materiais específicos para essas atividades. Depois, com o encontro entre os dois públicos, sendo estes predominantemente juvenis. No que diz respeito à escola, os participantes se tratavam de adolescentes na faixa etária entre quatorze e quinze anos, enquanto o público da comunidade visitada envolvia crianças e adolescentes entre seis e quinze anos. Devido às idades mencionadas, a intervenção contou voluntariamente com a presença de profissionais que trabalhavam em ambos os lugares, além de pais e responsáveis que se dispuseram a auxiliar, para que fosse executada.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1152

O treinamento em pintura facial e escultura em balões foi escolhido por se tratar de duas atividades que costumam despertar grande interesse em crianças e adolescentes, o que motivaria engajamento nos alunos que iriam participar da ação, e acolhimento quando estes fossem intervir na comunidade escolhida para receber a ação. A escolha dos participantes se deu a partir de dois critérios: da predisposição artística de alunos que demonstravam interesse e habilidade em áreas artísticas, e da escolha livre do aluno em participar ou não do projeto.

A escola escolhida para o desenvolvimento do projeto situava-se em um bairro predominantemente comercial. Concomitante a este último aspecto, foi possível observar a escassez de recursos públicos, com atendimento integral focado em setores particulares, atraindo principalmente populações de classe média e alta. Quanto ao local visitado, a Associação Familiar da Comunidade Negra São João Batista foi escolhida devido a sua riqueza em valorização étnica e cultural, e por se tratar de uma instituição que atende famílias cadastradas através da Assistência Social, no projeto de desenvolver, juntamente com o propósito do fortalecimento da identidade negra, atividades culturais, de incentivo ao desenvolvimento e de fortalecimento de vínculo com suas crianças e famílias.

Define-se como “Remanescente de Quilombos”, manifestando-se através da valorização da cultura quilombola e de sua expressão religiosa e de reconhecimento de direitos. Certificada em 2006 pela Fundação Cultural Palmares, conta com eventos culturais e religiosos, reuniões em entidades do movimento negro e atividades culturais da própria comunidade e acompanhamento das famílias vinculadas (SILVA, 2010).

Com atividades grupais voltadas para a valorização da identidade negra e o fortalecimento de vínculo, suas práticas, bem como suas relações sociais e políticas constituintes, tiveram suas raízes na história de negociação e luta pelo reconhecimento e preservação de sua identidade étnica e cultural. As atividades comunitárias da instituição em questão possibilitam o fortalecimento da



identidade e do sentimento de pertencimento étnico dos envolvidos, uma vez que a organização cultural dos quilombolas foi historicamente organizada como um modo de reagir às opressões, desde épocas passadas, buscando elementos que pudessem fortalecer especialmente o seu reconhecimento (SILVA, 2010).

Resultados e Discussões

Os alunos envolvidos na experiência demonstraram grande interesse na participação e nas ações a serem realizadas, durante todo o processo de intervenção, com perguntas, desenvolvimento de projetos futuros, trocas de ideias e até mesmo treinamentos caseiros.

Um fato relevante no dia da ação concreta foi a maneira como se deu a integração entre os dois grupos. De realidades diferentes, os alunos da escola particular e as crianças da comunidade uniram-se em momentos que, de interação receptiva, permearam o aprendizado de percussão, ensinados aos alunos pelas próprias crianças do local, a explanação sobre os aspectos históricos étnicos valorizados pela comunidade, com oficina de turbantes, e em troca de passos de danças, realizadas espontaneamente em conjunto entre as crianças e adolescentes das diferentes realidades, em meio a músicas improvisadamente coreografadas.

Além de receberem o presente dos alunos do colégio, num dado momento as crianças e adolescentes do local visitado resolveram presentear também os alunos, com uma apresentação de percussão de tambores com dança africana. Isso mostra que o benefício e a doação se fizeram notórios enquanto troca e não somente enquanto oferta, tornando-se uma experiência gratificante para ambos os grupos envolvidos.

O encontro foi finalizado, ainda, com um lanche partilhado entre os membros da comunidade e a equipe da escola, contando com um bolo confeccionado pela mãe de uma das famílias associadas da comunidade, cujos ingredientes foram doados antecipadamente pelos alunos, e a junção de bebidas



que foram levadas tanto pelos estudantes quanto preparadas pela comunidade visitada. Através do relacionamento entre os alunos e a associação, o encontro proporcionou um dia de fraternidade e divertimento para ambos os grupos sociais. Além das pinturas e das esculturas em balões, um grupo de alunos do ensino médio da mesma escola visitante compareceu ao local para realizar uma apresentação teatral, voltada para o público infantil, além de contribuir também para a partilha do lanche. Após o encontro, ambos os grupos foram questionados sobre a importância do momento. Com verbalizações de gratidão, contentamento e valorização de ações como esta, foi considerado por eles valioso para suas memórias e para a construção de uma sociedade mais fraterna.

Considerações Finais

Em sua missão de perpetuar e promover conhecimento, a escola não somente educa por meio de conteúdo, mas através de ações, da reflexão intercalada com a realidade e das relações desenvolvidas por intermédio da escola, formando cidadãos para a vida social. Para que esse processo seja eficaz com as necessidades dos indivíduos em sociedade, é necessário que o aluno seja compreendido como um ser único, inteiro, inserido em um espaço dividido por outros e construído na inter-relação entre singularidades que compõem conjuntamente essa sociedade.

Para que cada cultura e realidade dos diversos grupos sociais seja respeitada e valorizada, de modo a combater sua segregação ou perda de direitos, é necessário que seja promovida uma cultura de respeito à diversidade, ao ser humano e aos seus direitos fundamentais. Educar em direitos humanos é não somente discutir a importância da igualdade e do respeito, mas também promover ações de sensibilização com o outro e sua realidade. É promover a compreensão de que, com a riqueza de ser diferente, é possível haver igualdade no sentido de que todos têm o direito e a importância de fazer parte, de forma



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1155

digna, de uma sociedade naturalmente composta por diversidades.

