

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – Representação São Paulo

# PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO AGORA É LEI: CONSTRUINDO PRÁTICAS ÉTICO-POLÍTICAS



abrapee

Associação Brasileira  
de Psicologia Escolar  
e Educacional

# **PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO AGORA É LEI:**

CONSTRUINDO PRÁTICAS ÉTICO-POLÍTICAS

**CADERNO DE RESUMOS EXPANDIDOS**

**Organizadores**

Alacir Villa Valle Cruces

Andre Perussi Salina

Fernanda de Lima Rodrigues

Maria Cristina Dancham Simões

Roseli Fernandes Lins Caldas

Victor Alexandre Ferreira de Almeida



**abrapee**

Associação Brasileira  
de Psicologia Escolar  
e Educacional

**PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO AGORA É LEI: construindo práticas ético-políticas**  
Alacir Villa Valle Cruces et al. (Orgs.)

*Capa:* Maria Cristina Dancham Simões

*Diagramação e Editoração:* Maria Cristina Dancham Simões

*Preparação dos originais:*

Victor Alexandre Ferreira de Almeida, Fernanda de Lima Rodrigues e André Perussi Salina

**Comissão Editorial**

*Coordenadora:* Alacir Villa Valle Cruces

*Pareceristas*

Alacir Villa Valle Cruces - LIEPEE/USP

Ana Karina Amorim Checchia - FE/USP e UNIP

Fernanda de Lima Rodrigues - PUC-SP

Helio Braunstein - UNIP

Laura Marisa Carnielo Calejon - CEDEPP

Monica Cintrão França Ribeiro - UNIP

Roseli Fernandes Lins Caldas - UPM

Valeria Campinas Brustein - UNIP

Victor Alexandre Ferreira De Almeida - PUC-SP

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Psicologia na educação agora é lei [livro eletrônico] : construindo práticas ético-políticas / organização Alacir Villa Valle Cruces...[et al.]. -- 1. ed. -- São Paulo : Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2022. PDF.

Outros organizadores : Roseli Fernandes Lins Caldas, Maria Cristina Dancham Simões, Victor Alexandre Ferreira de Almeida, Andre Perussi Salina, Fernanda de Lima Rodrigues.

Bibliografia.  
ISBN 978-65-998714-0-5

1. Educação 2. Psicologia educacional  
3. Psicologia escolar I. Cruces, Alacir Villa Valle. II. Caldas, Roseli Fernandes Lins. III. Simões, Maria Cristina Dancham. IV. Almeida, Victor Alexandre Ferreira de. V. Salina, Andre Perussi. VI. Rodriuges, Fernanda de Lima.

22-127561

CDD-370.15

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Psicologia educacional 370.15

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

## **DIRETORIA ABRAPEE (2020-2022)**

### **Presidente Atual**

Dra. Roseli Fernandes Lins Caldas - Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP

### **Presidente Eleita**

Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci - Universidade Estadual de Maringá, PR e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, MS

### **Presidente Anterior**

Dra. Alexandra Ayach Anache - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, MS

### **1ª Secretária**

Dra. Silvia Maria Cintra da Silva - Universidade Federal de Uberlândia, MG

### **2º Secretário**

Dr. Fauston Negreiros - Universidade Federal do Piauí, PI

### **1ª Tesoureira**

Dra. Marilene Proença Rebello de Souza - Universidade de São Paulo, SP

### **2ª Tesoureira**

Dra. Tatiana Platzer do Amaral - Universidade de São Paulo, SP

### **Coordenadora da Representação Paulista**

Dra. Alacir Villa Valle Cruces – UNIFIEO

### **Conselho Fiscal**

#### **Membros efetivos:**

Conselheira Fiscal Efetiva

Dra. Fátima Regina Pires de Assis - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP

Conselheira Fiscal Efetiva

Dra. Gisele Toassa - Universidade Federal de Goiás, GO

Conselheiro Fiscal Efetivo

Dr. Herculano Ricardo Campos - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN

Conselheira Fiscal Efetiva

Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti - Universidade Federal de Rondônia, RO

Conselheira Fiscal Efetiva

Dra. Viviane Prado Buiatti - Universidade Federal de Uberlândia, MG

#### **Conselho Fiscal Suplente**

Ms. Stela Maris Bretas Souza - Centro Universitário do Leste de Minas Gerais

Conselheira Fiscal Suplente

Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo - Universidade Estadual de Maringá, PR

Conselheira Fiscal Suplente

Dra. Mercedes Villa Cupolillo - Núcleo de Atenção e Cuidado à Infância, Adolescência e Família, RJ

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>QUANTO TEMPO O TEMPO TEM NA PANDEMIA: OFICINA DE GESTÃO DE TEMPO E PRODUTIVIDADE .....</b>	<b>14</b>
THAYNÁ THYEMI KANEGAE CARLA WITTER DANIEL BARREIROS MACHADO DÉBORA EDITH SANTOS DE MELO GABRIELA DE LIMA RODRIGUES SARA OLIVEIRA DE MIRANDA	
<b>INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: ESTÍMULO E APLICABILIDADE .....</b>	<b>19</b>
POLYANNA SANTIAGO DE MESQUITA	
<b>O ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>25</b>
ANA CLÁUDIA ZANIN COCENZA MARIA TERESA DE MOURA RIBEIRO	
<b>AUSÊNCIA DE COMUNICAÇÃO NA FAMÍLIA E OS REFLEXOS NA CONVIVÊNCIA SOCIAL .....</b>	<b>30</b>
SIMONE SIMÕES DA SILVA MARIA AURORA DIAS GASPAR	
<b>UNIVERSITÁRIOS E A PANDEMIA: INTERVENÇÃO COM FOCO NO DESEMPENHO ACADÊMICO .....</b>	<b>38</b>
JÚLIA GARCIA SOUZA ANA PAOLA BARANGER FELDER PATRÍCIA DEL MONACO MILENA RODRIGUES CARLA WITTER	
<b>JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA: APONTAMENTOS SEGUNDO A PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>44</b>
CAMILA TRINDADE CAMILA TURATI PESSOA NILZA SANCHES TESSARO LEONARDO	
<b>O IDOSO E A INSERÇÃO SOCIAL: POSSIBILIDADES DE UMA ESTRATÉGIA EDUCATIVA CAPAZ DE PROMOVER O DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>49</b>
EURIDICE DA CONCEIÇÃO TOBIAS LAURA MARISA CARNIELO CALEJON	
<b>APRENDIZAGEM HUMANIZADORA NO ENSINO DE PSICOLOGIA NAS LICENCIATURAS .....</b>	<b>54</b>
MARIA FERNANDA DIOGO CHARLES AUGUSTO CHRIST	
<b>EXPERIÊNCIAS EM DIÁLOGO: A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>58</b>
ELLEN GOUVEIA FERREIRA ANA KARINA AMORIM CHECCHIA BRUNA GOMES BUZZETTI MONIQUE ALESSANDRA PEREIRA ALMEIDA	
<b>INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NA ESCOLA: PROJETO ‘CONHECENDO O APRENDER’ .....</b>	<b>63</b>
RODRIGO ANDRADE SILVA	

VANESSA NONATO MÔNICA CINTRÃO FRANÇA RIBEIRO	
<b>HISTÓRIA DA LICENCIATURA EM PSICOLOGIA E SUAS DIFERENTES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>68</b>
DANIEL BARREIROS MACHADO CARLA WITTER	
<b>PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES: REVISÃO DE PROGRAMAS INTERVENTIVOS .....</b>	<b>72</b>
FRANCISCO DE ASSIS MEDEIROS	
<b>VIDA ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID19: A EXPERIÊNCIA DAS FAMÍLIAS.....</b>	<b>77</b>
SABRINA CARVALHO LOPES VANESSA ARRAIS DE OLIVEIRA	
<b>MEDICALIZAÇÃO E ADOLESCÊNCIA: SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS DURANTE A PANDEMIA .....</b>	<b>83</b>
ANDRÉ PERUSSI SALINA DANILO ROCHA LIBERINO MONICA CINTRÃO FRANÇA RIBEIRO	
<b>LGBTFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR: VIOLÊNCIA SIMBÓLICA CONTRA ALUNOS E PROFESSORES .....</b>	<b>88</b>
BÁRBARA MARIA MARCHETTI COLOGNESI DAVID RAMOS CECHINI GIOVANNA DIAS SANTANA IGOR HARUO TERASSAKA HIRAO INGRIDTH LOREN PEDROSA MUNDIM ISIS SCHINELO KATSUTA SABRINA TINAMI NISHIMIYA FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR	
<b>DO “MESMO LUGAR” AO “LUGAR COMUM”, NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....</b>	<b>93</b>
MARIA FERNANDA DOS SANTOS PASSONI	
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA E BULLYING: UM RELATO DE PESQUISA .....</b>	<b>99</b>
DANIELLE PRADO NEPOMUCENO VIRGÍNIA MARA PRÓSPERO DA CUNHA	
<b>EDUCAÇÃO INFANTIL, ATUAÇÃO COM AUXILIARES NO CENÁRIO DA PANDEMIA .....</b>	<b>104</b>
IZABELA GONÇALVES VIEIRA MÔNICA GOBITTA ROBERTA CANTON LUIZA LOT	
<b>A ESCUTATÓRIA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL E ESCOLAR .....</b>	<b>108</b>
PAOLA NOGUEIRA LOPES	
<b>EDUCAÇÃO E DIFERENÇA: UMA DISCUSSÃO DOS ASPECTOS HISTÓRICOS NA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO .....</b>	<b>113</b>
GABRIEL MOTTA SOUSA MARIA AURORA DIAS GASPAR	
<b>A SAÚDE DO PROFESSOR NA ERA DA TÉCNICA: ESTUDO DE CASO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>117</b>
NICOLAS DIAS PRAXEDES	

<b>A LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO PARA A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS POLÍTICOS .....</b>	<b>123</b>
GABRIELA PINTO BRAGA ISADORA DE MARTINO PRATA FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR	
<b>PSICOLOGIA ESCOLAR NA PANDEMIA: ENFRENTAMENTO DE DESAFIOS POR ESTAGIÁRIAS .....</b>	<b>128</b>
LETÍCIA BATISTA CALDEIRA GABRIELA GONÇALVES PANETTA SOPHIA SHITARA GOBBY DUCATI ISABEL CRISTINA DIB BARIANI	
<b>O QUE PODE A PSICÓLOGA AO ATENDER QUEIXAS ESCOLARES: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA .....</b>	<b>133</b>
HEITOR MENDES ALVES RODRIGO TOLEDO	
<b>A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS CRECHES E O LAÇO EDUCADOR-CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>138</b>
BRUNA LARISSA STOQUE DIEGO RODRIGUES SILVA	
<b>ADOLESCÊNCIA E PROJETO DE VIDA: QUEM PODE SONHAR? .....</b>	<b>143</b>
GIOVANNA PESSANHA CORRÊA REBECA DE OLIVEIRA EUCLIDES THIAGO COLMENERO CUNHA	
<b>TRABALHO COM EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA.....</b>	<b>148</b>
GABRIELA GONÇALVES PANETTA LETÍCIA BATISTA CALDEIRA JOAQUIM AFONSO FELICIANO PIZZATO MONICA GOBITTA ALAYON	
<b>O ONTEM, O HOJE E O AMANHÃ: O PAPEL DA MEMÓRIA E DA IMAGINAÇÃO NA PERSPECTIVA DE FUTURO DE JOVENS. ....</b>	<b>153</b>
MATHEUS HENRIQUE DA SILVA ROCHA VERA LÚCIA TREVISAN DE SOUZA	
<b>ENCAMINHAMENTOS POR QUEIXAS ESCOLARES: ANÁLISE DOS PRONTUÁRIOS A PARTIR DOS FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>157</b>
FABIANE RIZO SALOMÃO IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO	
<b>O BRINCAR EM DIFERENTES PERFIS SOCIOECONÔMICOS E A DESIGUALDADE SOCIAL .....</b>	<b>162</b>
MARILDA PIERRO DE OLIVEIRA RIBEIRO ISABELA RODRIGUES ANDRES KIMBERLY DAVINI DIAS BENTO	
<b>PRÁTICA DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM UM PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO .....</b>	<b>167</b>
VALQUIRIA RÉDUA DA SILVA AMANDA FERREIRA DE ANDREA PAOLA NOGUEIRA LOPES SÔNIA DA CUNHA URT	
<b>ATUAÇÃO E INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA: DESPATOLOGIZANDO A QUEIXA ESCOLAR .....</b>	<b>171</b>
VANESSA NONATO	

<b>DOCENTES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS PARA A PSICOLOGIA ESCOLAR .....</b>	<b>176</b>
BRIMÁURIA NASCIMENTO DA LUZ MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	
<b>DIRETORES/AS DE ESCOLAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR: REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>181</b>
POLIANA DA SILVA ALMEIDA SANTOS CAMARGO FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR	
<b>NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE O ENSINO REMOTO .....</b>	<b>186</b>
FERNANDA MARCON MOURA LARA MIGUEL BATISTA VIRGÍNIA MARA PRÓSPERO DA CUNHA LUCIANA DE OLIVEIRA ROCHA MAGALHÃES	
<b>O SABER ESCOLAR NA GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES .....</b>	<b>191</b>
RAQUEL IRENE DE MACEDO MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA	
<b>FORMAÇÃO INICIAL EM PSICOLOGIA ESCOLAR: UMA NECESSÁRIA DESCONSTRUÇÃO .....</b>	<b>196</b>
KATIA PASCHOALI MIGUEL	
<b>FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA.....</b>	<b>201</b>
ROSELI APARECIDA MONACO	
<b>PSICOLOGIA E INTERSETORIALIDADE DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL .</b>	<b>206</b>
VANESSA CRISTINA DA SILVA MALPIGHI MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA	
<b>PROGRAMA BOLSA FORMAÇÃO-ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE: O QUE REVELAM AS PESQUISAS.....</b>	<b>210</b>
CHRISTIANE JACQUELINE MAGALY RAMOS MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA	
<b>COMPENSAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>215</b>
ANDREZA PEREIRA MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	
<b>O PSICÓLOGO E A INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS COLABORATIVAS COM PROFESSORES .....</b>	<b>219</b>
CAMILA ELIDIA MESSIAS DOS SANTOS	
<b>DISCURSOS DA BRANQUITUDE E O ESMAECER DAS SUBJETIVIDADES NEGRAS .....</b>	<b>224</b>
MIRIAN TERESA DE SÁ LEITÃO MARTINS MAYCOM MAIA DE MELLO	
<b>PROJETO MULHERES NA HISTÓRIA: RELATO DE UMA EXTENSÃO ACADÊMICA .....</b>	<b>229</b>
RAYRA SANTOS DE SOUZA PATRÍCIA MORAES CABRAL GABRIELI NIEMAN MELLO LANA DRIELLE DE SOUZA MACHADO GABRIELA PERES SANTOS ROSELI FERNANDES LINS CALDAS	
<b>VIVÊNCIAS LGBTI+ NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>234</b>
RÔMULO LOPES DA SILVA	

VERA LUCIA TREVISAN DE SOUZA

**NOTAS PRELIMINARES SOBRE UMA REVISÃO DA NOÇÃO CONTEMPORÂNEA DE SUJEITO..... 239**

GEORGE MIGUEL THISOTEINE

SERGIO ISLER JUNIOR

ANA CLÁUDIA BORTOLOZZI

ANDRE LUIZ GELLIS

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E COLÔMBIA: MST E CNA..... 244**

JULIANA DE MORAIS CARVALHO RUDGE

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

## APRESENTAÇÃO

É com imenso prazer que apresentamos ao público este ebook, composto por trabalhos apresentados no V ENCONTRO PAULISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL (ABRAPEE) - PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO AGORA É LEI: CONSTRUINDO PRÁTICAS ÉTICO-POLÍTICAS.

Esse evento aconteceu de forma remota, entre os dias 24 e 25 de setembro de 2021 e contou com a participação de convidados, que discutiram aspectos teórico-metodológicos e práticos para uma atuação ética e crítica de psicólogos e assistentes sociais na educação básica, a partir da proposta contida na Lei 13.935/19.

Contou, também, com a apresentação de trabalhos distribuídos entre os seguintes eixos temáticos: 1. Intervenções nos processos de ensino e aprendizagem; 2. Medicalização na educação; 3. Violência, judicialização e violação de direitos em contextos educativos; 4. Atuação da (o) psicóloga (o) na educação; 5. Formação de profissionais para atuação em contextos educativos na interface com políticas públicas; 6. Inclusão da pessoa público-alvo da Política Nacional de Educação Especial; 7. Raça e etnia; 8. Processos educativos envolvendo gênero e sexualidade; 9. Educação não formal e Educação popular.

Após apresentação os autores puderam enviar resumos expandidos. Foram recebidos sessenta e cinco (65) trabalhos, novamente avaliados, produzindo-se, então, este livro com quarenta e oito (48) deles.

Os leitores poderão observar muitos trabalhos se referem à atuação da (o) psicóloga (o) na educação, às intervenções que realizam junto aos processos de ensino e aprendizagem e à formação necessária para a atuação em contextos educativos. Um número menor de trabalhos se encaixa nos demais eixos, indicando, talvez, a necessidade de estimularmos e de desenvolvermos mais estudos e pesquisas sobre os demais temas, tão relevantes quanto os apresentados. Atuações de psicólogas (os) que permitam a construção de uma escola mais democrática, plural e inclusiva necessariamente devem tratar da diversidade humana e do respeito a ela, sendo assim, discutir ampla e profundamente questões de gênero, de raça, de políticas e de estratégias para pessoas que necessitem de educação especial, deve ocorrer de forma mais recorrente. Num país tão desigual e tão diverso também são imprescindíveis estudos que apresentem formas de contribuir para a educação

popular e a de jovens e adultos, mas poucos trabalhos nesse sentido foram apresentados.

Com essa publicação pretendemos contribuir com informações e subsídios para uma atuação de psicólogas (os) em processos educativos que caminhe na direção da garantia dos direitos fundamentais de todas (os). Consideramos que esses profissionais devem atuar para que as escolas sejam capazes de planejar e implementar uma educação de qualidade para todas (os), atendendo as necessidades para o desenvolvimento integral de crianças e jovens, pois, só assim, cumprimos com o que propõe a Lei 13.935/19. Esse material pode, desse modo, ser referência para a formação multiprofissional no campo da Psicologia e Educação.

São inúmeros as pesquisas e publicações que, fazendo um percurso histórico sobre as ideias psicológicas, presentes no Brasil desde os tempos coloniais, mostram sua influência junto à educação. Acompanhando especialmente os trabalhos de Antunes (1999, 2008, 2012, entre outros) e Massimi (1990, 2004, entre outros), fica evidente a importância que os desafios colocados pela Educação à Psicologia permitiram seu desenvolvimento e sua autonomização, como ciência e como profissão, em nosso país. Aliás, a relação entre psicologia e educação, sobretudo em relação às teorias do conhecimento, acompanha a própria história do pensamento humano.

A Psicologia Escolar e Educacional, como área de conhecimento e campo de prática social, tornou-se um dos fundamentos científicos da Educação e da prática pedagógica no Brasil, desde os finais do século XIX e principalmente no século XX.

Desse modo, os campos de atuação da psicologia que se desenvolveram a partir dessa época, como a atuação clínica e a intervenção em processos de seleção e treinamento nas indústrias existentes à época, tiveram suas raízes na educação, por meio dos Serviços de Orientação Infantil, ligados às Diretorias de Educação que tinham a finalidade de atender crianças com dificuldades escolares e dos serviços de Orientação Profissional, dentre outras ações educacionais, no campo do trabalho.

Antunes (2012) alerta que as contradições sempre marcaram o desenvolvimento das ciências e, especialmente no caso da Psicologia, tendências ligadas ao positivismo e à crença nas possibilidades de medir e quantificar a subjetividade humana, já dada como recurso biológico, conviviam com tendências progressistas que defendiam as possibilidades de desenvolvimento de todas as

peças, a partir de condições sócio-históricas, econômicas e políticas necessárias a esse desenvolvimento.

Ao lado da seleção e exclusão de crianças, que eram consideradas incapazes de aprender a partir de resultados obtidos em testes de inteligência, conviviam estudiosos que tentavam mostrar a importância que as experiências e os diferentes modos de vida tinham para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças e dos jovens. Diante da impossibilidade de aprender, apontada por alguns, experiências exitosas com crianças e jovens, com e sem deficiência, mostravam as infinitas possibilidades educativas para o desenvolvimento integral de todas (os).

Experimentações e testes de todos os tipos ganharam importância e status científico numa sociedade que se industrializava e queria crescer economicamente. Selecionar pessoas mais capazes e mais aptas para contribuir e propiciar esse desenvolvimento era a tarefa que cabia à Psicologia. Por meio dessa forma de avaliação, as condições econômicas, sociais e escolares eram desconsideradas, ao passo que as dificuldades eram atribuídas às próprias pessoas e suas características inatas.

Esse movimento ideológico, denunciado por Patto (1984;1990), havia impregnado a Psicologia que se fazia nos meios educacionais, quando crianças e jovens multirepetentes, que fracassavam ou deixavam a escola sem aprender, eram apontados como incapazes e deficientes.

A análise de dados estatísticos divulgados oficialmente, pesquisas e estudos com crianças e jovens multirepetentes e com dificuldades em seus processos de escolarização foram permitindo a construção de elementos teóricos e de práticas inovadoras em psicologia escolar e educacional que evidenciavam cada vez a possibilidade de todos aprenderem, desde que garantidas as condições adequadas ao ensino. A necessidade de intervenção em políticas públicas, de desconstruir preconceitos e concepções errôneas, passaram a ocupar o lugar dos tradicionais psicodiagnósticos e o trabalho em equipes, ampliando-se para as demais redes de apoio à infância e garantindo o desenvolvimento integral de todas (os) com a consequente garantia de seus direitos fundamentais, tornou-se o objetivo do trabalho do psicólogo nos meios educativos.

A educação, como prática social humanizadora, além de garantir pertencimento ao mundo histórico-cultural em que vive, constitui a pessoa e a transforma em um ser humano. Sendo assim, a educação é determinante para dar-lhe condições de vida

saudáveis e dignas, permitindo-lhe resolver os problemas cotidianos, com os quais se defronta, de forma cada vez melhor, por meio do desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

A escola, desse modo, é instância necessária para que, numa sociedade de complexidade crescente, todas as pessoas possam apropriar-se dos conhecimentos e das ferramentas desenvolvidas por seus antepassados ao longo de sua história. Não é mais possível adaptar-se e usufruir de toda evolução que atingimos como sociedade, sem uma escolarização de qualidade, que dê igualmente a todas (os) as possibilidades de nela sobreviverem.

Consideramos, diante disso tudo, que, assim como atribuímos ao psicólogo o papel de compreender e contribuir para a construção da subjetividade humana por meio da internalização da cultura em que vivemos, deve ser inerente a essa contribuição a compreensão do papel da escola nesse processo. O papel do psicólogo no processo educativo, para uma escola de qualidade para todas (os), é, portanto, garantia de desenvolvimento e de promoção de saúde!

## Referências

ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil: leitura histórica de sua constituição**. São Paulo: UNIMARCO/EDUC, 1999.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. 12, nº 2, p. 469-475, Julho/Dezembro de 2008.

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, volume especial, n. 32, p. 44-65, 2012.

BRASIL. Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Brasília, DF, 2019.

MASSIMI, M. **História da Psicologia brasileira – da época colonial até 1934**. São Paulo: EPU, 1990.

MASSIMI, M. ; GUEDES, M. C. (Orgs.). **História da Psicologia no Brasil – novos estudos**. São Paulo: EDUC/ Cortez, 2004.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1984.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiróz,  
1990.

## QUANTO TEMPO O TEMPO TEM NA PANDEMIA: OFICINA DE GESTÃO DE TEMPO E PRODUTIVIDADE

Thayná Thyemi Kanegae (UAM) - thaythye\_@hotmail.com  
Carla Witter (UAM) - cwitter12@gmail.com  
Daniel Barreiros Machado (UAM) - danroque2013@gmail.com  
Débora Edith Santos De Melo (UAM) - deboraedithm@gmail.com  
Gabriela De Lima Rodrigues (UAM) - gabrielafazuna@gmail.com  
Sara Oliveira De Miranda (UAM) - sara\_miranda97@hotmail.com

*Palavras-chave: covid-19; psicologia escolar; adolescentes; formação online; ensino médio*

### Introdução

O presente trabalho buscou se debruçar sobre um dos mais importantes problemas enfrentados atualmente, que é a falta de motivação e participação dos estudantes nas aulas virtuais durante a pandemia. Este problema pode ser, em parte, justificado pela dificuldade encontrada pelos adolescentes em administrar seus afazeres e organizar os estudos remotos que, por sua vez, “exigem que o aluno assuma uma postura ativa na gestão do tempo, visto que deverá definir o seu próprio ritmo de estudos e aulas” (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 226).

Segundo Gonzales (2017, p. 36), para os adolescentes, a organização da rotina é essencial, pois ela:

[...] antecipa o que vai acontecer e os deixa mais seguros e confiantes para seguir para a próxima tarefa, por exemplo. Podemos dizer que é uma bússola que vai direcioná-lo e ajudá-lo a se organizar. Afinal, é com organização que ele encontrará tempo para fazer tudo o que precisa e deseja.

Por isso, a importância de exercitar a autonomia de adolescentes que cursam o ensino médio: o exercício se dá através da organização de tarefas e gestão de tempo. Este trabalho pode ser feito a partir de atividades lúdicas por meio de oficinas, rodas de conversa e núcleos de suporte psicopedagógico, nos quais os participantes podem trocar suas experiências e ter contato com diversas estratégias de organização pessoal.

“A realização desse tipo de oficina [e demais atividades do gênero] pode melhorar o sucesso acadêmico, especialmente para discentes que possuem dificuldades no desempenho dessa habilidade” (MACCANN *et al.*, 2012 apud OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 226). Por isso, o principal objetivo desse projeto foi oferecer

a oportunidade para jovens, do ensino médio, organizarem sua rotina a partir de seus compromissos, prioridades e preferências pessoais. Nessa faixa etária é comum que haja sobrecarga de estudos preparatórios para o vestibular. Dessa forma, o equilíbrio entre estudos, lazer e ócio pode ser um potencializador do adolescente e sua relação com o mundo.

## **Método**

Os encontros foram baseados na teoria de Afonso (2006) que consiste em três etapas: aquecimento, desenvolvimento e encerramento. Para isso, é necessário que haja um enquadre para estruturar o trabalho, isso inclui a organização e verificação dos recursos disponíveis, local e número de encontros.

Para o desenvolvimento da oficina fez-se necessário realizar uma pré-análise sobre a problemática que seria discutida, para coletar dados e informações. Neste caso, foram utilizados artigos pesquisados na biblioteca digital SciELO com as palavras chaves: educação básica, lazer e educação na pandemia.

Participaram dos encontros 10 alunos secundaristas que cursavam o Ensino Médio vinculado ao curso técnico de cozinha. Por meio de uma plataforma online, Google Meet, os alunos se encontraram com o grupo de estagiários. As ferramentas utilizadas para a coleta de dados variaram de cronograma de organização da rotina de um personagem fictício, exposição de material para a reflexão e debate do grupo, vídeo com temática específica e discussão de agendas fictícias com os alunos. Os dois encontros tiveram a duração de uma hora e meia e ocorreram no primeiro semestre de 2021.

## **Resultados**

Os resultados referem-se aos conteúdos observados ao longo dos dois encontros da oficina e são compostos por informações obtidas por meio de uma ficha de avaliação.

Ao longo da oficina, os participantes verbalizaram demandas e queixas – para além da dificuldade em organizar as tarefas e gerir o tempo – como: a desmotivação em participar de aulas virtuais, a falta de recursos adequados para participar das aulas práticas (espaço, utensílios e materiais de cozinha e ingredientes para receitas) e a

dificuldade em conciliar a própria rotina com a dos demais familiares com quem convivem.

A partir do manejo destas demandas e da troca de experiências vivenciadas na oficina, os jovens puderam elaborar e compartilhar estratégias de enfrentamento de dificuldades no ensino remoto, além de ter contato com recursos e instrumentos que puderam auxiliar nas práticas pedagógicas, construídas a partir de pesquisas em psicoeducação.

A avaliação geral da oficina foi realizada por meio de um formulário online e disponibilizado para todos os alunos que cumpriram a atividade. Neste questionário foram abordadas as percepções dos adolescentes sobre o grau de importância que eles atribuíram à administração de tempo, organização de atividades e planejamento. De todos os adolescentes, 60% responderam ser muito importante. Menos 60% dos participantes declararam que pouco conseguiam administrar o tempo e organizar a rotina antes da participação na atividade e somente um deles afirmou que organizava bem as tarefas.

Depois de realizarem a oficina, 80% dos adolescentes afirmaram que passaram a realizar bem ou muito bem a gestão do tempo e organização das próprias atividades. Ainda no questionário, foi abordada a pertinência dos conteúdos, materiais e métodos utilizados nos encontros, todos eles foram considerados bem ou totalmente pertinentes pelos participantes.

No geral, o projeto “Quanto Tempo o Tempo Tem na Pandemia? Oficina de Gestão de Tempo e Produtividade” foi considerado bem-sucedido pelos estagiários, adolescentes participantes e coordenação da escola atendida, porque foi possível, coletivamente, expor problemáticas e elaborá-las mutuamente.

## **Discussões**

Diante das observações e discussões realizadas, é possível ressaltar que um dos objetivos do grupo de estagiários para com os alunos da escola técnica, foi promover psicoeducação sobre processos de aprendizagem e gestão de tempo, buscando discutir a respeito de ócio, lazer, dever e a importância da rotina, o que vai além de apenas planejar e organizar uma agenda pessoal para cada um.

Assim o lazer pode ser multifacetado, e ser encarado de diversas formas pelos alunos, sendo imprescindível fornecer uma escuta ativa para que os alunos se

sentissem acolhidos e compreendessem que o ambiente escolar e a oficina não são constituídos apenas de cobranças e “não lazer” (RHODEN, 2019; NUNES, *et al.*, 2014).

É importante salientar também que o aluno possui um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem, o que reforça nosso objetivo (enquanto estagiários, educadores e psicólogos) de propor estratégias para a autonomia e autorregulação do aprender desses indivíduos (NASCIMENTO, 2021).

Atualmente, vivemos numa realidade com espaço mais aberto para discussões e com maior facilidade para encontrar informações para a maioria das pessoas, o que acarreta uma pluralidade cultural, étnica/racial, de gênero, de classe econômica e social, de posturas políticas e formação educacional. Dessa forma, pode-se dizer que existem “adolescências” e “juventudes” (MENDONÇA, 2005 *apud* SILVA; LUZ, 2010). O reconhecimento dessas realidades plurais abre espaço para a compreensão de cada indivíduo.

### Referências

AFONSO, Maria Lúcia Medeiros (Org.). **Oficinas em dinâmica de grupo**: um método de intervenção psicossocial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

GONZALES, Thais. **Estabelecer rotina é importante para crianças e adolescentes**. Estadão: Caderno de Educação. São Paulo, 26 abri. 2012. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/colegio-novo-tempo/estabelecer-rotina-e-importante-para-criancas-e-adolescentes/>> Acesso em: 24 Mar. 2021.

NASCIMENTO, Joalline. **Após estudar 15 horas por dia, jovem realiza sonho de passar em medicina**. Globo. Caruaru, 22 jan. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2016/01/apos-estudar-15-horas-por-dia-jovem-realiza-sonho-de-passar-em-medicina.html>>. Acesso em: 06 Abr. 2021.

NUNES, Maiana Farias Oliveira et al . Satisfação e autonomia nas atividades de lazer entre universitários. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo , v. 16, n. 1, p. 91-103, abr.2014 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872014000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872014000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 10 Abr. 2021.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; CARLOTTO, Rodrigo Carvalho; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia. Oficinas de Gestão do Tempo com Estudantes Universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 36, n. 1, p. 224-233, mar. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001482014>. Acesso em: 11 Mai. 2021.

RHODEN, Ieda. O ócio como experiência subjetiva: contribuições da psicologia do ócio. **Mal-Estar e Subjetividade**, [s. l.], v. 9, n. 4, p. 1233-1250, dez. 2009.

SILVA, Thais Gama; ANSIELLI-LUZ, Araci. **Protagonismo Juvenil na Escola:** Limitações e Possibilidades enquanto Prática Pedagógica na disciplina de Biologia. Secretaria da Educação e do Esporte. Paraná Governo do Estado. Paraná, 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1362-8.pdf>> Acesso em: 10 Mai. 2021.

## INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: ESTÍMULO E APLICABILIDADE

Polyanna Santiago de Mesquita (UENP) - polysantime@hotmail.com

*Palavras-chave: inteligências múltiplas; estratégias de ensino; estímulos*

### Introdução

Em estudos sobre a inteligência humana, Howard Gardner (1995) desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas opondo-se à concepção tradicional de inteligência e enfatizou a relevância de estímulos e do meio social nesse processo. Nessa perspectiva, a educação pode ser considerada como um caminho com grande influência para estimular o vasto potencial de habilidades que o indivíduo apresenta. Problematisa-se: quais estratégias de ensino podem auxiliar na potencialização das inteligências múltiplas no campo escolar?

A abordagem das Inteligências Múltiplas apresenta-se como uma proposta ampla e significativa para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem ao pensar nas adversidades que permeiam o contexto escolar. Gardner (1995) ressalta a inteligência como a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários.

A ausência de percepção sobre a multiplicidade de inteligências existentes e, conseqüentemente, sua falta de estímulo, é ainda uma problemática muito presente no âmbito escolar. Parte disso, pode-se dizer que se deve ao alcance obtido pelos testes de QI, que atingiram os sistemas de ensino de forma muito rápida e que nos tempos atuais ainda refletem na escola, pois muitas privilegiam as operações que especificamente envolvem raciocínio lógico-matemático e linguístico (LUCKESI, 2011).

Nota-se como as habilidades lógicas e verbais costumam ser muito ressaltadas e priorizadas no ambiente escolar, e que ainda, na insuficiência dos educandos nessas áreas, a tendência é que as suas outras habilidades sejam ofuscadas e reprimidas. Dessa maneira, confere-se à escola o importante papel de repensar continuamente os métodos avaliativos, as estratégias de ensino e aprendizagem e mecanismos que possam oportunizar um ensino mais eficaz e de qualidade que contemple o estímulo às inteligências dos educandos de forma plena.

Reconhecer a educação como um caminho indispensável no processo de compreensão das Inteligências Múltiplas demanda desconstruções e reflexões

constantes no exercício da docência, especialmente direcionadas à necessidade de conhecer o educando para direcionar a aplicabilidade de suas práticas formativas. Assim, enfatiza-se uma escola centrada nas necessidades do indivíduo, como defende Gardner (1995), que privilegia a avaliação das capacidades e dos interesses de modo singular, buscando planejar processos educativos mais adaptados às necessidades de cada estudante não unicamente para áreas curriculares específicas, mas também levando em consideração formas pontuais para ensinar esses assuntos.

Nesse sentido, o intuito não é negligenciar as habilidades comumente valorizadas no âmbito escolar, mas, enfatizar a relevância das demais habilidades que podem e devem ser devidamente exploradas e potencializadas. Dessa maneira, para construir uma proposta que considere a teoria das Inteligências Múltiplas, reafirma-se a importância da organização do trabalho docente ao avaliar que tipo de proposta é adequada para cada finalidade. Muitas práticas de ensino apresentam-se de forma fragmentada e desarticulada, tampouco despertam a atenção dos educandos, limitando-se muitas vezes apenas ao espaço da sala de aula, isenta de interação, de dinâmica, consistindo meramente em uma transmissão de conteúdo, restringindo o estudante ao papel de expectador.

A partir do estudo de Gardner, compreende-se que o lúdico também pode ser um grande aliado na prática pedagógica, pois auxilia no processo de descoberta a fim de investigar em qual competência o educando possui mais facilidade e dificuldade e gerar a satisfação no educando em desempenhar uma atividade que possui facilidade, e, ao mesmo tempo, despertar o desejo em desenvolver uma atividade cuja dificuldade seja maior. Com estratégias adequadas é possível, ainda, identificar precocemente as problemáticas e solucioná-las com maior eficiência. Gardner (1995) ressalta que todos os indivíduos possuem capacidade de atuação em sete áreas intelectuais distintas e independentes: área linguística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal.

Antunes (2005) apresenta distintas formas de estímulo na escola visando o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Delimitou-se as sugestões do autor direcionadas ao campo da Educação Infantil, quando se constrói a base do conhecimento para toda a vida, para cada tipo de inteligência.

- Inteligência Linguística - Desafios que contemplam palavras novas e ampliam o vocabulário, múltiplas conversações, coleta de impressões e opiniões, estímulo ao canto e as narrativas de forma interativa.

- Inteligência Lógico-Matemática - Estímulo para todas as ações da criança sobre o mundo, exploração e descrição de sólidos geométricos, alfabetização matemática.

- Inteligência espacial - narrativas de modo interativo, estímulo a descrições, discussões sobre interpretações plurais que relacionem o real ao imaginário, estímulo de interpretações singulares de divagações e utilização de diferentes linguagens para sua manifestação.

- Inteligência Musical – Estímulo à expansão do domínio auditivo, aulas de como escutar, relação entre capacidade de audição e descrição dos sons por meio de outras linguagens, jogos operatórios e lúdicos.

- Inteligência Cinestésica Corporal – Estímulo do domínio tátil, uso da capacidade motora como forma de expressão de mensagens, jogos operatórios e lúdicos para exploração da capacidade auditiva, visual e do paladar.

- Inteligência Pictórica - Iniciação da criança na “descoberta” de que a beleza não se restringe à cópia, valorização da representação pictórica cuja criança percebe a natureza, os objetos, princípio de um projeto de alfabetização nas cores, jogos pictóricos.

- Inteligências Pessoais – Estimular a criança à autodescoberta e, gradativamente, à descoberta de seus pares, valorização e legitimação das emoções expressas pela criança, entrevistas com a criança explorando a construção de sua imagem social e comunitária, jogos socializadores.

Diante da proposta de Antunes (2005), percebe-se a amplitude de possibilidades que podem contribuir diretamente com o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas, expandindo os caminhos para uma aprendizagem de qualidade. Gardner (1995) pontua que não existem receitas para a promoção da educação das Inteligências Múltiplas “as diversas possíveis formas de aplicação da teoria na escola variam de acordo com nossas metas e nossos valores educativos”. (SMOLE, 1999, p. 26)

## **Objetivos**

Essa proposta em andamento objetiva investigar as principais possibilidades de potencialização e aplicabilidade da abordagem das inteligências múltiplas no ambiente escolar para pensar sobre as contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Os objetivos, ainda, são de cunho exploratório e buscam identificar como a abordagem pode ser fomentada por meio de estratégias de ensino e propostas educativas no contexto escolar que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

### **Método**

A proposta de estudo possui natureza básica e caráter bibliográfico com base em autores como Gardner (1995), Smole (1999) e Antunes (2005). A abordagem, em relação ao problema dessa pesquisa, se caracteriza como qualitativa buscando analisar e compreender quais estratégias e possibilidades aliadas à teoria das Inteligências Múltiplas podem contribuir com a aprendizagem no ambiente escolar.

### **Resultados Parciais**

Nota-se que as estratégias de ensino existentes no campo escolar precisam ser continuamente repensadas e planejadas de acordo com as habilidades, interesses e necessidades dos estudantes, contrapondo a eventual desmotivação e o sentimento de incapacidade que contribui, muitas vezes, com o fracasso escolar. Os estudos de Gardner apontam que os indivíduos possuem capacidades distintas, porém, o paradigma educacional menospreza os inúmeros métodos de ensino e aprendizagem (intuitivos, criativos e artísticos) oportunizando, geralmente, propostas que partem somente da racionalidade.

De acordo com Antunes (2015) houve uma mudança de paradigma acerca da concepção sobre a mente humana, o que traz uma nova perspectiva sobre o ser humano, distanciando o método de avaliação fragmentado e o observa com maior abrangência linguística, lógico-matemática, criativa, sonora, cinestésica, naturalista e, especificamente, emocional. Rompe-se, então, o padrão de transmissão de conhecimento na relação entre professor e estudante e surge a percepção de que o indivíduo possui inteligências variadas e que cada uma é de suma importância para a sua formação e o desenvolvimento e sensível aos estímulos apresentados por meio de intencionalidade em cada proposta apresentada.

Dessa maneira, o professor possui papel fundamental desde a infância na oferta de possibilidades e propostas efetivas que estimulem o desenvolvimento das múltiplas inteligências oportunizando sua potencialização, aliadas às metodologias de ensino, aos recursos pedagógicos e uma visão mais crítica, reflexiva e aprofundada sobre a realidade existente. A abordagem das inteligências múltiplas, então, deve oferecer ao professor uma percepção mais abrangente sobre sua atuação cuja preocupação é o educando, para que ele sinta necessidade de aprender com satisfação.

Essa proposta de estudo visou, até o presente momento, problematizar situações cotidianas no âmbito de aprendizagem e sugerir possíveis caminhos para a aplicação da teoria das Múltiplas Inteligências no ambiente escolar, bem como contribuir e despertar o interesse de docentes para o aprofundamento nos estudos sobre as inteligências múltiplas e suas aplicações ao cotidiano.

## **Discussão**

A partir da discussão e análise proposta pode-se perceber a relevância da abordagem assim como a gama de possibilidades que favorecem a estimulação das múltiplas inteligências e a aplicabilidade nas situações de aprendizagem. Em suma, compreende-se que a estimulação das múltiplas inteligências é um ponto de grande relevância para o processo de desenvolvimento do indivíduo desde a infância, possibilitando o desenvolvimento integral.

## **Considerações Finais**

Conclui-se que a abordagem sobre as múltiplas inteligências de Gardner é uma grande contribuinte para o campo educacional, uma vez que enfoca e valoriza a diversidade de habilidades existente entre os indivíduos, especificamente o desenvolvimento das crianças.

## **Referências**

ANTUNES, Celso. **A linguagem do afeto**: como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas: Papirus, 2005.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002751.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2021.

## O ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Ana Cláudia Zanin Cocenza (UNITAU/SP) - aczcocenza@gmail.com  
Maria Teresa de Moura Ribeiro (UNITAU/SP) - maria.tmribeiro@unitau.br

*Palavras-chave: Ensino de Matemática; Ensino Fundamental; Formação docente*

### Introdução

Diante de tantas demandas, constantes mudanças e transformações econômicas e sociais, a educação escolar revela-se cada vez mais desafiadora. A visão do aluno como mero espectador e receptor de conteúdos acadêmicos está ultrapassada. As inquietações advindas dos debates relacionados à Educação, em especial aos desafios do processo de ensino e aprendizagem de Matemática, despertam o interesse em investigar a temática. Obstáculos como o receio à disciplina, o temor de docentes que a lecionam, os traumas experienciados pelos professores quando ainda eram alunos e fatores como o contexto de vivência dos discentes, infraestrutura das escolas, metodologias de ensino, formação continuada, entre outros, contribuem para os problemas encontrados. Para Fiorentini, Passos e Lima (2016), o dia a dia das escolas mostra que ainda há muita coisa a se fazer e a se pesquisar para que a Educação Matemática tenha seu devido destaque nessa etapa.

Índices do universo total de escolas das redes pública e privada, relativos à situação de aprendizagem matemática no país, apontam uma situação bastante preocupante. Avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (QEdu, 2021) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (INEP, 2018) demonstram que o nível de aprendizagem na disciplina é insuficiente. Do ponto de vista pedagógico, a maioria dos estudantes não é capaz de resolver problemas com operações fundamentais com números naturais.

Nossa pesquisa se originou da análise dos registros dos resultados de avaliações institucionais de uma rede pública de ensino, com a intencionalidade pedagógica de diagnosticar os objetos de conhecimento matemáticos considerados críticos para os discentes do 6º ano do Ensino Fundamental. A partir desse diagnóstico, foram propostas oficinas de formação aos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que permitissem discutir os resultados

observados e refletir sobre alternativas didáticas para os referidos temas, tendo em vista que são alunos que acabaram de concluir os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pesquisadoras como Curi (2005) e Pires (2012) afirmam que muitos professores dos anos iniciais apresentam grande dificuldade em desenvolver os conteúdos matemáticos. A formação matemática desses professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo Nacarato *et al.* (2011), muitas vezes, é centrada em processos metodológicos que desconsideram os fundamentos matemáticos, implicando em uma formação com lacunas conceituais nessa área. Os estudos de Fiorentini e Lorenzato (2006) sobre os saberes dos professores revelam o baixo nível de entendimento e domínio do conhecimento matemático a ser ensinado. Portanto, faz-se necessário compreender profundamente o modo como os professores utilizam e mobilizam os seus conhecimentos ao ensinar a Matemática em sala de aula.

Neste cenário, a formação continuada de professores por meio de encontros matemáticos com os objetivos de apropriação de conceitos, ampliação e atualização que visam promover a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica sobre as estratégias didático-pedagógicas significativas na formação integral do aluno, tornam-se fundamentais para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Para Gatti (2013, p. 98), a formação de professores deve ter como base a relação entre a teoria e a prática, de modo a articular o “[...] conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e com as experiências vividas em situações escolares na educação básica”.

Por meio de um grupo formativo, buscou-se discutir as dificuldades enfrentadas, os conceitos matemáticos envolvidos e a reflexão sobre práticas e estratégias didáticas.

## **Objetivos**

Identificar os objetos de conhecimento norteadores das principais dificuldades em Matemática dos alunos do 6º ano de certa rede municipal de ensino e propor encontros formativos que permitam discutir com os docentes dos anos iniciais da escolarização básica, os objetos de conhecimento considerados críticos.

## Método

De abordagem qualitativa, o estudo foi realizado em um município do interior paulista e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: análise documental, encontros formativos, diário de campo e formulários avaliativos.

A análise documental foi realizada nos meses de fevereiro e março de 2021 com o intuito de se conhecer os principais objetos de conhecimento matemáticos norteadores das dificuldades demonstradas no desempenho dos alunos avaliados no início do 6º ano do Ensino Fundamental.