Na experiência, o aprendizado não é jogado pronto para o indivíduo e decorado, mas ocorre com a sua participação, fazendo com que sua autonomia e vivência possibilite reflexões mais genuínas, mais conscientizadas e duradouras. Por meio dela, o indivíduo se percebe dentro de um espaço onde faz parte, onde se encontra, ainda que indiretamente, em relação com outros e com realidades que além de afetá-lo são afetadas por suas ações, e pela qual por isso se torna também responsável. Além disso, o encontro com o diferente faz com que os indivíduos envolvidos no encontro reconheçam o outro como alguém com quem se relaciona, e não alguém que apenas se sabe que existe. Sensibiliza para o outro a partir do momento em que se percebe que o diferente não é uma ameaça ou alguém que não faz diferença, mas um ser humano com direitos, necessidades, emoções, dificuldades e aspirações, e que partilha da mesma sociedade em busca de seu espaço.

Sensibiliza também, por meio do encontro, para a compreensão de que o diferente não ameaça a individualidade daquele que o encontra, mas a torna ainda mais reconhecível: somos não somente o que somos, mas também o que não somos. O diferente possibilita a singularidade, a forma única de ser e, portanto, o reconhecimento de si e de sua identidade. O reconhecimento do outro, desta forma, fortalece também o grupo que o encontra. Quanto a isto, também estimula o bem-estar social através de sentimentos provenientes de relações saudáveis, como a generosidade, a bondade, a responsabilidade social e a empatia.

No caso do projeto “O Amanhã em Ação”, desenvolvido com alunos de escola particular junto a uma comunidade filantrópica e de valorização da história e cultura dos Quilombolas, as atividades serviram para a fomentação do sentimento de auto eficácia dos estudantes envolvidos, quanto ao seu aspecto filantrópico, assim como para o enriquecimento do vínculo entre os alunos, promovendo pertencimento, sentido e humanização, assim como para a empatia



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1156

e sensibilidade com o outro, através principalmente da ação final.

Todavia, vale lembrar que o encontro intersubjetivo só é possível quando, superado o sentimento de posse sobre o outro, abre-se espaço para a hospitalidade e o acolhimento. A união entre as duas comunidades serviu como proposta de aproximação da Psicologia aplicada à escola enquanto um de seus principais compromissos atuais com a realidade, segundo defende Martinez (2010), Borges e Mourão (2013): o de comprometimento social. A ação possibilitou o encontro entre diferentes realidades que, diretamente ou não, encontram-se estritamente relacionadas, através da partilha de uma mesma sociedade. Partindo deste ponto de vista, torna-se necessário à escola, em sua função de formar cidadãos, desenvolver um olhar diferenciado através da aproximação com a realidade e a promoção de empatia, o que se faz essencial no processo de superação dos conflitos, desigualdades e separações entre os indivíduos que compõem a sociedade como um todo. Pode-se dizer então que o projeto possibilitou a aproximação deste trabalho com o seu objetivo principal: a promoção de hospitalidade, fraternidade e conscientização para a vida comunitária.

As questões teóricas abordadas no ato de ensinar e aprender só se fazem possíveis, assim como a reflexão e evolução das mesmas, por meio de sua relação com a realidade. Ações práticas se tratam, conseqüentemente, de poderosas aliadas da educação. O projeto exposto e discutido neste trabalho revela que uma proposta de educação em direitos humanos, por meio de ações concretas, pode ser possível e facilitadora do processo de formação de cidadãos conscientes e de uma sociedade mais fraterna.



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1157

Referências

- Amaral, A. P. M.; Camargo, C. L.; Murta, E. F. Educação em Direitos Humanos: Princípios Fundamentais. (2013) In: Gutierrez, J. P.; Urquiza, A. H. A. (Org.) Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos. Campo Grande: Editora UFMS, 2013. p. 41-64;
- Borges, L.O.; Mourão, L. O (2013) Trabalho e as Organizações: Atuações a partir da Psicologia. Parte I — Grandes Eixos de atuação do Profissional Psicólogo. Porto Alegre: Artmed, p. 25- 52;
- Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado.
- Chacon, D. R. A. (2015) Rosto e responsabilidade na filosofia da alteridade em Emmanuel Levinas. Intuitio. V. 8, n. 2, p. 15-24;
- Martinez, A. M. (2010) O que pode fazer o psicólogo na escola?. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56.
- Martins, J. S. A. (2010) Existência Intersubjetiva em Martin Buber. Argumentos, Ano 2, nº 4. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3560/1/2010_Art_JSMartins.pdf. Acesso em: 27 jun. 2019;
- Sader, E. (2007) Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB. P. 75-83;
- Souza, M. P. R. (2010) Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. Em Aberto, Brasília. V. 23, n. 83, p. 129-149;
- Síveres, L.; Melo, P. G. R. (2012) A pedagogia da hospitalidade a partir da filosofia da alteridade em Levinas. Conjectura: Filosofia e Educação. 17(3), 34-38;



“EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERLOCUÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL”

28 a 31 de agosto de 2019 - Campo Grande - MS ISSN 1981-2566 www.14conpe.abrapee.psc.br

1158

Tuleski, S. C. et al. (2005) Voltando ao olhar para o professor: a Psicologia e a Pedagogia caminhando juntas. Revista do Departamento de Psicologia. V. 17 – no 1, pp. 129-137;

Unfpa. Negociação Cultural: Algumas conclusões. (2015) Relatório sobre a situação da população mundial.