Foram realizados oito encontros formativos com o propósito de se trabalhar os temas identificados na análise documental, discutindo-se, em cada momento, estratégias didáticas, experiências profissionais, estudos, pesquisas, relatos da prática docente no cotidiano e as principais dificuldades em relação ao ensino de Matemática. Devido às circunstâncias de cuidados sanitários e distanciamento social ocasionados pela pandemia de Covid-19, os momentos formativos aconteceram em ambiente virtual. No momento de realização dos mesmos, nos meses de abril e maio de 2021, os docentes participantes do estudo estavam em regime de trabalho remoto. A proposta da pesquisa foi apresentada a duas escolas municipais e o grupo formado contou com dezoito docentes pedagogos e especialistas atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para os encontros formativos, foram disponibilizados formulários avaliativos sem identificação do respondente de modo que os participantes julgassem livremente cada proposta trabalhada. Utilizou-se a ferramenta *Google Forms* para a criação de cada questionário que, de acordo com Gil (2008, p. 121), pode ser definido como “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações [...]”. Os formulários contemplavam as seguintes dimensões de análises: sobre o conteúdo, sobre as metodologias adotadas, sobre o nível de aprendizado e sobre a habilidade e receptividade da pesquisadora.

A cada encontro formativo, as percepções, ideias e reflexões da pesquisadora foram registradas no diário de campo, de modo a estabelecer um vínculo com as situações compartilhadas no grupo, buscando o desenvolvimento da capacidade de observação e descrição do que estava sendo investigado.

## **Resultados Parciais**

Os resultados iniciais da análise dos dados que compõem esta pesquisa, indicam que muitos professores que lecionam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental sentem-se inseguros em ensinar os aspectos conceituais dos objetos de conhecimento devido à falta de repertório teórico. Por este motivo, alguns deles, preferem trabalhar com os anos iniciais da escolarização básica.

A análise parcial dos dados indicou também que os docentes participantes desta pesquisa entendem as ações formativas como oportunidades de apropriação e ampliação de conhecimentos para a sua prática profissional. A possibilidade de conectar os estudos teóricos, as metodologias e os recursos didáticos adotados inferiram a avaliação positiva acerca dos encontros revelada por meio das interações comunicativas durante as formações e por meio dos formulários de pesquisa de satisfação.

Diante do exposto e das reflexões acerca da prática pedagógica, pensar em alternativas e estratégias que efetivem a aprendizagem implica em investigar as crenças presentes no ensino de Matemática, sua aprendizagem por parte dos que ensinam e os conteúdos que devem ser ministrados, para se definir o processo formativo que atenda às reais necessidades docentes.

## **Considerações finais**

Espera-se com este estudo contribuir para as discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Pelos resultados parciais da pesquisa, percebe-se a formação continuada de professores como uma estratégia essencial para a melhoria da qualidade educacional no país.

Tendo em vista os objetivos investigativos e formativos descritos neste trabalho, acredita-se que esta pesquisa possa contribuir com a apresentação de uma proposta de formação docente que vem ao encontro da realidade e necessidades levantadas, buscando mobilizar a reflexão da prática e possíveis mudanças na atuação profissional.

## Referências

- CURI, E. **A matemática e os professores dos anos iniciais**: uma análise dos conhecimentos para ensinar matemática e das crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. Musa Editora, 2005.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. **Coleção formação de professores**, 2021.
- FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: 2001-2012**. 2016.
- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- PISA, I. N. E. P. revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2018.
- NACARATO, A.; MENGALI, B.; PASSOS, C. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- PIRES, C. M. C. **Educação Matemática**: conversas com professores dos anos iniciais. São Paulo: Zé-Zapt, v. 197, 2012.
- PORTAL **QEdu**. Disponível em: < <https://qedu.org.br/brasil/aprendizado>>. Acesso em: 13 set. 2021.

## AUSÊNCIA DE COMUNICAÇÃO NA FAMÍLIA E OS REFLEXOS NA CONVIVÊNCIA SOCIAL

Simone Simões da Silva (Uninove) - psicologia.simoes@gmail.com  
Maria Aurora Dias Gaspar (Uninove) - auroragaspar@globo.com

*Palavras-chave: ausência de comunicação; convivência; educação; psicologia*

### **Introdução**

O presente trabalho é resultado da prática do estágio profissionalizante do curso de Psicologia numa Universidade privada de São Paulo, em escolas de Educação Básica e Ensino Técnico profissionalizante; uma escola privada na zona norte da cidade de São Paulo de Educação Básica e duas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) do Centro Paula Souza, vinculadas a Secretaria de Desenvolvimento Econômico.

A práxis do estágio profissionalizante teve como foco o olhar do Psicólogo Escolar, que numa perspectiva preventiva decorrente de observações, oficinas interativas, rodas de conversa, atendimentos individuais, orientações familiares, identifica uma preocupação por parte dos pais e dos professores: sintomas que se apresentam em casa e na escola, como a restrição nos processos de comunicação entre alunos, alunos e professores, pais e filhos, sendo então o objeto de estudo desta pesquisa. Evidencia-se a ausência da comunicação como preocupante, pois vem comprometendo a convivência social.

Cumprir observar que a ação dos estagiários nas escolas referidas, foi on-line, uma vez que tanto as Etecs como a escola privada, por conta da COVID-19, mantiveram as aulas on-line, no primeiro semestre de 2021.

O referencial teórico utilizado nesse estudo foi a abordagem humanista de Rogers (2014), que estreita a relação entre as desadaptações emocionais e os obstáculos encontrados na comunicação, conferindo que a pessoa emocionalmente desadaptada rompeu a comunicação consigo e por consequência dessa ruptura terá prejudicada a comunicação com o outro. Nesse sentido, Rogers defende que o acolhimento terapêutico é capaz de ajudar a pessoa a recuperar a comunicação consigo próprio, melhorando por consequência a comunicação com o outro. Afirma também que uma boa comunicação interna e externa é sempre terapêutica, e que um dos grandes impeditivos da clareza na comunicação é a nossa tendência natural para

julgar, aprovando ou desaprovando as condutas, comportamentos e aparência dentre outras possibilidades, levando-nos a perceber o mundo do outro pelo nosso ponto de vista, sem noção de referência do outro, pressupondo o que o outro pensa, sente e faz sem questionar a veracidade. A partir disso as emoções e sentimentos se intensificam e a comunicação aparece carregada de emotividade.

Para atender à solicitação da escola de desenvolver as competências socioemocionais, e promover espaços para priorizar a comunicação, foram desenvolvidas oficinas interativas sobre comunicação e afetividade; as oficinas interativas tinham como proposta vivências coletivas, lúdicas, músicas e atividades pautadas na Arteterapia. O objetivo era possibilitar a convivência psicossocial, incentivando a participação individual. Pois de acordo com Urrutigary (2011), o resultado da Arterapia não está vinculado aos padrões estéticos culturais e por isso promove o desenvolvimento psicológico. Oferece ao sujeito um meio em que possa reconhecer os seus padrões e objetiva que o indivíduo consiga lidar com seus conteúdos internos indo na direção do equilíbrio. As artes nos permitem, por meio do simbólico, exprimir os segredos mais profundos da alma, constituindo assim, uma verdadeira medicina da alma (DUCHASTEL, 2010).

Mcguinness (2006) demonstra em seu trabalho a importância dos estímulos para o desenvolvimento e o entendimento daquilo que se ouve para que haja a produção da fala. É preciso ter o material biológico/genético bem desenvolvido e a interação verbal com o meio, ouvindo as palavras e ofertando seu significado, pois uma palavra solta sem contexto e significado é apenas um símbolo, o conteúdo que ela (a palavra) carrega é que vai atribuir o estímulo necessário para que haja desenvolvimento linguístico.

Estímulo para o desenvolvimento biopsicossocial é a essência da aprendizagem, que atualmente pode ser comprovado com certo grau de requinte pela neurociência, Cosenza e Guerra (2011), conceituam a aprendizagem como consequência de uma facilitação da passagem da informação ao longo das sinapses, local onde ocorre a passagem da informação entre as células.

Chomsky (2018) afirma que a linguagem que o sujeito recebe de seus pais ou cuidadores pode ser dada como inata e faz parte de um esquematismo organizado pelas estruturas do sujeito aprendente mediado pelos tutores. O desenvolvimento desses esquemas leva o indivíduo a desenvolver a linguagem que além do básico da comunicação também serve para expressar o que pensa e sente, Chomsky denomina

esse conjunto de esquematismos e princípios organizadores inatos que guiam nossos comportamentos intelectual, emocional e social, de natureza humana.

Segundo Foucault (2014), em sua aula inaugural no Collège de France, em 1970, a instituição existe para mostrar que o discurso está na ordem das leis, e dela própria advém o poder, que determina a voz de uma época, o que se pode fazer e falar, caso contrário a interdição se apresenta. E como ocorre no poder maior do Estado, essa interdição também acontece nas relações familiares, uma instituição menor que o Estado, mas que se espera que por meio dela sejam perpetuadas as regras de conduta de determinada época. O discurso manifesta o desejo e simultaneamente oculta o objeto de desejo. Ele não é apenas o que se pode traduzir pelos sistemas de dominação ou pelas gerações anteriores que repassam as regras, mas também traduz aquilo que queremos nos apoderar. É na manutenção da censura que se escuta o discurso do desejo, e que institucionalmente é visto como poderoso.

Dessa forma, se fala mais através daquilo que não se permite falar do que pelo discurso propriamente dito. Em tese, não temos controle de como nosso aprendizado irá se dar e muito menos temos controle daquilo que vamos apreender e compreender a partir do nosso nascimento, com isso desejamos aprofundar o quanto aquilo que vivemos em nosso dia a dia nos direciona para que determinadas experiências solidifiquem certas crenças e percepções que podem condizer ou não com nossos desejos. Não é preciso ser psicólogo para saber que nem sempre nos dirigimos na direção dos nossos desejos, que em muitos momentos queremos algo, mas agimos na direção contrária. Desejar fazer não é suficiente para ir nessa direção, é necessário que todos os fatores já apresentados aqui sejam ativados para que se tornem realidade.

Compreendemos que a maneira humanista de Rogers e Farson (2014) de pensar a escuta ativa é a de se que ouve o que não se diz explicitamente, pois exige que o ouvinte permaneça focado no discurso do outro a fim de compreender as reais necessidades desse discurso, e para isso é preciso ter responsabilidade com essa escuta ativa, sabendo que o papel desempenhado nessa escuta é o que conduzirá esse diálogo para os melhores resultados. A escuta ativa é um importante caminho para que as pessoas realizem as mudanças necessárias em sua vida. Aplicamos a escuta ativa de Carl Rogers à vontade consciente de fala dos alunos, e para acessar o significado simbólico dessa relação desejo x falta, ofertamos por meio das oficinas a Arterapia que forneceu acesso rápido as significações simbólicas dos participantes.

O grupo de alunos se apresentou colaborativo enquanto coletivo, demonstrando o que Rogers (2020) explica sobre unidade a partir da individualidade nos processos em grupo, que é a partir da tendência que cada um tem de usar as oportunidades para tornar-se tudo aquilo que pode se tornar, vivencia a individuação e a diversidade, e com isso eleva o nível do grupo a uma unidade de consciência. Pelas trocas no grupo, uma pessoa encontra coragem para se expressar, outra pessoa percebe que consegue encarar novas maneiras de viver um momento difícil, outra têm insights que lhe permitem amadurecer, outros adquirem novas habilidades interpessoais, outros se percebem mais conscientes de si e dos outros. Ou seja, é por intermédio da escuta ativa, da mediação consciente e da valorização do indivíduo que o Psicólogo pode harmonizar e valorizar a diversidade em um grupo terapêutico. Se faz necessário lembrar que para se chegar ao processo destacado é necessário que o terapeuta desenvolva a compreensão empática tentando compreender o significado exato daquilo que a pessoa está comunicando, por meio de questionamentos sobre a nossa compreensão daquilo que foi dito, por alguns retornos a falas específicas do sujeito, perguntando sobre significações específicas da própria pessoa. Pensamos que é como uma ponte entre nossas significações e as do sujeito, fazendo-se valer ao final de uma harmonia entre toda simbolização e a consciência (ROGERS, 2019).

## **Objetivos**

A proposta dessa pesquisa é compreender a interferência da comunicação nos processos do desenvolvimento humano, nas relações sociais, na aprendizagem, nos processos afetivos e enquanto necessidade social, ou seja, os aspectos biopsicossociais da comunicação na vida do escolar. Por intermédio de aporte bibliográfico e pesquisa qualitativa junto aos alunos participantes das oficinas elaboradas e aplicadas por estagiárias do curso de Psicologia de uma Universidade particular da cidade de São Paulo, objetivamos esclarecer a importância da clareza ao falar e o ouvir atento para a manutenção dos processos interrelacionais e das consequências da ausência da boa comunicação interna e externa no desenvolvimento humano; e o quanto a ausência da comunicação no ambiente familiar vem afetando o desenvolvimento das crianças e adolescentes na atualidade.

## **Método**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico. Os participantes da pesquisa foram alunos de uma escola privada da Educação Básica e duas escolas técnicas das Etecs do Centro Paula Souza.

Para a coleta de dados foi utilizada a observação e a intervenção psicoeducativa na modalidade online, em decorrência da pandemia; nas intervenções psicoeducativas foram organizadas oficinas interativas que possibilitaram o uso das seguintes ferramentas: rodas de conversa, Arteterapia, reflexões com vídeos e músicas e debates de temas geradores, dinâmicas de grupo, atividades lúdicas. O referencial teórico utilizado para a análise de dados foi a abordagem humanista de Carl Rogers.

As oficinas tinham por proposta estimular a expressão das emoções e melhorar o processo de comunicação. Os temas das oficinas psicoeducativas focaram sobretudo a saúde emocional e a comunicação, e como ambas caminham lado a lado.

A coleta de dados utilizou também um questionário on-line elaborado no *Google Forms* que foi aplicado para todos os alunos participantes das intervenções. A análise de dados utilizada foi a análise de categorias a partir das observações das intervenções nas oficinas, o que possibilitou a compreensão do processo de comunicação que se evidencia na fala dos alunos cotidianamente. Os resultados tabulados por análise de categoria indicam que as oficinas possibilitaram a expressão de emoções, sentimentos e dúvidas, diminuindo ansiedade e o sofrimento psíquico dos alunos.

## **Resultados e Discussão**

A análise de dados elaborada a partir das observações feitas nas oficinas virtuais e pela tabulação do questionário aplicado virtualmente nos permitiu compreender que a queixa inicial dos pais e professores quanto às mudanças comportamentais das crianças e adolescentes, como alteração da rotina de sono, ansiedade, agitação, tristeza, excesso ou ausência de fome, dentre outros sintomas, eram reflexos da ausência de comunicação entre seus pares e entre os familiares e resultado da ausência de convivência e comunicação na família.

Durante as rodas de conversa e oficinas, foi possível identificar que a maioria dos alunos sente necessidade de ser ouvido, pois no cotidiano da vida familiar a convivência é muito restrita, muitos comportamentos acontecem no automatismo dos

deveres diários. Hoje, com a interferência da pandemia, a maioria das famílias está convivendo 24 horas por dia no mesmo ambiente. Muitos são os pais trabalhando em sistema de *home office* graças a tecnologia, que passou a fazer parte integrante da família, como meio de comunicação necessário para adultos e crianças que interagem com a escola, amigos e familiares, da mesma forma. A tecnologia da comunicação foi normatizada, porém o olho no olho e a conversa com os filhos foi perdendo lugar. Se faz importante complementar que em alguns casos essa comunicação foi diminuída ou excluída das relações familiares por causa do luto, seja por morte ou por separação do casal.

Os dados da tabulação do questionário corroboram com a análise evidenciada nas observações das oficinas psicoeducativas. 100% dos alunos responderam que as oficinas psicoeducativas foram importantes para o desenvolvimento pessoal; 82% responderam que as oficinas contribuíram para que pudessem desabafar, expressar sentimentos, se comunicar melhor, ser ouvido e desenvolver empatia; 82% dos respondentes evidenciaram a importância de expressar sentimentos, falar da vida, ser ouvido, comunicação e diálogo. Sobre o que consideraram importante nas atividades realizadas para o aprendizado individual, a maioria (65%) respondeu que levam como aprendizado a importância do diálogo e comunicação e a importância de expressar o que sentem, compreendendo que as pessoas não têm como saber o que se passa dentro deles e nem eles tem como saber o que se passa dentro das pessoas, sem que haja diálogo e comunicação, e ainda que o questionamento deve fazer parte da conversa, pois a compreensão de determinados eventos e sentimentos pode ser único para cada um.

Na pergunta “o que mais gostou nas oficinas”, os resultados evidenciam que os alunos estavam carentes por momentos de fala e escuta, e o expressar os medos e dores emocionais foi bastante evidenciado com a busca em compreender o significado do que sentiam e acontecia em suas vidas (89%).

No decorrer das intervenções observamos que alguns alunos apresentavam necessidade em estar no centro das atenções, falando concomitantemente, como numa competição, tamanha a necessidade de falar e ser ouvidos. Sentiam grande necessidade de acolhimento a fim de relatar as dores emocionais, medos e sofrimentos ocorridos na pandemia. Relatavam com frequência a saudade que sentem do espaço escolar, afirmando que era o único lugar onde mantinham

relacionamentos sociais, participando do convívio com pessoas diferentes, conversando e ouvindo.

Após a análise do questionário on-line foi evidenciado que o diálogo que outrora aconteceria com pais e cuidadores, no processo educativo familiar, não está acontecendo, mesmo com a maioria dos familiares trabalhando em *home office* nesse período de pandemia, ou seja, estamos diante de um processo de ausência de comunicação na família. Durante a orientação com uma mãe, foi questionado a falta de aproximação e diálogo com a filha de 13 anos, ela respondeu que a filha sabe de tudo, pois encontra todas as respostas na internet, e infelizmente ela não tinha mais tempo, pois havia se separado e agora as responsabilidades haviam dobrado.

A análise de dados permite verificar que a comunicação entre pais e filhos, principalmente no Ensino Fundamental II reduz drasticamente, até o momento que pode vir a total ausência de trocas significativas, sobretudo na dimensão da convivência humana, que faz parte das prioridades do processo formativo na Educação Básica (DEL PRETTE, 1999). Os alunos do Fundamental II e Ensino Médio, se encontram em isolamento social além das prioridades pandêmicas, causado pela ausência de comunicação real e significativa, culminando em sintomas percebidos pelos próprios pais e pelos professores, citamos apatia, silenciamento e afastamento, ausência de trocas na convivência diária com seus pares. O resultado é que as trocas calorosas e significativas são necessárias para a compreensão de si e do outro, compreensão essa que se inicia com as trocas dialógicas, próprias da comunicação.

Dessa forma, as habilidades socioemocionais necessárias para viver em sociedade estão em prejuízo nesse momento, podendo resultar em dificuldades significativas no desenvolvimento biopsicossocial das crianças, adolescentes e jovens dessa época de pandemia, principalmente em nosso país, com isso fica o questionamento da necessidade da Psicologia da Educação mudar o olhar sobre sua atuação tanto na escola quanto junto ao escolar. Como podemos atuar para que as relações sociais desenvolvidas na escola sejam significativas a ponto de contribuir para a boa comunicação interna e externa dos sujeitos?

## Referências

CHOMSKY, N. **Natureza humana: justiça vs poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais – terapia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DUCHASTEL, A. O caminho do imaginário: o processo de arteterapia. São Paulo: Paulus, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. 24ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MCGUINNESS, D. **Cultivando um leitor desde o berço**: a trajetória de seu filho da linguagem à alfabetização. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ROGERS, C. R. **Grupos de encontro**. 9ª edição, 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 6ª edição - 5ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ROGERS, C. R. **Um jeito de ser**. Reimpressão. São Paulo: E.P.U., 2020.

ROGERS, C. R.; FARSON, R. E. **Active Listening**. Manfield Centre-USA: Industrial Relations Center-University Of Chicago, 2015.

URRUTIGARY, M. C. **Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

## UNIVERSITÁRIOS E A PANDEMIA: INTERVENÇÃO COM FOCO NO DESEMPENHO ACADÊMICO

Júlia Garcia Souza (UAM) - juliagars@hotmail.com  
Ana Paola Baranger Felder (UAM) - pah\_felder@hotmail.com  
Patrícia Del Monaco (UAM) - patylyra10@gmail.com  
Milena Rodrigues (UAM) - milenarodriguespinheiro@gmail.com  
Carla Witter (UAM e FAM) - cwitter12@gmail.com)

*Palavras-chave: COVID 19; psicologia escolar; oficinas; estudantes; hábitos de estudos*

### Introdução

O Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP) de uma Universidade Particular tem como propósito acolher as demandas de estudantes universitários e corpo docente, promovendo acolhimento e orientação psicopedagógica, tanto de forma individual quanto grupal, com o objetivo principal de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Neste núcleo, os estagiários de Psicologia realizam atividades práticas e intervenções que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem de todos os envolvidos (CFP, 2019). Com os estudos reprogramados e disponibilizados de forma online em consequência da pandemia da COVID-19, é perceptível a queda no desempenho acadêmico para alguns alunos, pois tem sido mais difícil se concentrar com o ensino a distância. A incerteza da volta às aulas presenciais, a falta da interação social com os colegas de classe e professores, e o sentimento de estar em desvantagem em relação às aulas práticas, faz com que as dificuldades em se organizar em relação aos estudos se tornem mais presentes. Tendo em vista as questões apresentadas e as consequências nos estudos por causa do ensino remoto, que era a possibilidade viável em virtude da COVID-19, foi elaborada uma proposta de intervenção, de forma grupal, com os universitários da Instituição de Ensino Superior, com foco no processo de ensino e aprendizagem. Uma intervenção psicológica norteada pelos aspectos educacionais, durante a graduação, pode garantir resultados positivos na qualidade dos estudos e na saúde psíquica dos estudantes. O acompanhamento e as intervenções psicológicas, assim sendo, um aconselhamento grupal, são ferramentas eficazes no aproveitamento acadêmico, auxiliando na formação integral dos graduandos, tanto profissionalmente como socialmente (CFP e ABEP, 2019).

### Objetivos

Geral: Refletir sobre a importância da organização, planejamento e gestão do tempo e seus benefícios na rotina dos estudos.

Específicos:

- Identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na organização, planejamento e execução de suas tarefas;
- Oferecer escuta, momentos de reflexão, autoconhecimento e orientações para aumentar a produtividade e rendimento de seus estudos;
- Auxiliar no desenvolvimento de rotinas de estudo, de forma a melhorar o desempenho acadêmico, apresentando técnicas de apoio.

## **Método**

O grupo participante dessa intervenção foi composto por sete pessoas, estudantes de diversos cursos de uma universidade particular da cidade de São Paulo, de idades entre 18 e 40 anos. Os alunos buscaram o núcleo de apoio da faculdade, visando obter ajuda em sua organização de rotina de estudos. A coordenadora do núcleo reuniu os participantes e os encaminhou para as estagiárias. As reuniões de intervenção foram realizadas na plataforma *Google Meet*, na qual ocorreram quatro encontros, de uma hora e meia, entre os estagiários e os alunos, sendo utilizados diferentes materiais para atingir o objetivo proposto, tais como: slides, foto imagem, aplicativos e o *Google Forms*. O projeto teve como alicerce as técnicas utilizadas por Afonso (2006), que propõe as Oficinas em grupo como método de intervenção psicossocial, sendo um trabalho estruturado com um número de indivíduos delimitados, independentemente da quantidade de encontros realizados. Gira em torno de uma questão central, e os indivíduos a elaboram como grupo, envolvendo-os assim nas formas de pensar, sentir e agir. Os encontros seguem estruturados em três momentos básicos: aquecimento - momento de relaxamento realizado através de brincadeiras e ou atividades, que funcionam como ruptura do clima tenso geralmente estabelecido no início dos encontros; desenvolvimento: etapa principal da Oficina, que facilita a reflexão e elaboração do tema a ser trabalhado. Inicia-se com uma atividade lúdica, determinada a partir da sensibilização criada sobre o grupo, possibilitando uma contemplação sobre os sentimentos e ideias, a partir do uso da “palavra”; fechamento: sistematização e validação do trabalho do dia,

permitindo melhorar a produção como grupo, além de decidir os assuntos para o próximo encontro.

## **Resultados**

Encontro 1: Foi apresentada uma colagem com imagens aleatórias, numeradas de 1 a 10, e solicitado que cada integrante escolhesse duas para se descrever a partir delas. Todos afirmaram que os estudos têm acarretado frustrações, cobranças pessoais e falta de organização, o que tem refletido em todas as esferas da vida, sendo lazer o último da lista de afazeres – quando sobra tempo – e mesmo assim, quando acontece é seguido de ‘culpa’ por não estarem sendo produtivos naquele momento. Para o desenvolvimento continuamos no modelo de roda de conversa, levantando uma questão chave para discussão – “o que te motiva/desmotiva estudar?” e a partir desta, outras foram surgindo. Todos relataram que já tentaram de alguma maneira seguir uma lista de tarefas, mas sem sucesso; reconhecem a importância do equilíbrio entre as áreas da vida, e que o excesso adoece, mas não conseguem colocar em prática.

Encontro 2: Foi proposto que relatassem o que costumam fazer quando se deparam com frustração e diversas atividades foram citadas. Na sequência, apresentamos algumas técnicas de relaxamento para aliviar os momentos de muito estresse. No desenvolvimento, “rodamos a palavra” entre os participantes discutindo quais suas experiências com a organização, quais técnicas e métodos utilizam ou já utilizaram para administrar o tempo. Foi apresentada a técnica de quatro quadrantes de Stephen Covey (2014), que introduz a noção de como começar organizar as tarefas. Para encerrar, foram sugeridos alguns aplicativos que auxiliam na organização tanto dos estudos como de atividades cotidianas. Foi solicitado que eles utilizassem alguma das técnicas apresentadas, e no próximo encontro, compartilhassem suas experiências.

Encontro 3: O terceiro encontro iniciou com o relato sobre a semana e a experiência com os aplicativos sugeridos no encontro anterior para a organização das atividades gerais e estudos. Foi disponibilizado um link de acesso à plataforma menti.com para que respondessem a seguinte pergunta: “quais mudanças você considera necessárias para seu desenvolvimento?” Com o retorno, foi iniciada uma discussão a respeito de quais atitudes os participantes viam como imprescindíveis

para alcançar de alguma forma a mudança desejada. No fechamento do dia, foi projetada uma imagem com o desenho de uma bateria quase sem carga, seguida da mensagem – “você não deixaria isso acontecer com seu celular, então por que deixar acontecer com você? Cuidar da saúde mental deve ser prioridade”.

Encontro 4: Na finalização, retomamos os pontos principais tratados nos encontros anteriores e o que marcou das experiências trocadas. Foi compartilhado com eles nossa percepção de que do primeiro encontro até o último, eles compreenderam a importância de respeitar seus limites, trabalhando o equilíbrio entre os estudos e a saúde mental, indicando de maneira geral a terapia, para que possam continuar esse processo – foram dadas informações sobre o CIS (Clínica Integrada de Saúde, onde podem encontrar esse serviço de forma gratuita).

## **Discussão**

Ao matricular-se em uma instituição de ensino superior, o aluno depara-se com novos desafios e responsabilidades, e deve aprender a lidar com diversas tarefas e tempo escasso. Sob um olhar analítico, observa-se que esta nova rotina pode produzir ansiedade, estresse e medo, que pode afetar negativamente a qualidade de vida, relações sociais e seu desempenho na faculdade. Estudantes que percebem seu controle sobre tempo, avaliam melhor seu desempenho, têm maior satisfação no trabalho e sofrem menos tensão somática. Ao administrar bem seu tempo - determinando prioridades, programando horários e organizando-se - o indivíduo ganha um senso de domínio sobre a alocação de tempo, com uma percepção de controle sobre o tempo. Comportamentos de administração de tempo levam à percepção de maior controle sobre o tempo e conseqüentemente tornam as pessoas menos estressadas, mais eficientes e mais satisfeitas. (LEITE; TAMAYO; GUNTHER, 2003) A sobrecarga pode afetar o desempenho do estudante, ocasionando queda em suas habilidades, tomada de decisões, redução de atenção e concentração - aspectos físicos, emocionais e cognitivos estão relacionados no processo de formação acadêmica de um indivíduo. A escuta e o acolhimento neste contexto são de grande importância, pois entende-se que estes indivíduos se encontram expostos ao sentimento de solidão constante, dificuldades de concentração e organização, desde o início do isolamento social pela pandemia da COVID-19. E as oficinas em grupo propostas, através de um ambiente de interação e socialização por meio de

atividades, promoveram a expressão e externalização de sentimentos e vivências (AFONSO, 2006). Foi observado que, gradualmente, no curso da intervenção, eles próprios assumiram o papel ativo na psicoeducação, explorando novas soluções para os problemas, isto é, o estudante foi o agente principal da própria mudança. Machado (2014), Andrada; Dugnani; Petroni; Souza (2019), Souza; Silva; Facci (2019) destacam a importância do trabalho do psicólogo escolar e o seu compromisso ético-político para realizar práticas críticas que transformem a vida das pessoas e da comunidade. Por outro lado, os participantes demonstraram dificuldade em compreender a importância de atividades de lazer. Atualmente, com a globalização, as pessoas dedicam um maior número de horas em atividades produtivas e eficientes, e o tempo é visto como um recurso valioso a ser preenchido com o que gere retorno. As atividades de lazer são responsáveis por obter diversos efeitos positivos: sensação de satisfação pessoal, autodeterminação e apoio social. O prazer é entendido como um fator fundamental para o bem-estar, demonstrando que não somente o lazer, mas qualquer atividade conectada com o prazer pode surtir efeitos positivos sobre a saúde mental. Portanto, é essencial que esses estudantes compreendam que a aprendizagem é um processo gradual, assim como a importância de um horário de relaxamento para equilibrar com a rotina de estudos.

### Referências

AFONSO, M. L. M. **Oficinas em dinâmica de grupo**: um método de intervenção psicossocial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ANDRADA, P. C.; DUGNANI, L. A. C; PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Atuação de Psicólogas(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. **Psicologia: Ciência e Profissão [online]**. 2019, v. 39 [Acessado 12 setembro 2021], e1877342. Disponível em: . Epub 20 Dez 2019. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) na educação básica**. Brasília: CFP, 2019. [http://crepop.pol.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Educacao\\_BASICA\\_web-final-2019.pdf](http://crepop.pol.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Educacao_BASICA_web-final-2019.pdf)

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. **Práticas e estágios remotos em Psicologia no contexto da pandemia da COVID-19**. Recomendações do CFP e ABEP, 2019. acesso em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/praticas-e-estagios-remotos-em-psicologia-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19-recomendacoes/>

LEITE, U. R.; TAMAYO, Á.; GUNTHER, H. Organização do uso do tempo e valores de universitários. **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 57-66, jun. 2003.

COVEY, S. R.. **Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes**. Tradução Alberto Cabral Fusaro ... [et al.] - 1 ed. - Rio de Janeiro: Best Seller, 2014.

MACHADO, A. M. Exercer a postura crítica: desafios no estágio em Psicologia Escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 3, p. 760-773, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932014000300761](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000300761) Consultado em: 07 ago. 2017.

SOUZA, M. P. R., SILVA, S. M. C.; FACCI, M. G. D. O compromisso Ético-político da Psicologia Escolar e Educacional. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**. 2019, v. 23 [Acessado 12 Setembro 2021], e2019011. Disponível em: . Epub 9 Dez 2019. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019011>.

## JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA: APONTAMENTOS SEGUNDO A PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO

Camila Trindade (UEM) - trindadecami@gmail.com  
Camila Turati Pessoa (UFU) - camilatpessoa@gmail.com  
Nilza Sanches Tessaro Leonardo (UEM) - nilza\_sanches@yahoo.com

*Palavras-chave: juventude; ensino superior; periodização do desenvolvimento*

### Introdução

Esse estudo se propõe, através das contribuições de autores clássicos e atuais da Psicologia Histórico-Cultural, discutir alguns aspectos que constituem a periodização da juventude para compreender a formação dos processos de aprendizagem no Ensino Superior. Tomamos como fundamento a intrínseca articulação posta entre aprendizagem e desenvolvimento humano e o fato de a formação humana ocorrer segundo as condições concretas de existência.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento é compreendido como “um processo em que a pessoa, desde o nascimento, passa pelo caminho até a constituição de uma personalidade desenvolvida, madura” (VIGOTSKI, 2018, p. 93). Conforme o autor, o desenvolvimento humano segue uma dinâmica específica, isto é, uma lei geral que denota a constituição dos sujeitos inicialmente social e culturalmente – nível intersíquico – e posteriormente singularmente – nível intrapsíquico.

Compreender a constituição humana em geral e, especificamente, a formação do jovem requer também o desvelamento das condições sociais nas quais os sujeitos produzem e reproduzem as suas existências. Neste estudo, a compreensão da constituição e desenvolvimento dos estudantes universitários pressupõe conceber tais processos à luz de uma dada particularidade. Ou seja, considerando as atuais relações sociais de produção devemos desvelar as possibilidades e os limites postos à formação do período da vida denominado juventude e os processos de aprendizagem no Ensino Superior.

Conforme Vigotski (1996) cada período do desenvolvimento, para além de ser constituído por momentos de crise, é formado e, portanto, pode ser caracterizado, segundo uma dada atividade dominante. Quando essa – atividade dominante – estruturar-se, ela impulsiona o desenvolvimento dos sujeitos e, com isso, revela possíveis características destes em determinados momentos de suas vidas. Segundo Abrantes e Bulhões (2016), na juventude, período inicial da vida adulta, constitui-se

como a respectiva atividade, a unidade contraditória que se estabelece entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva.

Portanto, os processos de estudo e trabalho em unidade quando são convertidos em atividade dominante constituem as principais características do período da idade adulta inicial e, do mesmo, impulsionam o desenvolvimento dos jovens. Nesse sentido, entendendo que o desenvolvimento humano se articula com a aprendizagem, podemos depreender que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI, 2005, p. 41), passamos a questionar sobre as relações que se estabelecem entre a formação do ser jovem, a partir da unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva, e o processo de aprendizagem no Ensino Superior.

Com o intuito de desvelarmos alguns aspectos destas respectivas relações, na sequência apresentaremos algumas considerações sobre os procedimentos metodológicos que envolveram o desenvolvimento do estudo em questão, posteriormente alguns resultados preliminares obtidos nas análises e, por fim, apontamentos finais.

## **Método**

Este trabalho é um recorte das discussões em construção de um estudo de doutorado desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Psicologia de uma Universidade do Paraná. O referido estudo objetiva investigar o sentido pessoal do Ensino Superior para estudantes com vivências de dificuldades acadêmicas. Neste artigo apresentamos alguns resultados preliminares relativos às discussões sobre a formação da atividade dominante dos estudantes.

Para o desenvolvimento do estudo em questão, após a aprovação em Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, selecionamos quatro estudantes de uma universidade pública situada na região Sul do Brasil que vivenciaram situações de dificuldades acadêmicas. Com estes sujeitos realizamos três momentos diferentes de entrevistas, baseados em um roteiro semiestruturado, que visou contemplar o objetivo do estudo de doutorado. Também solicitamos que os graduandos desenvolvessem a Técnica da Agenda Colorida, para que pudéssemos conhecer e compreender

pormenorizadamente a estruturação dos seus respectivos cotidianos. Após estes processos as entrevistas foram transcritas, revisadas e analisadas à luz das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural.

## **Resultados e Discussões**

O conceito de atividade auxilia a compreender o modo como os seres humanos se desenvolvem e se apropriam da realidade. A denominada atividade dominante, conforme Leontiev (2004), não é aquela que mais se faz presente no cotidiano dos sujeitos, mas “é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares” (p. 311). Segundo o autor, a atividade estrutura-se a partir de diferentes processos, entre esses, por exemplo, ações, operações, motivos e sentido pessoal.

Como o recorte das presentes discussões são alguns aspectos das relações que se estabelecem entre o processo de aprendizagem no Ensino Superior e a formação da periodização na juventude focaremos a apresentação dos resultados preliminares do estudo de doutorado nas discussões sobre a constituição da atividade de estudo profissionalizante. Assim, ao conhecermos as significações e vivências cotidianas dos estudantes universitários observamos que estes sujeitos desenvolvem diferentes ações individualizadas de estudo.

A ação, conforme Leontiev (2004), “é um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquilo que visa)” (p. 316). Nesse sentido, as ações que os estudantes relataram desenvolver no processo de aprendizagem dizem respeito, por exemplo, aos processos de cópia, de assistir aulas, da resolução de listas de exercícios, entre outros.

Quando pormenorizamos o desvelamento da constituição destas respectivas ações depreendemos que para além delas serem realizadas principalmente de modo individualizado constituem-se, aparentemente, principalmente orientadas pelo motivo-estímulo de conclusão de uma determinada disciplina curricular do Ensino Superior. Leontiev (2004) detalha esse tipo de motivo como os que impulsionam as ações mais imediatas dos sujeitos e, por isso, são também denominados como “motivos apenas compreendidos” (p. 318).

A partir da observação desses processos, almejando compreender a totalidade da formação da atividade de estudo profissionalizante dos estudantes do Ensino

Superior, preliminarmente, observamos a existência da ocorrência de uma ênfase na formação de ações de estudo individualizadas, na qual não se constitui plenamente uma relação entre motivos e fins da respectiva atividade. Acrescente-se, segundo Leontiev (2004), que a formação de uma dada atividade pressupõe uma articulação entre motivo e fim – objeto – de um dado processo.

Assim, quando os estudantes desenvolvem e estruturam seus processos de aprendizagem no Ensino Superior essencialmente segundo ações de estudo individualizadas, orientadas pelo motivo-estímulo de conclusão de determinada disciplina, nos questionamos sobre a possibilidade da ocorrência de uma formação fragmentada da atividade de estudo profissionalizante neste nível de ensino. Portanto, compreendendo que “cada indivíduo aprende a ser um homem” (LEONTIEV, 2004, p. 285), destes resultados preliminares depreendemos a possibilidade de uma constituição desenvolvimental cindida do ser estudante universitário.

## **Conclusão**

Ao desvelarmos a formação da atividade de estudo profissionalizante dos estudantes universitários temos a possibilidade de compreender tanto os processos relacionados ao desenvolvimento humano na juventude quanto a constituição do processo de aprendizagem no Ensino Superior. Como resultados preliminares, do exercício de compreensão destes processos, observamos a possibilidade da constituição fragmentada da atividade estudo profissionalizante, na qual são desenvolvidas pelos estudantes principalmente ações de estudo individualizadas.

Destas observações iniciais decorre a necessidade de um maior aprofundamento e desvelamento dos processos em questão. Ou seja, lançar o movimento de compreensão, por exemplo, de *como* e *por que* os estudantes estudam, do lugar que o conhecimento ocupa nos seus respectivos desenvolvimentos e quais sentidos pessoais atribuídos pelos universitários à atividade de estudo profissionalizante. A partir disso temos a possibilidade de elaborar proposições de ensino-aprendizagem para o Ensino Superior que sejam condizentes com o pleno desenvolvimento dos jovens estudantes.

## **Referências**

ABRANTES, Angelo Antonio; BULHÕES, Larissa. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: MARTINS, Lígia Márcia;

ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. 2 ed. Madri: Visor, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. (Trad. Rubens Eduardo Frias). In: LURIA, Alexis. et al. (Orgs.). **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

## O IDOSO E A INSERÇÃO SOCIAL: POSSIBILIDADES DE UMA ESTRATÉGIA EDUCATIVA CAPAZ DE PROMOVER O DESENVOLVIMENTO

Euridice da Conceição Tobias (UNIFIEO) - euridice.tobias@gmail.com  
Laura Marisa Carnielo Calejon (UNIFIEO) - lauracalejon@gmail.com  
Agência Financiadora: CAPES

*Palavras-chave: Ciclo da vida, Enfoque histórico-cultural; Terceira Idade; Crises psicossociais; Educação.*

### Introdução

Uma projeção da população atualizada pelo IBGE, em 2018, prevê que o número de idoso vai ultrapassar o de jovens no Brasil em 2031. Daqui a 12 anos, haverá 42,3 milhões de jovens (de zero a 14 anos) e 43,3 milhões de idosos (pessoas com 60 anos ou mais). Pela primeira vez, o índice de envelhecimento, cálculo da razão entre o número de pessoas idosas sobre os jovens, será maior do que cem. Isso significa dizer que, em 2031, haverá 103 idosos para cada cem jovens. (EPSJ, 2019). Tal informação evidencia a necessidade de se repensar o idoso e a educação. Sabe-se que existe uma organização educacional chamada faculdade aberta à terceira idade, mas cabe a interrogação: como se pensa o idoso e a educação? como a sociedade considera o idoso e qual a concepção de desenvolvimento e de educação capaz de organizar essa experiência educacional. esta é a questão que motiva nossa reflexão enquanto docentes e pesquisadoras em um programa de pós-graduação em psicologia educacional.

A Lei n.9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Cap. IV Art.43, traz a finalidade da educação superior “[...] Parágrafo I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e **do pensamento reflexivo**”. (*grifo nosso*) em específico, neste parágrafo, “estimular o desenvolvimento do pensamento reflexivo” é o quesito da Lei que reforça a necessidade de repensar o idoso na Educação inserido na Universidade.

A partir deste requisito e do lugar que o idoso ocupa na sociedade surgiu a motivação e a necessidade de repensar sua inserção na Universidade. Cabendo aqui, pensar na dimensão de Educação e Desenvolvimento Humano, focalizando a contribuição que este segmento da escolarização pode oferecer para o desenvolvimento do sujeito em questão.

## Objetivo

É objetivo desse trabalho relatar uma experiência vivida como docente numa faculdade aberta à terceira idade, no contexto de ensino/ aprendizagem no âmbito da leitura e escrita, que teve como foco o idoso, considerando educação como sinônimo de liberdade, e de possibilidade de enfrentamento dos preconceitos e desafios relacionados ao envelhecer.

Nesse sentido para a reflexão proposta cabe refletir sobre o conceito de educação e os propósitos das faculdades abertas, assim como o idoso que se constitui neste público. A concepção de Educação assumida como sinônimo de liberdade, é encontrada em Ramiro Valdés Galarraga (2007, p. 145), que reúne pensamento de Martí. Entre as diferentes concepções martianas, encontramos: “La Educación es el único medio de salvarse de la esclavitud.” (GALAGARRA, 2007, p.145).

A educação como único meio de salvação para a escravidão encontra ressonância no pensamento freiriano, quando ele defende que “o impulso que leva o ser humano à educação é ontológico, ou seja, decorre de sua própria natureza” (FREIRE, 1996, p.64).

Dado o inacabamento do sujeito, a educação, desde que libertadora, constitui-se em um caminho frutífero de desenvolvimento em todas as etapas da vida do sujeito, incluindo a considerada terceira idade. Assim, a partir das ideias de Freire (2010) e Galarraga (2007), que conceitos permitem organizar a Faculdade Aberta para a Terceira Idade?

Conceitos de educação que propiciem a pessoa idosa, ainda em desenvolvimento se libertar da prisão da solidão, do se sentir inútil, do descaso. Uma Educação que seja um espaço, um momento de resgate da própria história, num resgate dos sentidos de vivência.

E, para o pensamento martiano, “La education há de ir a donde va la vida. Es insensato que la education ocupe el único tiempo de preparación que tiene el hombre, em no prepararlo. La educación há de dar los médios de resolver los problemas que la vida há de presentar”. (GALAGARRA, 2007, p.145). Assim, a Educação deve contemplar os desafios oferecidos pela vida, propiciar meios de resolver os problemas, favorecendo que o idoso siga seu processo de desenvolvimento, compreenda a trajetória percorrida, seu lugar no mundo, e desenvolva recursos para seguir sua história.

Dentro desse contexto, um público que se vê envolvido em meio a preconceitos e desafios relacionados ao envelhecer, reforçando a solução negativa da crise psicossocial que marca a constituição de sua identidade pessoal, as crises representam momentos do desenvolvimento em que os recursos do sujeito não são suficientes para resolver os desafios que surgem. Esse idoso, segundo Carpegiani (2018, p. 18) em meio a diferentes culturas,

se depara com diferentes conceitos de velho, tendo seu papel institucional valorizado ou não. Ora, sendo considerado, fraco, lento, desorganizado, desmemoriado, [...] incapaz de produzir com rapidez com que os tempos atuais exigem. Pode muito cedo entrar num programa de aposentadoria que retira dele o papel de produtor e provedor. Ora, por outro lado, sendo visto por culturas como alguém que detém a sabedoria e a ética de sua sociedade e garantem a ele um espaço de dignidade e importância. Palavras como virtude, sabedoria, tradição e integridade são características desta oitava idade. Se o velho não alcança estes valores e se o ego não consegue fazer a integração e dar sentido aos conflitos vivenciados ao longo da vida, o sentimento que surge é o de desesperança.

É esse sujeito em questão que tem procurado as Faculdades abertas à Terceira Idade, onde existe um espaço propício para organizar atividades educativas que envolvam o idoso num processo de busca de desenvolvimento.

A solução da crise própria deste período, segundo Erikson (integridade x desesperança), depende da natureza da solução dada às crises anteriores no percurso evolutivo do sujeito, assim como dos recursos sociais, culturais e educacionais a ele oferecidos

Nesse sentido, pensando as ideias de Vygotsky,

O funcionamento do ser humano não pode ser compreendido sem referência ao contexto em que ocorre. A atividade humana é tomada como a unidade de análise mais adequada para a compreensão de processos psicológicos porque inclui tanto o indivíduo como seu ambiente, culturalmente definido. [...] A atividade humana, resultado do desenvolvimento sócio-histórico, é internalizada pelo indivíduo e vai constituir sua consciência, seus modos de agir e sua forma de perceber o mundo real, a compreensão do contexto cultural no qual ela ocorre é essencial para a compreensão dos processos psicológicos (OLIVEIRA, 2010, p.100-101)

A partir da natureza das relações interpessoais construídas no espaço educativo mencionado e vivenciadas por esses indivíduos nas atividades propostas, compreensões sobre seu mundo podem ser geradas.

## **Método**

A experiência se deu em quatro encontros, envolvendo 20 idosos com idade entre 60 a 75 anos. Os encontros eram sempre motivados a partir de um texto, tal como um filme ou áudio, que oportunizava a conversa sobre o sentido e a relação que poderia existir com a vida de cada um.

Os temas escolhidos para os encontros foram: a) A pessoa humana em suas diferentes áreas na comunicação: Sensibilidade, Outros, Dever, Profundo de Nós.; b) A potência da vida: experiência do passado úteis para o hoje (SÁVIO, 2015); c) Ser amado e ser útil para o outro; d) Nossos medos, nossa fé.

A teoria que embasou cada encontro foi o “falar de si”, numa analogia com a “Escrita de si mesmo, de Foucault (2009, p.137) [...] um movimento de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir e ler, [...] com uma finalidade que é[...] a constituição de si”, buscando organizar uma atividade que envolve interação, os atos de escutar e ouvir. A cada momento de partilha uma constituição de si. Acreditando que esse constituir a si mesmo, contribui para um processo de valorização do sentido de sua vivência.

## **Resultados Parciais**

Nos momentos de partilha, relatos de recortes na própria história, repensados e transformados em tesouros para o outro, me provocaram a entender melhor esse ser humano considerado idoso na sociedade e por vezes largado, abandonado que em meu a crise de Integridade e desesperança, por meio das relações interpessoais compreende melhor seu mundo.

## **Discussão**

Os feedbacks no final dos encontros mostraram que atividades que levem esse público a refletir, sobre a própria história pode ser caminho de ajuda em meio as suas crises.

## **Referências**

CARPEGIANI, Berenice. **Erik H. Erikson -Teoria do Desenvolvimento**. In: CARPSI: Serviços em Psicologia, Saúde e Gestão – Newsletter Edição 7 agosto de 2010. Disponível em: [https://www.carpsi.com.br/Newsletter\\_7\\_ago-10.pdf](https://www.carpsi.com.br/Newsletter_7_ago-10.pdf) . Acesso em: 17 set 2021

EPSJ. Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio. **Quem é a pessoa idosa?** Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/quem-e-a-pessoa-idosa> Acesso em: 19 set. 2021.

FOUCAULT, Michel. **O que é o autor?** 7.ed. Lisboa: Nova Veja, 2009.

GALARRAGA, Ramiro Valdés. **Diccionario Del Pensamiento MARTIANO**. 4ª ed. Editorial de Ciência Sociales, 2007.

LEITE, Artur Alexandre de M.; SILVA, Marcos Leandro. **Um Estudo Bibliográfico da Teoria Psicossocial de Erik Erikson**: Contribuições para a Educação. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6332> . Acesso em: 3 jun. 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2010.

SAVIO, Maria de Lourdes. **A Potência da Vida**. Lorena: Cabedalis, 2015.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Ver.amp. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

## APRENDIZAGEM HUMANIZADORA NO ENSINO DE PSICOLOGIA NAS LICENCIATURAS

Maria Fernanda Diogo (UFSC) - mafediogo@gmail.com  
Charles Augusto Christ (UFSC) - charles.christ19@gmail.com  
Agência Financiadora: CNPq

*Palavras-chave: Ensino de Psicologia; Licenciaturas; Aprendizagem Humanizadora; Práxis Docente*

Na formação inicial docente, a disciplina de psicologia se insere naquelas que debatem os processos educativos e deve apresentar aos/às futuros/as professores/as reflexões críticas e contextualizadas, refutar reducionismos e naturalizações, problematizar a diversidade de sujeitos matriculados nos sistemas educativos e manter um compromisso ético com processos inclusivos e de transformação social. Esta disciplina é uma das responsáveis pelo embasamento teórico e “está presente nos currículos como uma disciplina pedagógica, visando subsidiar a atuação docente através do conhecimento sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem [...]” (GUERRA, 2016, p. 61).

O objetivo do presente trabalho foi interpretar a potencialidade do ensino de psicologia contribuir para que os/as licenciandos/as formem a práxis docente. Baseamo-nos na compreensão de práxis do Materialismo Histórico e Dialético. Segundo Konder (2018), por meio da práxis os seres humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e se transformando nesse processo. “É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática” (KONDER, 2018, p. 123). Para Martins (2015), esta ação se diferencia de outras na medida em que sintetiza matéria e ideia, atendendo a finalidades que, por sua vez, são produtos da consciência. Ora, se um/a futuro/a professor/a deseja atuar conscientemente sobre uma dada situação pedagógica, ele/a precisa reconhecer e interpretar suas determinações, indo além do plano fenomênico. “O sujeito só pode se libertar das armadilhas de uma continuidade hipostasiada se assumir uma postura crítico-prática que lhe permita identificar as rupturas necessárias e ajudá-las a se concretizar” (KONDER, 2018, p. 131).

Visando a uma educação emancipadora e sustentada por uma aprendizagem humanizadora, os cursos de licenciatura precisam desenvolver nos/as futuros/as docentes sólidos conhecimentos teórico-metodológicos em sua área de atuação específica e, também, no campo da Educação, propiciando que ele/a seja capaz de [re]pensar continuamente a ação educativa. Para isso, o saber docente deve constituir-se em práxis e, segundo Stetsenko (2016), forjar uma epistemologia trans/formativa que desafie ideologias de adaptação e controle.

Realizamos uma pesquisa de campo quantitativa, de caráter exploratório. A coleta de dados se efetivou por meio de questionários *online*, respondidos por 98 licenciandos/as matriculados/as em uma universidade federal localizada no Sul do país. O estudo teve como fonte de informação graduandos/as dos cursos de licenciatura presenciais que: (1) tinham cursado a disciplina obrigatória de psicologia e (2) tinham concluído ou estavam vivenciando o segundo semestre do estágio obrigatório do curso. Para fins deste resumo, analisamos as respostas a uma questão dissertativa que buscava uma memória evocada relacionada à disciplina. O método de análise se ancorou na Psicologia Histórico-Cultural e a questão foi analisada por meio dos núcleos de significação, com inspiração em Aguiar e Ozella (2006; 2013). A partir da formulação dos núcleos, foi possível iniciar o processo de análise, avançando do empírico para o interpretativo, buscando alcançar os sentidos (VYGOTSKI, 1992) emergentes nas falas dos sujeitos.

A questão analisada foi: “Você cursou pelo menos uma disciplina de psicologia na licenciatura. Gostaria de resgatar uma memória espontânea relacionada aos conteúdos ministrados. Por favor, descreva um tema marcante debatido nas aulas”. Martins (2015) descreve que a memória pode ser definida como o registro, a conservação e a reprodução de uma experiência anterior, o que possibilita acúmulo de informações para as pessoas operarem com uma experiência mesmo após sua supressão. Devido à imensa quantidade de informações, as pessoas tendem a memorizar melhor os elementos atrelados às suas necessidades e motivações, isto é, as memórias evocadas mantêm uma relação afetiva entre o sujeito e os conteúdos que as constituem, “[...] qualidade que se revela condicionada pelas finalidades das ações nas quais a memorização ocorre e, sobretudo, pela *importância que tais ações têm para a pessoa [...]*” (MARTINS, 2015, p. 159, grifos no original).

Nas memórias evocadas, percebemos que a disciplina debateu a compreensão de como se constituem as subjetividades a partir dos marcadores sociais das

diferenças, tais como relações étnico-raciais, classe, gênero e deficiência, e como estas suscitam intervenções pedagógicas diferenciadas em cada contexto. Vários/as licenciandos/as apontaram que os conteúdos da disciplina propiciaram a (auto)reflexão sobre o fazer cotidiano do/a professor/a, oportunizando ações pedagógicas engajadas que considerem as singularidades dos sujeitos e a realidade multifacetada da escola. O potencial transformador da disciplina se revelou nesta memória: “[A disciplina] me fez pensar o que a gente percebe do mundo pode não ser o que o outro percebe [...] uma disciplina que te coloca como uma pessoa mais empática e ajuda no processo de formação de um bom professor!” (S43). Muitos/as graduandos/as relataram que a disciplina debateu a formação da subjetividade, o desenvolvimento cognitivo e psicomotor, “[...] a noção de educação e os diferentes ensinamentos” (S40). Também foi destacado por vários/as licenciandos/as que a maioria dos conteúdos abordados na disciplina não são trabalhados em mais nenhuma outra unidade curricular obrigatória da grade das licenciaturas. Foram citadas como temáticas específicas: *bullying*, relações étnico-raciais, gênero, deficiências, inclusão e medicalização. Um/a licenciando/a relatou ter memorizado conteúdos acerca da “[...] inclusão de alunos com deficiências em sala de aula. [...] Foi um momento muito importante para reflexão da minha prática e de quais conhecimentos eu tinha que obter” (S12). Várias respostas mencionaram o tema medicalização, como no exemplo a seguir: “todos os conteúdos debatidos foram bastante pertinentes, mas gostei bastante da discussão sobre a medicalização, que não é tratada em outras disciplinas nem na mesa do bar (risos)” (S56).

O debate destas temáticas na formação dos/as licenciandos/as possibilita a construção de uma visão ético-política alinhada ao compromisso de uma educação significativa e humanizadora. Emergiram apontamentos sobre a disciplina ter propiciado aos/as licenciandos/as a reflexão sobre o fazer cotidiano do/a professor/a, oportunizando uma ação pedagógica engajada e que considere as singularidades dos sujeitos e a realidade multifacetada da escola. Também foi apontado que “o tempo dedicado à disciplina não foi suficiente, seriam necessários mais semestres” (S21), evidenciando que esta unidade curricular é densa pela grande quantidade de temas e assuntos abordados.

De maneira geral, as memórias evocadas demonstraram que o ensino de psicologia atuou na compreensão crítico-reflexiva de como se constituem as subjetividades a partir de seus conteúdos específicos. Os sentidos (VYGOTSKI, 1992)

atribuídos aos conteúdos ministrados nesta disciplina possuíam conotação positiva e puderam auxiliar na constituição da práxis docente ao serem articulados com as vivências concretas do cotidiano escolar. Pudemos observar, de modo geral, que a disciplina de psicologia contribuiu substancialmente para que os/as licenciandos/as desenvolvessem uma epistemologia trans/formativa (STETSENKO, 2016), acarretando na ampliação de seus horizontes interpretativos com conteúdos relevantes e úteis à prática docente.

Temos que ter em mente que uma educação humanizadora precisa ser propiciada desde a formação inicial para que se efetive no cotidiano escolar. A disciplina psicologia deve auxiliar os/as futuros/as professores/as a refletirem criticamente sobre suas ações em alinhamento ao conhecimento teórico trabalhado, de modo que ele/a possa se apropriar da teoria que perpassa a sua prática de acordo com as suas necessidades.

### Referências

AGUIAR, Wanda Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, Jun., 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 299-322, 2013.

GUERRA, Clarissa Terezinha. Conhecimento Psicológico e formação de professores. *In*. AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena S. S.; SADALA, Ana Maria F. A. (Orgs.). **Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia**. 2. ed, revisada. Campinas: Alínea, 2016. p. 61-84.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

STETSENKO, Anna. Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. **Educação**. Porto Alegre, vol. 39, ed. esp. supl., p. 32-41, 2016.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1992.

## EXPERIÊNCIAS EM DIÁLOGO: A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ellen Gouveia Ferreira (FEUSP) - ellen.gouveiaf@usp.br  
Ana Karina Amorim Checchia (FEUSP) - anakarina.ak.ac@gmail.com  
Bruna Gomes Buzzetti (FEUSP) - brubuzzetti@usp.br  
Monique Alessandra Pereira Almeida (FEUSP) - monique.almeida@usp.br

*Palavras-chave: fracasso escolar; professores; educação básica.*

### Introdução

O presente trabalho centra-se na temática do fracasso escolar e apresenta como referencial teórico uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar. Ao longo deste movimento crítico, tem-se problematizado e explicitado o reducionismo de tradicionais teorizações sobre o fracasso escolar ao âmbito individual – tais como teorias racistas, da aptidão natural, ambientalista, organicista ou da carência cultural (PATTO, 2015) – calcado na naturalização deste fenômeno. O discurso majoritário encaminha a questão sob um viés de culpabilização individual: o indivíduo (aluno, sua família ou o professor) é responsabilizado pelo fracasso (PATTO, 2015).

Nesse sentido, com base em noções meritocráticas e no ideário da igualdade de oportunidades, considera-se que o estudante não aprende porque não demonstra suficiente esforço pessoal. Com isso, há um acúmulo de anos de descrédito, que pode levá-los a uma profunda sensação de incapacidade de aprender.

Em relação aos professores, há uma culpabilização que ignora várias condições objetivas implicadas no processo de escolarização e que situa a origem dos problemas escolares no argumento da incompetência docente – problematizado por Souza (2006), enquanto os saberes docentes são desconsiderados. À família, é reservada uma culpabilização perversa inspirada em tradicionais teorias, como a teoria ambientalista – segundo a qual a criança não aprenderia por possuir uma família desestruturada e isso geraria problemas de aprendizagem, além de déficit nas relações afetivas e cognitivas – ou a teoria da carência cultural, que atribui a causa do fracasso escolar a uma suposta carência cultural de crianças e famílias de classes populares (PATTO, 1997; 2015).

Para além de reducionismos e preconceitos cientificamente legitimados por estas tradicionais teorizações, deve-se considerar que o fracasso escolar é produzido

de forma sistemática em uma sociedade como a brasileira, desigual, classista e de heranças escravocratas, regida pelo modo de produção capitalista, conforme enfatiza o movimento crítico no campo da Psicologia Escolar, que apresenta como base epistemológica o materialismo histórico dialético. O fracasso escolar não pode ser entendido e relativizado como algo de origem e responsabilidade individual.

A perspectiva crítica explicita a complexidade de fatores implicados na produção do fracasso escolar, social e historicamente constituído. Dentre tais fatores encontram-se o secular descaso do Estado em investir no ensino público de qualidade, a precarização do sistema educacional e a existência de políticas públicas ineficazes que, dentre outros aspectos, compõem a complexidade de fatores implicados na produção do fracasso. Tal fato ocorre, porque, ainda de acordo com Patto (1997, p.289) “o Estado, nas sociedades capitalistas de terceiro mundo - não está a serviço dos interesses de todos os cidadãos, mesmo porque os interesses de dominantes e dominados são irreconciliáveis.”

Diante de tais considerações, consideramos pertinente investigar a produção do fracasso escolar no discurso de educadores da Educação Básica, conforme será descrito a seguir.

### **Objetivo e hipóteses**

O objetivo deste trabalho consistiu em investigar concepções de educadores sobre suas experiências relativas ao fracasso escolar. Ou seja, buscou-se analisar o discurso de educadores sobre como esse tema se expressa em diferentes cotidianos escolares, de modo a atentar para especificidades referentes ao ensino público, ao privado e às condições objetivas que norteiam a existência da escola.

A partir do pressuposto de que o fracasso escolar se manifesta de forma heterogênea, formulamos as seguintes hipóteses: consideramos que a mercantilização da educação no ensino privado envolveria o uso da medicalização como medida que busca ‘prevenir’ ou ‘impedir’ o fracasso escolar, enquanto nas escolas públicas haveria mais estigmatização, que aumentaria conforme avança a faixa etária dos estudantes. As hipóteses foram pensadas em diálogo com a vasta bibliografia sobre a temática.

### **Método**

A fim de entrar em contato com os educadores e debruçar-nos de forma prática na investigação de nossa hipótese, a metodologia adotada foi a de realizar entrevistas individuais e síncronas, via plataformas virtuais, com um corpus de seis docentes, que atuam em diversos segmentos da educação formal básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, em escolas públicas e privadas. Ao delimitar esse escopo, estabelecemos uma perspectiva comparativa entre os dois cenários. As entrevistas foram conduzidas com o suporte de um roteiro de perguntas semidirigido; para garantir o anonimato, utilizamos nomes fictícios e fizemos, com autorização dos entrevistados, gravações em áudio para facilitar a coleta dos dados. A análise foi segmentada em uma etapa de transcrição do material de cada entrevista, seguida por uma comparação entre os relatos e escolha de referenciais teóricos, calcados na perspectiva crítica da Psicologia Escolar e tendo Maria Helena Souza Patto como principal autora de referência que embasa o trabalho.

Desse modo, as entrevistas foram divididas em três momentos. Primeiramente, contemplando perguntas introdutórias que visavam entender a formação de cada depoente e a caracterização do espaço escolar onde atuam; em seguida, apresentamos perguntas específicas sobre o fracasso escolar. Por fim, acrescentamos perguntas relacionando a pandemia ao fracasso escolar, ainda que estabelecer esse diálogo não fosse nosso objetivo principal, visto que a conjuntura pandêmica não pode ser desconsiderada.

## **Resultados e Discussão**

Quando iniciamos as entrevistas, não imaginávamos que as limitações trazidas pelo distanciamento social poderiam resultar em um trabalho tão produtivo. Obtivemos relatos muito interessantes do ponto de vista pedagógico, oriundos de depoentes de diferentes realidades. Cada experiência foi validada como corpus e mostrou-se adequada para nossa investigação. Um ponto nevrálgico sobre fracasso escolar que não pode ser negligenciado é que, não raro, professores acabam por reproduzir, ainda que muitas vezes de forma inconsciente, afirmações que são caras ao senso comum e ao discurso majoritário de culpabilização – como porta-vozes de tradicionais teorizações sobre o fracasso escolar como as referidas na introdução deste trabalho (PATTO, 2015) –, por estarem também envolvidos em uma dinâmica que produz condições favoráveis a esse tipo de posicionamento.

Alguns professores de escolas privadas trouxeram angústias com relação ao clientelismo na Educação, em que a prática docente se torna refém da necessidade de reter alunos matriculados e manter as famílias satisfeitas. Nos relatos de profissionais da escola pública, a ótica de estigmatização de alunos veio acompanhada de relatos de violência e desigualdade social (PATTO, 2005). Apesar das especificidades, foi unanimidade entre os seis entrevistados a alusão ao fato de que o processo de ensino-aprendizagem foi fortemente impactado pela pandemia: depoentes que atuam em escolas privadas queixaram-se do excesso de influência da família, que tornou-se uma espécie de corpo docente oculto, enquanto profissionais de escolas públicas gostariam que as famílias fossem mais participativas e preocupavam-se com a falta de condições materiais de acesso à internet de qualidade e equipamentos eletrônicos para que os alunos pudessem acompanhar as aulas.

A etapa final do trabalho foi dedicada à tarefa de reunir nossas suposições iniciais e discutir se foram confirmadas ou ressignificadas. Sabemos que o corpus era reduzido e não representava a totalidade de visões sobre o fracasso escolar e entendemos que não havia a necessidade de ressignificar hipóteses que nos pareciam cristalizadas, tais como a ideia de que estudantes de escolas privadas de fato apresentam menor probabilidade de estigmatização e fracasso escolar e a maioria delas parece reforçar ideais meritocráticos. A hipótese em relação às escolas públicas não pôde ser completamente observada. Considerávamos a variável idade como fator determinante para a estigmatização dos alunos, porém os entrevistados não trouxeram dados conclusivos para esse ponto.

Fica claro que o sistema educacional brasileiro desconsidera as necessidades que cada ambiente escolar demanda ao Estado, já que a escola não é um local homogêneo a ser replicado em todo o Brasil. Pudemos verificar relatos que corroboram com a ideia de que o fracasso escolar produzido centrado no indivíduo faz com que alunos e suas famílias, em companhia de professores, sejam condenados ao estigma do não aprender e da incapacidade de ensinar (PATTO, 2015). Produz-se, então, indivíduos marginalizados e transformados em meros clientes, desfigurados da posição de sujeitos políticos, históricos e sociais cuja formação cidadã e crítica se dá por meio da escola.

### **Considerações finais**

Em síntese, por meio do contato com os educadores, conseguimos obter experiências escolares diversas e entendemos como é imprescindível compreender quais são as características específicas de diferentes cotidianos escolares em detrimento de uma perspectiva reducionista que situa indivíduos como responsáveis por uma produção sistemática e reproduz preconceitos. Um grande aprendizado obtido através deste trabalho é o de conceber o sistema educacional e o processo de escolarização como protagonistas da produção do fracasso escolar, ao passo em que a potencialidade dos estudantes não pode ser negligenciada.

### Referências

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M. H. S. (Org.), **Introdução à Psicologia Escolar**. 3a ed., São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1997, p. 281-296.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de Indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005.

PATTO, M. H. S. O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro. In: PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, SP: Intermeios, 2015.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.3, 477-492, 2006.

## **INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NA ESCOLA: PROJETO 'CONHECENDO O APRENDER'**

Rodrigo Andrade Silva (UNIP) - rodrigo027andrade@gmail.com  
Vanessa Nonato (UNIP) - vanessanonatoo@gmail.com  
Mônica Cintrão França Ribeiro (UNIP) - monica.cintrao@hotmail.com

*Palavras-chave: psicologia escolar; queixa escolar; gamificação; covid-19; ensino-aprendizagem*

Este trabalho tem como objetivo apresentar as intervenções realizadas no estágio em Psicologia Escolar realizado por estagiários do último ano do curso de Psicologia, em uma escola pública na cidade de Guarulhos/SP, no período da pandemia da Covid-19.

A proposta foi compreender o momento vivenciado pela comunidade escolar, acolher as queixas escolares e realizar intervenções que propiciassem a reflexão sobre o cotidiano da escola e a construção conjunta de estratégias para o enfrentamento dos problemas ocasionados pelo isolamento social imposto pela pandemia. As intervenções ocorreram semanalmente, nas reuniões pedagógicas de ATPC com os professores, no formato de rodas de conversa temáticas. Durante os encontros as seguintes queixas foram relatadas: sobrecarga de trabalho dos professores no período da pandemia com o aumento no número de reuniões remotas e tarefas, dificuldade no cumprimento do currículo mínimo, na avaliação dos alunos, na postagem das notas e frequência no sistema remoto, na utilização das TICs e preocupação com o absentismo dos alunos nas aulas remotas e realização das atividades online.

Diante da calamidade da pandemia ocasionada pela Covid-19, a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020), realizou uma série de recomendações como medida de prevenção na contaminação e no avanço da doença, entre elas, o fechamento das escolas. Esse fato causou um grande impacto no sistema de educação pública, as escolas não estavam preparadas e equipadas para o ensino remoto ou híbrido, foi necessária a elaboração de um sistema de comunicação virtual com os alunos ocorrendo especialmente por meio de grupos criados pelos professores no whatsapp do celular que, muitas vezes, pertencia a apenas um membro da família. Estes grupos foram a única forma de comunicação durante grande parte do período de isolamento e, por este canal, os professores enviavam e recebiam as tarefas realizadas pelos alunos, exigindo, da equipe escolar, horas extras de trabalho na elaboração de

materiais, na gravação de aulas, bem como no diálogo virtual com as famílias para acolhimento de dúvidas. Esse aspecto levou os professores a situação de muito estresse, pela urgência na elaboração de materiais, pelo desconhecimento das plataformas virtuais, pelo aumento no número de reuniões remotas e pela necessidade de conciliação do trabalho docente com a vida familiar, uma vez que também estavam submetidos a mesma situação de isolamento dos alunos.

A partir da situação emergencial e da análise das queixas trazidas pelos professores, compreendemos que as demandas escolares tratavam da situação de solidão e de exaustão em que se encontravam os professores, dos poucos recursos e orientações que dispunham para o exercício de sua função. De acordo com Souza (2020), é comum o corpo docente da escola não ser consultado na elaboração das medidas a serem executadas em seu cotidiano, acarretando apropriações superficiais e distorcidas, porque são elaboradas em um contexto aquém da realidade da escola, por não contemplarem as particularidades de cada equipamento e pela falta de diálogo antes da implementação das propostas. Assim, o impacto das diretrizes impostas às escolas, frente a pandemia proporcionou o adoecimento de seu funcionamento, contribuindo para um paradoxo de professores sobrecarregados com trabalho e a paralisação do ensino, a partir de uma súbita queda na aderência dos alunos devido à mudança do ambiente escolar.

Tais condições concretas e objetivas impactaram todo o ambiente escolar. Ora, se as diretrizes a seguir são impostas de forma vertical e autoritária, desvalorizam o trabalho e os saberes dos professores, e não dão suporte para o enfrentamento das desigualdades sociais que impossibilitam o acesso dos alunos, não há dúvida que resultam em sintomas que impactam todo o funcionamento da escola. Segundo Souza (2020), o resultado destas condições é a solidão do professor no exercício de sua função.

Pela excepcionalidade causada pela Covid-19, o estágio ocorreu de maneira remota, por meio das plataformas Zoom e Meet. Desde o primeiro contato foi possível perceber a potencialidade da escola para enfrentar as demandas que surgiam. Durante o acompanhamento nas reuniões de ATPC, os professores relatavam as dificuldades que enfrentavam no cotidiano da escola e o impacto das mesmas no funcionamento remoto da escola: a alta quantidade de reuniões e tarefas remotas para os docentes, cumprir o currículo mesmo com a pandemia, o aprendizado de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), a falta de participação dos alunos

para a realização das atividades postadas nas plataformas, famílias que possuíam apenas um celular para o uso de todos os membros, desmotivação dos alunos e a dificuldade dos professores para a postagem das notas e faltas já que as orientações da Secretaria da Educação mudavam com frequência.

A possibilidade de participação nas reuniões remotas com as famílias, também permitiu compreender como pais e alunos estavam vivendo a situação de isolamento social e de que maneira a escola realizava as mediações a fim de minimizar o impacto da interrupção das aulas presenciais. Esse acompanhamento na reunião de pais reforçou a queixa comportamental da desmotivação dos alunos e a falta de aparelhos como computadores e celulares para que os alunos realizassem as atividades pedagógicas enviadas pelos professores. Como mencionado anteriormente, muitas famílias confirmaram que tinham apenas um celular para ser dividido entre os irmãos que estavam em séries diferentes. Outras queixas apresentadas pelas famílias foram: a dificuldade em orientar os filhos na realização das tarefas por não terem conhecimento sobre os conteúdos das disciplinas, a falta de tempo para ajudar seus filhos nas tarefas por estarem em trabalho presencial ou remoto em casa, e a dificuldade na organização da rotina e do espaço familiar.

Para atender a essas demandas da equipe escolar e oferecer estratégias que possibilitassem aos professores melhor acompanhamento na realização das atividades pelos alunos, foi elaborado o projeto “Conhecendo o Aprender” que buscou auxiliar os professores no processo de avaliação dos alunos, por meio de uma atividade gamificada e tornar a realização das atividades mais práticas, dinâmicas e atraentes aos alunos, por meio de formulários virtuais. O projeto foi elaborado a partir da ideia de professores da escola e apresentado em uma das reuniões para a equipe escolar, a fim de que todos colaborassem na construção do formulário e melhor atender as nuances do contexto de cada turma. As intervenções foram planejadas da seguinte forma: criação de espaços sistemáticos de reflexão com os professores, elaboração de estratégias para maior participação e comunicação com os alunos, visando reverter a baixa adesão na entrega de atividades.

O projeto “Conhecendo o Aprender” apresentou como possibilidade de atuação dos estagiários de psicologia intervenções no processo de ensino-aprendizagem e o trabalho na formação de educadores, como sugere o documento Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica, produzido pelo Conselho Federal de Psicologia (2020). O objetivo do projeto foi oferecer ferramentas

que possibilitasse melhores condições para a realização do trabalho docente, visando diminuir a sobrecarga dos professores e aumentar o engajamento dos alunos na realização das atividades. Para isso, foi essencial a parceria dos professores e da equipe gestora para a construção dos instrumentos e no desenvolvimento de ações de maior mediação dos professores com grupos de alunos, a construção de um projeto interdisciplinar que contemplasse a transversalidade das matérias e a gamificação dos formulários do *Google*, plataforma já utilizada pela escola. Vale ressaltar que a possibilidade da gamificação já tinha sido citada por alguns professores nas reuniões de ATPC, os estagiários foram mediadores para que essa metodologia ativa se concretizasse, ou seja, foram valorizadas as tentativas de superação que os professores estavam propondo. Contudo, durante o processo foram realizadas rodas de conversas para promover diálogos e reflexões para o aprimoramento destas estratégias.

Como resultados, foi possível observar que a aplicação do projeto e a divisão de tarefas se mostrou eficaz não só para reduzir as demandas de entrega de atividades escolares e a sobrecarga de trabalho dos professores em relação a produção de tarefas, como também pode ajudar os professores na comunicação com os alunos e aprimorar as resoluções de outras demandas escolares. Esse trabalho, mediado por estagiários de psicologia escolar, possibilitou uma mudança no funcionamento da escola, qualificou de maneira positiva as relações entre professores e alunos, gerando acolhimento no período de isolamento social em função da pandemia da Covid-19. O projeto possibilitou aumento na entrega das atividades pelos alunos como redução de tarefas pelos professores. No decorrer deste processo, a coordenação implantou a busca ativa como forma de acesso aos alunos que não estavam conseguindo entregar as atividades.

Vale destacar que em paralelo ao projeto “Conhecendo o Aprender”, foi desenvolvido pela equipe gestora da escola com psicólogas (os) voluntárias (os) e a professora mediadora, o projeto “Terapiando Vidas”, para atendimento aos casos de depressão e ideação suicida que ocorriam na escola. O objetivo desses atendimentos foi oferecer espaço no formato de rodas de conversas, com atividades de arteterapia e técnicas de meditação, como forma de contato com sentimentos, conflitos e relações.

Foi observado que ambos os projetos ofereceram espaços de acolhimento que propiciaram mudanças significativas no cotidiano da escola, reafirmando a

importância da psicologia estar em diálogo com a educação a partir de práticas que visem a superação das queixas escolares em uma perspectiva crítica.

### Referências

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013. Disponível em <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-os-na-educacao-basica/> Acesso em: 12 nov. 2020.

Organização Mundial de Saúde. OMS. **Considerações sobre medidas de distanciamento social no contexto da resposta à pandemia de covid-19**. 2020. Disponível em [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_docman&view=download&slug=apresentacao-consideracoes-distanciamento-social&Itemid=965](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_docman&view=download&slug=apresentacao-consideracoes-distanciamento-social&Itemid=965). Acesso em: 12 nov. 2020.

SOUZA, B. P. Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. In SOUZA, B. P. (org.) **Orientação à queixa escolar**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo 2020. Disponível em <https://orientacaoqueixaescolar.ip.usp.br/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

## HISTÓRIA DA LICENCIATURA EM PSICOLOGIA E SUAS DIFERENTES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Daniel Barreiros Machado (UAM) - daniel.r0que@hotmail.com  
Carla Witter (UAM) - carla.witter@anhembi.br

*Palavras-chave: licenciatura; psicologia; docência; educação básica; ensino técnico*

### Introdução

Através da pesquisa e análise de documentos primários, é possível traçar um percurso historiográfico da regulamentação da psicologia no Brasil. A formação e a profissão de psicólogo foram reconhecidas pela Lei 4119 de 1962. Inserida nessa legislação, estava a modalidade de Licenciatura, que possibilitava ao recém-formado ministrar disciplinas de Psicologia no ensino básico. As modalidades de bacharel, licenciado e psicólogo eram então obrigatoriamente ofertadas pelas IES. (TURCI; LOURENÇO; ÉRIKA; CIRINO, 2020).

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que passou a prever uma graduação orientada por competências e habilidades, foi derrubada a obrigatoriedade de ofertar disciplinas “mínimas”. Desde 2011, a Licenciatura passou a ser prevista como projeto complementar, ofertado a parte da graduação. Mas foi em 2015 que o Conselho Nacional de Educação estabeleceu aumento da carga horária da Licenciatura, o que ocasionou queda no número de instituições que continuaram oferecendo esta modalidade de formação. Muitas Instituições de Ensino Superior (IES) não conseguiram se adaptar, investir em recursos e estrutura para cargas horárias extras na mesma área. (TURCI; LOURENÇO; ÉRIKA; CIRINO, 2020).

Em vista da Resolução SE Nº 92 de 2007, que retirou a disciplina de Psicologia do currículo do ensino médio paulista a partir de 2008, muitos docentes psicólogos têm desempenhado funções de orientação pedagógica ou administrativa nas escolas de ensino básico. Mas enquanto a Sociologia e a Filosofia conseguiram conquistar a posição de disciplinas obrigatórias pela LDB de 1996, a Psicologia permaneceu como disciplina optativa. (KOHATSU, 2015)

O interesse geral pela docência e sua valorização por universitários ainda é muito influenciada por estigmas sobre a carreira. Na Licenciatura em Psicologia em especial, constata-se muitas dúvidas em relação ao que realmente pode ser

trabalhado no ensino básico, indicando uma baixa qualidade dos cursos de licenciatura oferecidos. (KOHATSU, 2015)

## **Objetivos**

O presente trabalho buscou explorar possibilidades de atuação do docente em psicologia, assim como traçar a trajetória da licenciatura em psicologia no Brasil desde sua regulamentação.

## **MétodoS**

Foi realizada uma breve revisão de literatura acerca da história da licenciatura em Psicologia no Brasil, associada a entrevistas com dois professores de psicologia do ensino técnico estadual de São Paulo.

Através das bases de dados SciELO e Pepsic, oito artigos foram selecionados apresentando informações relevantes ou foco no tema em questão, somados a outros oito documentos pertinentes como Leis, Pareceres e Resoluções. As entrevistas com os professores da rede pública foram semiestruturadas, realizadas por videochamada, com duração de aproximadamente uma hora, gravadas, posteriormente transcritas e analisadas de forma a comparar com elementos e narrativas que apareciam recorrentemente na literatura.

## **Resultados**

Nas falas de ambos os entrevistados para este artigo, foi constatado que o ensino técnico na rede estadual de São Paulo conta com bases tecnológicas (planos de ensino) muito bem estruturadas e de acordo com o que o setor empresarial espera. Os interesses dos representantes dos empregadores parecem estar ligados às decisões sobre o plano pedagógico, em forma e conteúdo, o que leva a uma priorização de demandas mercadológicas.

Ainda, as vivências relatadas por eles foram congruentes com os principais elementos encontrados na literatura sobre o tema. Quais sejam: visão em geral negativa e pouco inspiradora da formação docente; dificuldade em diferenciar papel de professor com o de psicólogo escolar; adoecimento, licenças e afastamento por atuação em muitas escolas diferentes; trabalho com temas transversais; “perda de lugar” depois da retirada da disciplina do currículo do ensino médio paulista.

A dificuldade em diferenciar o papel de professor com o papel de psicólogo escolar apareceu em várias falas dos dois entrevistados, o que também foi verificado nas pesquisas de Kohatsu (2010), Souza (2008) e Yamamoto (2013). Ambos os entrevistados são convictos na defesa da psicologia no ensino básico não como uma luta corporativista, pela simples e objetiva oferta de mais um campo de atuação, mas como uma luta pela emancipação da sociedade, parte de um debate muito mais abrangente.

## **Discussão**

Dentre o que falta conquistar para a licenciatura em psicologia, está o aprofundamento e a abrangência de pesquisas científicas sobre as vivências desses docentes no ensino básico e técnico. Uma maior produção nacional de pesquisas na área pode dar subsídio para maiores debates e articulação entre sindicatos e conselhos na tentativa de incluir a Psicologia na Lei de Diretrizes e Bases para o ensino médio. (MACHADO; TIMM; STOBÄUS, 2016)

Outro desafio latente é o baixo interesse dos recém-formados em seguir na docência, principalmente para ensino básico. A ênfase que as instituições de ensino superior dão para as aplicações clínica e organizacional acaba por reduzir a procura pela docência e desviar a preocupação com a educação básica brasileira. Isso, somado aos estigmas e a desvalorização que se tem sobre a docência, gera uma escassez de pesquisas na área, que por sua vez fortalece ainda mais a ignorância e a falta de reflexão sobre a importância da temática. (KOHATSU, 2015)

O uso instrumental da psicologia não pode ser apenas direcionado a interesses de mercado e força de trabalho, mas também a uma formação humana desde as primeiras séries de ensino. Enquanto a reinserção da Psicologia no Ensino Básico é pouco favorável, novas pesquisas se fazem necessárias, seja evidenciando a existência dos campos de atuação e fomentando o debate, seja propondo estágios de programas de licenciatura em todos os níveis de ensino, rumo a um possível retorno da matéria de psicologia no ensino básico.

## **Referências**

Congresso Nacional. Diário do Congresso Nacional. Departamento de Imprensa Nacional. **Coleção dos Anais da Câmara dos Deputados de 14 de novembro.**

Recuperado em 03 de maio, 2017, de <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD14NOV1962.pdf#page>.

KOHATSU, Lineu Nório. A reinserção da disciplina de psicologia no ensino médio: as especificidades da psicologia e os desafios do atual contexto educacional. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 53-66, abr. 2010. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612010000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000100006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 18 nov. 2020.

KOHATSU, Lineu Nório. **Narrativas de professoras de psicologia do ensino médio: entre memórias e reflexões**. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 41, p. 65-81, dez. 2015. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752015000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000200005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 19 out. 2020. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150015>.

MACHADO, Lucas Antunes; TIMM, Jordana Wruck.; STOBÄUS, Clauss Dieter. A Formação de Professores de Psicologia: O Projeto Pedagógico Complementar da Licenciatura em Psicologia de uma Universidade Privada de Porto Alegre/RS. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, v. 9, n. 19, p. 75-86, 2016.

Resolução CNE/CP no 2, de 01 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 21 de setembro, 2018, de <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

Resolução CNE/CP 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: Ministério da Educação. Recuperado em 21 de setembro, 2018, de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf).

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **A psicologia escolar e o ensino de psicologia: dilemas e perspectivas**. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 258 –265, 2008. DOI: 10.20396/etd.v8i2.660. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/660>. Acesso em: 1 dez. 2020.

TURCI, Deolinda Armani; LOURENÇO, Érika; CIRINO, Sérgio Dias. **A licenciatura em Psicologia no Brasil: a institucionalização na regulamentação da formação**. *Memorandum: Memória E História Em Psicologia*, 37, 2020. <https://doi.org/10.35699/1676-1669.2020.15822>.

YAMAMOTO, Kátia et al . Como atuam psicólogos na educação pública paulista? um estudo sobre suas práticas e concepções. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 4, p. 794-807, 2013. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932013000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000400003&lng=en&nrm=iso)>. access on 02 Dec. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400003>.

## PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES: REVISÃO DE PROGRAMAS INTERVENTIVOS

Francisco de Assis Medeiros (UNESP) - francisco.medeiros@unesp.br

*Palavras-chave: práticas educativas de professores; habilidades sociais infantis; problema de comportamento; desempenho acadêmico*

### Introdução

O repertório de habilidades sociais e a ocorrência de problemas de comportamento infantil se enquadram como variáveis importantes para o processo de ensino-aprendizagem (ELIAS; MARTURANO, 2016). Antes de prosseguir, é importante compreender a que se referem estas terminologias. As habilidades sociais infantis são definidas como classes de comportamentos emitidos em situações sociais, necessárias para a sua qualidade e efetividade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Por outro lado, problemas de comportamento referem-se às classificações alternativas elaboradas por Achenbach e Edelbrock (1979), divididas em externalizantes e internalizantes.

Com base na topografia (a forma do comportamento), os internalizantes compreendem: ansiedade, depressão, tristeza, timidez e insegurança. Os externalizantes englobam: agitação, agressividade, birra, desobediência às regras e provocações (ACHENBACH; IVANOVA; RESCORLA, 2017). Eles também podem ser definidos como “déficits [internalizantes] e/ou excessos [externalizantes] comportamentais que prejudicam a interação das crianças com pares e adultos e que dificultam o acesso da criança a novas contingências de reforçamento” (BOLSONI-SILVA, 2003, p. 9).

No ambiente escolar, esses comportamentos são importantes devido às habilidades sociais estarem correlacionadas com o bom desempenho acadêmico (ASHDOWN; BERNARD, 2012). Cia e Barham (2009) avaliaram o repertório de habilidades sociais e os problemas de comportamento das crianças por meio do relato dos pais, professoras e crianças. As autoras encontraram que habilidades sociais e o desempenho acadêmico estavam negativamente correlacionadas com problemas de comportamento.

É necessário pontuar a relação inversamente proporcional entre problemas de comportamento e habilidades sociais e desempenho acadêmico (ELIAS;

MARTURANO, 2016). Ao avaliar o papel mediador de problemas de comportamento e habilidades sociais no desempenho escolar, especificamente na alfabetização e matemática, Montroy *et al.* (2014) verificaram que aquelas com melhor repertório de habilidades sociais tiveram desempenho superior em relação às que apresentavam problemas de comportamento.

Ainda que a ocorrência de problemas de comportamento seja multideterminada, a literatura existente converge para a importância das práticas educativas utilizadas pelos educadores, por exemplo, em sala de aula, pelos professores (MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2018). As práticas educativas podem ser divididas em dois tipos: 1) habilidades sociais educativas: respostas dos professores contingentes aos comportamentos de seus alunos, as quais promovem habilidades sociais infantis e minimizam as chances de problemas de comportamento ocorrerem (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2020); 2) práticas educativas negativas: estratégias educativas empregadas pelos professores que envolvem comportamentos tais quais: bater, negligenciar, xingar, gritar, inconsistência ao disciplinar as crianças (em momento coloca de castigo, em outro ignora o comportamento que desaprova) e baixa interação positiva com a criança (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2020). Em um estudo com 283 crianças e seus professores, Mariano e Bolsoni-Silva (2016) encontraram que professores apresentaram menos habilidades sociais educativas e mais práticas educativas negativas quando lidam com crianças com problemas de comportamento. Nesse sentido, é importante entender como as intervenções estão sendo propostas e quais são os resultados obtidos.

## **Objetivo**

O objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão bibliográfica integrativa de pesquisas com programas interventivos em habilidades sociais educativas para melhorar a relação professor-aluno no cenário nacional e internacional.

## **Método**

As buscas para o presente estudo foram realizadas nas bases do SciELO, Google Acadêmico e no Periódico CAPES. Para as buscas foram utilizados os descritores “Relação professor e aluno”, “Práticas educativas de professores”, “Habilidades sociais educativas”, “Intervenção”, “Habilidades sociais”, “Problemas de

comportamento infantil” e seus correspondentes em língua inglesa, combinados utilizando os operadores booleanos *AND* ou *OR*.

Foram critérios de inclusão: a) ter por objetivo o treino de habilidades sociais educativas para professores do ensino fundamental; b) estar publicada em português ou inglês; c) conter os descritores em seu título, resumos ou palavras-chave; d) ser pesquisa empírica e; e) publicada nos últimos 10 anos. Foram critérios de exclusão: a) pesquisas que ensinam habilidades sociais educativas para os pais; b) artigos publicados em revistas não revisadas por pares e; d) pesquisas publicadas no formato de teses, dissertações ou anais de eventos científicos.

Nas buscas foram encontrados 37 documentos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, 19 artigos fizeram parte da análise.

### **Resultados Parciais**

Entre os resultados encontrados, observa-se que não houve diferenças entre os treinos aplicados apenas aos professores e os aplicados a professores e crianças simultaneamente. Uma característica observada nos estudos foi que treinos nacionais têm empregado estratégias interventivas diversas, enquanto os internacionais têm empregado programas padronizados. Outra característica importante foi a preocupação em capacitar os professores com o objetivo de melhorar a inclusão de alunos com deficiência.

De modo geral, os resultados obtidos nos estudos nacionais e internacionais demonstram a eficácia de treinos de habilidades sociais educativas para professores como uma forma de diminuir práticas negativas e aumentar as habilidades sociais educativas. Os mesmos resultados foram observados sobre o comportamento das crianças, onde aumentou-se o repertório de habilidades sociais e diminuiu-se a ocorrência de problemas de comportamento. Em relação ao desempenho acadêmico, os pesquisadores reportam que as crianças tiveram melhoras, mas essa variável teve pouco controle nos estudos revisados, sejam eles qualitativo ou quantitativo.

### **Discussão**

O processo de ensino-aprendizagem é complexo e a interação professor-aluno é um aspecto importante para que seus resultados sejam alcançados. Portanto, com base nos dados apresentados acima, entende-se que habilidades sociais infantis e

habilidades sociais educativas de professores podem ser compreendidas como fatores de proteção para o desenvolvimento das capacidades plenas de aprendizagem das crianças. Enquanto problemas de comportamento e práticas educativas negativas atuam como fator de risco (ELIAS; MARTURANO, 2016; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2018).

Apesar de pouco controle sobre a variável “desempenho acadêmico”, as pesquisas trazem dados de melhora após intervenções com professores e crianças. Esses achados estão de acordo com a literatura da área, pois ao melhorar a relação professor-aluno, menos tempo em sala de aula é despendido para corrigir comportamentos inadequados. Além disso, o ambiente se torna menos coercitivo tanto para os professores, como para os alunos e pode se tornar um fator de motivação para ambos. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem pode ser refinado com a implementação de programas que visem ensinar e/ou aprimorar os repertórios de habilidades sociais educativas de professores, com a inclusão do treino com crianças ou não.

### Referências

ACHENBACH, T. M.; EDELBROCK, C. S. The Child Behavior Profile: II. Boys aged 12–16 and girls aged 6–11 and 12–16. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 47, n. 2, p. 223–233, 1979.

ACHENBACH, T. M.; IVANOVA, M. Y.; RESCORLA, L. A. Empirically based assessment and taxonomy of psychopathology for ages 1½–90+ years: Developmental, multi-informant, and multicultural findings. **Comprehensive Psychiatry**, v. 79, p. 4–18, 2017.

ASHDOWN, D. M.; BERNARD, M. E. Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children. **Early Childhood Educ J**, v. 39, p. 397-405, 2012.

BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares**. Doutorado em Psicologia—Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2003.

BOLSONI-SILVA, A. T.; CARRARA, K. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 2, p. 330–350, 2010.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Evidence of validity for Socially Skillful Responses Questionnaires - SSRQ-Teachers and SSRQ-Parents. **Psico-USF**, v. 25, n. 1, p. 155–170, 2020.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 26, n. 1, p. 45–55, 2009.

DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ELIAS, L. C. S.; MARTURANO, E. M. Promovendo Habilidades de Solução de Problemas Interpessoais em Crianças. **Interação em Psicologia (Online)**, v. 20, p. 91-100, 2016.

MARIANO, M.; BOLSONI-SILVA, A. T. Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos. **Estud. pesqui. psicol.**, v. 16, n. 1, p. 140-160, 2016.

MARIANO, M.; BOLSONI-SILVA, A. T. Social interactions between teachers and students: a study addressing associations and predictions. **Paidéia (USP. ONLINE)**, v. e2816, p.1-10, 2018.

MONTROY, J. J. *et al.* Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. **Early Childhood Research Quarterly**, 2014.

## VIDA ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID19: A EXPERIÊNCIA DAS FAMÍLIAS

Sabrina Carvalho Lopes (USJT) - psi.sabrinaclopes@gmail.com  
Vanessa Arrais de Oliveira (USJT) - vanessaarrais4@gmail.com

*Palavras-chave: Pandemia; Produtividade; Psicologia Escolar*

### Introdução

Com o confinamento gerado pela pandemia de COVID 19, as atividades econômicas e escolares de cada membro das famílias passaram a se concentrar nos lares, exigindo uma reestruturação da vida. O desafio é ainda maior para famílias que possuem crianças em idade escolar, pois os responsáveis passam a ter que acompanhar as atividades que os estudantes antes realizavam na escola. Dados da literatura apontam para a importância da colaboração entre famílias e escolas para a boa escolarização dos estudantes. Além disso, o 6º ano do ensino fundamental é considerado uma fase transitória, na qual o estudante se depara com grandes diferenças em sua rotina escolar, e começa-se a exigir dele uma maior autonomia (Favorini; Lomônoco, 2009; Santos; Souza, 2005; Zorzi, 2019).

### Objetivo

O objetivo da pesquisa foi compreender os sentidos da participação dos pais na vida escolar dos estudantes de 6º ano durante a pandemia.

### Método

Para atingir o objetivo, foi aplicado um questionário com 16 perguntas objetivas para levantamento socioeconômico, e 6 questões dissertativas, cujas respostas foram submetidas à análise de discurso, em uma perspectiva que alia a psicanálise ao materialismo histórico, tal como proposta e materializada no trabalho de pesquisa de Michel Pêcheux, cientista social francês, e Eni Orlandi, no Brasil.

### Resultados

A partir dos textos produzidos pelas participantes, foi construído o objeto discursivo do qual foi possível extrair as seguintes categorias de análise que constituem termos para a construção de uma compreensão da relação entre família e escola, e da participação dos pais na vida escolar dos estudantes: *maternidade*

*profissional*, em relação à qual a responsabilidade pela organização familiar e escolarização dos filhos continua sendo da mãe; *família s/a*, na qual a estruturação da família é pautada pela produtividade; *multitelando na pandemia*, na qual as atividades escolares e profissionais estão sendo mediadas pelas TICs, frente à qual se observa o acesso desigual a esses dispositivos entre estudantes de escolas públicas e privadas; *os sons dissonantes do silêncio*, referentes ao acordo tácito entre famílias e escolas no que concerne ao desempenho e produtividade dos estudantes.

## **Discussão**

Das categorias construídas, pode-se apreender que famílias e escolas são atravessadas pela noção de produtividade, que é compreendida no meio empresarial como uma medida de eficiência. Observa-se nessa pesquisa, que mesmo durante a pandemia, famílias e escolas preocuparam-se mais com a realização e entrega de trabalhos dos estudantes do que com os processos de aprendizagem. O que se torna saliente nessa dinâmica, é a forma como a lógica empresarial que opera a partir da produtividade tem organizado as relações no interior das famílias e nas escolas.

A disseminação da lógica empresarial contribui para a incidência das ideias neoliberais no campo educacional. Segundo Gentili (1995), o discurso educativo no neoliberalismo é construído a partir de uma reformulação da teoria do capital humano. Esta consiste numa relação entre educação e desenvolvimento econômico, na qual os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho se constituem num capital. Nessa perspectiva, a função da educação é preparar os indivíduos para atuarem no mercado de trabalho, e tem por finalidade a potencialização do crescimento econômico. É bom lembrar que a teoria do capital humano foi desenvolvida no interior de uma sociedade capitalista industrial, que possuía a concepção de Estado De Bem-estar Social, e nesse sentido, os investimentos em educação, a qualidade dos serviços educacionais, o ingresso dos indivíduos no mercado de trabalho e o conseqüente crescimento econômico eram responsabilidades do Estado. São exatamente estes pontos que serão reformulados pelo neoliberalismo. Dessa forma, os investimentos em educação são transferidos do Estado para a comunidade e são orientados para um mercado de trabalho cada vez mais seletivo. Além disso, a qualidade dos serviços educacionais passa a ser controlada por mecanismos inspirados em práticas empresariais, instaurando um

mercado educacional restrito e a meritocracia, fortalecendo os processos de privatização e desigualdade.

Segundo Chauí (2014), a principal privatização no neoliberalismo não se refere às empresas estatais, mas aos direitos sociais, entre eles a educação, que são transformados em serviços a serem negociados no mercado. Este, por ser restrito, funciona por meio da seleção dos candidatos mais competentes. A ideologia da competência que estrutura essa dinâmica opera pelo apagamento das classes sociais, mas o faz para substituí-las por uma divisão social binária: os *competentes*, que são os especialistas que possuem o conhecimento científico e tecnológico; e os *incompetentes*, aqueles que executam as tarefas comandadas pelos especialistas. Isto produz desigualdade entre aqueles que possuem e os que não possuem o saber técnico científico, produzindo também competição entre os estudantes. Além disso, as famílias estão autorizadas a exigir de seus integrantes, e das escolas, um ótimo rendimento, devido aos altos investimentos realizados por elas. E assim a lógica empresarial é introduzida nas famílias.

Pode-se constatar a presença dessa lógica na paráfrase da narrativa de uma participante: *“Ele tem cumprido seus horários de forma correta, mas não tem tido o rendimento esperado. Talvez por falta de supervisão, mas hoje não é possível outro formato”*. Chama a atenção o fato de que esse texto poderia ser utilizado para a avaliação de desempenho de um funcionário de uma empresa qualquer. Dessa forma, é possível perceber o discurso empresarial sendo enunciado por uma mãe ao descrever a vida escolar de seu filho, estudante de 6º ano.

Outro fato que se destaca é a desigualdade no acesso às TICs. Isso se deve principalmente à renda, cuja moda das famílias dos estudantes de escolas particulares é quatro vezes maior do que a moda da renda das famílias de estudantes de escolas públicas, na amostra dessa pesquisa. Como na pandemia as aulas estão sendo totalmente realizadas através dessas tecnologias, e estas custam caro, percebe-se uma divisão entre estudantes “competentes” e “incompetentes”, segundo concepção de Chauí (2014), devido a uma profunda desigualdade de renda.

Constatou-se também que as mães são as únicas responsáveis pela administração da casa e escolarização dos filhos. Não se trata de um fato novo, mas novos aspectos desse problema surgem durante a pandemia. No confinamento, as tarefas acumulam-se no espaço da casa, e os papéis da mulher são desempenhados simultaneamente, contribuindo para que se estabeleça entre eles uma zona de

indiferenciação. Uma frase de uma participante pode ser parafraseada da seguinte maneira: “*meu trabalho consiste em ser arquiteta e mãe de cinco filhos*”. Percebe-se nesse caso, uma indistinção entre a identidade profissional e a maternidade, colocando esta última também como trabalho a ser organizado pela produtividade.

A relação entre as famílias e as escolas é estabelecida a partir de um acordo tácito entre as partes que funciona da seguinte forma: as famílias investem nos estudantes, mantendo-os nas escolas, e estas prestam o serviço de transmissão de conhecimentos e desenvolvimento de competências. É importante também para as escolas que os estudantes tenham excelente desempenho, pois sua credibilidade no mercado depende disso. Para esse fim, os estudantes são submetidos a grandes quantidades de tarefas e avaliações, o que, frequentemente, gera sobrecarga de trabalho.

O relato mais pungente da pesquisa foi a descrição da vida escolar do filho, feita por uma participante: “É uma rotina diária: ele procura fazer as atividades e seguir dentro dos horários solicitados, mas no final do dia, fica o cansaço, devido toda a atenção e períodos no celular, às vezes dor nos olhos e na cabeça. Muitas vezes sonha e ao despertar fica preocupado, assustado, pensando se perdeu a aula, ou que deixou de fazer algo pedido pelos professores”. Além do sofrimento causado pela exigência de produtividade, pode-se apreender dessa narrativa, a produção de uma subjetividade marcada pela dívida. Exigir do estudante um rendimento ilimitado, possibilita um sentimento de que se está sempre em dívida. Estabelece-se, assim, uma relação, na qual famílias e escolas desempenham o papel de credor, e o estudante o papel de devedor. Isto acontece porque, segundo Lazzarato (2011), a economia neoliberal à qual estamos submetidos é uma economia que requer e gera processos de subjetivação, e as sucessivas crises financeiras das últimas décadas disseminaram a figura subjetiva do endividamento por todo o espaço público. Assim, constitui-se a figura de estudante endividado como uma subjetividade.

Ainda é possível compreender o endividamento como uma economia do tempo. A relação entre tempo e dívida é conhecida desde a Idade Média. A igreja católica proibia o empréstimo de dinheiro com juros, pois, o que está vendido entre empréstimo e o momento da devolução é o tempo, e este, pertencia a Deus. No entanto, nas sociedades capitalistas, o tempo pertence ao capital. Para Lazzarato (2011), não é simplesmente o tempo de trabalho que é capturado pelo capital, mas o tempo da existência, pois o dinheiro e o crescimento ilimitado do capitalismo financeiro

aparecem como modelo de funcionamento das relações sociais e do sujeito consigo mesmo. Assim, todos são atravessados pela noção de endividamento. Por exemplo, podemos pensar o tempo de deslocamento entre casa e escola como um tempo que pertence ao sujeito, que pode dispor dele como desejar, mas vemos frequentemente nos transportes públicos esse tempo sendo “aproveitado” para estudar para uma prova, aprender inglês ou uma “utilidade” qualquer, isto é, transforma-se um tempo livre em tempo produtivo!

A exigência de produtividade rouba do estudante o tempo da experiência, sem o qual, a aprendizagem não acontece. Para que a transformação estrutural que caracteriza a aprendizagem aconteça, é necessário viver o presente. O tempo da produtividade é o futuro e, portanto, não produz aprendizagem: “Não se aprende ontem ou amanhã, aprende-se aqui e agora, ou não se aprende”, segundo Macedo (2013). Assim, do interior de uma relação credor-devedor, pergunta-se, junto com Greta Thunberg (ONU News, 2019): “How dare you?”

Constata-se nessa pesquisa que, no que concerne às relações escolares, não houve criação de novos modos de funcionamento, mas a intensificação de alguns processos que já ocorriam, entre eles, mediação das relações sociais pelas tic's, aprofundamento da desigualdade social na educação, controle pela produtividade, produção de esgotamento e sujeitos endividados. Contudo, evidencia-se a necessidade de prosseguimento das investigações a respeito das relações entre escolas e famílias e os modos de subjetivação que ocorrem a partir dessas instituições. Para finalizar e ressaltar o perigo que corremos, citamos uma frase de Margaret Thatcher, primeira-ministra do Reino Unido na década de 1980 e uma das principais defensoras do neoliberalismo: “No neoliberalismo, a economia é o método, o objetivo é conquistar corações e mentes.”

## Referências

Chauí, M. **A ideologia da competência**. São Paulo: Autêntica, 2014.

Favorini, L. B.; Lomônaco, J. F. B. O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. **Psicologia da Educação**, São Paulo. v. 28, p. 73-89, 2009.

Gadelha, S. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. *Educar em Revista*, Paraná, v. 66, p.113-139, 2017.

Gentili, P. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação: Neoliberalismo, trabalho e educação. *Educação & Realidade*, Grande do Sul, v. 20, n. 1, p. 191-202, 1995

Lazzarato, M. *A fábrica do homem endividado: ensaio sobre a condição neoliberal*. Paris: Éditions Amsterdam, 2011.

Macedo, L. Tempos do ensinar, aprender e conhecer. Recuperado de <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12879947/tempos-do-ensinar-aprender-e-conhecer-escola-da-vila>> Acesso em: 15/10/2022.

ONU News. Discurso na íntegra de Greta Thunberg na ONU. Recuperado de <[https://www.youtube.com/watch?v=mbnRv81s\\_9Q](https://www.youtube.com/watch?v=mbnRv81s_9Q)> Acesso em: 15/10/2022.

Orlandi, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

Santos, A. A. C.; Souza, M. P. R. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 9, n.2, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200011>.

Sarti, M. M.; Chiaretti, P. O lugar da paráfrase no trabalho do analista do discurso. *Revista Investigações*, v. 29, n. 2, julho/2016.

Zorzi, A. A construção da autonomia intelectual dos sujeitos em Jean Piaget: uma síntese teórica. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, UNESP/Marília, v. 11, n. 1, 2019.

## MEDICALIZAÇÃO E ADOLESCÊNCIA: SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS DURANTE A PANDEMIA

André Perussi Salina  
Danilo Rocha Liberino

Monica Cintrão França Ribeiro (UNIP) - monica.cintrao@hotmail.com

*Palavras-chave: Adolescência; Medicalização; Pandemia; Covid-19*

### Introdução

A presente pesquisa se insere no movimento de crítica proposto a partir da psicologia escolar e educacional, incorporando como finalidade a construção de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Com ela, buscamos compreender o fenômeno da medicalização da adolescência e os possíveis impactos da pandemia neste processo.

O conceito de medicalização é resultado da reflexão e crítica acerca da utilização de critérios biomédicos para a explicação de todos os fenômenos humanos. Em linhas gerais,

Entende-se por medicalização o processo por meio do qual as questões da vida social – complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico – são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressariam no adoecimento do indivíduo (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2015, p. 14).

A medicalização é ao mesmo tempo expressão e consequência da hegemonia do paradigma biomédico. Os conflitos, engendrados social e historicamente, são justificados a partir da disfunção ou hiperfunção biológica. Apresenta-se a medicação como alternativa, pois esta alteraria o corpo bioquímico supostamente disfuncional.

Na educação, este fenômeno se expressa frequentemente pela patologização da dificuldade na escolarização. Os conflitos enfrentados pelos alunos durante o processo educativo são reduzidos a questões biológicas ou psicológicas, associados a doenças ou transtornos (MEIRA, 2012).

Em diálogo com estas críticas, a compreensão tradicional de adolescência também se apoia no paradigma biomédico, fazendo com que o fenômeno seja visto como resultado do simples amadurecimento natural do corpo biológico (LEAL; FACCI, 2014). Esta perspectiva aponta, ainda, para uma compreensão universalista, naturalizando aspectos construídos socialmente (BOCK, 2004).

Nesta perspectiva, a adolescência é caracterizada como um período naturalmente turbulento e conflitivo, enfatizando seus aspectos negativos como o desafio às regras, a negação à autoridade e os comportamentos impulsivos (BOCK, 2004). Neste sentido, é negada a heterogeneidade do desenvolvimento humano e são ofuscados os determinantes sociais e econômicos que possibilitam ou limitam o desenvolvimento dos adolescentes.

## **Objetivos**

Compreender a percepção de educadores sobre a adolescência, analisar de que forma a medicalização está presente na educação para adolescentes e identificar os possíveis impactos da pandemia para o fenômeno.

## **Método**

Realizamos uma entrevista semiestruturada com um professor de história do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de uma escola estadual de São Paulo, sendo esta desenvolvida por meio da plataforma Zoom, gravada e posteriormente transcrita para análise. Utilizamos um roteiro de perguntas orientado pelos seguintes eixos: relações familiares; adolescência e seus desafios; questões de gênero; saúde e queixas escolares; e autopercepção.

Posterior à coleta de dados, realizou-se os procedimentos de análise de dados a partir dos Núcleos de Significação, que tem como objetivo apreender a significação dos sujeitos participantes, ou seja, a articulação entre os sentidos e os significados diante da realidade na qual o sujeito atua (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

O percurso prático da metodologia adotada pode ser descrito por 3 etapas: leitura do material e levantamento dos pré-indicadores a partir das falas significativas e interesse da pesquisa; aglutinação dos pré-indicadores em indicadores a partir dos critérios de similaridade, complementaridade e contradição; aglutinação dos indicadores em Núcleos de Significação a partir dos mesmos critérios e articulação teórica (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

## **Resultados**

*Mudanças, adaptação e desigualdade*

Uma questão que permeou a fala do professor foi o contexto de pandemia, isolamento social e suspensão de atividades presenciais. O professor ressalta a imposição de modelos educativos pautados em aulas e tarefas encomendados pelo Estado, fazendo com que o professor ocupasse um lugar de suporte, não de educador.

Contraditoriamente, foi possível reconhecer indícios de movimentos de ruptura por parte do corpo docente, no sentido de preservar o momento de aula como um momento coletivo, compartilhado e significativo. Ainda assim, é inegável o impacto que as mudanças no período pandêmico tiveram na comunidade escolar, prejudicando de forma especialmente preocupante os alunos mais vulneráveis neste contexto.

### *Relação professor-aluno*

O professor identifica que um dos pontos centrais para a educação com adolescentes seria o trabalho da relação professor-aluno. Ele explicita os benefícios da escola em tempo integral, que permite o acesso às diversas dimensões da vida do aluno, assim como o programa de tutoria, que aproximaria os professores da realidade dos alunos. Esta organização escolar possibilitou que as práticas escolares se mantivessem da melhor forma possível durante o período de pandemia, uma vez que as dificuldades enfrentadas estavam relacionadas ao acesso dos professores aos alunos.

### *Adolescência*

Em diálogo com o tema das mudanças, do uso de novas tecnologias na educação (mais especificamente, aparelhos eletrônicos e ambientes virtuais de aprendizagem), a adolescência foi relacionada - ainda que superficialmente - com a dificuldade de envolver os alunos nas atividades propostas por professores. Para o professor, um dos fatores que caracteriza com mais intensidade a adolescência da atualidade seria o uso das tecnologias. Neste cenário, ele identifica como um desafio despertar o interesse dos alunos.

Foi possível identificar uma tensão entre a compreensão tradicional e a compreensão crítica de adolescência. Há a explicitação tanto da negligência de alguns alunos com os estudos e a insistência de outros em tensionar regras impostas, quanto do peso das novas formas de socialização. O professor apresenta o adolescente não

somente como aquilo que não é - nem criança, nem adulto -, mas também como sujeito hábil, capaz de pensar e agir por si, mas tolhido pela falta de oportunidades, por padrões impostos por outras pessoas e por distintas formas de violência.

### *Medicalização na comunidade escolar*

O professor identifica como principal desafio para o trabalho do psicólogo escolar a intervenção acerca dos processos depressivos e ansiosos. Para ele, há um grande aumento de casos de alunos que passam por algum tipo de sofrimento psicológico. Embora associe estas condições a uma questão coletivamente compartilhada, ao usar a expressão “mal do século” para descrever a depressão, sua compreensão do fenômeno ainda está vinculada a experiência pessoal ou relacional-familiar dos alunos.

### **Discussão**

Pudemos identificar que a medicalização na adolescência possui particularidades em relação ao fenômeno geral de medicalização da educação. Esta relação ocorre principalmente pelo lugar que os adolescentes ocupam na sociedade e pelas relações que estabelecem com a realidade social. Se por um lado a medicalização da infância ocorre em uma dinâmica de sobreposição de aspectos médicos/psicológicos para processos de aprendizagem (MEIRA, 2012), por outro, a medicalização da adolescência parece estar mais vinculada com o sofrimento psíquico.

A maneira com que a educação foi organizada durante a pandemia parece ter intensificado os processos de medicalização, uma vez que a responsabilidade de aprendizagem esteve centrada quase exclusivamente nos estudantes e suas famílias. A proximidade entre equipe escolar e alunos desta escola nos indica uma possibilidade de ruptura com a lógica medicalizante. Porém, percebemos a necessidade de superar a compreensão do sofrimento psíquico como expressão exclusivamente individual, uma vez que o psiquismo, e portanto, o sofrimento, são determinados histórica e socialmente (VIAPIANNA; GOMES; ALBUQUERQUE, 2018). Para tanto, entendemos a importância da atuação conjunta e crítica de diferentes profissionais para a efetivação do desenvolvimento pleno e integral dos adolescentes por meio da educação.

Por fim, ressaltamos o caráter exploratório desta pesquisa e a dificuldade de generalização do conhecimento produzido, uma vez que nossa amostra é limitada, especialmente quando relacionada com a complexidade da educação brasileira. Neste sentido, apontamos para a necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas sobre o tema.

### Referências

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015.

ARAÚJO, M. V.; CALDAS, R. F. L. Psicologia e Educação: expectativas, desafios e possibilidades. Em Molina, R., & Angelucci, C. B. **Interfaces entre Psicologia e Educação**: desafios para a formação do psicólogo, p. 45-62. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2012.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, 2004.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Carta do IV Seminário Internacional A Educação Medicalizada**: desver o mundo, perturbar os sentidos. 04 de setembro de 2015.

LEAL, Z. F. de R. G.; FACCI, M. G. D. Adolescência: superando 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: EDUEM, 2014.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, vol. 16, n. 1, p. 135-142, 2012.

VIAPIANNA, V. N.; GOMES, R. M.; ALBUQUERQUE, G. S. C de. Adoecimento psíquico na sociedade contemporânea: notas conceituais da teoria da determinação social do processo saúde-doença. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 4, p. 175-186, 2018.

## **LGBTFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR: VIOLÊNCIA SIMBÓLICA CONTRA ALUNOS E PROFESSORES**

Bárbara Maria Marchetti Colognesi (UNESP) - b.colognesi@unesp.br  
David Ramos Cechini (UNESP) - d.cechini@unesp.br  
Giovanna Dias Santana (UNESP) - giovanna.santana@unesp.br  
Igor Haruo Terassaka Hirao (UNESP) - igor.terassaka@unesp.br  
Ingridth Loren Pedrosa Mundim (UNESP) - ingridth.mundim@unesp.br  
Isis Schinelo Katsuta (UNESP) - isis.s.katsuta@unesp.br  
Sabrina Tinami Nishimiya (UNESP) - stk.nishimiya@unesp.br  
Flávia da Silva Ferreira Asbahr (UNESP) - flavia.asbahr@unesp.br

*Palavras-chave: LGBTfobia; violência; escola*

### **Introdução**

A violência é um fenômeno complexo que atinge muitos indivíduos, grupos e instituições, apresentando especificidades e características distintas. O interesse, no Brasil, de se estudar a violência no âmbito escolar surge nos anos 1980, em especial as depredações e danos à estrutura física da escola, tendo seu foco voltado às relações interpessoais uma década depois, analisando atitudes agressivas de professores, alunos e outros agentes escolares (ANTUNES; ZUIN, 2008). Muitos estudos discutem amplamente a agressão física, que não é a mais comum nem a principal forma de violência na escola. As agressões verbais e psicológicas são as mais frequentes e geradoras de sofrimento, mas acabam por ser ignoradas e banalizadas (SALLES; SILVA, 2010), de modo que vários atos não são reconhecidos como violentos (CASTRO, 2014). Essa violência não é aleatória, e na maioria das vezes é direcionada a minorias sociais e, quando não problematizada, resulta em conflitos, agressões, segregação e exclusão (SALLES; SILVA, 2008). Essa opressão, advinda dos preconceitos socialmente construídos, ocorre diariamente entre os estudantes LGBTQIA+, levando-os a esconder e recear reconhecer e expor sua sexualidade, gerando grande sofrimento. Em uma pesquisa realizada pela startup Todxs, noticiada pelo Estadão (2021), “Sete em cada 10 pessoas LGBTQIA+ não se sentem seguras para declarar suas identidades de gênero ou orientações sexuais, e três não se entendem como tais, durante a vida escolar no ensino médio.” De acordo com Silva (2018), as violências e o bullying contra os jovens LGBTQIA+ são despercebidos pela escola e justificados pela falta de conhecimento e desinformação. O caráter heteronormativo reproduzido e institucionalizado pelas escolas têm resultado na violência contra os jovens da comunidade de forma sistemática. Assim,

excluídos, isolados e agredidos, são privados de seu pleno acesso à educação e ao ambiente escolar. Nesse sentido, o conceito de violência simbólica (BOURDIEU, 1989), a partir do qual pressupõe-se que as instituições reproduzem desigualdades sociais, torna possível observar a reprodução da luta pela existência dos LGBTQIA+ na escola.

### **Objetivo**

Compreender as violências sofridas pela população LGBTQIA+ no contexto escolar enquanto violências simbólicas contra a escola, da escola e na escola.

### **Método**

Foram feitas análises de três reportagens sobre LGBTfobia em escolas. O tema surgiu devido a debates em sala de aula, motivados pelo mês do combate ao preconceito contra a população LGBTQIA+ na disciplina “Psicologia Escolar I” do curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de Bauru. Por fim, o material foi interpretado de acordo com o conteúdo teórico visto em sala de aula: violência física, violência simbólica, bullying, heteronormatividade, LGBTfobia, violência da, na e contra a escola, políticas públicas e repensar a educação inclusiva.

### **Resultados**

A primeira notícia exemplifica a violência sofrida na escola, entre os sujeitos no ambiente e contexto escolar. Em abril de 2021, após um colega assumir sua orientação sexual, um grupo de alunos gravou um vídeo associando homossexualidade à doença, apresentando a Bíblia e rezando para ele se recuperar. A violência foi reproduzida de forma verbal e simbólica, evidenciando a heteronormatividade institucional e a reprodução do discurso de ódio que advém da ideologia vigente. Na segunda notícia, de junho de 2021, um aluno foi rechaçado pela coordenação da escola após propor um tema de trabalho sobre o mês do Orgulho LGBTQIA+. Abertamente oprimido e humilhado no grupo de whatsapp do colégio (UOL, 2021), evidencia-se a violência reproduzida e produzida pela instituição escolar. Fica claro o seu caráter heteronormativo reproduzido no contexto escolar, pelo uso de poder dos seus gestores. A terceira notícia trata do caso de uma professora ameaçada

por um vereador após passar uma atividade com a temática LGBTQIA+, trazida aqui como exemplo de violência contra a escola. De acordo com Castro (1998 apud RISTUM, 2010) é possível inferir violências simbólicas a partir da relação de poder formal e impessoal no cotidiano, caracterizada por exigências externas aos autores, como é o caso do vereador que intimou a professora; e outra pelo poder explicitado pela mãe, ao reclamar da atividade, que expõe o caráter arbitrário ao dizer que a professora não deveria dar tal atividade já que foi contratada para lecionar inglês. Na reportagem não houve uma análise crítica sobre a situação, sendo tratada como “polêmica”. Aqui a mídia cumpre um importante papel na discussão da violência simbólica, pois define como (e se) esses assuntos serão trazidos ao público geral, tratando-as de forma sensacionalista ou ressaltando sua pertinência.

## **Discussão**

A partir da categorização de três notícias, cada qual dentro de um dos âmbitos supracitados, foi possível perceber que a escola e seus representantes violentam simbolicamente através do silenciamento do assunto, por parte dos profissionais da instituição e de pessoas externas a ela, além de servir de palco para violências, principalmente verbais, entre os alunos. Esses estudantes vivenciam relações violentas de forma naturalizada, o que implica em sua reprodução; contudo, associadas apenas a formas extremas, como guerras e assassinatos, e não a seus comportamentos cotidianos na escola. Ressalta-se a necessidade de repensar a educação, a partir não só de políticas públicas que assegurem o direito da permanência dessas pessoas nas escolas e o aproveitamento de seus plenos direitos como cidadãos ao ensino e à socialização, mas também na formação dos professores e profissionais da educação, para lidar com tais demandas e auxiliar no fim dessa violência, uma vez que os mesmos fazem parte do processo civilizatório dos indivíduos em idade escolar; são necessários também mais estudos no assunto. Para estudar a violência, deve-se ter em vista o enfoque histórico para articulá-la com o papel das forças sociais historicamente constituídas, que influenciam e se calcificam no indivíduo no decorrer do seu desenvolvimento. Atentando-se aos fatores de análise para estudo da violência sugeridos por Ignácio Martín-Baró (MARTINS; LACERDA JÚNIOR, 2014), a LGBTfobia pode ser compreendida enquanto uma violência instrumental, ocorrendo em um contexto social e sob a influência de valores e normas

que aceitam determinadas formas de violência que são produzidos pela ordem social, com o intuito de justificá-la e torná-la aceitável em consonância com os interesses daqueles que detém o poder. Nesse sentido, a LGBTfobia pode ser apontada como efeito das dinâmicas sociais estabelecidas em uma sociedade marcada pela violência estrutural e manifestada na escola; sendo reproduzida tanto pelos alunos quanto pelos profissionais, pois esta, enquanto agente social, é influenciada pela ideologia vigente, reproduzindo valores morais e religiosos que conduzem à institucionalização do discurso segregador e heteronormativo.

### Referências

ANTUNES, D. C. ; ZUIN, A. A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 1, pp. 33-41, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000100004>. Acesso em: out 2021.

CASTRO, J. C. R., *et al.* Um estudo sobre jovens e violência no espaço escolar. **Psicologia & Sociedade**. V. 26, n 1, pp. 148-157, 2014.

ESTADÃO. **Sete em cada 10 alunos lgbti do ensino médio não se assumem durante a vida escolar. 2021.** Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,sete-em-cada-10-alunos-lgbti-do-ensino-medio-nao-se-assuem-durante-a-vida-escolar,70003551077>. Acesso em: jun 2021.

UOL. **Aluno sugere trabalho com tema LGBT e é rechaçado; família denuncia.** 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/06/14/aluno-trabalho-tema-lgbt-escola.html>. Acesso em: jun 2021

MARTINS, K. O.; LACERDA JÚNIOR., F. **A Contribuição de Martín-Baró para o Estudo da Violência:** uma apresentação. *Psicologia Política*, v.14, n. 31, p. 569-589, 2014.

MEIRELES, J.; GUZZO, R. S. L. Violência Substantivada: perspectiva de estudantes de uma escola pública. **Psicologia & Sociedade**, v. 31, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31214359>. Acesso em: jun 2021.

RISTUM, M. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. **Impactos da violência na escola:** um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Editora FIOCRUZ, p. 65-94, 2010. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/15275/2/impactos-violencia-escola.pdf>. Acesso em: out 2021.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. de P. e. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**. Nº especial 2, p. 217-232. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SALLES, L. M. F.; SILVA, M. A de P e. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de educação**. N. 30, pp. 149-166. Pelotas, 2008.

SANTOS, H. M; SILVA, S. M. da; MENEZES, I. Para uma visão complexa do bullying homofóbico: desocultando o cotidiano da homofobia nas escolas. **ex æquo**, n.º 36, pp. 117-132. 2017.

SILVA, A. G. A naturalização do bullying LGBTfóbico em escolas públicas do ensino médio. In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, 7., 2018. **Anais** [...]. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/anais>. Acesso em: fev 2022

## DO “MESMO LUGAR” AO “LUGAR COMUM”, NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria Fernanda dos Santos Passoni - mfernandapassoni@gmail.com

*Palavras-chave: escola; violência; grupo; resistência*

### Introdução

A partir do núcleo de Educação da Faculdade de Psicologia da PUC-SP, foi realizado um trabalho, por uma dupla de estudantes de graduação, em uma escola estadual de um bairro periférico da cidade de São Paulo. A queixa da instituição era de que uma sala de primeiro ano de Ensino Médio estava causando incômodo e estresse ao coletivo. No primeiro dia de trabalho, a direção da escola alertou para que tomássemos cuidado com tal sala, porque lá eles “furtam celulares, são projetos de bandido, e não têm mais jeito”. Esse discurso se repetia nas palavras dos inspetores, de professores e de alunos.

Vínhamos de fora. Ali, éramos estrangeiros, em muitos sentidos. Circulamos por um tempo pelas salas e corredores para escutarmos o que as pessoas, as paredes e os barulhos nos diziam. No recreio estávamos conversando com os meninos e meninas quando, ao cabo de vinte ou trinta minutos, uma sirene invadiu o ambiente, alta, estridente e muito agressiva aos ouvidos e a todo o corpo. Perguntamos o que estava acontecendo e os meninos e meninas nos responderam que era apenas a sirene anunciando o fim do recreio. Alguns tapavam os ouvidos para abafar o som, outros franziam a testa. Os inspetores tiravam o cadeado dos portões de ferro que dão acesso aos corredores das salas de aula e todos começaram a caminhar em direção às respectivas salas. O que se faz quando um barulho tão alto nos atravessa? Porque vínhamos de fora, porque não estávamos dentro, encrustados nas dinâmicas e estrutura que sustentam aquela instituição-escola, pudemos escutar algo estrondoso, mais alto que a sirene da hora do recreio. Eram os meninos da sala de primeiro ano de Ensino Médio, apontada pela direção, que gritavam.

O primeiro dia em que entramos na dita sala de primeiro ano, ainda com metade do corpo dentro da sala, metade fora, no movimento de entrar, fomos recebidos com um giz na testa. Em meio à música alta que os estudantes ouviam, sem o consentimento da professora, e o grande barulho, percebemos quem foi que nos recebeu com giz na testa, nos aproximamos, e ele nos intimida. Olho no olho

perguntamos seu nome. Sua postura intimidadora logo se desarma. Ele olha em retorno, assustado e com olhos de menino. Perguntamos o que ele gosta de fazer e ele logo diz que nada, que odeia a escola. Lhe dizemos que não é possível que não há nada no mundo que ele não goste de fazer, que não precisava ser da escola, e ele responde que gosta de pilotar motos. A professora falava com os alunos e eles gritavam.

Ao conversarmos com os professores nos corredores, todos diziam do impossível que é dar aula para aquela sala de primeiro ano. Muitos diziam da sua desistência em relação a eles. “A culpa é das famílias, que são desestruturadas”. “A culpa é deles, que são projetos de bandido”. Frases recorrentes, prontas e que tentam dar conta de abafar algo que quase ninguém sustenta escutar.

A sirene seguia tocando estridente todos os dias. Os meninos daquela turma específica também, seguiam gritando. Quem são estes educandos que são colocados no lugar de quem não tem mais jeito? E por que fazem tanto barulho? O que gritam estes meninos? Um grupo de alunos reunidos todos em uma sala mas, mesmo antes de tê-los conhecido, já nos diziam, e já escutávamos e sentíamos seu protesto, que faziam o caos na escola. Música alta em meio às aulas; uso de drogas na sala de aula, recreio, banheiros; ameaças a professores, que também sofriam porque poucos conseguiam dar aula naquela sala. Outros tinham medo. Outros encontravam a violência como solução, a punição, a coerção. Ouvimos de uma funcionária logo no primeiro dia: “Será que vocês, da Psicologia, não conseguem dar um jeito nesses projetos de bandido? Entender o que se passa na cabeça deles?”. “Escondam seus celulares porque nesta sala tem um bandido, que ontem furtou o celular de um dos colegas”.

## **Objetivo**

Porosos que são os muros da instituição-escola, fomos compreendendo que é neste mesmo lugar que estes meninos são colocados, violentamente, na escola, na rua e na vida, carregando estereótipos claros e demarcados, que os colocam em um mesmo grupo na escola e fora dela: o grupo problema, os “meninos problemas”, os “projetos de bandido”. Como escutar estes meninos, cujos gritos dentro da escola, também diziam de um mesmo lugar que ocupavam fora dela? De onde vem a coincidência de vários meninos daquela turma estarem cumprindo alguma medida

socioeducativa e trabalharemos para o tráfico? Como forjar outros lugares possíveis? Qual o papel da escola diante disso?

### **Método**

Iniciamos encontros semanais com esta turma e, logo nos primeiros encontros, foi estabelecido um contrato falando de assiduidade, pontualidade, respeito à fala do outro e à opinião alheia e sigilo, além da compreensão de que ali seria um lugar para poderem falar de coisas que pensam e sentem, e não têm espaço para falar fora dali. A partir destes combinados, iniciam-se relatos espontâneos de situações duras vividas, que nos dão a impressão de que nunca tinham sido contadas em voz alta, com corpos atentos e presentes, escutando. Os relatos diziam desde vivências de internação na Fundação Casa, até testemunhos de assassinatos pelo tráfico ou pela polícia, de parceiros, amigos, vizinhos e irmãos, ainda jovens, com diversas passagens pela Fundação Casa, ou por mero “acidente”.

### **Resultados e discussão**

Foi-se construindo um grupo, como um espaço seguro. Os meninos que “não tinham mais jeito”, ao poderem falar seus nomes, contar suas histórias e se perguntar sobre seus sonhos, passaram a respeitar e escutar uns aos outros, em testemunhos em grupo da violência diária que viviam e das constantes ameaças – do tráfico, da polícia, do Estado. “A polícia entrou na escola”. “O amigo foi assassinado”. “Como prestar atenção na aula de química, se me preocupo se estarei vivo amanhã, já que sou gerente de boca de tráfico, já que meu amigo morreu ontem?”

Abrindo espaço, os meninos foram se dando conta do lugar que estavam ocupando dentro da escola, algumas indignações a respeito de como eram tratados ali, e foram aparecendo desejos. O grupo pôde dizer do desejo de fazer um café da manhã na escola, já que haviam sido proibidos na ocasião em que todas as turmas fizeram. Os meninos se empolgaram ao promoverem o café da manhã, dividimos as funções, quem traria o que, suco, pão, o bolo preferido que a avó fazia. Ao final, fizeram questão de ir à cozinha da escola pedir uma vassoura emprestada para a cozinheira, a quem também ofereceram um pedaço de bolo, agradecendo. Em outro momento, a pergunta – “e se fizéssemos um cartaz em homenagem aos parceiros assassinados?” Foi feito, confeccionado com fotos e recados escritos, em meio ao

pátio da escola, trazendo tanto olhares de estranhamento, quanto aproximações de outros estudantes que conheciam as pessoas das fotos, que se compadeciam, e que pediam para participar da confecção da homenagem.

Ao longo do trabalho, os meninos mostraram que este “mesmo lugar” estigmatizado, sistematicamente posto, causa aprisionamento e sofrimento. Causa raiva, medo, revolta, impotência, desconfiança. Mas também mostraram que podem e querem estar em outros lugares. Mostraram logo no primeiro dia, porque, ao lançar um olhar de cuidado, um olhar de quem quer saber mais além do mesmo, o olhar deles também mudou. Saiu do olhar de bandido e se transformou num outro olhar – de menino, assustado e desamparado, também menino corajoso, mas menino. Não bandido. E a questão não é sobre ser ou não bandido, mas o aprisionamento que este único lugar possível traz quando, de início, já os projetam como tal. Quando fomos construindo juntos um “outro lugar”, onde eles poderiam falar, se quisessem, sobre coisas que não tinham espaço no mundo para serem ditas, um lugar-comum entre eles pôde emergir.

O “mesmo lugar” os aprisiona, os estigmatiza. No “mesmo lugar”, eles não têm lugar, eles não têm sonhos ou história própria. Eles não podem ter – lugar, sonhos, história – apesar de este mesmo lugar existir, e fazer parte deles, atravessá-los. Mas o lugar-comum ao qual me refiro é o lugar que se constrói nas frestas, onde o estigma até pode exercer influência, enrijecendo certas expressões, mas que penso ser um lugar onde existe muita potência que teima em existir. O lugar-comum é aquele que reconhece que, cada um com sua história, tem um lugar. Podem tê-lo. Devem tê-lo. É comum porque é onde há encontro, há escuta da história de cada um, há atravessamentos comuns que nos abarcam. Nós como grupo, como linhas de histórias próprias, de dores próprias, de nomes próprios, de existências próprias que se atravessam e, se cruzando, formam nós.

Um lugar-comum onde todos, cada um à sua maneira, sabem, sentem em seu corpo, do que se trata o medo que o outro lhes conta, a raiva, o não lugar, o não pertencer e o pertencer. Um lugar, porque comum, de encontro, onde puderam escutar e ser escutados, sentados em cadeiras e fazendo testemunhos, tornava um nó(s) possível, linhas que se atravessam e se sustentam. Também o lugar onde havia tanto barulho interno em cada um deles, e por isso também externo a todos, em que se tornava insuportável ouvir certos assuntos, e o encontro ainda assim acontecia, na angústia compartilhada em que, mesmo diante do insustentável, o nó(s) continuava

firme, quando palavras não cabiam e as falas ruído de todos ajudavam a preencher de barulho aquela angústia densa, e tudo bem não haver palavras diante da pergunta – “quais os sonhos de vocês?”. As linhas que se atravessam se sacodem, e uma raiva elétrica e conjunta invade os corpos. Compõe os atravessamentos, com novas espessuras e densidades. É raiva. Mas por ter lugar-comum para ser compartilhada, seja qual a forma de sê-lo, torna o nó(s) ainda mais firme, porque com mais linhas, espessas, densas, vermelhas, compondo os atravessamentos.

Em uma atividade proposta com argila, eles nos dizem, ao gritar, ao jogar a argila no chão com toda a força, ao sujar o chão, as roupas, o teto, as mãos, diante da pergunta sobre sonhos, eles nos comunicam que essa é uma raiva de quem tem dezesseis anos e já assumiu o “mesmo lugar” de quem sabe que não pode sonhar. Mas eles mesmos, também mostraram: tem força nessa raiva. Com a força que jogavam a argila no chão, no teto, um no outro. Até que o jogar um no outro, atravessados pelo nó(s) que agora sustenta, se tornou brincadeira. A força da raiva rompe o asfalto. A flor brota. A flor, o brincar, o espontâneo, o novo: brotam. E brincamos. Brincamos muito. Jogando a grande bola de argila – que não era mais partida um pedaço para cada um, mas que se tornou, rapidamente, um amontoado só, composto por cada um dos pedaços – sujando mãos, roupas, teto e chão. Risadas e deleite de transformar raiva daquilo que é insustentável, a partir de um lugar-comum de quem pode encontrar brechas para sair do “mesmo lugar”, arrebentar o asfalto, e sonhar. A brincadeira acalma e acaba. Sentamos e um companheiro fala: “dá raiva porque não dá para pensar em sonho. Vive cada dia um dia. Ou vive, ou vai pra baixo da terra”.

Verdade. Silêncio.

Outro menino rompe o silêncio. Fala de um sonho. Uma linha amarela agora atravessa o grupo e passa a compor o nó(s). Mais linhas amarelas de sonhos possíveis nos atravessam: “arrumar a casa da minha mãe”; “arranjar um trampo”; “fazer minha coroa ficar feliz”; “ter uma goma”; “ver a neve”; “viajar pra minha terra”; “ser feliz, tá ligado”. Sonhar é também transgredir. Asfaltos rompidos pela raiva, e brotos transgridem ao fazerem sonhos. Alguns pediram para levar um pouco da argila para casa. Levem. Levem para casa a argila e toda essa força de transgressão e sonho. Amanhã queremos ver asfaltos rompidos a caminho de casa.

Diante de uma necropolítica que mata corpos e que, antes disso, se propõe a matar sujeitos, por não permitir que eles sonhem, poderiam os sonhos ter o papel

fundamental de resistência, frente a espaços que sempre foram alvo de projetos endurecedores de futuro? O que significa este espaço ser construído dentro da escola? A escola passar a ter um papel ativo, em um compromisso ético-político, de reflexão, diálogo e, por assim dizer, resistência, para que estes meninos e meninas se entendam como sujeitos de direitos, com direito a serem protagonistas de suas próprias histórias, com direito ao mundo, à vida, aos sonhos, e conscientes de que estes direitos não podem seguir sendo violados.

“tudo que nó(i)s tem é nó(i)s” (EMICIDA, 2019)

### Referências

ANDRADE, C. D. de. A flor e a náusea. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, (Original publicado em 1945)

BLEGER, J. **Temas de psicologia: entrevista e grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

EMICIDA. Principia. **AmarElo**. Sony Music, 2019.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PASSONI, M. F. dos S.; TOSTA, R. M. Clínicas do Testemunho na elaboração do traumático: violência de Estado na ditadura civil-militar brasileira. **Psicologia Revista, [S. l.]**, v. 30, n. 2, p. 412-432, 2021.

## FORMAÇÃO CONTINUADA E BULLYING: UM RELATO DE PESQUISA

Danielle Prado Nepomuceno (UNITAU) - [danypsyco@gmail.com.br](mailto:danypsyco@gmail.com.br)  
Virgínia Mara Próspero da Cunha (UNITAU) - [vimaracunha@gmail.com](mailto:vimaracunha@gmail.com)

*Palavras-chave: Formação continuada; Significações; Bullying*

### Introdução

Entendendo que a formação de professores deve ser contínua e, levando em conta a necessidade de lidar com os problemas cotidianos da sala de aula, estudar sobre o aumento do *bullying* nas escolas torna-se urgente. Dessa forma, o presente estudo apresenta como referencial teórico os temas de formação de professores, psicologia nas escolas, bullying escolar e a psicologia sócio-histórica.

Em novembro de 2015 foi instituído o programa de combate à Intimidação Sistemática (Bullying), por meio da Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. A Lei considera o Bullying:

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015).

No artigo 5º, da mesma legislação, fica estabelecido que é dever das escolas promover ações de conscientização e prevenção ao bullying, entre outras.

Portanto, se faz necessário entender a trajetória da psicologia escolar e da atuação desse profissional. Nas últimas décadas a atuação do psicólogo escolar busca ir de encontro aos problemas sociais brasileiros. Portanto, a Psicologia Escolar, busca com a sua atuação contribuir para o desenvolvimento humano, enfatizando o desenvolvimento saudável das crianças, adolescentes, jovens e adultos compreendendo as dimensões que compõem o ser humano, tais como intelectualidade, motricidade, afetividade, sociabilidade (VIANA, 2016). De acordo com Viana (2016, p. 55), “quando efetuamos uma revisão histórica do processo de desenvolvimento da psicologia como ciência, constatamos que a educação foi a principal vertente para o desenvolvimento da psicologia”.

Entendendo que a formação de professores deve também contemplar conteúdos que vão além dos pedagógicos é importante compreender como os grandes autores concebem a formação desses profissionais. Dessa forma, a formação profissional não deve se limitar somente a uma parte prévia do trabalho do professor,

ela deve estar inserida em todo contexto profissional. Quando se entende a formação como algo composto de etapas, onde uma sucede a outra, deixa-se de enxergar que a formação faz parte da vida profissional como um todo. Além disso é necessário precaução para que a formação contínua não se torne meramente uma correção de possíveis falhas ocorridas na formação inicial, bem como uma atualização de informações de forma acumulativa e instrumental (CANÁRIO, 2002), devendo para tanto atribuir a essa formação as vivências práticas dos professores para que as mesmas possam ser contextualizadas, transformando-se em novos saberes (ROLDÃO, 2017). Gatti (2013) afirma que a formação dos professores deve ir para além das questões curriculares, sendo necessário pensar e entender a “função social própria à educação básica, à ESCOLA e aos processos de escolarização” (p. 59). Portanto, essa formação deve preparar o professor de forma condizente com a função social da profissão e a maneira como essa formação, devendo ser eclética, estará estruturada na prática (ROLDÃO, 2017).

Por fim, é importante apresentar a Psicologia Sócio-histórica, tendo em vista que a análise de dados do presente estudo se fará através desta metodologia. tem como base o Materialismo Histórico-Dialético, “e busca produzir um conhecimento que contribua para permitir a ruptura do cotidiano alienado; pretende, ao captar o real em sua complexidade e apreender suas particularidades, superar os limites da espontaneidade, da fragmentação e da casualidade” (AGUIAR e MACHADO, 2016, p. 263). A Psicologia Sócio-histórica procura, portanto, ir além da aparência do fenômeno, buscando a sua essência, pois “os elementos determinantes das formas de significação da realidade não estão ao alcance imediato do pesquisador” (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 60).

## **Objetivos**

- Compreender quais são as significações de professores do ensino médio sobre o bullying;
- Aplicar um plano formativo para os professores visando à formação continuada;
- Analisar os sentidos e significados atribuídos pelos professores sobre a formação continuada a partir da vivência de um plano formativo;
- Verificar as significações dos professores sobre o bullying;

- Entender a relevância das ações aplicadas com os alunos sob a ótica do professor.

## **Método**

Os participantes desta pesquisa serão todos os professores do ensino médio de duas escolas pré-selecionadas da rede estadual de ensino de uma região do Vale do Paraíba Paulista. Sendo que a escola A conta com 15 professores em seu quadro docente e a escola B conta com 45 professores em seu quadro docente, totalizando então uma amostra de 60 professores. Para compor a amostra será enviado um *Google Forms* a todos os professores, que ao aceitarem participar responderão as perguntas que servirão de diagnóstico para os critérios de escolha da entrevista. Na fase 1 será realizado o plano formativo com todos os professores das duas escolas, que aceitarem o convite de participação, sendo divididos em subgrupos. Na fase 2 a amostra será composta por todos os professores que voluntariamente aceitarem participar da entrevista. Serão realizadas quatro entrevistas em cada subgrupo, que terão como critérios de escolha: um professor em início de carreira, um professor no meio da carreira, um professor no fim da carreira e um professor que tenha vivenciado a experiência do bullying na sua prática docente.

A análise dos dados se dará à luz da Psicologia Sócio-histórica, que busca compreender o fenômeno estudado destacando o seu contexto histórico, entendendo que o particular é uma instância da totalidade, através dos núcleos de Significação, onde existem três etapas para a análise e interpretação dos dados coletados: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação. Na primeira etapa realizar-se-á a leitura dos dados transcritos buscando identificar os pré-indicadores. A segunda etapa consiste em agrupar os pré-indicadores de acordo com similaridades e complementariedades. A terceira fase consiste no processo de organização dos núcleos de significação. Dessa forma, a análise se dará primeiro em intranúcleos para depois ocorrer em internúcleos.

Atualmente a pesquisa encontra-se na fase 1, tendo sido o plano formativo aplicado a um subgrupo com 3 professores.

## **Resultados Parciais**

Levando-se em conta o momento em que o presente estudo se encontra, pôde-se observar que temas relevantes, como o bullying, são pouco abordados com os professores. Nota-se a importância de o psicólogo escolar conduzir formações com temas relevantes, orientando os professores quanto à forma de lidar com situações que possam aparecer em sala de aula, com as quais eles se encontram despreparados. Considera-se também ser este um momento para compartilhar angústias e construir estratégias para o enfrentamento das dificuldades encontradas na sala de aula. Especialmente no caso do bullying, notamos a necessidade de preparar os professores para identificar a ocorrência e construir estratégias de enfrentamento que vá ao encontro da realidade da comunidade escolar.

## Discussão

Tendo em vista que esta pesquisa ainda está em andamento, não temos dados suficientes que embasem uma discussão de forma consistente. Porém, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com a formação continuada de professores, visando fornecer a eles ferramentas para lidar com o tema no dia a dia da escola.

## Referências

- AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C.. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, vol.45, n.155, p. 56-75, jan./mar., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142818>. Acesso em 09/09/2020.
- CANÁRIO, R. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de Professores**, 2002, Brasília. Simpósios. Brasília: MEC, 2002. p. 152-160. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>. Acesso em 20/06/2020.
- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf> Acesso em 20/03/2020.
- ROLDÃO, M. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 22(2), p. 191-202, maio/ago., 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3638>. Acesso em: 27/07/2020.
- VIANA, M. N. Interfaces entre a Psicologia e a Educação: Reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. In: FRANCISCHINI, R.; VIANA M. N. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2016. Disponível em:

[site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/CFP\\_Livro\\_PsinaEd\\_web.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/CFP_Livro_PsinaEd_web.pdf). Acesso em 28/07/2020.

## EDUCAÇÃO INFANTIL, ATUAÇÃO COM AUXILIARES NO CENÁRIO DA PANDEMIA

Izabela Gonçalves Vieira - izabela.g.vieira96@gmail.com  
Mônica Gobitta (PUC-Campinas)  
Roberta Canton  
Luiza Lot

*Palavras chaves: Psicologia Escolar; Educação Infantil; Trabalho com Educadoras; Psicologia Histórico-cultural; Pandemia*

### Introdução

Em decorrência da falta de vagas nas creches municipais no início dos anos 2000, a Vara da Infância e da Juventude entrou com uma ação contra o poder público na cidade de Campinas. Foi nessas circunstâncias que o programa para educação não formal foi uma plataforma de governo do então candidato a prefeito da cidade. Denominado “Nave Mãe”, teve a sua implantação em 2007, pelo Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil, PAEEI, que mostrou ter como objetivo a criação de Centros de Educação Infantil, denominadas de CEIs. Essas unidades da Secretaria Municipal de Educação (SME) são geridas por uma parceria público-privado, no qual sua administração vem da intersecção entre esses dois setores administrativos gerando um conjunto entre eles, em que o setor privado se dispõe a juntar-se à administração do setor público, por meio da junção total ou parcial das responsabilidades atribuídas e referentes a essas instituições (CHICONE, 2016).

As Diretrizes Curriculares de Educação Infantil do município foram elaboradas por meio de dois seminários durante o ano de 2012, para construir uma proposta pedagógica, com as experiências vividas pelos profissionais da RMEC no cotidiano com bebês e crianças pequenas da rede de ensino de Campinas. A elaboração deste documento é voltada para uma educação de qualidade negociada, socialmente construída e que se pauta em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e potencialidades de bebês, crianças pequenas e adultos (MEC, 2013).

A abordagem utilizada para o desenvolvimento das atividades e análise dos resultados foi a Histórico-Cultural, concepção de base marxista, e por isso, adota o materialismo dialético como método. A Psicologia Histórico-Cultural concebe o ser humano a partir das dimensões: social, interpessoal e cultural, em oposição aos pensamentos deterministas e mecanicistas. O principal teórico, Lev S. Vigotski (1896

– 1934), aborda a origem e o desenvolvimento do psiquismo por meio do ponto de vista histórico e social, onde o sujeito é construído a partir da relação que estabelece com o outro em um processo dinâmico de inter-relações (VIANA; FRANCISCHINI, 2016).

Destacam-se como pilares dessa teoria os três domínios do desenvolvimento do sujeito, o pensamento, a linguagem e as emoções, tanto de maneira específica e individual de cada uma, quanto a inter-relação entre eles. Segundo Vigotski, a linguagem cumpre papel fundamental nas relações sociais, sendo o principal sistema de representação simbólica de todos os grupos humanos, como intercâmbio social e como pensamento generalizante. Este se refere ao compartilhamento e organização do mundo real e social, através de categorias linguísticas, de conceitos, e significações dentro de um universo de diversas realidades socioculturais (VIANA; FRANCISCHINI, 2016).

O processo de desenvolvimento é o resultado da internalização de fatores externos e sua transformação em aspectos internos, a partir da inserção do sujeito no mundo da cultura e das relações sociais, consolidando assim possibilidades de autonomia do indivíduo. Para a compreensão desse movimento de inter-relação e constituição do homem, se utiliza o conceito intersubjetividade. A intersubjetividade está fortemente presente nos espaços educacionais, pois nesse contexto os educadores, alunos e demais protagonistas convivem diariamente com o conhecimento produzido ao longo da história, bem como as transformações tecnológicas da contemporaneidade (VIANA; FRANCISCHINI, 2016).

## **Objetivos**

O objetivo da intervenção foi proporcionar um espaço seguro para o compartilhamento de experiências e acolhimento psicológico do grupo de auxiliares de uma escola de educação infantil no cenário da pandemia. A instauração deste objetivo surgiu a partir de uma demanda da coordenação da instituição, para que as auxiliares pudessem ter uma melhor integração, já que não se conheciam presencialmente.

## **Metodologia**

O trabalho foi realizado com 56 auxiliares da CEI, divididas em dois grupos, de acordo com sua disponibilidade de horários. Os encontros de um grupo ocorriam nas terças-feiras, das 14 às 16 horas, enquanto os encontros do outro grupo aconteciam nas sextas-feiras, das 9 às 11 horas; ambos quinzenalmente. Cada encontro se deu por meio da plataforma *Google Meet*, constituindo 14 encontros totais.

Os materiais e estratégias utilizadas para as intervenções foram: Dinâmicas de reflexão, vídeos de curta metragem, músicas, rodas de conversa, vivência, formulário para levantamento de demandas, além de um site denominado *Word Clouds* para a realização da dinâmica de integração, bem como a exposição de conceitos teóricos e de uma linha do tempo no último encontro, com as atividades realizadas ao longo do semestre. Com todos esses recursos, foram trabalhados os seguintes temas: *Integração* entre as participantes, por meio de uma atividade denominada “Nuvem de palavras”; *Motivação*, por meio da exposição de um curta-metragem e discussão sobre o tema; *Medo e Ansiedade com a Volta às Aulas*, por meio da dinâmica “Bagagem” e reflexão; *Emoção*, através de uma vivência gestáltica chamada “Roseira” e discussão; *Luto*, por meio da exposição de um curta-metragem e parte teórica, seguida de discussão sobre o tema.

## **Resultados e Discussão**

No que diz respeito aos resultados, verifica-se que os objetivos foram atingidos, já que durante os encontros as participantes se apropriaram de um espaço em que elas puderam compartilhar seus medos e inseguranças, obtendo assim o acolhimento das demais participantes, criando um espaço seguro de troca. Isso ficou evidente porque as estratégias escolhidas possibilitaram a integração e o compartilhamento tanto de experiências individuais, como sentimentos e emoções provocadas pelo distanciamento social no contexto da pandemia de Covid-19. Este espaço também possibilitou um desenvolvimento individual, em que o sujeito se constitui a partir de suas relações com os outros indivíduos segundo o processo de inter-relações, já que a Psicologia Histórico-Cultural, vê o homem nas dimensões cultural, social e interpessoal (VIANA; FRANCISCHINI, 2016).

Nesse sentido, percebe-se a importância do trabalho realizado com as auxiliares, que muitas vezes se demonstram desmotivadas e cansadas, além de possuírem uma baixa remuneração, falta de reconhecimento e qualificação

profissional, gerando uma extrema angústia e ansiedade. No decorrer da pandemia, outros medos surgiram, como a volta às aulas presenciais, que poderia acarretar transmissão do Covid-19 para seus colegas de trabalho e/ou familiares, ocasionando mais ansiedade e angústia (PATIAS; BLANCO; ABAID, 2009).

A intervenção fez parte do projeto de formação das profissionais. Atualmente, após a vacinação e o decreto da reabertura das escolas, o grupo se encontra de maneira unificada, presencial e sem a obrigatoriedade instituída pela formação. Mesmo não sendo obrigatório, as participantes se mostraram interessadas em preservar esse espaço de troca e acolhimento, manifestando que as reuniões fazem sentido, e que continuam respondendo aos objetivos, já que as auxiliares continuam ativas e presentes no processo de transformação nessas inter-relações.

Conclui-se, com esse trabalho, que a atuação da psicóloga escolar é de extrema relevância, principalmente junto às auxiliares. Até o surgimento do Covid-19, a Psicologia Escolar direcionava seu trabalho para os grupos de alunos da CEI. Após a pandemia, surgiram novas demandas, possibilitando a ampliação do olhar da psicóloga escolar, dando uma atenção para as outras protagonistas da instituição: as auxiliares. Entende-se que esse espaço deva ser preservado no contexto da Educação Infantil nos próximos anos, com o cuidado para que se garantam projetos tanto para o atendimento às demandas dos alunos, quanto para as demandas das auxiliares.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>

CHICONE, Sílvia Helena. **A Participação das Instituições Não-governamentais na Gestão da Escola Pública**: uma análise do Programa “Nave-mãe” no município de Campinas-SP. Dissertação. Faculdade de Educação USP. 2016. . 135 – 156.

FRANCISCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes. **Psicologia Escolar**: que fazer é esse? / Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016. p. 38-53

PATIAS, Naiana Dapieve; BLANCO, Hartmann Monte; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. Psicologia escolar: proposta de intervenção com professores. **Cad. psicopedag.**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 42-60, 2009. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-10492009000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492009000100003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 set. 2021.

## **A ESCUTATÓRIA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL E ESCOLAR**

Paola Nogueira Lopes - lopespaola14@gmail.com

*Palavras-chave: psicologia escolar; atuação do psicólogo; escolas públicas.*

No ensaio intitulado Escutatória, Rubem Alves (1999), problematizou que muitas pessoas buscam cursos para falar bem, mas não se preocupam em escutar bem. O sentido de escutar vai além do ouvir e inclui o silêncio e o tempo para processar. Diante dos desafios impostos pelo distanciamento físico, a prática psicológica de escutar e garantir espaços de diálogos nas escolas tornou-se indispensável.

A escuta é ferramenta fundamental dos psicólogos e utilizá-la para se aproximar das demandas do cotidiano e da cultura escolar, geradas ou potencializadas pela crise sanitária, proporciona compreender a realidade e a dinâmica escolar.

A necessidade de discussões sobre as atividades e as práticas educativas desenvolvidas à distância no período de pandemia, exigiu que as escolas fizessem (re)adequações nas metodologias utilizadas, no uso, ou não, das tecnologias e suas adequações estruturais, bem como (re)pensar formas de (re)estabelecer contato, para garantir a interação social, vínculo e a continuidade do processo educativo.

Diante do exposto, a Secretaria de Estado de Educação – SED - MS conta no quadro de serviços com a Coordenadoria de Psicologia Educacional que atende institucionalmente as escolas estaduais. O papel do psicólogo educacional e escolar é sair de práticas individualizantes para práticas coletivas, voltadas para os atores educacionais. De acordo com Marinho-Araújo (2005, p.17) “o psicólogo escolar contribui para a promoção da conscientização de papéis, funções e responsabilidades dos participantes das complexas redes interativas que permeiam os contextos educativos”.

Nesse sentido, o psicólogo educacional e escolar busca criar espaços de interlocuções entre os atores escolares na intenção de promover a conscientização de suas responsabilidades e papéis, bem como contribuir com discussões e sugestões para práticas que se alinhem às reais demandas educacionais (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005).

Partindo do contexto acima descrito e da necessidade de aproximação com as escolas, a Coordenadoria de Psicologia Educacional planejou e elaborou o Projeto Conversas Colaborativas, que objetivou aproximar e oportunizar espaços de circulação de discurso e fala entre e com as escolas estaduais do MS, buscando compreender as reais situações impostas pela pandemia ao contexto educativo e como a psicologia escolar e educacional poderia contribuir com as demandas instituídas.

O Projeto Conversas Colaborativas foi desenvolvido nos meses de abril a junho do corrente ano. Em números, contou com 117 instituições da Rede Estadual de Ensino (108 escolas, 4 Centros de Educação Profissional, 1 Centro de Educação Especial, 01 Centro de Educação Infantil e 3 Coordenadorias Regionais de Educação), de 51 municípios, totalizando 179 atores educacionais, entre eles: diretores, coordenadores pedagógicos e psicólogos educacionais e escolares. Para a organização e implementação do atendimento, foram constituídas 26 turmas, de 5 escolas por período, com a média de 8 pessoas por reunião. As reuniões foram mediatizadas por aplicativo digital de comunicação, *Google Meet*, sendo conduzidas pela psicóloga educacional e escolar da SED-MS.

A proposta foi enviada por comunicação interna para as instituições da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, convidando para a adesão e participação no Projeto. Para os profissionais contemplados das instituições que optaram, era necessário preencher um formulário individual com os seguintes pontos: melhor período para a participação, temas do cotidiano escolar que gostariam que fossem abordados, além dos temas trazidos pela escola. Sugerimos à equipe escolar que se reunissem antes do encontro virtual e discutissem coletivamente quais as principais demandas da escola, entre dificuldades, dúvidas ou mesmo socializar boas práticas para os demais participantes.

Para tanto, foram utilizados os pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural, que serão usados para as reflexões e análises, apresentadas mais adiante. A fim de transcender as aparências em busca da apreensão da totalidade, é preciso que o pesquisador conheça o fenômeno a ser investigado, aproximando-se dele. Assim, dialeticamente, ao colocar o fenômeno em movimento e fazer emergir as suas contradições, o pesquisador transforma e conhece melhor a si mesmo e ao objeto de sua investigação (DELARI, 2009).

A divisão do tempo foi feita da seguinte forma: na primeira parte, esclareci o papel do psicólogo escolar e educacional e abordei os temas sinalizados no levantamento prévio do formulário, que foram: saúde mental dos professores e dos estudantes, o abandono escolar e o afastamento dos estudantes das escolas que passaram a trabalhar formal e informalmente durante a pandemia, devido também ao agravamento da crise econômica, entre outras situações. Na segunda, parte abri para a escuta dos participantes por escola, cada uma ocupando o tempo de quinze minutos. Logo após a fala da equipe escolar, foi feita uma intervenção reflexiva sobre os temas e situações trazidas. Dessa maneira, nos cento e vinte minutos de cada uma das vinte e seis reuniões, aproximei-me das falas e dos discursos dos atores educacionais.

O trabalho de intervenção foi realizado na perspectiva de problematizar com os atores educacionais acerca das condutas pedagógicas desenvolvidas e seus desdobramentos, as orientações sobre saúde mental, as relações interpessoais na escola e os condicionantes que levam ao afastamento escolar, tanto de professores quanto de estudantes. Em tempo, no período da execução do Projeto o Brasil passava pelo período mais grave da crise sanitária, a segunda onda.

Nesse sentido, durante o Projeto, buscou-se aprofundar o conhecimento acerca da dinâmica escolar e como os sujeitos à frente da gestão escolar poderiam interferir e colaborar para a gradativa apropriação dos fenômenos ali existentes, de tal maneira que impactassem o ambiente educacional e as relações ali constituídas.

Uma análise crítica, preliminarmente, possibilitou afirmar a necessidade de um trabalho contínuo junto/com os docentes, o qual permite intercâmbios teóricos e práticos fundamentados, na perspectiva de propor cenários, onde favoreçam espaços de discurso e práticas educativas, escuta empática, compreensão e aproximação dos contextos educacionais e seus atores, assim como as vivências protagonizadas pelos estudantes e professores.

A intervenção aqui relatada teve a finalidade de mobilizar e problematizar, aproximar ações e práticas pedagógicas, com vistas aos processos de aprendizagem e desenvolvimento diante das demandas emergentes do contexto pandêmico. As reflexões advindas dessa experiência, permitiram a mediação entre a escola e a psicologia educacional e escolar; sendo esta, relevante para aproximar os atores educacionais e o contexto escolar apresentado. Ademais, permitiu uma maior compreensão e visibilidade por parte da equipe escolar, do papel do psicólogo nesse espaço, muitas vezes desconhecido ou apenas visto na perspectiva clínica.

A vivência dos espaços oportunizados de escuta e diálogo, possibilitaram mobilizar uma consciência coletiva do papel do psicólogo educacional e escolar e suas contribuições na educação, para o trabalho colaborativo dos diversos atores da comunidade escolar, além de caminhos possíveis para as práticas pedagógicas ensejadas do contexto de pandemia, conforme os pressupostos Vygotskyanos, que reportam às contradições, historicidade e complexidade que revestem a escola pública.

No desafio de narrar a vivência constituída e o dia a dia de cada reunião do Projeto, considero relevante mencionar a complexidade em traduzir uma experiência, pela via da produção escrita, dado que sempre se deixa escapar os fatores emocionais, os contextos pessoais e coletivos, os condicionantes, as constituições dos sujeitos e seus sentidos e significados. E que, o recurso da fala potencializa e reflete os movimentos presentes nas relações e a subjetivação das concepções pedagógicas dos sujeitos.

Para não concluir, não se pode negar que o Projeto proporcionou espaços de diálogos, aproximando e contextualizando o papel do profissional de psicologia educacional e escolar, o contato com a realidade das/entre as escolas, a possibilidade de configuração de espaços contínuos de escuta no ambiente escolar, abertura de canal de comunicação com o suporte técnico-pedagógico para as práticas cotidianas. De outra forma, sinalizar aos participantes a propositura de continuidade da proposta, revisitando continuamente as temáticas socializadas, na perspectiva de construir um arcabouço epistemológico da psicologia educacional e escolar que promova transformações de concepções tradicionais instituídas e fomente a promoção de desenvolvimento humano.

### Referências

ALVES, Rubem. **Escutatória**. Campinas: Papyrus, 1999. Disponível em <[https://www.inf.ufpr.br/urban/2019-1\\_205\\_e\\_220/205e220\\_Ler\\_ver\\_para\\_complementar/RubemAlves\\_Escutat%C3%B3ria.pdf](https://www.inf.ufpr.br/urban/2019-1_205_e_220/205e220_Ler_ver_para_complementar/RubemAlves_Escutat%C3%B3ria.pdf)> . Acesso em 10 de set. 2021.

DELARI, Achilles. **Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada**. Umuarama: GETHC. 2009. Disponível em <http://vigotski.dominiotemporario.com/vigprat.pdf>. Acesso em 04 de set. 2021.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas: Alínea, 2005.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas: Alínea, 2014, p.153-175.

NEVES, Marisa Maria Brito da Justa.; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In ALMEIDA, S. F. C. (Org.). **Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2003, p.83-103.

NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. In GUZZO, R. S. L; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras**. Campinas: Alínea, 2011 p.175-214.

## EDUCAÇÃO E DIFERENÇA: UMA DISCUSSÃO DOS ASPECTOS HISTÓRICOS NA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

Gabriel Motta Sousa - bieelmotta@uni9.edu.br  
Maria Aurora Dias Gaspar

*Palavras-chave: Psicologia; Educação; Educação Inclusiva; Psicologia Escolar*

### Introdução

O principal significado de “inclusão” de acordo com o Dicionário Michaelis (2020): “Ato ou efeito de incluir(-se); introdução de uma coisa em outra, de um indivíduo em um grupo etc.; inserção.” Do Latim, “*inclusio,ōnis*”, que significa “encerramento, prisão”.

Para Dazzani (2010, p. 365) “a expressão educação inclusiva surgiu na luta de profissionais da área de educação especial e na reivindicação do ingresso de alunos, chamados de portadores de necessidades educativas especiais” que antes somente eram matriculados em escolas denominadas “especiais”. A ideia era permitir que a escola passasse de um lugar de medição cognitiva e segregação da diferença para um lugar mais diverso, diferente e acolhedor à “pluralidade étnica, social e religiosa” (DAZZANI, 2010, p. 365).

Para Paulo Freire (1979), pedagogo e pesquisador da área da educação, há uma dinâmica entre a educação e a transformação social. Diferente do que se é visto ou difundido, a “[...] educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (FREIRE, 1979, p. 84).

Para Andrada (2005) e Martins (2003) ao psicólogo escolar cabe o papel de agente integrador e, não somente, de avaliador de desempenho, já para Del Prette & Del Prette (1999), seu papel não é apenas de detentor do conhecimento ou mestre do saber. O papel da Psicologia, sobretudo na educação e na inclusão, está em compreender o funcionamento do indivíduo, da sociedade e das instituições, e todos os seus agentes, e em agir para uma conciliação das organizações sobre a figura do indivíduo e suas necessidades, assegurando-se em permitir que, estes, sejam também transformados pela educação, para que assim também possam ser transformadores do mundo.

### Objetivo

Este estudo tem por proposta a reflexão sobre a Psicologia Escolar, desde suas raízes, para a compreensão de uma Psicologia e sua relação com a Educação na perspectiva inclusiva. O tema vai ao encontro da atual discussão das políticas públicas que aprovou o Projeto de Lei número 326/2019, implantando os serviços de Psicologia nas escolas públicas do Estado, considerando os fatores intraescolares e o contexto biopsicossocial. Este, resultou na Lei Federal de número 13.935 de 11 de novembro de 2019, prevendo que os serviços de Psicologia e Serviço Social na educação em território nacional.

### **Método**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico; a amostra foi composta por artigos científicos disponibilizados em bancos de dados eletrônicos com o propósito de buscar conhecimentos que possam gerar hipóteses para uma investigação mais detalhada. Foram consultados diversos autores que trabalharam e trabalham com a temática da educação, inclusão e autores que estudaram o conhecimento da sociedade e seus hábitos e costumes. Na inspeção dos dados aplicou-se categorias de análise, identificando aspectos essenciais em seus discursos a fim de promover um melhor conglomerado dos temas em um único discurso referente à temática abordada.

### **Resultados**

Com isso, conclui-se que a Psicologia e sua relação com a Educação Inclusiva ainda é um campo em construção que, por diversos anos tratou a temática das pessoas com deficiência com olhares avaliativos de cunho de exclusão, mas que aos poucos foi se consolidando e mudando sua visão a despeito da luta social em prol da inclusão social e ampliação do desenvolvimento do indivíduo, projetando em diversas transformações sociais quanto à atuação da Psicologia na temática inclusiva. Ainda em construção, a Psicologia já reconhece a Inclusão das Pessoas com Deficiência dentro do ambiente escolar, procurando não mais sua modelação, mas sim uma atuação interventiva em toda a sociedade visando a consolidação do espaço das pessoas em condição de exclusão devido às suas deficiências.

Não mais rotuladas como “anormalidade”, as pessoas com deficiência podem ocupar um espaço que é de livre acesso a todos; as escolas, e com isso, promoverem transformações ao ambiente civil e, também, se transformam por eles.

## **Conclusões**

Entende-se, sobretudo, que ainda há muito a se pensar e ampliar sobre o tema e que a temática tem sofrido constantes ameaças de regressão, voltando-se assim ao comodismo de apenas afastar-se do bojo social o sujeito diferente, não o entendendo e projetando/modelando a sociedade à assertividade no trato social. Contudo, a pressão social para manutenção de políticas agregadoras e ratificadoras da inclusão tem garantido que a temática não sofra retrocessos ou regressões.

Sem embargo, mesmo com as transformações dos últimos anos e todo o manejo social para o início de ações inclusivas, entende-se que ainda não se sabe, por parte da Psicologia, como atuar verdadeiramente na intervenção dessa temática, que embora seja um tema difundido e amplo, no sentido social, sua atuação ainda é incerta, permitindo que muitos sejam os ataques ao processo inclusivo. Não se formalizou, ainda, uma verdadeira faceta de atuação da temática, permitindo percepções que nem sempre contemplam as necessidades interventivas durante todo o processo de democratização da educação.

O que deve ser sempre considerado é o compromisso ético-político da Psicologia em manter-se sempre como uma mediadora à emancipação do indivíduo, promovendo nele um senso crítico capaz de mediar suas vontades e compreender que, embora hoje almejado, o profissional da Psicologia deve ser aquele transitório, para que haja uma emancipação e, com isso, tornar-se desnecessário em todos os ambientes no qual habita.

Com isso, compreende-se que aos profissionais deste campo cabem discussões mais assíduas referentes a uma identidade de atuação, promovendo intervenções assertivas e plurais.

## **Referências**

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, n. 2, p. 196-199, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei 13.935/2019, Art. 66. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm)

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. La psicología escolar y la educación inclusiva: una lectura crítica. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, n. 2, p. 362-375, 2010.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (Org.). *Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões*.

DICIONÁRIO, Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em 19 out. 2020.

FREIRE, Paulo; TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

MARTINS, João Batista. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. **Psicologia em estudo**, v. 8, n. 2, p. 39-45, 2003.

## **A SAÚDE DO PROFESSOR NA ERA DA TÉCNICA: Estudo de caso e proposta de intervenção**

Nicolas Dias Praxedes - nicolas.dias025@gmail.com

*Palavras-chave: Professor; Saúde; Educação; Fenomenologia*

### **Introdução**

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação foi instituída como um direito de todos, para atender este complexo processo de universalização da educação houve um aumento histórico no contingente de professores, que foram distribuídos em variados contextos sociais e econômicos (GOUVÊA, 2016). A diretriz da universalização da educação promoveu mudanças a respeito da função do professor, aumentando suas responsabilidades, exigências e cobranças. Esse aumento de demandas, se relaciona com a lógica de mercado neoliberal, inserida na educação a partir da década de 1990 (ARAÚJO *et al.*, 2019), levando o sistema educacional a adotar uma orientação de gestão de negócios, um pensamento calculador que preza pela produtividade, qualidade, eficiência, e desconsidera as peculiaridades dos variados contextos de atuação dos professores.

A regência do pensamento calculador sob todo o fazer humano, é o ápice da racionalidade, e o que caracteriza aquilo que a Fenomenologia chama de era da técnica (GLASER, 2012). A técnica trouxe uma concepção mercadológica para a educação, que restringe o fazer do professor a um pensamento calculador, voltado a atingir metas preestabelecidas, e o insere em um contexto de trabalho exaustivo, estressante e alienador. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) aponta a profissão docente como uma das mais estressantes, sendo responsável pelo desgaste da saúde física e mental do professor (Diehl; Marin, 2016). Por esse motivo, a saúde do professor relacionada ao seu contexto de trabalho, passou a ser um tema de pesquisa relevante, que tem recebido atenção da Psicologia.

Este trabalho apresentará um estudo de caso, baseado na experiência de estágio de um grupo de estudantes do quinto ano do curso de Psicologia. Articulando a experiência descrita com a bibliografia pesquisada, o estudo pretende oferecer uma proposta de intervenção em uma perspectiva fenomenológico- existencial, junto a

professores inseridos em um contexto adoecido de trabalho, com o intuito de auxiliar na promoção do bem-estar desses profissionais.

## **Objetivos**

Conhecer como fatores sociais atravessam o contexto de trabalho do professor e influenciam em sua saúde. Propor um modo de intervenção que promova a saúde do professor neste contexto.

## **Método**

Este estudo se baseou em uma experiência de estágio de alunos do 5º ano do curso de Psicologia, realizado em uma escola estadual de São Paulo, de ensino fundamental 1, com vinte e dois professores, com duração de oito meses. Na primeira etapa do projeto, foi utilizada a técnica de observação in loco, acompanhando os professores na execução de suas tarefas, considerando sua relação com a direção da escola, alunos, pais e suas condições de trabalho.

A segunda etapa do projeto foi destinada exclusivamente ao convívio junto aos professores, com participações em reuniões pedagógicas e a realização de plantões psicológicos e três rodas de conversa. Por meio de uma proposta vivencial, as rodas de conversa propuseram filosofar sobre os temas inerentes ao cotidiano dos professores, essa proposta consistiu em superar a reprodução de técnicas e análises objetivas, para proporcionar a apropriação da experiência pelo sentir e compartilhar. Para a análise dos dados foram definidas três categorias que apresentam aspectos da realidade do docente, sendo relacionadas com a bibliografia pesquisada, partindo da compreensão da Psicologia Fenomenológico-Existencial.

## **Resultados Finais**

As observações realizadas durante a experiência de estágio foram organizadas em três categorias, sendo elas contexto de trabalho, aspectos psicossociais e práticas de promoção da saúde. A categoria contexto de trabalho, agrupou observações e relatos dos professores sobre o excesso de tarefas, dupla jornada, relacionamento distante com os pais dos alunos, dificuldade de diálogo com a direção, falta de comunicação entre os professores, falta de autonomia, alta pressão por desempenho, metas irreais que desconsideram o contexto, baixa valorização pessoal e financeira.

Já a categoria de aspectos psicossociais, agrupa sintomas e sentimentos que os docentes relataram a respeito de seu trabalho, como estresse, irritabilidade, cansaço, desânimo, desesperança, frustração e solidão.

A categoria de práticas de promoção da saúde, reúne as observações e relatos dos professores, coletados durante e após as intervenções psicológicas na escola, que apontaram que, favorecer espaços que rompam com a rotina de cobranças e metas, e proporcionar situações de compartilhamento de ideias e sentimentos entre os professores, os mobilizou a reconhecer a sua implicação no funcionamento escolar, assim como suas possibilidades de transformar o seu espaço de trabalho, os engajando a tentar realizar mudanças que eles consideravam benéficas e necessárias para as suas práticas na escola.

## **Discussão**

Os dados observados neste estudo revelaram docentes inseridos em um contexto de trabalho que predetermina como será a sua experiência profissional, que indica os procedimentos que eles devem adotar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, para que esse processo possa ser controlado e direcionado para os resultados que se deseja alcançar. Esses aspectos explicitam o que a Fenomenologia chama de era da técnica. Técnica significa um modo de fazer alguma coisa, um conjunto de procedimentos para se produzir algo, entretanto, na contemporaneidade, a técnica ultrapassa essa conceituação, ela não é apenas um fazer humano, mas aquilo que fundamentalmente caracteriza a nossa época (POMPÉIA; SAPIENZA, 2011).

A partir de Descartes, o pensamento calculador passou a exercer um papel central na Ciência e, nessa perspectiva, os fenômenos são transformados em objetos e ao descobrir o que os rege e os determina, torna-se possível controlá-los, assim como prever os resultados de ações realizadas sobre eles. Trata-se do ápice da racionalidade e da lógica da causalidade (GLASER, 2012). O pensamento técnico realmente entrega o que promete, entretanto, o ser humano se encontra jogado na impessoalidade, no genérico, na falta de intimidade consigo. Na era da técnica, tudo se transforma em objeto para ser controlado e otimizado, inclusive, o próprio ser humano, tudo se torna mercadoria e qualquer coisa pode ser produzida e substituída (POMPÉIA; SAPIENZA, 2011).

A técnica se tornou autônoma e produtora de mais técnica. As coisas não podem apenas ser, elas precisam ter um propósito objetivo claro e uma utilidade prática que produza algo. Esse aspecto de nossa contemporaneidade, é um atravessamento do contexto de trabalho dos professores, que esse estudo acompanhou. A nossa época pensa a educação a partir da relação de ciência e técnica, concebendo o professor como um mero reproduzidor, mais ou menos eficaz, de técnicas pedagógicas produzidas pelos cientistas, em vez de concebê-lo como um sujeito crítico, autônomo e político (BONDÍA, 2002).

Os relatos dos professores deste estudo corroboram essa visão e apresentam profissionais que não encontram sentido em seu trabalho, se enxergam como reprodutores de procedimentos que visam atender objetivos específicos, de um currículo que não considera as peculiaridades de seu contexto e não lhes dá autonomia. Vale apontar como a técnica favoreceu a ascensão de políticas neoliberais que, para Penteado e Neto (2019), impôs à escola a demanda de formar trabalhadores que atendam as especificações do mercado, fazendo da educação uma mercadoria, que tem no professor o determinante do sucesso ou fracasso, aumentando suas responsabilidades, cobranças e até mesmo, competitividade entre eles.

Como observado no estudo, nesse ambiente os professores vivenciam intenso sofrimento psicológico, decorrente da pressão por resultados, da falta de autonomia, pela perda de sentido e alienação do trabalho, solidão e impotência, além de uma postura fatalista diante de seu contexto. Frente a isso, as intervenções realizadas nos atendimentos em plantão, e sobretudo nas rodas de conversa, propuseram uma ruptura com o modo técnico de se relacionar consigo e com os outros, proporcionando um espaço em que os docentes pudessem compartilhar os seus sentimentos sobre a escola, sem um roteiro a ser seguido ou a necessidade de produzir soluções para o que foi discutido.

Os professores puderam primeiro vivenciar a experiência de compartilhar os seus sentimentos e percepções sobre a escola, em vez de dar um sentido prévio para a experiência. De acordo com Bondía (2002) experiência é aquilo que nos toca, ou que nos acontece e assim nos transforma, abrindo diversas novas possibilidades de ser. Para que a experiência aconteça é necessária uma pausa, suspender os juízos e romper com o automatismo, permitindo que os fenômenos se manifestem antes de classificá-los ou determinar uma utilidade a eles.

No decorrer das rodas de conversa, observou-se como esse espaço de ruptura e pausa, proporcionou a criação de vínculos entre os participantes, que perceberam que os colegas vivenciavam as mesmas questões em relação à escola e tinham suas próprias angústias. A identificação que surgiu entre eles, também lhes mostrou suas potencialidades e novas possibilidades de transformação de seu espaço. Eles saíram de uma posição fatalista, para uma posição crítica e atuante na escola. Ao fim do estágio, os docentes haviam espontaneamente, se organizado para continuar com as rodas de conversa, mesmo sem os estagiários, e estavam discutindo as mudanças que acreditavam ser possíveis de realizar em seu ambiente.

O que se propõe não é abandonar a técnica, o problema está no seu uso exacerbado. Nos dias de hoje, ela é a principal (ou única) forma do ser humano se relacionar com o mundo e com ele mesmo. Por isso, enquanto psicólogos engajados com uma prática crítica e transformadora, nos cabe considerar a implicação dos atravessamentos sociais no contexto escolar e o seu papel para o adoecimento do docente, além de propor espaços de ruptura com esse modo relacional, que engessa e limita as possibilidades de experiência, e proporcionar um espaço em que os fenômenos possam se manifestar à sua maneira, permitindo experienciar a educação de modo mais autêntico.

### Referências

ARAÚJO, T. M; PINHO, P. S; MASSON, M. L .V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Caderno de Saúde Pública** 35, São Paulo, 2019.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. v.19, Abril 2002. disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 15 out. 2022.

DIEHL, L; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Est. Inter. Psicol.** Londrina, v. 7, n.2, dez. 2016.

GLASER, P. A. **Educação infantil na era da técnica: des-caminhos para poder-ser mais autêntico**. 2012. Dissertação de mestrado. Pós-Graduação da PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da educação, São Paulo, 2012.

GOUVÊA, L. A. V. N. As condições de trabalho e o adoecimento do professor na agenda de uma entidade sindical. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 40, n 3, Out – Dez. 2016.

PENTEADO, R. N; NETTO, S. S. Mal estar, sofrimento e adoecimento do professor: narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde Soc.**, v. 28, n. 1, Jan-Mar 2019.

POMPÉIA, J. A; SAPIENZA, B. T. **Os dois nascimentos do homem**: escritos sobre terapia e educação na era da técnica. Rio de Janeiro: Via Vérita, 2011.

## A LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO PARA A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS POLÍTICOS

Gabriela Pinto Braga (UNESP) - gabriela.braga@unesp.br  
Isadora De Martino Prata (UNESP) - isadora.prata@unesp.br  
Flávia da Silva Ferreira Asbahr (UNESP) - flavia.asbahr@unesp.br  
Agências Financiadoras: PIBIC, FAPESP

*Palavras-chave: Grêmio Estudantil; Literatura; Democracia*

### Introdução

O contato das crianças com a literatura é fator importante em seu desenvolvimento. Isso porque o livro pode apresentar às crianças fatores da realidade com os quais elas não tiveram contato (ABRANTES, 2011). Por meio da literatura infantil, é possível fomentar necessidades coletivas nas crianças, trabalhando valores que estão articulados com a educação para os direitos humanos, como democracia, coletividade, representatividade, entre outros. Como direitos humanos, consideramos aqueles oriundos das lutas operárias e do pensamento socialista no século XX, os quais abrangem os grupos sociais, como os direitos de acesso aos bens culturais, saúde e educação (BENEVIDES, 2000).

Neste resumo, relataremos uma experiência com a literatura inserida em um projeto de extensão que busca fomentar, dentro das escolas, a constituição de Grêmios Estudantis - GE, entidades autônomas que representam os interesses dos estudantes (BRASIL, 1985). Nos encontros com os gremistas, a literatura é um dos instrumentos utilizados para apresentar às crianças informações sobre a realidade objetiva em seus movimentos e contradições a partir de uma abordagem imaginativa (PASQUALINI; ABRANTES, 2013). Além disso, ela pode apresentar à criança um plano teórico da realidade, já que as histórias podem transcender o plano imediato e cotidiano dos acontecimentos sociais.

Na escolha da literatura a ser apresentada para as crianças gremistas, tivemos em vista histórias que não tinham como objetivo a transmissão de valores como a obediência, a perpetuação de aspirações egoístas ou consumistas hegemônicas na sociedade capitalista, mas que trouxessem uma visão de mundo oposta a essas concepções e que contribuíssem para a constituição de posicionamentos diante da realidade (ABRANTES, 2011). Portanto, nosso objetivo será relatar e analisar de que

forma a literatura infantil auxilia na educação de valores políticos vinculados à educação em direitos humanos, com crianças integrantes de um GE.

### **Relato de experiência**

O presente artigo é resultado de uma iniciação científica coletiva, a qual teve como participantes 13 crianças que compõem o grêmio estudantil de uma escola municipal de Ensino Fundamental I do interior paulista, com idades entre 8 e 11 anos, matriculadas no terceiro, quarto e quinto anos. O grêmio estudantil foi constituído por meio de uma votação de todos os alunos da escola.

Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi enviado aos pais e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido foi entregue aos estudantes. O projeto também foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade via Plataforma Brasil.

Foram utilizadas as filmagens de duas reuniões: em cada uma, foi discutido um livro infantil, sendo eles “O que os olhos não vêem” de Ruth Rocha e “A assembleia dos ratos” de Esopo. Para o tratamento dos dados, foi realizada a leitura das informações de pesquisa, os dados foram agrupados e analisados tendo como recorte as atividades de leitura e discussão dos dois livros utilizados nas reuniões.

### **Resultados e Discussão**

A seguir, apresentaremos o relato de duas reuniões do grêmio estudantil que usaram a literatura infantil como ferramenta. A primeira reunião contou com o livro “O que os olhos não veem”, da autora Ruth Rocha (2012). A partir deste livro, foi realizada uma roda de leitura, na qual cada criança leu uma página do livro e mostrou a ilustração para a roda. Depois da leitura coletiva, houve uma discussão do livro focando no conceito de democracia como participação social:

Pesquisadora: Como é o nome de um rei que consegue ouvir a voz dos grandões e dos pequeninhos?

Yumi: Bonzinho

Vinicius: É o que escuta todo mundo

Alice: Justo

Pedro: Educado

Pesquisadora: É verdade... Mas hoje a gente vai ensinar uma palavra que vai explicar o que é isso. Essa palavra é democracia.

O início desse diálogo mostra como muitas vezes os nossos direitos são confundidos com bondade, ideia que pode ser produto da realidade sociopolítica brasileira na qual ocorrem violações sistemáticas a direitos básicos (CANDAU, 2012). Já o livro traz essa noção de que a democracia é fundamental e não uma opção, dando a ela um valor de direito.

As crianças também trouxeram a relação da democracia com o GE, com frases como “A gente tem que ouvir todo mundo”. As falas indicam que os gremistas que foram votados pela escola entendiam que estavam representando os alunos, aplicando o conceito em suas vivências dentro do GE. A literatura, sendo assim, pode ter sido transformadora do pensamento infantil sobre a prática gremista e proporcionado que as crianças entrassem em contato com um aspecto da realidade não imediata, ou seja, que não lhes seria apresentada espontaneamente, de forma lúdica e de fácil assimilação (ABRANTES, 2011).

A segunda reunião teve como referência o livro “A assembleia dos ratos”, de Esopo (2011). Nesta reunião, foi realizada uma contação de história de forma interativa, na qual cada criança foi fantasiada de rato e uma de gato. Contamos o problema inicial da história e as próprias crianças foram sugerindo formas de lidar com o gato, pois elas mesmas eram personagens.

Na discussão da história, as crianças falaram sobre a importância da coletividade no momento de decidir por alguma ação e ao realizá-la. Mais uma vez, as crianças levaram o conceito trabalhado na história para sua própria atuação no grêmio, demonstrando como a apropriação de conceitos apresentados pela literatura infantil pode guiá-los na atuação em diferentes esferas sociais. Isso é importante porque o pensar coletivo não é algo inato, é necessário ensinar as crianças a saírem de uma lógica individualista. Quando falamos de um espaço coletivo, estamos nos referindo a um local além da soma de cada indivíduo, e sim de um grupo engajado que possui atividades e objetivos em comum (PISTRAK, 2000).

O foco na questão da coletividade é importante porque não podemos pensar em uma democracia individual. Essa democracia individual pode ser observada na sociedade capitalista, na qual os valores de liberdade e direitos são distorcidos, uma vez que foca apenas na satisfação das necessidades individuais, não coletivas. Segundo Tonet (2009), a desigualdade social é expressa na democracia e, ao mesmo tempo, é reproduzida nela.

Por isso, ao falarmos de democracia, não podemos esquecer dos valores que a palavra está carregando, precisamos falar de uma democracia comprometida com a coletividade, que seja emancipatória no sentido de eliminar estruturas de opressão e que seja comprometida com os direitos humanos. Os direitos humanos também não se referem somente a liberdades individuais, mas sim aos direitos sociais e econômicos, direito de vida digna do coletivo (BENEVIDES, 2000).

É através dessas contradições ideológicas que os conceitos são construídos e ensinados na educação. Devido a isso, a educação não pode ser neutra, pois, a valoração é um “traço essencial da práxis humanas” (NEVES, 2018, p. 21), então ter consciência de quais valores estão sendo transmitidos é de extrema importância para que nenhum deles seja contrário aos direitos humanos.

### **Considerações finais**

Muitos estudos indicam a importância da educação para a democracia e educação em direitos humanos nas escolas. No entanto, ainda se faz presente demonstrar os diferentes instrumentos para fomentar valores democráticos e de direitos humanos em crianças do Ensino Fundamental, em especial com o uso da literatura.

Ainda que a escola esteja inserida no sistema capitalista e, por isso, seja espaço de reprodução de desigualdades e estigmas, encontramos na escola onde a pesquisa foi realizada um ambiente acolhedor às práticas, visando o desenvolvimento infantil e uma gestão democrática, o que tornou possível a realização da pesquisa.

### **Referências**

ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento:** a mediação da literatura infantil. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2011.

BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos:** de que se trata? Biblioteca digital interna da Subsecretaria de Direitos Humanos da SEADH-ES [online]. 2000, p. 1-11.

BRASIL. Lei nº 7.398, de 4 de janeiro de 1985. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 4 jan. 1985.

CANDAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012.

ESOPO. A assembleia dos ratos. In: ESOPO. **Fábulas de Esopo**. 1ª ed. São Paulo: SM, 2011.

NEVES, J. C. T. **Valores sociais, educação e resistência**: fundamentos ontológicos e contradições históricas. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2018.

PASQUALINI, J. C. ; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo do ensino na Educação Infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, p. 13-24, 2013.

PISTRAK, M. A. A auto-organização dos alunos. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popula, 2000.

ROCHA, Ruth. **O que os olhos não vêem**. São Paulo: Salamandra, 2012.

TONET, I. Marxismo e democracia. *In*: BORGES, L. F. P.; MAZZUCO, N. C. (orgs). **Democracia e políticas sociais na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 9-21.

## PSICOLOGIA ESCOLAR NA PANDEMIA: ENFRENTAMENTO DE DESAFIOS POR ESTAGIÁRIAS

Letícia Batista Caldeira (PUC-CAMPINAS) - leticiabatista.caldeira@gmail.com  
Gabriela Gonçalves Panetta (PUC-CAMPINAS) - gabrielapanetta@hotmail.com  
Sophia Shitara Gobby Ducati (PUC CAMPINAS) - sosgducati@gmail.com  
Isabel Cristina Dib Bariani (PUC CAMPINAS) - crisdibb@gmail.com

*Palavras-chave: COVID 19; Educação Básica; Formação Profissional*

### Introdução

A atuação da Psicologia nas escolas sempre foi correlacionada a psicologização e a patologização dos alunos. Essas visões naturalizantes e estigmatizantes adotadas pelos educadores e pela instituição acabam por culpabilizar somente o aluno pelas suas dificuldades e estimular a visualização destes como um grupo homogêneo. Dessa forma, as potencialidades dos alunos não são enxergadas e eles não são incentivados a desenvolver suas habilidades. Já o materialismo histórico-dialético quando implementado na psicologia escolar rompe estereótipos e situações cristalizadas, o sujeito é visto como um organismo multideterminado por diversos fatores diferenciando-se assim da visão clássica, que padronizava todos os sujeitos. O psicólogo deve agir como mediador, estimulando uma visão mais abrangente dos educadores e da escola, apresentando assim um olhar subjetivo sobre o adolescente e fazendo-os entender que todo aluno tem grande potencial, independentemente da realidade por eles vivida. Ter um profissional da Psicologia dentro das escolas não é apenas para a resolução de problemas, eles desenvolvem seu trabalho em conjunto com os educadores, tornando o processo de aprendizagem mais efetivo e significativo. (MEIRA; ANTUNES, 2003).

Com o agravamento da pandemia provocada pela COVID-19 no mundo, creches, pré-escolas, escolas e universidades suspenderam as suas atividades presenciais. Para acompanhar essa nova realidade e apesar dos esforços das escolas em continuarem o ano letivo de modo uniforme e ininterrupto, as adaptações tecnológicas provocaram alterações na rotina escolar e nas relações entre professoras e alunos. E com esses esforços, a tecnologia mostrou-se uma grande aliada, entretanto é importante enfatizar que muitos alunos não possuem meios que os favoreçam na aprendizagem, ficando expostos a ambientes hostis e com pouco apoio pedagógico. (AVELINO; MENDES, 2020). Dessa forma, o estudo domiciliar está

exigindo uma maior atenção e demanda, tanto dos professores e alunos, quanto dos responsáveis por eles. Portanto, é preciso reforçar que o apoio e consistência dos pais ou responsáveis legais da criança é fundamental para que os alunos consigam organizar uma nova rotina acadêmica e a consequente reorganização do cotidiano. (GUIZZO; MARCELLO; MULLER, 2020).

## **Objetivos**

Identificar e compreender as demandas de professores e alunos, proporcionar um espaço de acolhimento psicológico, aprimorar a relação professor-aluno durante o período de isolamento social e auxiliar a Professora Mediadora em casos pontuais apontados pela escola.

## **Método**

Os participantes foram vinte e três professores do Ensino Fundamental II, uma professora mediadora, dois coordenadores e oito alunos do 7º ano. O estágio foi desenvolvido em uma Escola Estadual de um bairro da periferia da cidade de Campinas-SP. Em razão da pandemia, ele foi concebido de forma remota através de encontros pela plataforma *Google Meet* e comunicações por *Whatsapp* e *Instagram*. Ademais, os instrumentos utilizados para a construção dos encontros foram conversas abertas, dinâmicas, criações de slides e discussões teóricas. Os principais procedimentos para a identificação das demandas ocorreram através de onze encontros realizados semanalmente com alunos e periodicamente com a coordenação e professores. Além disso, as estagiárias realizaram reuniões pela plataforma do *Google Meet* para planejamento e organização dos encontros.

## **Resultados e Discussão**

Para uma melhor compreensão, a análise dos resultados foi realizada através de três categorias de análise, sendo elas: a psicologia como solução de problemas; espaços facilitadores; e pandemia. A primeira busca compreender como a psicologia é vista de maneira não integrada a todos os contextos escolares, sendo que a escola busca delimitar a atuação do psicólogo.

Analisando os encontros realizados, foi possível notar a compreensão limitadora que a escola apresentou sobre a área da psicologia escolar, com

psicopatologização e culpabilização dos alunos, trazendo as dificuldades escolares como um aspecto natural, sem levar em conta as suas particularidades ou demais contextos que se inter-relacionam com a escola. Nos encontros ocorridos com coordenadores e professora mediadora, eles apresentaram como demanda o trabalho restrito aos denominados alunos problemas, demonstrando um olhar fragmentado sobre o aluno. (MEIRA; ANTUNES, 2003).

Com o decorrer dos encontros, nota-se que a escola não leva em consideração os contextos em que o aluno está inserido, ela não era compreensiva e os orientava a separar os problemas pessoais das atividades e responsabilidades escolares, desencorajando-os a compartilharem estas questões. Esses obstáculos, acarretam uma não abertura ao trabalho psicológico que deveria ser desenvolvido e considerado nesse ambiente. (MEIRA; ANTUNES, 2003).

A partir das demandas observadas, foram trabalhados alguns temas como: a motivação dos alunos com os estudos, a organização da rotina de estudos em casa, conversas sobre autoestima e meios de manejar o luto. Por conta dessas demandas e da postura que a escola apresentava, foram criados espaços facilitadores para aprimorar as relações interpessoais no contexto escolar, que deu origem à categoria de mesmo nome, buscando analisar como os encontros foram desenvolvidos. Apesar de o espaço ter sido bem aproveitado, ele não foi compreendido em sua totalidade. As dificuldades apresentadas para a sua compreensão podem ser vistas como um reflexo do diálogo autoritário que a Instituição estabelece com aqueles que a constituem. (SAMPAIO *et al.*, 2014).

Diante disso, buscou-se desenvolver com docentes e discentes encontros dialógicos que foram construídos em conjunto, oferecendo-lhes um espaço com possibilidades de produção e ressignificação de saberes e vivências, além de uma horizontalização do poder. Esse tipo de espaço foi colocado em prática por uma professora que relatou ter oferecido aos alunos um espaço de acolhimento sobre luto. Dessa forma, compreende-se que espaços facilitadores fazem com que os alunos e professores se aproximem e estreitem suas relações, podendo ter um bom reflexo no desempenho escolar. (SAMPAIO *et al.*, 2017).

As estagiárias foram mediadoras do grupo, intermediando as relações afetivas e servindo de apoio. Conforme a capacidade das mesmas de conduzir grupos foi se aprimorando, alcançou-se uma construção de vínculo com os participantes, tendo um aumento de participação e de ocupação do espaço ofertado. Ter um espaço seguro e

confiável fez com que um professor sentisse vontade de compartilhar suas angústias, mobilizando o grupo que, pela primeira vez, demonstrou uma carga afetiva e um vínculo concreto entre si, oferecendo palavras de apoio uns aos outros. (SAMPAIO *et al.*, 2017).

Por outro lado, os alunos ao participarem dos encontros faziam bom uso do espaço e, apesar de o grupo sempre se modificar, foi observada uma melhoria na qualidade da participação ao longo do semestre. Entretanto, mesmo alcançando alguns resultados positivos, o contato de maneira remota e a não constância de participantes no grupo de alunos, fez com que o trabalho fosse mais complexo. Sendo assim, a categoria pandemia busca compreender como o contexto atual interferiu no trabalho realizado.

Ao considerar o total de professores e alunos participantes, percebe-se que houve uma adesão pequena aos encontros, visto que há muitos fatores a serem considerados, como: o acesso à internet e a aparelhos eletrônicos; a saúde física e mental, já que a pandemia representou uma ruptura de contato e de interação com o outro, de rotina, o que pode ter acarretado em sofrimento para muitas pessoas, além do medo constante de entrar em contato com o coronavírus e da incerteza diante deste cenário; considera-se também, a disposição e a organização de tempo das pessoas. (GUIZZO; MARCELLO; MULLER, 2020).

Muitos alunos da escola não têm acesso às aulas e às atividades escolares remotas e, conseqüentemente, não tiveram acesso aos encontros desenvolvidos pelas estagiárias de psicologia. Entretanto, fica evidente que existia a vontade de participar dos encontros, considerando que quando não compareciam se justificavam e se desculpavam. Além disso, é grande o número de pessoas no Brasil que ainda não possuem internet e/ou aparelho eletrônico para ter acesso a uma educação desenvolvida apenas de forma *online* e, tal fato acaba por criar uma barreira entre alunos e escola e entre alunos e estagiárias. (AVELINO; MENDES, 2020).

Por fim, pontua-se a necessidade de mais estudos sobre o tema, visto que a literatura sobre a Educação Básica em período de pandemia é limitada, sendo pesquisas e intervenções nesse período extremamente importantes, pois sugerem inovações na atuação profissional. Ademais, percebeu-se que a Instituição tem uma visão ultrapassada da atuação do psicólogo escolar. Destaca-se que houve complicações e adaptações da educação, como: dificuldade na comunicação, no estabelecimento de vínculo remotamente e no alcance dos encontros.

## Referências

- AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (Boca)**, v. 2, n. 5, p. 55-63, 2020.
- GUIZZO, B. S; MARCELLO, F. A; MULLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 46, s/n, p. 1-18, 2020.
- MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia Escolar. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**, 1ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- SAMPAIO, A. B. A.; BRITO, H. R. do N. G.; CÂMARA, C. M. F.; COUTINHO, E. M. de C.; LIMA, J. M. C. Processos afetivos na relação professor e aluno: reflexões sobre a mediação do psicólogo escolar. **Revista Expressão Católica**. v. 6, n. 1; p. 55-62, 2017.
- SAMPAIO, J; SANTOS, G. C.; AGOSTINI, M.; SALVADOR, A. de S. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 18, n. 2, p.1299-1311, 2014.

## **O QUE PODE A PSICÓLOGA AO ATENDER QUEIXAS ESCOLARES: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA**

Heitor Mendes Alves (USCS) - heitormkx@gmail.com  
Rodrigo Toledo (USCS/UNIP) - rodrigo.toledo@online.uscs.edu.br

*Palavras-chave: Psicologia Escolar e Educacional; Queixas Escolares; Dificuldades de Aprendizagem; Atuação profissional*

Trata-se de um resumo expandido que apresenta resultados de pesquisa de iniciação científica desenvolvida na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) por equipe de pesquisadores vinculados ao Laboratório de Práticas Educativas e Comunitárias (LAPEC/USCS).

Com a promulgação da Lei 13.935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, emergiu o questionamento sobre as possíveis contribuições da psicologia escolar para o campo educativo e como ocorrerá a atuação destes profissionais para atender as queixas escolares. Vale destacar que a Psicologia foi consagrada como uma ciência e profissão que – durante muito tempo – atendeu aos interesses das elites. A conquista da lei e a possibilidade de inserção de profissionais da psicologia nas redes de educação democratiza o acesso a este tipo de serviço e pode beneficiar toda a sociedade.

Desta forma, o objetivo desta pesquisa é compreender quais são as concepções subjacentes à prática de psicólogas e psicólogos que atuam no atendimento das queixas escolares. Para isso discutiu-se a atuação profissional em psicologia escolar e a construção de uma prática crítica no atendimento das queixas escolares, em especial, que se fundamente na superação de leituras naturalizantes das dificuldades vividas por estudantes no seu processo de escolarização.

Como afirmam Pessoa, Pereira e Toledo (2017) e Toledo (2021), a escola é um espaço complexo e da maneira como a escola vem se configurando, o cotidiano escolar não tem sido propício para os atores escolares que pretendem ter uma prática comprometida com a transformação da realidade, em especial, no que diz respeito às diversas formas de as pessoas serem e se expressarem no mundo. Os autores afirmam que os atores escolares que tentam assumir uma postura crítica diante da realidade colocam-se em risco e têm que aprender a enfrentar as diversas formas de

exclusão, discriminação e injúria às quais podem ser expostos ao exercerem o seu trabalho.

Autores como Andrada (2005), De Souza e Marinho-Araujo (2009), Martinez (2010), Dias, Patias e Abaid (2014), Firbida e Facci (2015), Marinho-Araujo (2016), Moreira e Guzzo (2016), De Lessa e Facci (2018), Fonseca, Freitas e Negreiros (2018), CFP (2019) e Camargo e Carneiro (2020) defendem que a psicóloga e o psicólogo escolar deve atuar nos mais diversos aspectos dentro da escola, como por exemplo: o acompanhamento e apoio dos estudantes, apoio e orientação psicoeducativa para professores, gestores escolares e também para os pais e responsáveis, atuar na mediação de conflitos, sempre lembrado da leitura institucional e na potencialização dos estudantes, distanciando-se das perspectivas e leitura individualizantes.

Devido à pandemia de Covid-19 a coleta de dados foi realizada por meio de questionário online disponibilizado para profissionais de psicologia que atuam no atendimento de queixas escolares em contexto privado ou institucional.

Entre os respondentes das pesquisas, temos 6 profissionais com título de especialização, 7 com título de mestre, 3 com título de doutorado e 2 participantes que indicaram ter somente a graduação em Psicologia.

Em relação à experiência profissional dos participantes da pesquisa, tivemos uma variação entre 1 e 10 anos de atuação com atividades de atendimento a demandas escolares e destes oito participantes atuam especificamente com foco no atendimento de queixas escolares e em instituições educativas e dez participantes responderam que atuam em contextos diversos, como consultório particular, instituições de educação não-formal, consultoria, ONGs e em equipamentos das políticas públicas.

Para a análise dos dados, apoiou-se nas definições propostas por Minayo (2002) de que a pesquisa qualitativa tem como preocupação questões da realidade e do cotidiano que não podem ser quantificadas, abordando um universo de significados e relações humanas que não devem ser restringidas a apenas algumas variáveis operacionalizadas. Partindo desta compreensão, após a finalização da coleta de dados, os questionários foram analisados qualitativamente por categorias definidas como: modelos de atuação profissional; reconhecimento da rede de apoio; leituras e aportes teóricos e ferramentas e instrumentais.

Sobre Modelos de atuação profissional, percebemos que, de maneira geral, as psicólogas e os psicólogos escolares participantes desta pesquisa tentam valorizar a tríade estudante/escola/família, reforçando a necessidade de compreensão das relações sociais e interpessoais as quais o estudante está vivenciando. Isso quer dizer que tentam encontrar conexão da queixa com outros aspectos da vida do estudante, considerando nesta análise o processo de organização da escola, o processo de ensino e aprendizagem oferecido, os aportes externos oferecidos pela família e pela rede de apoio disponível para o estudante, também consideram se a queixa é específica de um campo, matéria ou professor. Outro aspecto discutido é a incidência da queixa em outras esferas da vida do estudante, por exemplo, questões que se expressam no comportamento, na agressividade, entre outros.

Na categoria Reconhecimento da rede de apoio entendemos que as psicólogas e os psicólogos escolares participantes destacam a importância da construção ou do fortalecimento da rede de apoio dos estudantes, defendem que este suporte só é possível quando a escola e a família atuam conjuntamente no enfrentamento da queixa escolar. Reforçam que o papel da família, em geral, é preparar e acompanhar a criança ou adolescente nas suas experiências educativas, garantindo o reconhecimento das relações de respeito e de vivências coletivas e colaborativas. Sobre o papel da escola entendem que é necessário a construção de um espaço de diálogo que proporcione a troca de saberes e que pretenda apresentar os conteúdos necessários para a transformação da realidade social e com isso proporcione a constituição de sujeitos críticos.

Ao discutirmos a categoria Leituras e aportes teóricos, as/os participantes apresentam subsídios teóricos que citam campos abordagens como: psicanálise, abordagens comportamentais, psicologia humanista e a psicologia histórico-cultural ou psicologia sócio-histórica. Além das abordagens, algumas das participantes apresentam alguns autores e autoras que são indicados como leituras obrigatórias para o exercício do seu trabalho, são eles: Maria Helena de Souza Patto, Beatriz de Paula Souza e Marilene Proença, como representantes contemporâneas. Também citam os clássicos como Piaget e Vygotsky. É interessante verificar que muitas das participantes citam o trabalho de Paulo Freire como fundamento das suas práticas no campo da Psicologia Escolar. Afirmam que buscam construir uma visão não-patologizante e desmedicalizante em torno das queixas escolares e têm como

princípio a melhoria do aprendizado dos estudantes e com isso romper com a lógica do fracasso escolar.

Já na categoria Ferramentas e instrumentais técnicos, citam abordagens teóricas e autores e autoras mencionadas também ilustram a diversidade de métodos, ferramentas e instrumental técnico utilizado pelas psicólogas e psicólogos escolares participantes da pesquisa. Em sua maioria, são citados o uso de jogos e brincadeiras como a principal ferramenta de aproximação das queixas escolares. Destacam técnicas que se apoiam na produção de desenhos e ou histórias, sendo elas livres ou com algum tipo de orientação, para conhecer ou para verificar a compreensão das crianças e adolescentes sobre a queixa apresentada. Entendemos que a utilização destas técnicas e ferramentas pode aproximar o trabalho avaliativo da realidade dos participantes, considerando os seus conhecimentos e saberes e com isso permitindo a construção de melhores práticas de intervenção. Nossa leitura indica uma falta de consonância com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar considerando o uso, por algumas das psicólogas e psicólogos escolares, de instrumentos técnicos mais estruturados, ou seja, afirmam a utilização de testes e inventários psicológicos como forma de realizar avaliações de capacidades cognitivas, intelectuais e comportamentais.

Ao longo deste trabalho de análise entende-se que existem contradições entre o discurso sobre o trabalho e a realização dos atendimentos de queixas escolares. Mesmo como todas as contradições apresentadas, são evidentes e inegáveis as contribuições da psicologia escolar, em especial, neste momento que temos a Lei 13.935 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

Desta forma, conclui-se que é necessário ampliar o debate sobre uma prática crítica e ampliar o debate sobre a atuação profissional de psicólogas e psicólogos escolares, destacando e discutindo os métodos, práticas, instrumentos que podem fundamentar uma prática crítica em Psicologia Escolar.

### Referências

ANDRADA, E. G. C. Focos de intervenção em psicologia escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 9, n. 1, 2005.

CAMARGO, N. C.; CARNEIRO, P. B. Potências e desafios da atuação em Psicologia Escolar na pandemia de Covid-19. **Cadernos de Psicologia**, Curitiba, n. 1, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. Conselho Federal de Psicologia – CFP, 2ª edição. Brasília: CFP, 2019.

DE LESSA, P. V.; FACCI, M. G. D. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a atuação crítica da psicologia escolar. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, v. 24, n. 47, p. 88-98, 2018.

DIAS, Ana Cristina Garcia; PATIAS, Naiana Dapieve; ABAID, Joseane Lieberknecht Wathier. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 18, n. 1, 2014.

FIRBIDA, F. B. G.; FACCI, M. G. D. A formação do psicólogo no estado do Paraná para atuar na escola. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 173-184, abr. 2015.

FONSECA, T. S.; FREITAS, C. S. C.; NEGREIROS, F. Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: a atuação junto aos professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 427-440, Set. 2018.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 33, p. 199-211, 2016.

MARTÍNEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em aberto**, 23(83), 2010.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria e método**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. L. Situação-limite e potência de ação: Atuação preventiva crítica em psicologia escolar. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 21, p. 204-215, 2016.

TOLEDO, R. Significações de professores gays sobre violências homofóbicas e suas formas de enfrentamento na escola. **Educação, Cultura e Comunicação**, v. 12, n. 23, 2021.

## A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS CRECHES E O LAÇO EDUCADOR-CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Bruna Larissa Stoque (UNINOVE) - brunastoque@uni9.edu.br  
Diego Rodrigues Silva (IP-USP) - silva.diego@usp.br

*Palavras-chave: Deficiência; Educação Infantil; Educação Especial.*

A deficiência é tema de conflito e debate constante. As possibilidades de convivência com o diferente podem ser desconfortáveis e com isso são criadas propostas na tentativa de contornar os obstáculos e propiciar arranjos toleráveis e, em algum ponto, que beneficiem tanto a pessoa com deficiência, quanto os demais de seu entorno. Deficiências dizem respeito a uma “limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade” (Brasil, 2004, s/p.), se configurando em deficiência física, auditiva, visual e intelectual. Quando inseridas no contexto educacional, para a deficiência há a educação especial:

[...] uma área de conhecimento que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiência, autismo, síndromes ou altas habilidades/superdotação, e abrange desde a educação infantil até a educação superior (ELEOTERO, 2011, p. 28).

Professores e profissionais da escola podem apresentar dificuldade e resistência à presença de alunos com deficiência, seja por não acreditarem na possibilidade do trabalho, seja por não se julgarem preparados pessoalmente e/ou profissionalmente para tal.

### **Objetivo**

Este trabalho tem como objetivo discutir a presença de crianças com deficiência em creches a partir do laço educador-criança.

### **Método**

Foi realizada uma revisão narrativa da literatura (ROTHER, 2007).

### **Resultados**

A revisão de Veiga (2008) descreve alguns impasses:

Muitas vezes, as pessoas que se propõem a educar e cuidar dessas crianças se sentem perdidas e angustiadas, seja pela dificuldade na relação com elas, seja pelas distorções e preconceitos advindos da falta de informação sobre a

deficiência e suas consequências no desenvolvimento e aprendizagem da criança, podendo até se julgarem incapazes de assumir essa tarefa com eficiência (p. 169).

Além de suas próprias dificuldades, estes profissionais poderão se deparar com as reações dos pais, como fantasias de que os profissionais não estão preparados para cuidar destes (VEIGA, 2008).

Borges (2016) buscou compreender o processo de estimulação precoce em uma creche de Goiás com bebês de zero a três. As reações em relação à deficiência são colocadas como parte da dificuldade de se efetuar a educação especial, como ilustra a fala de umas profissionais:

Excerto 23- "Olha a princípio quando eu soube que viria uma aluna com deficiência eu fiquei assim com medo, é assustada, de como que a gente vai reagir, como que eu vou interagir com essa criança, já que os outros alunos são tão pequenininhos né. Os cuidados.... Eu fiquei preocupada" (p. 111-112).

Mendes (2006) entrevistou 12 educadoras de uma creche brasileira não identificada em que havia crianças com deficiência e encontrou: "preocupação, insegurança, incapacidade, sensação de despreparo, medo de falhar e de sobrecarga de trabalho. Entretanto, houve relatos de educadores que se sentiram estimulados pelo desafio ou de indiferença" (p. 6). A princípio foram observados preconceitos e estereótipos. Com o passar do tempo, estes passaram para uma ambivalência: "o carinho e o sentimento de dó, se mesclaram à insegurança, ao temor de errar e ao sentimento de incompetência" (p. 6). Quanto ao tratamento das crianças com deficiência, indica que metade não oferecia um tratamento diferenciado, seja por não julgar necessário ou por considerar que do contrário seria uma forma de discriminação. Já a outra metade relatou dispor "mais atenção, carinho, auxílio, cuidado e até mesmo diminuição das exigências" (p. 7).

Por fim, Vitta (2010) entrevistou sete profissionais de duas creches de Bauru para verificar as concepções destes sobre a inserção de crianças com deficiência na instituição. Foram encontrados falta de conhecimento; dificuldades emocionais, como sentimentos de compaixão e medo da morte das crianças e resistências ou preconceitos explícitos. Deste arranjo, indica que a criança pode permanecer mais tempo na instituição quando não alcança as aquisições necessárias para acompanhar as crianças de sua idade, gerando formas secundárias de segregação e exclusão.

## **Discussão**

É possível elencar alguns pontos como as reações das profissionais diante da criança com deficiência e o modo como passam a cuidar destas atravessadas por essas reações. A maioria dos trabalhos descreve os efeitos do cuidado da criança para seu desenvolvimento, enfatizando a dimensão subjetiva, entendendo que o modo pelo qual a criança é concebida deixará marcas, ainda que não disponham de ferramentas teórico-clínicas para fundamentar esta relação.

Mariotto (2009) propõe o termo “paternagem” para especificar o trabalho na/da creche: é do lugar de terceiro entre a relação mãe-bebê que vem atuar o educador. Trata-se de incidir sobre a relação primordial, inserindo o registro da alteridade, de ser um mestre que dispõe das significações que dão contorno as experiências vividas pela criança. Nestas trocas, ocorre a constituição de seu psiquismo que regula, organiza e determina as relações do sujeito com os outros, com os objetos, com seus pensamentos e organiza os desejos (JERUSALINSKY, 2008).

Quando é dito que a deficiência pode suscitar questões que colocam o educador mais em contato consigo do que com a criança, pode-se argumentar que “dar mais ou menos atenção”, por exemplo, se dê menos em relação a algo interpretado acerca da criança e mais em relação a dar conta das próprias dificuldades. Segundo Crochík (1995), diante da deficiência

Dizemos frases ou atuamos no sentido de dar um consolo antecipado a quem não o solicitou, ou esboçamos um sorriso que aparente compaixão e esconda nossa aflição, sem nos perguntarmos se essas reações dizem respeito à pessoa que deformamos ou a nós mesmos. (p. 16)

Nestes casos, pode ocorrer que a dimensão da singularidade – necessária ao trabalho do educador – fique excluída da relação. Pode haver um contato mecânico, uma aplicação de uma suposta técnica certa para aquela deficiência, ou um contato repulsivo/resistente que podem trazer comprometimentos nas funções destacadas. Como postula Dolto (2015), quando há uma criança com deficiência é preciso que o cuidador a trate de forma verdadeira, falando de seus desejos e possibilidades, reconhecendo em cada comportamento “estranho” uma demanda humana, endereçada ao outro e inserida no laço social. Assim, independente do prejuízo orgânico, esta poderá realizar seus desejos e se expressar frente ao mundo.

## **Considerações finais**

A partir da educação especial de crianças com deficiência física, este resumo enfatizou o laço educador-criança e seus desdobramentos. Foi proposto que a possibilidade de aparecerem reações diante da deficiência não depende de estudo ou conhecimento racional, visto que se trata de uma reação humana frente ao diferente, seja ele qual for. Desta forma, a ênfase recai sobre como cada indivíduo lida com o que é da ordem do inapreensível da experiência. Neste aspecto, o papel das demais áreas e da supervisão dos educadores é essencial. Só um espaço de fala e expressão pode permitir acessar estes aspectos. A formação dos educadores também é colocada nestes moldes: o conhecimento técnico acerca das deficiências se faz importante, mas corre o risco de se mecanizar. Este seria um arranjo confortável, mas que exclui a dimensão do sujeito e conseqüentemente a dimensão da constituição do psiquismo.

### Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BORGES, G. S. B. **Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche**. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, GO. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5618>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

CROCHIK, J. L. O Conceito de Preconceito. In **Preconceito, Indivíduo e Cultura**. São Paulo: Robe, 1995.

DOLTO, F. **A imagem inconsciente do corpo**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. (Trabalho original publicado em 1984).

ELEOTERO, E. M. **A inclusão de crianças com deficiências nas creches do município de Florianópolis: limites e possibilidades**. 2011. 44 f. Monografia (Curso de Pós-Graduação e Especialização em Educação Inclusiva). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Elizabeth-Maria-Eleotero.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MARIOTTO R. M. M. Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Escuta, 2009.

MENDES, E. G. Inclusão: é possível começar pelas creches? In **Anais da 29ª reunião anual da ANPEd: educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**. Caxambu, MG, 2006. Disponível em:

<<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-1921--Int.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

ROTHER, E. T. Revisión sistemática X Revisión narrativa. 2007. **Acta paul. enferm.**, v. 20, n. 2, Jun, 2007. doi: 10.1590/S0103-21002007000200001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/?lang=en&format=pdf>> . Acesso em: 23 ago. 2021.

VEIGA, M. M. A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil. **Paidéia**, ano V, n. 4, p. 169-195, 2008. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/924/698>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

VITTA, F. C. F. A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 75-93, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/S8VkdHrvJcpjjTsW39TxCyB/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

## ADOLESCÊNCIA E PROJETO DE VIDA: QUEM PODE SONHAR?

Giovanna Pessanha Corrêa (UFRJ) - gi.correa@live.com  
Rebeca de Oliveira Euclides (UFRJ) - rbcroe@gmail.com  
Thiago Colmenero Cunha (USU) colmenerocunha@gmail.com

*Palavras-chave: Projeto de vida; Juventudes; Psicologia educacional*

### Introdução

Autores como Fanon (2005), Deleuze (1998), Guattari, Rolnik (2013) e Foucault (1986), discutem a noção de sujeito não só a partir da biologia, mas também a partir da cultura, da história e da política. Subjetividade não se confunde com uma interioridade identitária (marcada por uma biografia familiar), mas sim produzida no registro social. Mesmo que ela venha terminar num indivíduo, em um “terminal”, ela é produzida no coletivo. Marca dessa produção é que ela comporta componentes múltiplos, diversos e heterogêneos (de poder, do corpo, do espaço urbano, componentes de mídia, de linguagem).

Afirmar que a subjetividade se faz e é feita a partir de uma produção social, se opõe à noção de individualidade, de identidade, como algo fixo e preestabelecido. Aqui pensa-se uma subjetividade social, plural, maquínica, contextual, localizada – que necessariamente está ligada ao campo político, econômico, cultural, racializado, colonial, territorial.

Segundo Bock (2007), a adolescência é carregada por conflitos supostamente naturais: dos 12 aos 19 anos, hormônios são jogados na circulação sanguínea e o desenvolver da sexualidade genital são fatores responsáveis pelo aparecimento da sintomatologia da adolescência normal. Como se tudo que acontecesse a essa faixa etária fosse naturalmente igual e imutável, como se características fossem inatas, pois são da natureza do ser passar por essa transição. A cultura, a sociabilização, a educação e o trabalho, dispositivos socialmente criados e produzidos, na leitura dessas psicologias hegemônicas, aparecem apenas como detalhe a ser observado posteriormente, como o que traz pequenas mudanças às realidades imutáveis desses seres.

Aqui, entende-se adolescência não delimitada pela idade, mas por um período de transformações, de maneira imanente ligada ao contexto, aos marcadores sociais, ao que se passa na vida de cada jovem específico que se trabalha com. Entre vários

fatores possíveis nessa construção social, pode-se elencar momentos históricos, estereótipos, múltiplas referências, pertencimentos aos distintos grupos ou tribos. Inverte-se aqui as ideias de natureza, essência, universalidade e unicidade pelas noções de multiplicidade, processualidade e singularidade. Pensar juventudes, sempre no plural, é colocar como foco do processo de análise a experiência, a experimentação, os modos de ser, pensar e agir (LAHORGUE, 2016). Não algo a ser preenchido, uma etapa a ser cumprida a priori ou ainda uma fase ou idade a ser alcançada, mas uma realidade a ser vivida.

### **Desenvolvimento:**

A lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) institui as normas para a implementação do Novo Ensino Médio e Base Nacional Curricular Comum (BNCC), estabelecendo no currículo a disciplina Projeto de Vida como obrigatória nas escolas de ensino público e privado em nível nacional. O Projeto de Vida é realizado por oficinas ou aulas, onde educadores e jovens debatem sobre questões de âmbito profissional, social, físico e emocional a partir da reflexão sobre tomada de decisões e resolução de problemas.

No entanto, trabalhar Projeto de Vida demanda a reflexão acerca das noções de possibilidades para cada indivíduo, que é singular e atravessado pelo lugar que ocupa em sociedade. Por isso, aqui propõe-se o questionamento acerca de a quem serve o Projeto de Vida nas escolas. Ao discutir esse tema, é levado em conta a produção do desejo, que está associada à produção de subjetividades. Sendo assim, num Estado meritocrático, elitista e onde o racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) se faz presente, as juventudes pobres e negras terão sua produção de desejo despotencializada, visto que, grande parte dos atores da sociedade esperam que essas populações não atinjam o sucesso tal qual idealizado pelo neoliberalismo e capitalismo em voga. A possibilidade de se autorizar a sonhar, a desejar e a conquistar não engloba todos os indivíduos e, para que seja possível trabalhar o Projeto de Vida, é necessário que isso seja não só entendido, como também questionado. Que adolescentes podem durante quatro, cinco, seis, oito anos “aprender esperando”?

Ademais, o trabalho com projetos requer pensar no futuro. E o que acontece quando se depara com jovens que não se entendem como detentores de um futuro? Os marcadores de classe e raça também se farão presentes para delimitar qual é o jovem que conseguirá fazer planos para seus trinta anos de idade, e quem viverá com

a angústia de se transformar em estatística dentro do perfil de vítimas de homicídio, que, segundo dados do IPEA (2020), são homens (91,8%), jovens entre 15 e 19 anos (55,6%) e negros (75,7%). O genocídio da população negra no Brasil faz com que a frase “não sei nem se vou estar vivo amanhã” esteja presente nos ambientes que se propõem a pensar planejamento com jovens negros e favelados ou periféricos.

Assim, apresenta-se a prática da Análise do Vocacional (LISBOA; CUNHA; BICALHO, 2018), realizada no projeto de extensão “Construindo Um Processo De Escolhas Mesmo Quando ‘escolher’ Não É Um Verbo Disponível”, vinculado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como uma forma de trabalhar Projeto de Vida considerando necessariamente a pluralidade de possibilidades interseccionais e potências das juventudes, abarcando raça, classe, gênero, sexualidade, territórios, entendendo que toda vida é feita de múltiplos fatores que precisam ser escutadas pela escola contemporânea.

O projeto está presente desde 2006 em escolas públicas e em Organizações Não Governamentais (ONGs) do setor da educação, localizadas em regiões periféricas e favelas da região metropolitana do Rio de Janeiro, atuando através da formação de grupos com jovens. Utiliza-se de dispositivos para gerar as discussões, podendo ser em forma de texto - poema, letra de uma música, texto de jornal - ou dinâmicas, regras, materiais, jogos, vídeos, exercícios corporais, brincadeiras. Propõe-se um novo modo de entender a trajetória profissional “enquanto uma intervenção na área da orientação vocacional atenta a sentidos possíveis do trabalho na atualidade” (BICALHO; BARTALINI; SASSO, 2010, p. 3).

A escolha é entendida como um processo contínuo, que é diretamente atravessado pelos aspectos nocivos que o sistema capitalista produz na sociedade com o decorrer do tempo, como as desigualdades sociais. Trabalha-se a possibilidade de futuro, sem que haja a instituição de que o jovem precisa ter um projeto de vida construído e alinhado pelo trajeto escola-faculdade-emprego, mas proporcionando a criação de possibilidades e reflexão sobre critérios de escolhas, pois acredita-se que pensar profissão envolve pensar trajetória de vida e a escolha como um processo.

## **Conclusão**

O ato da escuta que a Análise do Vocacional propõe é indispensável no trabalho da(o) psicóloga(o) no ambiente escolar. Para atuar com uma prática ético-

política é preciso entender que não se analisa os jovens e suas queixas de forma individualizante, pelo contrário, entende-se que cada indivíduo carrega uma história de vida, de família, carrega as marcas de pertencer a certos grupos sociais oprimidos (ser negro, favelado, LGBTIA+). Ao ouvir cada relato, é preciso estar atentas e atentos a acolher esses jovens, entendendo que existem marcadores sociais ali presentes que afetam diretamente seus critérios de escolha. A escola pode e deve ser um ambiente seguro e acolhedor para os jovens se sentirem à vontade para trazer seus medos e seus desejos.

Dessa forma, aposta-se numa prática que não acredita num único caminho. A vida é múltipla e pode ser vivida de diversas maneiras possíveis. As discussões são desenvolvidas de maneira que o desejo profissional (daqueles que sabem o que querem) seja considerado, entendendo as formas possíveis de alcançar tais objetivos. Além disso, as múltiplas possibilidades de se seguir a vida profissional são apresentadas e validadas, desde que sejam potencializadoras para os indivíduos. Ao final, o propósito é fazê-los refletir os processos que os levam a escolher, pensar suas trajetórias de vida e torná-los conscientes de todas essas questões.

### Referências

- ALMEIDA, S. L.. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)> Acesso em: 20 ago. 2021.
- BICALHO, P. P. G.; BARTALINI, C. P. B.; SASSO, N. K. A prática de “orientar vocações” e os sentidos atuais do trabalho. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 128-141, 2010. Disponível em: <<https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3221>> Acesso em: 30 ago. 2021.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de fora: EdUFJF, 2005
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP) (Orgs.). **Atlas da Violência 2020**. Brasil: Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo. 2020.

LAHORGUE, J. B. **Jovens, política(s), cidade(s)**: Diálogos na urbe e suas (im)possibilidades. Florianópolis: Liquidificador, 2016.

LISBOA, F. A.; CUNHA, T. C.; BICALHO, P. P. G. Para uma educação inventiva: a circulação de palavras e grupos de análise dos processos de escolha como afirmação de potência. **REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v.2, p.1-16, 2018.

## TRABALHO COM EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Gabriela Gonçalves Panetta (PUC CAMPINAS) - gabrielapanetta@hotmail.com  
Letícia Batista Caldeira (PUC CAMPINAS) - leticiabatista.caldeira@gmail.com  
Joaquim Afonso Feliciano Pizzato (PUC CAMPINAS) - joaquimpizzato@hotmail.com  
Monica Gobitta Alayon (PUC CAMPINAS) - gobittapucc2@gmail.com

*Palavras-chave: COVID-19; Educação Básica; Formação Profissional*

### Introdução

Na perspectiva sócio-histórica, compreende-se que o desenvolvimento infantil é marcado por dinâmicas e trocas afetivas com os agentes sociais, sejam eles educadores ou familiares. O adulto deve estar atento aos estados emocionais das crianças para que possam potencializar o processo de crescimento e aprendizagem delas. (ZENDRON *et al.*, 2013).

A teoria do desenvolvimento de H. Wallon utiliza dos domínios funcionais afetivo-cognitivo-motor como constructos, que servem para explicar o funcionamento da pessoa em sua totalidade. Na Educação Infantil, as crianças passam a ser vistas como um todo e estão mais propensas à formação de atitudes que podem marcar seu comportamento em relação ao meio. O professor é um mediador do conhecimento e a qualidade da relação que estabelece com os seus alunos têm impacto sobre o rendimento deles e na forma que interagirão entre si. Dessa forma, é importante que o professor compreenda as especificidades de cada aluno e que a relação professor-aluno seja saudável e afetivamente positiva para que não haja barreiras no processo ensino-aprendizagem. Importante ressaltar que o conceito de afetividade para o autor é a capacidade e a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno, por sensações agradáveis ou desagradáveis. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

A pandemia causada pelo COVID-19 traz uma demanda de constante 'reinvenção docente', exigindo das educadoras a adaptação às atividades remotas, com a expectativa de que sejam ativas e acessíveis, desconsiderando as lacunas de condições trabalhistas, formativas e estruturais dessas profissionais. Além disso, trabalhando de forma remota perdem-se as possibilidades das trocas presenciais, tornando o trabalho mais solitário. Ademais, o trabalho remoto traz um número maior de afazeres ao docente, como a necessidade de organização de uma nova metodologia de ensino, através de adaptações tecnológicas, com o intuito de

disponibilizar uma educação à distância de qualidade. Desse modo elas podem ficar sobrecarregadas, fazendo com que a saúde mental delas seja afetada. Assim sendo, é importante que a saúde dos educadores seja preservada, o que requer ações de promoção de saúde que ajudem no bem-estar desses profissionais. (PEREIRA; SANTOS; MANENTI, 2020).

Destarte, é recomendável o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, praticar exercícios físicos, promover momentos de lazer, como ler e assistir a filmes, manter alimentação saudável, bem como participar de atividades grupais de ajuda mútua, mesmo que de modo virtual. Essas ações se alinham às estratégias propostas pela Política Nacional de Promoção da Saúde – PNPS (BRASIL, 2010).

## **Objetivos**

O trabalho teve como objetivo proporcionar um espaço de acolhimento psicológico às educadoras do Centro de Educação Infantil (CEI), permitindo o compartilhamento de sentimentos e emoções, fortalecendo o vínculo grupal e trazendo reflexões acerca de temas específicos.

## **Método**

As participantes são educadoras de um CEI, de um bairro da periferia da cidade de Campinas-SP. Em razão da pandemia, ele foi concebido de forma remota por meio de encontros pela plataforma *Google Meet* e comunicações pelo aplicativo *Whatsapp*. Ademais, os instrumentos utilizados para a construção dos encontros foram conversas abertas, dinâmicas, materiais lúdicos e artísticos, slides e discussões teóricas. A intervenção ocorreu através de quatorze encontros realizados semanalmente com educadoras e periodicamente com a coordenadora pedagógica. Além disso, os estagiários realizaram reuniões pela plataforma do *Google Meet* para planejamento e organização dos encontros.

## **Resultados e Discussão**

Para uma melhor compreensão, a análise dos resultados será realizada por meio de três categorias determinadas para o relatório, sendo elas: espaços facilitadores, impactos da pandemia e estratégias de acolhimento. A categoria espaços facilitadores busca propiciar uma análise sobre o modo como os encontros

foram desenvolvidos, considerando a conversa aberta e a escuta como fundamentais na construção do grupo e no estabelecimento de vínculos. Nesse espaço as educadoras eram contempladas tanto em seus quesitos profissionais, quanto pessoais. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Ademais, permitiram entender e explorar os sofrimentos causados pela pandemia, compreendendo que ela acarretou mudanças não apenas na rotina de trabalho. Nos primeiros encontros ficou evidente a relutância em compartilhar o que haviam sentido e produzido ao longo deles. Porém, nos encontros finais, as participantes já se sentiram mais dispostas a compartilhar o que haviam desenvolvido e sentido durante as vivências abordadas, tal fato evidencia a importância de tais espaços para que se crie uma reflexão crítica sobre os assuntos discutidos e a externalização de sentimentos e emoções. (RUSSO; MAGNAN; SOARES, 2020).

Com relação à saúde mental de educadores no período de pandemia, um estudo do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) demonstra que os profissionais se sentem inseguros quanto ao futuro e reportam terem medo e ansiedade sobre a situação atual. Em um dos encontros, as participantes abordaram algumas situações de luto, também compartilharam sobre como lidaram com isso e sobre a cobrança que a sociedade faz para que elas sempre estejam bem. Essas falas mostram o quanto esses profissionais sentem a necessidade de ocultar seus sentimentos e como isso também é esperado deles, por isso ter um espaço facilitador no qual elas podem compreender seus sentimentos é de suma importância. (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR; CLEMENTINO, 2021).

Além disso, foi possível notar nas falas das educadoras um discurso de 'reinvenção' das práticas de educação. Isso vai ao encontro do que Pereira, Santos e Manenti (2020) dizem sobre essa questão, os quais referem-se à busca por manter a educação de forma remota, ativa e acessível, desconsiderando as questões estruturais, de condição de trabalho e de formação dessas profissionais. Ainda segundo os autores supracitados, as educadoras, normalmente, já têm muitos afazeres na prática de sua profissão e com a pandemia as demandas são muito maiores, o que infere diretamente na saúde mental delas. Em quase todos os encontros apareceram conteúdos que mostravam os impactos causados pela pandemia, fossem eles de caráter psicológico ou protocolares de convivência. Conteúdos 'não ditos' pelas participantes, como por exemplo a baixa adesão, pouca

interação e baixa assiduidade também podem ser reflexos indiretos dos impactos que a pandemia teve no grupo.

Diante das estratégias de acolhimento utilizadas com as educadoras e discutidas em conjunto para aplicação com as crianças, criou-se uma categoria de mesmo nome que busca analisá-las. Dessa forma, compreende-se que o espaço facilitador oferecido ao grupo foi uma forma de promover a saúde mental e criar uma rede de apoio entre colegas de trabalho. Ademais, a horizontalização do poder no grupo colaborou para que todos se sentissem partes fundamentais do mesmo e de seu funcionamento. (AZAMBUJA *et al.*, 2007).

Uma outra demanda levantada para o projeto estava relacionada ao acolhimento das crianças na volta presencial, principalmente diante das limitações impostas pelos protocolos de saúde no período pandêmico. O uso de equipamentos de proteção individual, por exemplo, e o distanciamento social, se tratando de crianças muito pequenas, gerou nas educadoras uma enorme preocupação. Na Educação Infantil, a afetividade e o contato com o outro são fatores essenciais para o vínculo educadora-aluno e para que as crianças se envolvam com os processos de aprendizagem. Sendo assim, tornou-se necessário pensar, refletir e elaborar novas formas de acolhimento. Nos encontros, as educadoras relataram que gostariam que esse novo acolhimento às crianças tivesse aspectos como: respeito, serenidade, sensibilidade, empatia, sabedoria, recepção amorosa e calorosa. Dessa forma, foi discutido em conjunto sobre como essas palavras podem aparecer nessa nova realidade e como o afeto pode aparecer por meio da fala, da observação e do olhar direcionado a criança. (ZENDRON *et al.*, 2013).

Considerando as possibilidades e limites no desenvolvimento do projeto, os objetivos gerais foram alcançados pois, foi criado um ambiente acolhedor e seguro que buscou atender às principais demandas do grupo. Demandas essas identificadas e atendidas, como pode-se observar nas expressões e falas das participantes. Dessa forma, compreende-se que, apesar de todas as limitações, o trabalho realizado trouxe ganhos a todos os envolvidos. Ademais, o trabalho está em continuidade até o final deste ano e teve-se a conquista desse espaço durante a jornada de trabalho das profissionais.

## Referências

AZAMBUJA, M. P. R. de; DEBASTIANI, C.; DUARTE, C. C.; MINOZZO, F.; SOUZA, A C. de. Relato de experiência: o acolhimento em grupo como uma estratégia para a integralidade. **Psico-USF [online]**, v. 12, n. 1, pp. 121-124, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS)**. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.20, p. 11-30, 2005.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E.; CLEMENTINO, A. M. Teachers' Work During Pandemic Times. **GESTRADO**, Belo Horizonte, 2021.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **BOCA - Boletim de Conjuntura**, v. 3, n. 19, p. 26-39, 2020.

RUSSO, K.; MAGNAN, M. O.; SOARES, R. A pandemia que amplia as desigualdades: a Covid-19 e o sistema educativo de Quebec/Canadá. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, n. s/n, p. 1-28, 2020.

ZENDRON, A.B.F.; KRAVCHYCHYN, H.; FORTKAMP, E.H.T.; VIEIRA, M.L. Psicologia e educação infantil: possibilidades de intervenção do psicólogo escolar. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, s/v, n.39, p. 108-128, 2013.

## **O ONTEM, O HOJE E O AMANHÃ: O PAPEL DA MEMÓRIA E DA IMAGINAÇÃO NA PERSPECTIVA DE FUTURO DE JOVENS.**

Matheus Henrique da Silva Rocha (PUC-Campinas) - matheushrocha@yahoo.com.br

Vera Lúcia Trevisan de Souza (PUC-Campinas) - vera.trevisan@uol.com.br

Agência Financiadora: CNPq

*Palavras-Chave: Psicologia Histórico-cultural; Imaginação; Memória*

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado que está vinculada aos estudos desenvolvidos pelo grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED) do Programa de pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. O estudo fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, a qual compreende que o desenvolvimento humano ocorre no/pelo meio, contexto em que as relações sociais e intersubjetivas acontecem, assim, se destacando, a relação dialética do ser humano como produto-produtor da realidade objetiva.

No mesmo sentido, Vigotski (2009) propõe compreender o psiquismo humano como um sistema constituído pelas funções psicológicas superiores. Para este trabalho elegemos a imaginação e a memória como funções que se destacam no processo de jovens pensarem sobre o futuro. A imaginação, segundo Vigotski (2014), está na base da ação criadora do ser humano, inclusive na criação de futuros possíveis para a vida dos sujeitos. Souza e Arinelli (2019), ao abordarem a imaginação nessa perspectiva a apontam como a função central no desenvolvimento revolucionário, pois a imaginação permite ao sujeito acessar outras formas de se relacionar com a realidade, em função de seu caráter simbólico, que possibilita a simulação de situações externas à realidade vivida.

No que tange ao funcionamento da memória, Vigotski (2014) diz que a primeira forma de relação dos processos imaginativos com a realidade é por via da experiência do sujeito. No mesmo sentido, Stetsenko (2016) diz que a memória é a função da ação, pois recorremos a ela quando algo no presente surge, e conseqüentemente ao atuar no presente, o futuro é alterado. Deste modo, ao pensarmos como a imaginação e a memória atuam no processo de pensar o futuro, percebemos que o funcionamento dessas funções tem papel essencial, pois se a imaginação tem como uma das suas bases a experiência, a memória por sua vez possibilita que essas experiências do sujeito sejam evocadas para o tempo presente e ambas atuam na construção das

perspectivas de futuro dos sujeitos. É importante destacar que o fato de elegermos nesta pesquisa as funções psicológicas imaginação e memória, não desconsideramos que o psiquismo humano funciona como um sistema, em que as funções psicológicas superiores, como atenção, pensamento, memória, imaginação entre outras, atuam de modo imbricado e que cada nova relação entre elas, confere novas possibilidades de compreensão e atuação no mundo pelo sujeito.

A literatura científica acerca do futuro de jovens e adolescentes é vasta, e é fomentada e formada por diversos nomes desde orientação profissional até o mais recente e conhecido Projeto de Vida. Porém, os estudos sempre partem de dois lugares: o primeiro é questionar se os sujeitos pensam sobre o futuro e o segundo é o que pensam sobre o futuro. Contudo, o que propomos neste trabalho é que o ponto central da discussão é como pensar os planos para o futuro com adolescentes compreendendo seu contexto e tomando como sujeitos de ação e produtores de pensamentos, ideias e, portanto, criativos. Trata-se de fomentar espaços para que os sujeitos trabalhem em prol de sua emancipação dentro da comunidade a que se filiam. Sobre pensarem ou não sobre o futuro, o grupo de rap, Racionais Mc's nos responde muito bem:

Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo

Quando pivete, meu sonho era ser jogador de futebol

Vai vendo!

Mas o sistema limita nossa vida de tal forma

E tive que fazer minha escolha, sonhar ou sobreviver" (RACIONAIS MC 'S, 2002).

Esse trecho desse rap nos revela muitas coisas, a primeira é que as perspectivas de futuro não são determinadas apenas por um desejo de algo, mas que é transpassada pelo capitalismo e suas formas perversas de alijar os sujeitos de direitos básicos, como Saúde e Educação, tendo que escolher apenas entre sonhar e sobreviver. Contudo, como diz Vigotski (2000), a liberdade humana não é poder tudo, ou conseguir tudo, mas tomar consciência da realidade, entendida como a compreensão das condições que produzem nossas vidas e contextos sociais. Com base nisso, a imaginação e a memória são funções psicológicas importantes para a apreensão da realidade e das condições que a perpassam.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é discutir o enlace entre a memória e a imaginação, como base para os jovens pensarem sobre o passado, o presente e o

futuro. O estudo se insere no campo das pesquisas qualitativas e, caracteriza-se, como investigação-intervenção (SOUZA, 2019), que une a realização da pesquisa a práticas psicológicas que visam transformar as condições sociais em que vivem os participantes da investigação. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e individuais com quatro jovens egressos de escolas públicas, com idades entre 19 e 20 anos, que participaram de intervenções do grupo PROSPED entre os anos de 2016 e 2018. As entrevistas foram realizadas virtualmente e foram gravadas e transcritas. Para a análise das informações provenientes das entrevistas foram lidas exaustivamente, a fim de selecionar trechos que fossem relevantes e fossem síntese para o que os participantes falaram nas entrevistas.

Os resultados preliminares indicam a importância das experiências dos jovens para pensar o futuro. O que se destaca é que a vivência em contextos marcados pelas desigualdades presentes na vida cotidiana deles, marca os modos de pensar, agir e ser e aumentam ou diminuem as possibilidades que os jovens têm de futuro. Arretche (2015) propõe o termo “trajetórias das desigualdades” para abordar as desigualdades presentes na sociedade, em especial a brasileira, pois para a autora o termo desigualdade no singular é abstrato, e não permite dar objetividade ao fenômeno das desigualdades tal como é.

Isso indica aspectos importantes à atuação do psicólogo(a) em contextos escolares, pois ao pensar estratégias para trabalhar perspectivas de futuro com os jovens e adolescentes é essencial ter em consideração as experiências e as condições atuais desses sujeitos e, não somente, avaliar ou estimular a construção de um plano ou projeto para direcionar sua vida, visto que o futuro se constitui no presente, no hoje, com base no passado, o ontem.

Essa discussão indica pontos fundamentais para a Educação Básica, em especial no estado de São Paulo, pois baseado na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) o Ensino Médio passou por reformulações e dentre elas a implementação de uma disciplina chamada de “Projeto de Vida”. Essa aula terá como objetivo discutir e fomentar a importância dos jovens e adolescentes planejarem o futuro, abrangendo as áreas do trabalho e Educação. Diante disso, como pensar o futuro desses sujeitos em contextos marcados pela desigualdade? Como essas ações, de fato, aumentam as possibilidades de futuro?

Por fim, defendemos que discutir futuro de crianças, adolescentes e jovens é de suma importância, em especial em contextos educativos, como a escola, por

exemplo, mas que essas ações sejam marcadas por uma visão crítica, que considera a construção histórica da sociedade e que os sujeitos que pensam o futuro têm história, vivências que os constituem, mas que essas experiências não limitam as possibilidades de futuro.

### Referências

ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Unesp, 2015.

RACIONAIS MC 'S. **A Vida é um desafio**. São Paulo: Cosa Nostra: 2002. 7min.

SOUZA, V. L. T. DE; ARINELLI, G. S. A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 2, p. 1-22, 14 nov. 2019.

SOUZA, V. L. T. A pesquisa-intervenção como forma de inserção social em contextos de desigualdade: arte e imaginação na escola. **Psicologia em Revista**, v. 25, n. 2, p. 689-706, 2019.

STETSENKO, Anna. Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. **Educação**. Porto Alegre, vol. 39, ed. esp. supl., p. 32-41, 2016.

VIGOTSKI. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 2000. (Trabalho Original Publicado em 1931).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Trabalho original publicado em 1934).

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014. (Trabalho original publicado em 1930).

## ENCAMINHAMENTOS POR QUEIXAS ESCOLARES: ANÁLISE DOS PRONTUÁRIOS A PARTIR DOS FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Fabiane Rizo Salomão (SEDUC Presidente Prudente/SP - FCT/UNESP) -  
salomaopsico@yahoo.com.br  
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho (FCT/UNESP) - tuimviotto@gmail.com

*Palavras-chave: Queixa escolar; Psicologia histórico-cultural; Educação*

Patto (1984,1990) iniciou um movimento de crítica em relação à forma como os psicólogos realizavam a avaliação psicológica dos estudantes. Machado e Souza (1997); Bock (2000); Tanamachi, Proença e Rocha (2000); Viotto Filho e Ponce (2012) e Souza (1997, 2010), contribuíram com estudos que levaram a uma ruptura com as concepções tradicionais acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e a novas formas de compreensão e atuação frente as queixas escolares.

Para Souza (2000), a queixa escolar demonstra uma inadequação do estudante diante de padrões estabelecidos pela escola. Os estudantes que não apresentam desempenho ou comportamento esperado, são vistos como portadores de algum transtorno ou deficiência. Souza (2007), em seu artigo intitulado “Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar”, demonstrou a forma como a queixa escolar era compreendida e encaminhada pelos psicólogos.

Como Souza (2007), realizamos a análise de 16 prontuários do Centro de Avaliação e Acompanhamento (CAA), tendo como foco os relatórios de estudantes encaminhados ao serviço no ano de 2019. Tais relatórios foram elaborados pelos professores e podem revelar as concepções acerca do processo de escolarização dos estudantes e as características mais frequentes apresentadas nas queixas.

O C.A.A. é um serviço da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP, com profissionais das áreas de Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Serviço Social e Psicopedagogia. Realiza acompanhamento de estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, ciclo I, com queixas de problemas de aprendizagem, (MASUYAMA; RIZO SALOMÃO, 2019).

Temos como objetivo, descrever as características das queixas, quais aspectos são enfatizados pelos professores, além de identificarmos as tendências presentes. Antes disso, faremos uma breve exposição de dados obtidos em pesquisas realizadas nas décadas de 1980-1990, que abordaram a temática das queixas escolares.

Souza (1997), no capítulo intitulado “A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo”, apresentou dados referentes ao perfil dos estudantes encaminhados aos serviços de Clínica Escola do Instituto de Psicologia da USP e Unidades Básicas de Saúde (UBS) da região Sudeste da cidade de São Paulo.

Em relação aos encaminhamentos para as UBS, a autora destacou que 70% dos encaminhamentos de estudantes com idades entre 5 e 14 anos, apresentavam queixas de problemas de aprendizagem ou escolarização, sendo que 50% foram atribuídas como problemas de aprendizagem e 21% como problemas comportamentais. Desses estudantes, 61% ainda estavam matriculados na primeira ou na segunda série do ciclo I.

Silvares (1989), analisou os prontuários da Clínica Escola do Instituto de Psicologia (USP), no período de 1983 a 1989, 41% dos motivos de encaminhamentos eram por mau desempenho escolar, sendo 28% devido a queixas comportamentais ou por brigas e 25% dificuldades de fala e 71% desses estudantes eram meninos que estavam cursando as primeiras séries do ciclo I e eram oriundos de famílias com baixa escolarização.

Metade das crianças eram ingressantes na escola e os professores acreditavam que elas apresentavam problemas de aprendizagem. Segundo Souza (1997, p.19), essa situação pode ser reconhecida como uma “hipótese de um certo ‘olho clínico’ do professor, representando o início precoce da responsabilização do aluno por suas dificuldades escolares”.

Tendo apresentado as tendências presentes nas queixas escolares identificadas na década de 1980 a 1990, apresentaremos os dados encontrados nos encaminhamentos feitos ao C.A.A., com objetivo de comparar os dados históricos com os atuais. Assim, poderemos identificar as tendências mais presentes nesses encaminhamentos e se ocorreram mudanças.

### **O que os prontuários ainda apresentam?**

Tomamos como objeto de estudo, 16 prontuários de estudantes encaminhados pelos professores ao CAA no ano de 2019. Desses 16 estudantes, 12 correspondiam ao gênero masculino e apenas 4 ao gênero feminino, dado que nos chama atenção, pois se iguala ao aspecto identificado nas pesquisas apresentadas por Souza (1997).

Identificamos 06 estudantes do 1º ano, 4 estudantes do 3º ano, 02 do 2º ano, 02 do Pré I e 01 do maternal. Novamente os dados encontrados em nossa análise se identificaram com os de Souza (1997), pois a maioria dos encaminhamentos são de estudantes matriculados nos anos iniciais.

Apenas em 2 relatórios os professores destacaram as habilidades positivas dos estudantes, demonstrando a dificuldade em encontrar aspectos positivos nos mesmos e, assim, atribuindo a eles características negativas que levam a produção de rótulos e estereótipos.

Dos 16 relatórios, 11 relatavam explicitamente dificuldades de aprendizagem e os demais descreviam problemas comportamentais, que segundo a concepção dos professores, levavam a um baixo desempenho escolar.

Na descrição sobre as dificuldades dos estudantes, identificamos 06 queixas de problemas de fala, como “trocas na fala”, “fala descontextualizada”, “problemas na comunicação” e “fala infantilizada”. Também verificamos 05 queixas de “problemas na coordenação motora” ou “dificuldades motoras”, 08 de dificuldades na interação social, 04 de “agressividade com os colegas”, 02 de “dificuldade em seguir regras”, 09 queixas de “problemas de atenção” ou “distração” e “dispersão na execução das atividades escolares” e 04 de “dificuldade de compreensão” ou em “entender instruções”.

Estes aspectos observados, nos possibilitam realizar algumas reflexões a respeito das concepções dos professores sobre o desenvolvimento infantil. Pois, trata-se de estudantes em sua maioria, matriculados em anos iniciais, desta forma, encontram-se em processo de desenvolvimento de suas habilidades relacionadas a comunicação, coordenação motora, atenção, autocontrole da conduta e demais aspectos.

No entanto, o que verificamos nos encaminhamentos são queixas que já indicam um “mal funcionamento”, apontando que o estudante possui um problema ou distúrbio, o que tem engendrado os processos de rotulação e culpabilização.

Como Souza (2020 p.29), verificamos nos relatos a presença de “jargões escolares” como “ele não sabe nada”, possui “problema de aprendizagem”, tem “comportamento disperso”, não consegue “reter nada”, descrições abstratas, que pouco contribuem para a compreensão da história de escolarização do estudante e que reforçam estereótipos.

## Considerações Finais

Comparando os dados, constatamos que não houve mudanças, pois as tendências verificadas na década de 1980-1990, continuam muito presentes nas queixas escolares. Isto demonstra que mesmo com as críticas feitas por Patto (1990), Collares e Moysés (1996;1997,2013), as concepções biologizantes e a-históricas sobre o desenvolvimento humano ainda são hegemônicas e influenciam a forma dos professores entenderem os estudantes, tendo como consequência a intensificação nos processos de patologização e medicalização.

## Referências

- BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Orgs.) **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.
- COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A. Controle e medicalização da infância: controlar é preciso. **Temas em destaque**. Número 1 ano 1, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/viewFile/2456/2090>. Acesso em: 03 de maio de 2017.
- COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A.. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Revista Psicologia**. São Paulo: USP, v.1, n. 7, 1997.
- FRANCO, A. F. Reflexões em torno do encaminhamento da queixa escolar e a produção do fracasso escolar franco In: **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE- PUC**, PR. p. 5181-5187, 2009.
- MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- MASUYAMA, P. M. K.; RIZO SALOMÃO, F. **Interdisciplinaridade e educação: aprendizagem e desenvolvimento humano. Contribuições para uma educação para todos**. São Carlos: Pedro & João editores, 2019.
- MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: A produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2012.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

- PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1984.
- SILVARES, E. Descrição comportamental e socioeconômica da população infantil de uma clínica escola de Psicologia de São Paulo. In: **Relatório Científico**, Mimeo, 1989.
- SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2ª ed. E-book. São Paulo, 2020.
- SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In: SOUZA, B. de P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, 2010. Disponível em: [emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2255/2222](http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2255/2222). Acesso em: 04 de maio de 2017.
- TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Orgs.) **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.
- VIOTTO FILHO, I. A. T.; PONCE, R. F. (Org.). **Psicologia & Educação: Perspectivas críticas para a ação psicopedagógica**. 1ed. Birigui/SP: Boreal, 2012, v. 1, p. 26-46.

## O BRINCAR EM DIFERENTES PERFIS SOCIOECONÔMICOS E A DESIGUALDADE SOCIAL

Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro (PUC-SP) - mporibeiro@pucsp.br  
Isabela Rodrigues Andres (PUC-SP) - isabelaandres94@hotmail.com  
Kimberly Davini Dias Bento (PUC-SP) - kimberly.davini@gmail.com

*Palavras-chave: brincar; perfil socioeconômico; desigualdade social*

### **Introdução**

O brincar, principalmente o espontâneo - aquele em que a criança se engaja decidindo com o quê, como e até quando brinca –, na perspectiva de diferentes teorias em Psicologia, entre elas a Psicogenética (PIAGET, 1978), é uma atividade indispensável para o ser humano e devidamente preconizado no ECA como um direito das crianças. Em um país como o nosso, onde a desigualdade social é estrutural, permanente e tem diversas facetas, para além da mais objetiva que é a desigualdade econômica, é relevante questionar o quanto as possibilidades que as crianças têm de exercer o direito de brincar estão associadas às condições socioeconômicas das famílias. Um estudo recente (CAMPOS; RIBEIRO, 2020), mostrou que as condições que promovem ou obstaculizam o brincar livre de crianças são relacionadas ao perfil socioeconômico, o que evidencia a desigualdade social. Tratando-se de um trabalho de revisão da literatura - que encontrou apenas 8 artigos entre 2005 e 2016 a partir dos quais se pudesse utilizar a categoria “desigualdade social” como critério de análise - apontou para a necessidade da realização de estudos empíricos para o fortalecimento dessa conclusão. Partindo dessas constatações, o objetivo do presente estudo é investigar e analisar as condições concretamente existentes para a ocorrência de brincadeiras, em crianças pertencentes a famílias de dois perfis socioeconômicos.

### **Método**

Participaram da pesquisa 7 pares mães e seus filhos, crianças com idades entre 5 e 8 aos, predominando as de 6 anos. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas, por meio de chamadas de vídeo, dada a condição de isolamento social na época da coleta de dados. Os critérios para identificação do perfil socioeconômico dos participantes basearam-se na renda familiar e no bairro de

moradia das famílias, conforme classificação do indicador “Trabalho e Renda” do Mapa da Desigualdade Social da Rede Nossa São Paulo (2020). Foram consideradas famílias de Perfil Socioeconômico Alto (PSE A) aquelas que tinham renda familiar superior a 15 salários-mínimos e residiam em bairros de renda média e alta; e de Perfil Socioeconômico Baixo (PSE B) aquelas com renda familiar entre 1 e 3 salários-mínimos e residentes em bairros níveis baixos de renda familiar. Para além desses critérios a amostra foi por conveniência, conforme contatos das pesquisadoras. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. A análise de dados envolveu a leitura cuidadosa de cada entrevista, identificação dos temas-chave e dos seus significados, síntese de cada entrevista e do conjunto das entrevistas de cada grupo de participantes.

## **Resultados**

Na análise foram considerados indicadores favorecedoras do brincar, a saber: duração ou momentos dedicados ao brincar; local onde ocorrem as brincadeiras; com quem a criança brinca e o papel dos responsáveis na brincadeira; temas das brincadeiras ou objetos utilizados.

Tempo de duração ou momentos: as crianças de PSE A, tem sua rotina estruturada em função de atividades extraescolares. Essas atividades são valorizadas e delimitam os momentos do brincar. Em contrapartida, as crianças de PSE B tem sua rotina pautada pelo horário da escola, apontado pelas responsáveis como o momento em que brincam, nem mencionado pelas mães do outro grupo.

Local onde ocorrem as brincadeiras: os locais citados pelas mães de crianças de PSE A foram o domicílio, em alguns casos com ambientes exclusivos para as brincadeiras; parquinhos de clubes; áreas de condomínios com estrutura de clube; e praças próximas às residências com boa infraestrutura. Há incentivo a programas culturais e viagens para fora da cidade em que há locais próprios para brincar. No caso das crianças de PSE B os locais citados foram a escola, residências (própria ou de quem cuida da criança) e as mães criticaram a falta de locais próximos às residências que tenham boas condições para as brincadeiras.

Com quem a criança brinca e o papel dos responsáveis na brincadeira: crianças de PSE A desfrutam da companhia dos pais (pai ou mãe), mesmo durante a semana, de amigos, primos e de empregadas domésticas. A importância da presença destas

profissionais é destacada quando, ao ser perguntada com quem brinca, uma das crianças respondeu unicamente: “com a empregada”. Por outro lado, as mães de crianças de PSE B citam irmãos, primos, avós, pais somente nos finais de semana e, nos tempos atuais de pandemia, o brincar sozinho. Como a escola é um dos principais locais onde brincam, a situação de isolamento social durante a pandemia limitou consideravelmente as interações destas crianças nos momentos dedicados ao brincar. Ao comentarem sua participação nos momentos de lazer dos filhos, estas mães se ressentem da rotina exaustiva e sobrecarregada com trabalho, cuidado com a casa e responsabilidades, tendo algumas delas comentado o desejo e, ao mesmo tempo, a falta de tempo para estar com as crianças. As mães de ambos os grupos reconhecem a importância da participação dos pais nas brincadeiras, mas expressam essa compreensão de maneiras distintas. As mães de PSE A dizem que seu papel é incentivar, intermediar, criar oportunidades, facilitar, proporcionar e influenciar, dando a impressão de uma perspectiva educativa e racional sobre essa participação. As mães de PSE B dizem que seu papel está na participação e interação com os filhos durante as brincadeiras, tendo uma delas enfatizado a importância que esses momentos terão na memória dos filhos no futuro, colocando essa que expressa um olhar afetivo para essas oportunidades de convivência com as crianças.

Temas das brincadeiras e brinquedos/objetos utilizados: as mães de crianças de PSE A citam pega-pega, bola e brinquedos industrializados como bonecos, personagens, carrinhos, bichinhos de pelúcia, lego, “Barbie”; brincadeiras imaginárias e ao ar livre, com equipamentos de suporte. A aquisição e o incentivo a jogos são comentados. As mães do outro grupo elencam brincar de cozinhar, de boneca, de esconde-esconde, de pega-pega, de carrinho; brincadeiras de recorte com papel/papelão, dançar, empinar pipa, modelar massinha, andar de bicicleta, patins, patinete, pular corda, personagens de filmes e séries, bichos de pelúcia, desenhar. É importante aqui ao fato de as mães de PSE B citarem com maior frequência brincadeiras tradicionais e com materiais com que as crianças podem exercitar sua criatividade (papelão, recortes etc.), enquanto no outro grupo são mais citados objetos/brinquedos estruturados que dão suporte às brincadeiras.

## **Discussão**

Corroborando os resultados da pesquisa de Campos e Ribeiro (2020), os resultados deste estudo mostram a evidência da desigualdade social no brincar, considerando-se os fatores analisados e retomados a seguir. Maior variedade de situações em que o brincar acontece e a participação mais frequente dos pais favorecem o brincar de crianças de PSE A. Por outro lado, essas crianças têm uma rotina marcada por atividades extracurriculares, que mesmo tenham caráter lúdico, não são o mesmo que o brincar livre. A esse respeito tem-se que considerar que os momentos em que as crianças PSE B brincam são os passados na escola. Além da questão de atividades de caráter lúdico serem qualitativamente diferentes do brincar livre, é necessário considerar que à medida que a escolaridade avança, menos tempos são dedicados ao brincar. Pode-se perguntar, então, quanto tempo há na escola para o brincar livre. Outro aspecto relevante é a ausência de espaços públicos com infraestrutura adequada nos bairros com níveis baixos de renda familiar. Aqui se chama a atenção para a importância das políticas públicas de planejamento urbano garantido equidade de condições que podem favorecer o desenvolvimento das crianças. Há ainda a diferença nas possibilidades que as mães e pais dos dois grupos tem de interagir com os filhos, facilitados em um caso pela presença de funcionários domésticos e dificultada no outro pelo acúmulo de tarefas dentro e fora de casa. Por fim, um fator que pode pesar favoravelmente no caso de crianças de PSE B é relativo aos materiais com que brincam: famílias com bom poder aquisitivo adquirem muitos brinquedos para os filhos; por outro lado, crianças de famílias de baixa renda recorrem a objetos do dia a dia ou materiais não estruturados como suporte para suas brincadeiras, o que pode ser um estímulo à imaginação e à criatividade. À guisa de conclusão, pode-se afirmar que o presente estudo agregou dados empíricos à hipótese de que o brincar evidencia a desigualdade social, presente em nosso meio, e reafirma a importância de reconhecê-lo como um direito que deve ser garantido, sem exceção, a todas as crianças. Nessa direção pode ser entendido como incentivo a pesquisas e ações futuras na área da Psicologia da Educação.

### Referências

CAMPOS, Dora Musetti de; RIBEIRO, Marilda Pierro de Oliveira. Evidências de desigualdade social no brincar de crianças brasileiras: uma revisão da literatura. *In*: DAVIS, Claudia Leme Ferreira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Avançando no conhecimento em Psicologia da Educação. Relatos de Pesquisa**, vol. 3, São Paulo: Pontes Edições, 2020, p. 135-161.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo, e sonho, imagem e representação.** 3ª ed. Rio de Janeiro/ Guanabara: Kogan, 1978, Capítulo IV, p. 117-136.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da Desigualdade.** <https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Mapa-da-Desigualdade-2020-MAPAS-site-1.pdf> Acesso em: 04/03/2021.

## PRÁTICA DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM UM PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO

Valquiria Rédua da Silva (UFMS) - valredua@gmail.com  
Amanda Ferreira de Andrea (SED/MS) - mandadeus25@gmail.com  
Paola Nogueira Lopes (UFMS e SED/MS) - lopespaola14@gmail.com  
Sônia da Cunha Urt (UFMS) - sonia.urt@gmail.com

*Palavras-chave: Psicologia Escolar e Educacional; Prática; Correção de fluxo.*

Atualmente, pode-se entender a Psicologia Escolar e Educacional como um campo de atuação da Psicologia que se dedica à produção de conhecimentos e à prática profissional em contextos educativos e que tem “a possibilidade de contribuir para superação das indefinições teórico-práticas que ainda se colocam nas relações entre a Psicologia e a Educação” (TANAMACHI, 2000, p. 85).

Um dos *lócus* da prática da Psicologia Escolar e Educacional no Estado de Mato Grosso do Sul está na composição da equipe multidisciplinar do Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem AJA-MS, o qual é operacionalizado, atualmente, em 44 escolas da Rede Estadual de Ensino, atendendo adolescentes com idades entre 14 a 21 anos, em distorção idade-série. O indicador educacional desta distorção é o dado estatístico, reconhecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), compreendido como o atraso escolar de, no mínimo, 02 anos, consequência, muitas vezes, dos processos de exclusão educacional aos quais o sujeito esteve submetido.

O Projeto é executado pela equipe multidisciplinar, composta por coordenador pedagógico, assessor de projeto e psicólogo escolar e educacional que, junto com a equipe técnico-pedagógica, contribuem para ações educativas que objetivam propiciar o desenvolvimento integral dos estudantes.

Entende-se, assim, esse espaço como campo profícuo para atuação do psicólogo escolar e educacional, a partir da compreensão das relações entre o desenvolvimento do psiquismo e o processo educacional e de uma análise crítica dos fenômenos escolares. Todavia, a presença de psicólogos na educação básica é um embate de anos e com raízes históricas que se fundam em práticas de ambas as áreas relacionadas ao processo de ensinar e aprender.

Neste cenário, busca-se, por meio deste trabalho, refletir sobre a atuação dos psicólogos escolares e educacionais inseridos no Projeto AJA-MS e compreender de que forma suas concepções teórico-metodológicas sobre a Psicologia Escolar e

Educacional podem refletir no cotidiano escolar. Ademais, visa desvelar a necessidade de um pensamento crítico em Psicologia Escolar e Educacional.

Os dados aqui apresentados foram obtidos por meio de levantamento realizado pela Coordenadoria de Psicologia Educacional- COPED da Secretaria de Estado de Educação de MS-SED, com os 50 psicólogos escolares e educacionais, no decorrer da formação intitulada *I Jornada Formativa: atuação do psicólogo escolar e educacional em MS - perspectivas teóricas e aplicações práticas*, realizada em fevereiro de 2021. Para as ponderações, os dados foram analisados sob a sustentação e fundamentação da Psicologia Histórico-Cultural.

Os profissionais que participaram da formação responderam, por meio da ferramenta interativa *Mentimeter*, às seguintes questões: “Há quanto tempo você é Psicólogo (a) Educacional no Projeto AJA-MS?”; “Você possuía experiência anterior em Psicologia Escolar e Educacional?”; “Qual era sua concepção da Psicologia Escolar e educacional antes de trabalhar na área?”. O quantitativo de respostas difere-se em cada questão, por se tratar de uma atividade com participação facultativa.

Na análise das respostas à questão relacionada ao tempo de atuação no Projeto AJA-MS, verificou-se que das 37 participações, 11% responderam que estão há menos de 06 meses trabalhando no projeto, 30,55% entre 01 e 02 anos, 38,8% entre 03 e 04 anos e 22,2% estão há mais de 04 anos. Na segunda questão apresentada, em relação à experiência anterior em Psicologia Escolar e Educacional, nota-se que das 38 respostas, 65,8% não tiveram experiência anterior e 34,2% já possuíam experiência.

Por último, ao questionar sobre a concepção da Psicologia Escolar e Educacional antes de trabalhar neste campo, obteve-se 35 respostas, as quais foram subdivididas em quatro categorias, agrupadas conforme a semelhança dos relatos apresentados: 51,42% possuíam concepções de atuação com viés clínico individualizante com foco no estudante e nos seus problemas de aprendizagem; 17,14% compreendiam a atuação voltada às questões pedagógicas da escola e/ou direcionadas ao professor (a); 5,71% não possuíam concepção sobre a prática antes de inserir-se no contexto; e 25,71% não demonstraram uma concepção clara.

Ao analisar as concepções agrupadas em categorias, os dados demonstram que a maioria dos respondentes, 51,42%, compreendiam a atuação em uma perspectiva clínica individualizante, com foco no estudante e nas suas dificuldades. A este respeito, Barbosa e Marinho-Araújo (2010) identificam na trajetória da psicologia

escolar no Brasil a predominância da concepção clínica, classificatória e medicalizante, que culpabiliza o estudante e sua condição socioeconômica e cultural pelas dificuldades de aprendizagem.

Compreende-se que, diante deste cenário, é necessário a ampliação do olhar nesse campo de conhecimento com aporte teórico-metodológico que permita práticas mais contundentes e comprometidas com uma educação emancipatória. Facci (2004) argumenta que psicólogos(as), atuando no contexto escolar, podem desenvolver ações teórico-críticas que busquem o enfrentamento de situações naturalizadas e que superem explicações que culpabilizam ora estudantes, ora familiares, ora professores.

A falta de experiência, 65,8%, somado à falta de concepções sobre a atuação em Psicologia Escolar 5,71%, podem permitir a reprodução de discursos, práticas e concepções individualistas de outrora. Sobre isso, Bezerra (2014) considera que há, no âmbito educacional, um desconhecimento sobre o papel do psicólogo escolar que leva à falta de exigências de uma atuação crítica ou mesmo à propositura de ações de atendimento clínico tradicional no contexto da escola. Esse desconhecimento pode se dar, principalmente, pela pouca ênfase dada às possibilidades de contribuição da Psicologia durante a formação inicial e continuada dos profissionais.

Outro ponto importante a se considerar é sobre a mudança de concepção que ocorreu após a atuação prática na área, identificada em algumas respostas da terceira pergunta, ao considerarem as possibilidades de ações mais abrangentes àquelas concebidas anteriormente. Nota-se que a práxis, dessa forma, alinhada às formações continuadas propostas pela Secretaria de Estado de Educação para esses profissionais, pode desvelar a amplitude de atuação da Psicologia Escolar e Educacional.

Portanto, a partir dos dados coletados, identifica-se que na prática profissional, elencam-se como principais desafios a ausência ou pouca experiência de atuação e a desvinculação das expectativas de um trabalho clínico na educação básica, desafios estes que se relacionam com a inexistência ou ineficácia da formação inicial e/ou continuada em Psicologia Escolar e Educacional.

Estas informações denotam que tais condições podem dificultar ou inviabilizar a ampliação das ações e da criticidade na prática, seja por uma falta de identificação profissional, refletida em sua concepção teórico-metodológica, ou por dificuldades de delimitar sua atuação junto aos atores educacionais.

Nesse sentido, compreende-se a necessidade cada vez mais latente de se contemplar na formação inicial os pressupostos da Psicologia Escolar e Educacional, assim como garantir a implementação de práticas de estágio e de formações continuadas na área, com o objetivo de capacitar, continuamente, profissionais que inserir-se-ão no contexto educacional, com vistas ao alcance de uma educação emancipatória, principalmente ao remeter-se à Lei 13.935/19, na qual a inserção desse profissional na educação básica é assegurada.

Embora esta legislação, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, traga a perspectiva de inserção efetiva desses profissionais no campo da educação, a sanção não é garantia de implantação, diante dos obstáculos que são apontados pelo poder executivo. No entanto, este caminho precisa ser trilhado por profissionais comprometidos com esse campo de atuação.

Com isso, reitera-se a necessidade de fomentar concepções teórico-críticas na prática da Psicologia Escolar e Educacional, a fim de viabilizar análises e intervenções que levem em conta a gênese dos problemas, os quais não podem ser desprezados frente as diversas demandas que se apresentam no cotidiano escolar.

### Referências

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos em Psicologia**, Campinas, v.27, n.3, p.393-402, 2010.

BEZERRA, E. N. Plantão psicológico como modalidade de atendimento em Psicologia Escolar: limites e possibilidades. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 129-143, abr. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vygotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

## ATUAÇÃO E INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA: DESPATOLOGIZANDO A QUEIXA ESCOLAR

Vanessa Nonato (UNIP) - vanessanonatoo@gmail.com

*Palavras-chave: psicologia escolar; queixa escolar; patologização; medicalização; psicologia clínica.*

### Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar contribuições pessoais de atuação clínica em psicologia, frente às queixas escolares, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Caetano do Sul. A porta de entrada nesta instituição ocorre por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), Centro Especializado em Reabilitação (CER) e por convênios médicos, já que os atendimentos são prestados para pessoas com ou sem deficiências. Desta forma, diariamente recebemos pacientes com diagnósticos já elaborados ou pessoas que precisam de avaliação psicológica. Vale ressaltar, que os atendimentos psicológicos são realizados em 30 minutos e de forma consecutiva, cerca de 16 pacientes por dia. As queixas mais recorrentes são: dificuldades de aprendizagem e deficiências intelectuais.

Não é novidade mencionar o aumento significativo de encaminhamentos de crianças e adolescentes em fase escolar para clínicas psicológicas. As queixas de comportamento, falta de atenção e/ou concentração, dificuldades na área da leitura, da escrita e da alfabetização são reduzidas a problemas de aprendizagem. Esta informação consta nos relatórios elaborados por diversas escolas ou no discurso dos responsáveis que buscam a clínica quase como um pedido de socorro devido às reclamações dos professores ou da equipe gestora, pois o comportamento do seu filho destoa do que é considerado normal e aceitável naquela instituição de ensino.

Durante a pandemia da COVID-19, essas queixas se intensificaram ainda mais. Aparentemente, a falta de atenção e as dificuldades com as tarefas escolares foram ampliadas já que a forma de ensino passou a ser remota dado o momento atual, invadindo o espaço da casa de diversas famílias. Por vezes, o desespero dos responsáveis é tamanho que buscam no *Google* explicações para as possíveis doenças do não aprender e ao chegarem na clínica querem que a (o) psicóloga (o) compactue com tais concepções e produza laudos patologizadores de crianças e adolescentes com dificuldades escolares. Da mesma forma, procuram o

neuropediatra que muitas vezes compreende a queixa escolar como Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), Distúrbio de aprendizagem, Transtorno do espectro autista (TEA) e Transtorno de oposição desafiante (TOD). Nestes casos é comum a prescrição da medicação entre elas, o metilfenidato, comercializada por Ritalina e Concerta. Moysés e Collares (2013) afirmam que a aprendizagem e o comportamento, aspectos de vasta complexidade, são alvos da medicalização, sendo assim, as crianças e os adolescentes são os mais atingidos. Os processos do cotidiano escolar e da vida são deslocados para o campo médico.

Como consequência, as dificuldades são centradas no indivíduo. Além dos alunos, as famílias e os professores também costumam ser culpabilizados pelos problemas que acontecem na escola. Seguindo essa lógica, as dimensões social, política, institucional e a relação entre sujeitos não são consideradas. Para Checchia (2020), não considerar esses aspectos resultam nas tradicionais explicações sobre o fracasso escolar que permanecem presentes no discurso dos profissionais da saúde e da educação.

Portanto, questionar as tradicionais teorizações sobre o fracasso escolar, é uma forma de buscar para além do que é mostrado; é investigar as lacunas desses discursos. Segundo Patto (1997), essas teorizações são alicerçadas em ideais naturalizantes e a-históricos, assim, reforçam a centralidade no indivíduo e legitimam essa ciência repleta de preconceitos e estereótipos que colaboram para manutenção e justificativa da ordem social. Ainda sob a perspectiva da autora (1997), para a superação dessas concepções, as intervenções no espaço escolar devem ir além do modelo clínico tradicional, voltado para o diagnóstico. Para que isso ocorra, é necessário um exercício profissional militante que promova reflexões críticas no que tange aos problemas de escolarização.

Por fim, de acordo com Souza (2007), é necessário considerar que a escola, seja pública ou privada, está inserida em uma determinada sociedade e segue uma organização política, social e econômica. Além disso, vale mencionar as diversas variações de preconceitos sociais, principalmente relacionados a famílias pobres e negras. Ao levar esses aspectos em consideração, a (o) psicóloga (o), começa a se aproximar dos motivos que podem levar a produção do fracasso escolar. Desta forma, a queixa escolar passa a ser vista como dificuldade de escolarização e não como problema de aprendizagem que reduz ao aluno à responsabilidade por ainda não

dominar alguns aspectos da aquisição da escrita, da leitura ou quaisquer questões comportamentais apontadas.

### **Objetivo**

O objetivo desse relato é apresentar possibilidades de atuação e intervenção em psicologia clínica em interface com a educação, com o intuito de despatologizar as queixas escolares e superar lógicas biologizantes, medicalizantes e as tradicionais explicações para o fracasso escolar.

### **Método**

O presente estudo trata-se de um relato de experiência de atuação e intervenção em psicologia clínica na APAE de São Caetano do Sul. Os dados apresentados são alicerçados em estratégias para romper com as ações patologizantes na atuação à queixa escolar das crianças e adolescentes encaminhados.

### **Resultados Parciais**

A necessidade de encontrar alternativas para superar o modelo clínico tradicional de atendimento à queixa escolar, possibilitou explorar novos espaços da instituição em busca de settings terapêuticos para além de um espaço supostamente controlado. Vale ressaltar, que o apoio da coordenadora do equipamento e sua disponibilidade para ouvir as ideias e pensar nas estratégias em conjunto foi de suma importância nesse processo.

Desta forma, espaços como a quadra, o pátio e a brinquedoteca passaram a ser utilizados para atender as crianças e os adolescentes. Contudo, outra necessidade foi emergente: a avaliação psicológica. Em alguns casos, quando o encaminhamento é médico, além do encaminhamento sugere-se a aplicação de testes psicológicos ou de alguma escala.

Como afirmam Collares e Moysés (1997), a Psicologia ao defender o uso de testes psicológicos abstrai o sujeito como doente, pois considera apenas a inteligência genérica. Além disso, não é considerado que a situação do teste é artificial, geradora de tensões que interferem no desempenho das provas. Não é raro, como resultado desses testes surgirem os termos: deficiência intelectual ou deficiência cognitiva para

selar o destino do estudante. Porém, para Cagliari (1997), é fácil atribuir a uma criança uma deficiência cognitiva a partir de uma resposta inadequada que ela dá em um teste, mas se o sujeito fosse um adulto bem colocado socialmente, respondendo da mesma forma, a interpretação seria diferente.

Em função disso, a avaliação psicológica, por exemplo, das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1988), como memória, consciência, atenção, percepção, fala, pensamento e emoções, foram realizadas nos atendimentos por meio de jogos, dramatizações com fantoches, criação e leitura de histórias. Para avaliar a coordenação motora fina, foram realizados jogos de pesca, elaboração de desenhos e manuseio de massa de modelar que permitiram verificar a destreza motora da criança. Em relação, aos conhecimentos matemáticos, foram utilizados jogos monetários e para isso foi utilizado o dinheiro de mentira. Nesta atividade a criança no pátio era convidada a comprar um ingresso para receber um brinquedo e, com isso, realizava operações lógicas ao receber ou dar o troco, caso fosse necessário. A partir desta atividade, foi possível observar o nível de desenvolvimento real da criança e o que ela ainda pode conquistar com a mediação de um adulto ou outra criança.

## **Discussão**

De acordo com a perspectiva crítica em psicologia escolar e os conceitos sobre a orientação à queixa escolar (2020), foi possível criar estratégias para superação do modelo tradicional e reducionista no atendimento e na avaliação psicológica. O próprio brincar é um equivalente da associação livre que possibilita avaliações e intervenções.

Com o intuito de não compactuar com a lógica patologizante e medicalizante, sustentada historicamente pela psicologia enquanto ciência e profissão, a queixa escolar passa a ser compreendida como dificuldades de escolarização e não como problemas de aprendizagem ou doenças do não aprender que reduzem ao aluno toda a responsabilidade por não dominar alguns aspectos da aquisição da escrita, da leitura ou quaisquer questões comportamentais que destoam do que é considerado normal e aceitável na instituição de ensino.

Durante os atendimentos, não são realizadas avaliações por meio de testes de inteligência, os pacientes são atendidos, na maioria das vezes, na quadra, no pátio e na brinquedoteca da instituição, com a finalidade de sair do consultório clínico e resgatar nas crianças e nos adolescentes, as potencialidades de pensar e de aprender

por meio de jogos, atividades lúdicas e longe de quaisquer rótulos patologizantes. Os resultados indicam que esses procedimentos em psicologia clínica estão de acordo com a perspectiva crítica em psicologia escolar e possibilitam a despatologização das queixas escolares.

### Referências

CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo. In: Maria Helena S. Patto (Org.), Introdução à psicologia escolar. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1997.

CHECCHIA, A. K. A. O questionamento do reducionismo de fenômenos social e historicamente constituídos do âmbito individual, no campo da Psicologia Escolar. In: Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores. São Paulo, SP: Dialética, 2020.

COLLARES, C.; MOYSÉS, M. Inteligência Abstráida, crianças silenciadas. Revista Psicologia USP. São Paulo: USP - IP, v.8, n.1, p.73, 1997.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e Medicalização da Infância. Desidades, v. 1, p.1-5, 2013.

PATTO, Maria Helena S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: Maria Helena S. Patto (Org.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1997.

SOUZA, B. P. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, B. P. (Org.) Orientação à Queixa Escolar. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. 1a. ed. 2007. p. 97-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5ª ed. São Paulo: Ed. Ícone, 1988.

## **DOCENTES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS PARA A PSICOLOGIA ESCOLAR**

Brimáuria Nascimento da Luz (UFMS) - brimauria.luz@ufms.br  
Marilda Gonçalves Dias Facci (UFMS - UEM) - marildafacci@gmail.com

*Palavras-chave: Inclusão; Práxis pedagógica no ensino médio; Psicólogo escolar, Políticas públicas*

### **Introdução**

Ensinar alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) para vários professores ainda hoje é uma ação desafiadora. Com a crescente demanda por matrículas na educação especial, a tendência é o acréscimo também dos desafios, pois de acordo com os resultados do Censo Escolar (2018) do Ministério da Educação (MEC), as matrículas na educação especial aumentaram 33,2% entre 2014 e 2018.

Considerando esses dados, o objetivo deste trabalho é apresentar algumas discussões sobre a inclusão e a prática pedagógica dos docentes na 1ª série do Ensino Médio de Colégio Estadual em Goiás e analisar os tipos de sentimentos dos docentes em relação ao processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual (DI).

### **A inclusão dos alunos com deficiência**

Geralmente os professores atuantes na educação básica têm formação acadêmica por meio de cursos de licenciatura. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior definidas pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução nº2 de 1º de julho de 2015, destaca no Artº14, no parágrafo 2º que a educação especial deve ser contemplada na formação de professores.

O que se percebe na formação de professores é que estes recebem poucas informações relacionadas à Educação Especial. Pieczkowski e Naujorks (2015), analisam que o encontro com o diferente – no caso de alunos com deficiência - demonstra que ser docente demanda perceber que a ação de ensinar supera os planejamentos a partir de matriz curricular que contempla um desenvolvimento humano e acadêmico minimizados. Um mesmo aluno é visto de maneiras diferentes pelos docentes, já que são diversos os olhares.

Segundo Carvalho (2000) a história da educação especial está marcada por mecanismos evidentes de rejeição consolidados nas desumanas formas de exclusão,

ou por sensação de amor ao outro, como se fosse um ato de altruísmo, impulsionados pela piedade, em geral. Nessa linha de raciocínio, Leonardo *et al.* (2009), asseveram que estamos longe de criar formas imparciais de oportunidades para a inclusão de alunos com deficiência quando o assunto é a escola regular, a começar pela infraestrutura física e seus integrantes, na maioria, despreparados para trabalhar com as diferenças, com as singularidades e a diversidades.

Nessa direção, os postulados de Vygotski (1997) analisam, quando trata de pessoas com deficiência, que todos os alunos podem aprender, se mediações adequadas forem propostas. O autor entende que aprendizagem promove desenvolvimento psicológico (VIGOTSKI, 2000), sendo assim, professores devem criar estratégias para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, levando-os, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, à complexificação das funções psicológicas superiores. Para o autor russo a escola precisa se empenhar em compreender o aluno enquanto escolar, não se centrando naquilo que a criança não tem, mas sim no que pode desenvolver.

Assim, a formação dos professores necessita abordar o desenvolvimento das pessoas com a deficiência e metodologias que contribuam para a apropriação dos conhecimentos, no sentido de auxiliar na superação dos desafios para lidar com a inclusão, considerando as dificuldades expostas pelos professores conforme informações que encontramos em uma pesquisa realizada no Estado de Goiás, município de Anápolis, em unidade escolar pública.

O instrumento realizado foi a entrevista e diário de bordo. Participaram quatro professores, sendo três do sexo feminino e um do masculino que ministravam aulas no ensino médio. A faixa etária dos professores centrou-se entre 27 e 38 anos. Um professor tinha formação em Letras/Inglês e pós-graduação em Produção textual e Linguística; dois professores tinham formação em matemática e um em Ciências Biológicas.

As informações obtidas possibilitaram perceber que, na comunidade escolar, muitos professores ainda precisam compreender o que é a Educação especial e a sua relevância para o desenvolvimento integral dos estudantes sem e com necessidades educativas especiais; que os professores enfrentam vários desafios quanto à flexibilização de atividades pautadas no nível de desenvolvimento destes alunos com DI, pois há aqueles que ainda estão em processo de alfabetização/letramento.

Diante dessas dificuldades, como o psicólogo pode colaborar para o processo de inclusão na escola?

### **A atuação da Psicologia Escolar**

Barbosa e Souza (2010) assinalam como tarefa do psicólogo escolar, na Educação Especial, propor reflexões na escola sobre as representações dos processos de inclusão/exclusão construídos no cotidiano escolar visando entender e romper estigmas e construções adaptativas/normatizadoras sobre os alunos com necessidades especiais. As autoras destacam que muitos educadores acreditam na incapacidade dos sujeitos para frequentar o ensino regular, visto necessitarem de atendimento de especialistas ou mesmo de medicação.

Alguns autores, tais como Barroco e Souza (2012), Braz-Aquino *et al.* (2016) e Nóbrega *et al.* (2015) destacam como importante, na atuação dos psicólogos, a reflexão com professores e coordenadores pedagógicos sobre o seu papel e suas práticas e a necessidade de mudanças de estratégias, com vistas a estimular o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

O apoio do psicólogo ao planejamento pedagógico do professor para os estudantes com NEE também se faz importante assim como na formação continuada de professores e pedagogos pode colaborar no enfrentamento das dificuldades que surgem na prática pedagógica. Braunstein (2012), destaca as dificuldades que os professores têm em operacionalizar estratégias didáticas para atender os alunos com deficiências. Entendemos que reside aí uma das principais tarefas do psicólogo, tanto no sentido de acolher o sofrimento do professor, como na instrumentalização dos profissionais com os conhecimentos de Psicologia.

Além dos professores, Braz-Aquino *et al.* (2016) destacam a relevância do psicólogo na escola em provocar reflexões sobre inclusão, buscando romper com estigmas e generalizações junto a escola e aos familiares dos alunos com NEE, objetivando romper com o rótulo de serem incapacitados, sem autonomia e, em sua maioria, infantilizados. As ações do profissional, portanto, caminha no sentido de instrumentalizar equipe pedagógica, professores e pais sobre o desenvolvimento afetivo e cognitivo das pessoas com deficiência.

### **Considerações finais**

Vygotski (1997) analisa que um grande obstáculo para o desenvolvimento da criança com deficiência não está no aspecto biológico e sim na forma como a sociedade compreende, lida com as pessoas. O professor, portanto, tem que atuar ampliando as potencialidades dos estudantes, utilizando recursos diferenciados para que possam se apropriar dos conhecimentos.

Concluimos, a partir de relatos de alguns professores, que esses alunos “caem de paraquedas dentro da sala de aula”; não conhecem a história de vida e nem acadêmica deles; e, que a maioria dos professores regentes não tem parceria com o professor de apoio pedagógico para trabalhar o processo ensino-aprendizagem.

Os participantes desta pesquisa relataram que a parceria efetiva do psicólogo escolar é fundamental para ajudá-los a entender melhor como se dá o processo de ensino-aprendizagem destes alunos, pois muitos querem que a prática pedagógica seja inclusiva, mas não sabem como fazer.

### Referências

BARBOSA, E. T.; SOUZA, V. L. T. D. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 27, n. 84, p. 352-362, 2010.

BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. R. D. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. **Psicologia USP**, v. 23, n. 1, p. 111-132, 2012.

BRAUNSTEIN, V. C. **Escolarização de pessoas com transtornos globais do desenvolvimento**: possibilidades de atuação no campo da psicologia. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 2012.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CENSO ESCOLAR. Disponível em [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-educacaoespecial](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-educacaoespecial). Acesso em 07 mar. 2019.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. **Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico**. Revista Brasileira de Educação Especial. Bauru, v.15, n. 2, p. 289-306, 2009.

NÓBREGA, D. O.; FERRO, L. F.; ROCHA, L. C. N. Psicologia e inclusão: construindo possibilidades de atuação do psicólogo na escola. **Debates em Educação**. Maceió, v. 7, n. 13, p. 71-88, 2015.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. Olhares docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. **Revista Cadernos de Educação/UFPEL**, Pelotas, n. 52, p. 1-17, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/7311>> Acesso em 07 mar. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tomo V. **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1997.

## DIRETORES/AS DE ESCOLAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR: REVISÃO DE LITERATURA

Poliana da Silva Almeida Santos Camargo (UNESP/UNICAMP/Escola Pública Educação Básica) - polianasantoscarnargo@gmail.com

Flávia da Silva Ferreira Asbahr (UNESP) - flavia.asbahr@unesp.br

*Palavras-chave: Gestão escolar; Escola pública; Revisão literatura*

### Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar um recorte de uma pesquisa de pós-doutorado, que consiste em explicitar uma revisão de literatura sobre investigações que tinham como escopo a integração dos temas gestão escolar, diretor/a de escola, representações sociais, fatores psicossociais relacionados ao trabalho na escola, questões relacionadas às interações entre sujeito e contexto social.

De acordo com a Resolução 52/2013, são várias as competências e habilidades que se propõe a assumir a direção de uma escola pública estadual. Segundo o documento, é possível identificar a complexidade e amplitude de sua atuação que constitui as dimensões das gestões: pedagógica; de resultados educacionais; participativa; de rotinas administrativas e de pessoas e equipes:

[...] compete ao Diretor promover ações direcionadas à coerência e consistência de um projeto pedagógico centrado na formação integral dos alunos. Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola, cabe-lhe, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros, de resultados educacionais do ensino e aprendizagem. [...] cabe-lhe uma atuação orientada pela concepção de gestão democrática e participativa, o que requer compreensão do contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos e expressar uma visão articuladora e integradora dos vários setores: pedagógico, curricular, administrativo, de serviços, das relações com a comunidade. Compete, [...] uma atuação com vistas à superação de condições adversas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade [...] (SÃO PAULO, 2013).

O grande desafio é integrar essas atribuições no contexto escolar em que se articulam diferentes pessoas com diversificados papéis pessoais, profissionais e com atribuições e subjetividades específicas de atuação. Outros elementos a serem

considerados na atuação do/a diretor/a são “as interferências de interesses privados na organização e funcionamento da escola pública” que impactam diretamente na atuação profissional (PARO, 2015, p. 59), influenciando na qualidade de vida no trabalho.

De acordo com Cardoso, Feijó e Camargo (2018, p. 115-118) existem vários fatores psicossociais relacionados ao trabalho que ocasionam risco para o trabalho, comprometendo a qualidade de vida, tais como “intensidade e tempo de trabalho; exigências emocionais; insuficiência de autonomia; má qualidade das relações sociais; conflito de valores; insegurança na situação trabalho/emprego e percepção de reduzido suporte educacional”. Diante do exposto, torna-se significativo compreender as representações sociais do/a diretor/a da escola pública estadual: Como ele/a enxerga, interpreta, influência e vivência todos esses processos sociais e inter-relacionais dentro da escola.

## **Método**

Como ponto de partida da investigação, realizamos uma revisão de literatura para identificar pesquisas que integrassem os temas gestão escolar, diretor/a de escola, representações sociais, fatores psicossociais relacionados ao trabalho na escola, questões relacionadas às interações entre sujeito e contexto social. As bases de dados consultadas foram Scielo, Pepsic, Lilacs e Redalyc. Os dados foram analisados e categorizados por meio da análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (1977) e Franco (2012). Este procedimento foi realizado em três fases: pré-análise, análise do material e tratamento dos resultados. A primeira fase constitui-se na exploração do material coletado, fazer a leitura flutuante e estabelecer os procedimentos de análise. A segunda etapa é a análise do material, codificação, categorização e quantificação das informações coletadas. A inferência e interpretação dos conteúdos categorizados são estabelecidos na terceira fase.

## **Resultados Parciais**

Apresentamos, a seguir, algumas pesquisas já realizadas tendo como foco o diretor/a escolar.

A partir da análise de editais e das provas dos concursos públicos, Hojas (2015) verificou que as exigências em relação ao perfil do/a diretor/a foram se modificando

ao longo dos anos e a cada concurso, sofrendo influências das dimensões educacional, social, política e econômica.

O processo de gestão do/a diretor na prestação de contas e seus trâmites foi objeto da pesquisa de Afonso (2018), no contexto das escolas públicas de Portugal. Ele analisou o papel do/a diretor e as relações com os órgãos que gerenciam sua execução, evidenciando dilemas e pressões.

Gobbi *et al.* (2020) analisaram a relação entre o desempenho na Prova Brasil-2015 de matemática dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental e gestão escolar. Os/as pesquisadores(as) evidenciam a importância do/a diretor/a nesse processo, como melhorar o desempenho desse/a gestor/a e refletem sobre a complexidade da gestão escolar.

Por sua vez, analisar a percepção dos/as diretores(as) sobre as avaliações externas em escolas públicas portuguesas foi objeto de estudo da pesquisa de Nogueira, Gonçalves e Costa (2019). Verificaram que as avaliações, como mecanismo de inspeção do processo educativo, são valorizadas pelos/as diretores(as) como uma forma de consolidar sua figura, sua liderança e sua autonomia.

As atribuições da gestão administrativa de diretores de escolas municipais de Jacobina/Bahia foram pesquisadas por Leal e Novaes (2018). Concluíram que a sobrecarga de atividades administrativas influencia de maneira desfavorável outras atividades ligadas à gestão.

Analisar as concepções de diretores/as de escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal, sobre a gestão, também foi objetivo da pesquisa realizada por Pereira e Silva (2018). Há necessidade de fortalecimento, do engajamento e da criticidade dos órgãos colegiados, dos/as professores/as, dos/as estudantes, dos pais, das mães, dos/as responsáveis no desenvolvimento e compromisso político.

Costa *et al.* (2018) analisaram a relevância e premência da gestão escolar e suas nuances. Identificaram alguns aspectos que dificultam a execução integral da gestão democrática.

Nessa investigação foi possível evidenciar algumas pesquisas que tiveram como foco os temas citados acima, no entanto, não localizamos nenhum estudo que tivesse como objetivo pesquisar e integrar todos os assuntos mencionados.

Alguns assuntos tratados na perspectiva dos/as diretores/as referentes a gestão explicitados na revisão de literatura foram: dilemas e pressões (1);

desempenho nas avaliações externas (2); sobrecarga de atividades administrativas (1); engajamento dos órgãos colegiados (1), dificuldades na implementação da gestão democrática (1), totalizando até o momento 6 pesquisas.

## Discussão

Após a realização da revisão de literatura, algumas considerações podem ser feitas. Se retomarmos a Resolução 52/2013 citada no início desse texto, que estabelece as várias atribuições do/a diretor/a de escola, identificamos que são escassos os estudos que têm por finalidade compreender aspectos psicológicos relacionados a atuação desse/a profissional sob o ponto de vista dele/a mesmo, embasando-se nos referenciais teóricos e metodológicos da psicologia escolar e educacional. Evidenciamos que até o momento não foram encontradas pesquisas que relacionam as representações sociais de diretores/as de escola com os fatores psicossociais relacionados à gestão escolar, objeto da pesquisa de pós-doutorado que está em desenvolvimento. Podemos inferir que existem campos fecundos para novas investigações.

## Referências

AFONSO, A. J. O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. **Roteiro, Edição Especial**, p.327-344, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18593/r.v43iesp.17538>> Acesso em 10 fev. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CARDOSO, H. F.; FEIJÓ, M. R.; CAMARGO, M. L. O papel do psicólogo organizacional e do trabalho (POT) na prevenção dos fatores psicossociais de risco. In: SCHMIDT, M. L.; CASTRO, M. F.; CASADORE, M. M. **Fatores psicossociais e o processo saúde/doença no trabalho**: aspectos teóricos, metodológicos, interventivos e preventivos. São Paulo: FiloCzar, 2018.

COSTA, L. D. S. *et al.* A importância e necessidade de formas de organização e gestão escolar. **Revista de Divulgação Científica Sena Aires (REVISA)**, p.7, n.3, p.214-227, 2018. Disponível em: <<http://revistafacesa.senaaires.com.br/index.php/revisa/article/view/325/236>> Acesso em 08 mar 2021.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GOBBI, B. C. *et al.* Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação? **Ensaio**:

Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.28, n.106, p.198-220, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701786>> Acesso em 10 fev. 2021.

HOJAS, V. F. Concurso público para diretor na escola estadual paulista: expectativas dos órgãos centrais do ensino e concepções de diretores. **Educação em Revista**, v.31, n.2, p. 309-326, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698132942>> Acesso em 10 fev. 2021.

LEAL, I. O. J.; NOVAES, I. L. O diretor de escola pública municipal frente às atribuições da gestão administrativa. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, p.7, n.14, p. 63-77, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/2318133830020>> Acesso em 07 mar. 2021.

NOGUEIRA, A.; GONÇALVES, M.; COSTA, J. A. A intervenção da inspeção na avaliação externa das escolas: um estudo com base nas percepções de diretores de escolas. **Revista Portuguesa de Educação**, v.32, n.2, p.171-187, 2019. Disponível em <<https://doi.org/10.21814/rpe.14812>> Acesso em 11 fev. 2021.

PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PEREIRA, R. S.; SILVA, M. A. Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal. **Educar em Revista**, v. 68, p.137-160, 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.57219>> Acesso em 09 mar. 2021.

SÃO PAULO. Diário Oficial do Estado de São Paulo. **Resolução 52**. 2013.

## NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE O ENSINO REMOTO

Fernanda Marcon Moura (UNITAU) - fernandamarcon.fe@gmail.com  
Lara Miguel Batista (UNITAU) - laramiguel.b@gmail.com  
Virgínia Mara Próspero da Cunha (UNITAU) - vimaracunha@gmail.com  
Luciana de Oliveira Rocha Magalhães (UNITAU) - luciana.magalhaes@unitau.br

*Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Física; Ensino Remoto*

### Introdução

A Pandemia de Covid-19 afetou diversos segmentos da sociedade. Entre esses, o sistema educacional teve um de seus maiores desafios dos últimos tempos com o abrupto cancelamento das aulas presenciais, frente à necessidade de isolamento social para conter a disseminação do vírus SARS-COV-2.

Foi necessário reformular toda a estrutura pedagógica das escolas para que fosse possível, mesmo em contexto pandêmico, garantir o direito à educação aos estudantes da Educação Básica. Direito este resguardado pela Constituição Federal de 1988, no artigo 205, que define que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ante a esta conjuntura foi preciso transpor as atividades presenciais para um modelo de ensino remoto emergencial. Nesse cenário, coube aos professores a responsabilidade de planejar experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas pelos estudantes à distância, na grande maioria das vezes mediadas pela tecnologia.

A implementação dessa nova configuração de educação produziu mudanças significativas na forma de trabalho docente e gerou necessidades formativas imediatas.

Os professores de Educação Física enfrentaram desafios ainda maiores, pois a construção cultural e social da área se deu por saberes corporais que costumam ser aprendidos e vivenciados na prática e na relação com o outro.

Esses saberes são evidenciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998) e reforçados na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Como entendimento de que a Educação Física deve oportunizar o acesso de

crianças, jovens e adultos a um universo que compreende os saberes corporais, “experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola” (BRASIL, 2018, p. 213).

Com o formato de ensino vigente, tendo o espaço da escola sido substituído pelo espaço da casa, esses educadores precisaram aprender e desenvolver estratégias diferenciadas para dar continuidade a sua prática pedagógica.

A necessidade formativa docente é permeada por aspectos individuais e coletivos que ao longo do tempo modificam-se e precisam ser entendidos na relação com o contexto de trabalho do professor.

Necessidades formativas de professores em contexto educacional “emergem em contextos histórico-sociais concretos, sendo determinadas exteriormente ao sujeito, podendo ser comuns a vários sujeitos ou definir-se como necessidades estritamente individuais” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993 apud SILVA, 2000, p. 42).

Silva (2000), observa que apesar das necessidades serem subjetivas, quando sentidas por um número elevado de sujeitos, acaba por objetivar-se. Sendo assim, apesar das dificuldades em apreender as reais necessidades formativas de um corpo docente, é essencial conhecê-las para o planejamento e execução de processos de formação continuada.

## **Objetivo**

Para tanto, este estudo buscou conhecer as necessidades formativas dos professores de Educação Física, de uma rede municipal do interior de São Paulo frente as demandas que surgiram com o ensino remoto.

## **Método**

A pesquisa utilizou como instrumento de coleta de informações um questionário online elaborado na plataforma *Google - Google Forms*, um panorama dos desafios e enfrentamentos que desencadearam novas e específicas necessidades formativas.

O questionário foi enviado no início do ano de 2021, aos 104 docentes do componente curricular que atendem os estudantes dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nesta rede municipal de ensino. Deste grupo 90 professores responderam.

Para a análise foram criadas categorias intituladas: Ensino Híbrido, Recursos Digitais, Adaptação do currículo, Troca entre pares e Planejamento de aula.

## **Resultados**

Percebeu-se que as necessidades formativas dos docentes neste momento específico englobavam quais saberes deveriam ser trabalhados, qual metodologia deveria ser utilizada e como fazer com que esses conhecimentos chegassem até os estudantes.

A necessidade apontada como essencial e base para o desenvolvimento do trabalho educativo, neste contexto, relacionou-se à utilização de recursos tecnológicos educacionais. Apesar do uso da tecnologia nas salas de aula ser um assunto que há algum tempo vem sendo discutido havia um grande desconhecimento das possibilidades de uso de ferramentas tecnológicas nas interações síncronas e do planejamento de atividades assíncronas.

Frente ao fechamento das escolas, a excepcionalidade e imprevisibilidade do momento vivido, foi necessário fazer uma adaptação no currículo seguido pela rede de ensino. Foram selecionadas as habilidades essenciais, aquelas que constituem a base do conhecimento do componente curricular para cada série e etapa de ensino.

Os professores cientes da importância de pensar o currículo para além da organização curricular e em articulação com as escolhas diárias deparando-se com questões essenciais sobre “o que ensinar” e “como ensinar” assinalaram a necessidade de entender o processo de seleção dessas habilidades e as possibilidades de trabalhá-las de maneira a atingir as expectativas de aprendizagem.

O planejamento, elemento importante da ação pedagógica, envolve vários aspectos como destaca Vasconcelos: “[...] planejamento é processo contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento. [...] planejamento, enquanto processo é permanente. O plano, enquanto produto é provisório” (VASCONCELOS, 1999, p. 80). A ação de planejar sempre foi pensada para o ensino presencial, mas a nova configuração, imposta pelo distanciamento, acarretou dúvidas e questionamentos sobre como proceder.

Os professores em vários momentos priorizaram os saberes conceituais e precisaram aprender a planejar aulas que trabalhassem a história, as relações culturais das práticas corporais, o conhecimento sobre o corpo, saúde, exercícios,

atividade física, mas sempre buscando oferecer atividades dinâmicas e prazerosas, mesmo a distância.

Observou-se também a preocupação com o ensino remoto, por ser um novo formato de aulas, o qual exige estratégias, metodologias pedagógicas e avaliativas diferenciadas. A busca por formatos diferenciados, especificamente no campo da Educação Física escolar, que envolve atividades em grupo, jogos de campo, dentre outras estratégias coletivas, revelou a necessidade de enaltecer a importância desta área. O ensino remoto poderia trazer desdobramentos nefastos no que se refere à valorização da Educação Física. Assim, novas relações se estabeleceram na tentativa de superar a falta de contato físico e a interação dialógica frente as telas.

Verificou-se que o compartilhamento entre os pares, o trabalho em conjunto, de troca e de aprendizagens coletivas foi essencial para fortalecer o grupo e criar uma comunidade colaborativa para construção de conhecimentos.

## **Discussão**

A partir do propósito de conhecer as necessidades formativas de professores de Educação Física durante o Ensino Remoto em tempos de distanciamento social frente à pandemia de Covid-19, foi possível verificar algumas semelhanças com as demais áreas de conhecimento, principalmente no que diz respeito à dificuldade com o uso da tecnologia digital. Contudo, a necessidade de aprender e aprofundar conhecimentos específicos foram evidenciados. Foi preciso aprender como trabalhar os aspectos conceituais, como ensinar jogos, esportes, brincadeiras por meio de gestos isolados.

Percebeu-se que os docentes optaram por enfrentar as situações adversas por meio da valorização da Educação Física como componente curricular importante neste momento, o que possibilita uma análise sobre qual Educação Física Escolar queremos para o futuro.

## **Referências**

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC /SEF, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC, [2018]. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC /SEM, 1998.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise das necessidades na formação de professores**. Lisboa, Porto: Editora, LDA, 1993.

SILVA, Maria Odete E. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores**: um caminho para a integração escolar. 2000. 286f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad, 1999.

## O SABER ESCOLAR NA GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Raquel Irene de Macedo (USP) - raquelmacedo@usp.br  
Marilene Proença Rebello de Souza (USP) - mprdsouz@usp.br

*Palavras-chave: Psicologia Escolar; Direitos da criança e do adolescente; Políticas Públicas Educacionais; Vulnerabilidade social; Rede intersetorial.*

### Introdução

A realização do trabalho socioeducativo preventivo com famílias em situação de vulnerabilidade social apresenta o desafio da construção e articulação de relações de rede para proteção e garantia de direitos da criança e do adolescente. Diante do trabalho realizado em região de alta vulnerabilidade social no município de Taubaté/SP, percebeu-se a necessidade de conhecimento do território. Para garantia de direitos humanos e efetivação das políticas públicas, entende-se como imprescindível o entendimento dessas políticas, de direitos e deveres do cidadão, especificamente da criança e do adolescente, por parte de educadores. Trabalho realizado dentro da política do SUAS e com atuação do psicólogo dentro da equipe dessa política, em um CRAS. Caracterizada por esse recorte, o princípio da Psicologia é o ponto de ação. Assim, propõe-se uma articulação entre Assistência Social e Educação para reflexão e efetivação da garantia de direitos da criança e do adolescente.

Frente a realidade de reprodução de exclusão social ocorrida nas instituições de cuidado, como escolas e unidades socioassistenciais, principalmente com relação ao papel da escola como responsável por um processo secundário de educação e formação humana, Braunstein (2012) sugere repensar o papel social da escola e o seu compromisso com o objetivo ético de cuidado. A atividade humana envolve contradições entre o dever de cuidado e o fazer real das instituições, que pode ser substituído por práticas nomeadas de pseudocuidado, quando distantes de uma ética do cuidado e da atenção aos direitos humanos fundamentais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) representou um grande marco na mudança de paradigma na concepção de crianças e adolescentes no Brasil, afirmando a perspectiva da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e garantindo a justiça social e o respeito às garantias fundamentais.

Para Vygotski (2009), o desenvolvimento humano ocorre pela atividade mediada, e é por meio da socialização que o homem encontra condições para desenvolver-se. A partir dos determinantes históricos e sociais, o ser humano atua sobre a realidade e a transforma, gerando novas condições de pensamento e existência.

A Política Nacional de Assistência Social – PNAS (BRASIL, 2004) e o Sistema Único de Assistência Social são fruto do advento da Constituição Federal de 1988, e da concretização das diretrizes da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (BRASIL, 1993), como expressão do fortalecimento da Assistência Social como direito do cidadão.

A Psicologia Escolar e Educacional assume o compromisso social de luta pela inclusão das classes populares e de produção de conhecimentos vinculados com a educação crítica e transformadora. De acordo com Patto (2015), durante o percurso da educação brasileira, a ciência psicológica e demais teorias sociológicas e antropológicas encontraram-se afinadas com ideologias hegemônicas, identificando alunos inaptos e explicando as causas da queixa escolar, incapacidade e deficiência intelectual das classes populares, atribuindo o fracasso escolar às diferenças individuais, às famílias ditas desestruturadas, e a um meio social carente de cultura, o que contribuiu para justificar e consolidar uma visão de mundo estereotipada e preconceituosa a respeito das famílias pobres, fundamentada na crença de igualdade de oportunidades e na meritocracia.

Articulada com a concepção histórico-cultural, Souza (2010) afirma que as condições sociais, interesses individuais e de grupos, atravessada pelos interesses do Estado e da comunidade constituem a escola.

De acordo com Ferreira (2010), dada a importância da escola como agente de cuidado de crianças e adolescentes, é necessária uma intervenção escolar precisa, organizada e efetiva, sendo fundamental investir na construção de uma rede de proteção interna e externa entre escola, serviços de Assistência e proteção, na comunidade.

Nessa direção, a presente pesquisa pretende ouvir a experiência de educadores sobre a temática de direitos da criança e do adolescente para escuta e compreensão desse importante aspecto da realidade escolar. Essa escuta aconteceu tendo em vista a pandemia COVID-19 enquanto importante marcador de aprofundamento das desigualdades sociais. A partir dessa pesquisa, observa-se uma

contribuição para um diagnóstico da situação atual de interlocução entre Educação e Assistência Social, como base para o apontamento de ações para o fortalecimento da rede de serviços e políticas sociais e educacionais.

### **Objetivo(s)**

Investigar os conhecimentos sobre Direitos Humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes que os educadores apresentam, na perspectiva da garantia de direitos.

### **Método**

A pesquisa realizada é qualitativa e quantitativa. Com relação aos Participantes, a pesquisa contou com educadores (professores, coordenadores, supervisores e diretores) do Ensino Fundamental II (6º a 9º ano), das escolas municipais do município de Taubaté, interior paulista. Sobre os Instrumentos, foram aplicados questionários em 33 educadores, por meio de envio de Formulários por e-mail, com perguntas sobre dados de caracterização profissional e oito perguntas abertas relativas ao conhecimento e utilização de saberes sobre direitos de crianças e adolescentes. A análise de dados será realizada por meio do método de análise de conteúdo de Bardin.

### **Resultados Parciais**

Participaram 33 educadores, sendo 72,7% do sexo feminino, e 46% do total na faixa etária de 35 a 44 anos. Os educadores citaram o ECA como o documento mais conhecido sobre direitos da criança e do adolescente. Apenas um terço dos participantes afirma ter recebido alguma formação sobre o tema promovida pela Secretaria de Educação. Com relação às violações de direitos observadas na pandemia e providências realizadas, indicaram a busca ativa familiar, o encaminhamento para o Conselho Tutelar e a evasão escolar como principais ações escolares nesse âmbito.

### **Discussão**

A aproximação do campo trouxe reflexões sobre como a interlocução entre a Educação e a Assistência Social pode contribuir para a efetivação dos direitos da

criança e do adolescente e as políticas sociais na Educação, onde a pesquisa se materializa.

Segundo Vygotski (2009), o ser humano é uma síntese das relações sociais. A escola é um espaço privilegiado de construção de conhecimentos, de reprodução de ideias sobre as possibilidades de ser e agir na sociedade, e de formação de sujeitos sociais. Assim, percebe-se a importância do compromisso ético-político da Psicologia Escolar e Educacional com as classes populares (PATTO, 2015), em articulação com o Sistema Único de Assistência Social (BRASIL, 2004) na perspectiva de garantia de direitos sociais.

A oferta de formação sobre o tema de direitos da criança e do adolescente se relaciona diretamente com as violações de direitos observadas pelos educadores na pandemia, e com as situações em que eles utilizam esses saberes no cotidiano escolar.

A construção da rede intersetorial (TOURINHO; SOUZA, 2021) exige a disponibilidade dos profissionais e serviços, pode promover a criação de relações comunitárias, humanitárias e de solidariedade, baseada em princípios éticos, em busca de um bem comum; além de incentivar os estudantes ao conhecimento do território e à formação do senso de participação coletivo. A construção das relações de rede necessita de abertura e disposição profissional e pessoal para discussão de atendimentos em comum e estabelecimento de relações profissionais intersetoriais.

### Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (1993)**. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Plano Nacional de Assistência Social – PNAS/2004**. Brasília, DF, 2005.

BRAUNSTEIN, Hélio Roberto. **Ética do cuidado**: as instituições de cuidado e pseudocuidado. 2012, 216 p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, Ana Lúcia. A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes. In: ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (Org.) **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores (online). Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIO CRUZ, 2010. pp. 203-234.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de Submissão e Rebeldia. 4ª edição revista e ampliada. São Paulo: Intermeios, 2015.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, mar. 2010.

TOURINHO, Maria Berenice Alho da Costa; Souza, Marilene Proença Rebello de. Políticas Públicas Intersetoriais de Saúde e Educação: a transversalidade da proposta ético-política como desafio para a Psicologia Escolar. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello de. (Org.). **Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina**: pesquisas, impasses e desafios. 1 ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2021, v. 1, p. 83-92.

UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS. **Universal Declaration of Human Rights**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em 05 out 2019.

VYGOSTKI. L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra – 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2009.

## FORMAÇÃO INICIAL EM PSICOLOGIA ESCOLAR: UMA NECESSÁRIA DESCONSTRUÇÃO

Katia Paschoali Miguel (UNAERP) - kmiguel@unaerp.br

*Palavras-chave: psicologia escolar institucional; estágio; rede pública estadual; professores.*

### Introdução

A psicologia escolar constitui-se em vasto campo teórico-prático, permeado por construções sociais que atrelam a escola, notadamente a pública, a algumas dicotomias, entre elas aquela em que é percebida como instituição salvadora que fundamenta vivências sociais ou como um local de práticas educativas anacrônicas (FRANCISCHINI; VIANA, 2016). Visto como expoente máximo, representativo da instituição escolar, o professor é muitas vezes percebido, por variadas instâncias sociais, como o herói que trabalha por amor, sendo alijado de sua dimensão profissional; ou então como responsável por um processo educativo excessivamente tradicional ou mesmo obsoleto e negligente (CHARLOT, 2008). Supervisionando estágio interventivo, na 7ª etapa do curso de psicologia de universidade privada do interior do Estado de São Paulo, a docente na área da Psicologia Escolar Institucional encontra estagiários imersos nestas mesmas concepções, o que muitas vezes restringe a compreensão dos determinantes sociais do panorama educacional brasileiro e o envolvimento com o estágio, pois, ao perceber a escola e os professores imersos neste imaginário, tendem a particularizar e subjetivar, atribuindo ao docente papéis e responsabilidades que são sociais e construídos a partir de um sistema muito mais amplo. A realização de estágio, em psicologia, pode ser entendida não apenas como uma possibilidade de desenvolvimento teórico-técnico, em que o estudante, estando no espaço real, pode tomar contato com demandas e elaborar possíveis estratégias de atuação. O estágio pode ser, também, uma proposta de ressignificação de visão de mundo e de reconstrução de saberes e de seus sentidos. Dessa maneira, ultrapassa as fronteiras do acadêmico para adentrar um espaço ampliado de formação pessoal.

A prática formativa relatada, ainda em desenvolvimento, visto trata-se de estágio curricular obrigatório, orienta-se pelo referencial histórico-cultural.

[...] a Psicologia Escolar e Educacional fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural tem se consolidado como um movimento de cunho teórico-

metodológico de resistência a concepções de Homem que se submetem à dominação econômica e social, pois a atuação de psicólogos escolares está passando por transformações em relação a práticas outrora consolidadas (SCHWEDE, 2016, p. 287).

## **Objetivo**

A partir do exposto, toma-se como objetivo do estágio institucional interventivo em questão, proporcionar ao estagiário aproximação, atuação e conhecimento críticos do campo.

## **Método**

Os participantes são os estagiários, cursando a 7ª etapa de curso de psicologia de uma universidade privada do interior do Estado de São Paulo. Por tratar-se de prática formativa curricular obrigatória, tem oferta semestral ou anual, a depender do número de matrículas recebidas e turmas formadas. Cada turma de estágio conta com doze estudantes, que trabalham em duplas. Inicialmente, leituras e discussões teóricas proporcionam uma primeira aproximação com o campo. Depois, agenda-se uma reunião presencial com gestores (diretores, vice-diretores, coordenadores e professores, orientadores de convivência) de escolas públicas estaduais, dos ciclos I e II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, da mesma cidade, com estagiários e a docente supervisora. A reunião tem duração aproximada de uma hora. Neste momento, os estagiários ouvem, destes gestores, as demandas que percebem quanto ao corpo docente; também se coletam informações quanto a possíveis horários para a realização do estágio e verificação de documentação pertinente. Em um segundo momento do estágio, em modalidade remota devido à pandemia por coronavírus, através da Plataforma *Google Meet* (definida pela universidade como ferramenta institucional), com os grupos de professores, que são em número variável de acordo com cada instituição, alinham-se temáticas para discussão, a partir de livre escolha destes, bem como definem-se os horários e datas para os encontros. Estes variam entre seis e oito, com frequência semanal, em participação voluntária, com uma hora de duração cada encontro, aproximadamente. Paralelamente aos encontros, em supervisão semanal, em grupos, também remotamente através da mesma plataforma, os estagiários relatam a prática realizada em cada encontro por meio de transcrição escrita narrativa e dialogada, discutindo-a com colegas e supervisora. Além disso, buscam literatura pertinente para a fundamentação da discussão dos temas

escolhidos e organizam material disparador para condução do grupo. A psicoeducação forneceu a perspectiva para a comunicação de saberes psicológicos, instrumentalizando os estagiários nos processos comunicativos, que elaboraram apresentações em Power point, selecionaram vídeos e dinâmicas possíveis de serem utilizadas em caráter online, para cada temática escolhida pelo grupo de professores. Segundo Lemes e Neto (2017), a psicoeducação tem caráter educativo e um de seus objetivos é o que o indivíduo amplie sua consciência e desenvolva recursos para lidar com as manifestações e as mudanças advindas de estratégias de enfrentamento, fortalecimento da comunicação e da adaptação. Neste sentido, pode ser ampliada para além da esfera dos serviços de saúde mental para outros ambientes em que, mesmo não pertencentes a sistemas de saúde mental, ela esteja sendo discutida. Após a conclusão dos encontros, ao final do estágio, a avaliação do trabalho ocorre de forma qualitativa, quando são propostos aos estagiários dois questionários autoavaliativos, escritos e semidirigidos, elaborados pela docente supervisora, sendo um respondido individualmente e o outro, pela dupla de trabalho, visando a aferição qualitativa de resultados. O questionário individual busca permitir ao estagiário a reflexão sobre seu desempenho e sobre sua percepção sobre a instituição escolar e os professores; o questionário referente à dupla de trabalho busca a reflexão sobre a adequação das estratégias utilizadas nos encontros e a necessidade de aprimoramento, de forma geral, na condução do trabalho.

## **Resultados**

Os resultados, que podem ser entendidos como parciais, pois a atividade ainda se encontra em desenvolvimento, apontam para: Ampliação da compreensão dos determinantes sociais sobre a instituição escolar e papel dos docentes, com minimização da particularização e subjetivação dos fenômenos sociais quanto à compreensão do funcionamento da instituição escolar e das vivências dos professores; incremento da percepção crítica sobre necessidade de comunicação não banalizada do saber psicológico, evitando uma comunicação que inclua termos técnicos e jargões e ampliando para um público leigo a percepção da psicologia como prática de construção de saúde mental para além da psicoterapia; por último, maior criticidade sobre seu papel e atuação profissional.

## **Discussão**

O aluno do curso de psicologia carrega consigo, de maneira ainda evidente, uma inclinação a considerar a psicoterapia individual como prática principal ou prioritária de saúde mental. Neste sentido, a experiência deste estágio proporciona que o estagiário vivencie, em atuação remota e em contexto grupal, sem propósitos psicoterapêuticos, uma situação de construção de uma prática grupal de saúde mental. Tal possibilidade expande a percepção do campo de atuação do psicólogo. Neste sentido, o trabalho com a psicoeducação, como ferramenta de comunicação de saberes psicológicos, mostrou-se extremamente importante como treino de comunicação destes saberes. Ao ter que compartilhar seus conhecimentos com o público leigo, o estagiário deve selecionar informações, adequar vocabulário, consultar e discriminar as fontes adequadas. Em um momento em que muitas vezes a psicologia se confunde com a autoajuda e se permeia por fontes pouco científicas, este treino se reveste de grande importância. Além disso, ao entrar em contato direto com professores da rede pública estadual, os estagiários ressignificam suas percepções a respeito desta categoria profissional, compreendendo dinâmicas socioculturais que antes lhes pareciam determinações pessoais subjetivas, o que traz ampliação não só quanto à percepção de quem é o professor da rede pública estadual daquela cidade, como também descobrindo a importância de estar em contato com pessoas e práticas concretamente, e não apenas de forma mediada por outras instâncias, apropriando-se de maior acervo reflexivo pessoal (PIRES, 2011).

## **Conclusão**

Depreende-se que os objetivos inicialmente propostos foram, portanto, alcançados, embora, por tratar-se de prática ainda em desenvolvimento, tais objetivos também possam estar sujeitos a adequações e transformações. É importante lembrar que a ausência de psicólogos nas escolas públicas pode ser considerada como um dos fatores responsáveis pela dificuldade do estagiário em psicologia em perceber a multiplicidade de propostas de trabalho que a escola e seus processos comportam para a área da psicologia escolar. Neste sentido, o acompanhamento remoto de grupos de professores pode ampliar, de forma significativa, a percepção desse estagiário para a consideração da escola como contexto coletivo de desenvolvimento humano não apenas para os alunos que a frequentam, mas para todas as pessoas que nela convivem e dela fazem parte.

## Referências

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA– Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

FRANCISCHINI, R.; VIANA, M. N. (Orgs). **Psicologia Escolar: Que fazer é esse?** Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016. E-book.

LEMES, C. B.; NETO, J. O. Aplicações da psicoeducação no contexto da saúde. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 25. n. 1. p.17-28, 2017.

PIRES, V. S. **O processo de subjetivação profissional durante os estágios supervisionados em psicologia**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SCHWEDE, G. **A atuação do psicólogo escolar: concepções teóricas, práticas profissionais e desafios**. 2016. Tese de doutorado - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

## **FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Roseli Aparecida Monaco (UNISA) - ramonaco@prof.unisa.br

*Palavras-chave: formação psicólogo; acolhimento; professores; crianças; pandemia*

### **Introdução**

O estágio Supervisionado em Psicologia Escolar do curso de Psicologia da Universidade Santo Amaro (UNISA) prepara profissionais com o conhecimento, conjunto de habilidades e pensamento para trabalhar efetivamente como Psicólogo Escolar no contexto educacional. Além disso, é componente obrigatório da formação do Curso de Psicologia da UNISA. Estes estágios são fundamentais para a formação do Psicólogo e iniciação profissional possibilitando a relação interativa entre teoria e prática. Nesse sentido, diversos saberes são produzidos e ressignificados em articulação com a Educação. O referido estágio é composto por duas fases e realizado em um ano, sendo o 9º e 10º semestres, respectivamente do curso de Psicologia.

### **O estágio na pandemia**

Desde o início de 2020 por causa da Pandemia da Covid-19 a educação no Brasil, do ensino básico ao nível superior, está enfrentando desafios para que não haja interrupção das aulas. O Ministério da Educação validou a resolução do Conselho Nacional de Educação que autoriza o ensino remoto nas escolas públicas e particulares enquanto durar a pandemia do COVID 19. No primeiro semestre de 2021 aconteceram algumas iniciativas do ensino híbrido e no segundo semestre de 2021 deu-se a volta presencial de uma quantidade maior de alunos nas escolas com rodízios semanais por causa do distanciamento. É um grande desafio para alunos, professores, gestores e famílias por conta das dificuldades com relação à tecnologia, equipamentos, métodos de ensino e aprendizagem e ainda alguns fatores emocionais que interferem no ensino como motivação, ansiedade e outros. Com relação aos estágios em Psicologia Escolar houve uma grande discussão pelo Conselho Federal de Psicologia - CFP - e a Associação Brasileira do Ensino de Psicologia - ABEP - com recomendações para as práticas de ensino remoto. Dessa forma, os estágios e as supervisões em Psicologia Escolar foram realizados remotamente, sendo necessárias

adaptações nas estratégias de intervenções. A roda de conversa foi utilizada como estratégia de escuta e acolhimento das demandas dos professores, em uma perspectiva psicanalítica. Nesse contexto, a ideia de escuta está vinculada à teoria Freudiana na medida em que a associação livre é um meio de acessar o inconsciente (KAHN, 2016) e, assim, obter a compreensão da singularidade e subjetividade dos professores. Além disso, nessas rodas foi possível escutar a palavra do outro e o de produzir palavras que viessem de encontro às necessidades destes (MACEDO; FALCÃO, 2005).

O contexto que estamos enfrentando exige a proposta de soluções e experimentá-las de forma conjunta com estagiários, equipe escolar e equipe de supervisores para garantir a crianças, adolescentes e adultos o direito à educação de qualidade. Este contexto desencadeou mudanças nas relações escolares e no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o acolhimento remoto ou presencial dos alunos e professores na volta às aulas é uma demanda urgente que deve ser pensada no ambiente escolar.

Com esta demanda o estágio de psicologia escolar na UNISA visa contribuir neste acolhimento, na manutenção do ensino remoto ou no contexto do ensino híbrido. Dessa forma, é importante nesse momento ajudar a escola a enfrentar as dificuldades já conhecidas no sistema escolar e outras desconhecidas com a situação da pandemia.

Para Kupfer (2017, p.49) “o psicólogo não atende, nem recusa as demandas que uma escola dirige a ele: ele as escuta. A escuta é um instrumento de trabalho propício à emergência da fala dos sujeitos [...]”. Sendo assim, com a impossibilidade de os estagiários realizarem ações presencialmente, são oferecidas rodas de conversa remotas para escuta, orientação a familiares para acompanhamento dos estudos dos filhos, bem como manuais e vídeos interativos para os profissionais da escola sobre saúde mental, estratégias de ensino-aprendizagem e de acolhimento dos alunos.

Foram realizadas propostas em dois momentos. O primeiro é voltado à escuta das demandas dos professores e o segundo é voltado à elaboração de material como manuais e vídeos para auxiliá-los.

Este artigo trata de duas experiências de estágio obrigatório em Psicologia Escolar, realizadas de forma remota e vivenciadas no contexto da pandemia por

Covid-19. Essas experiências se tornaram ricas em reflexões, descobertas, inovações e desafios de uma nova forma de realizar o estágio.

### **Objetivo**

Apresentar intervenções escolares realizadas por estagiários do curso de Psicologia durante o isolamento social causado pela pandemia Covid-19.

### **Metodologia**

Para o desenvolvimento do estágio em Psicologia Escolar do curso de Psicologia da UNISA os alunos realizaram no 9º semestre uma caracterização da Instituição para saber a demanda desta para depois planejar e fazer um projeto de intervenção que é realizado no 10º semestre. As supervisões são semanais, com um professor supervisor da UNISA.

Foram realizadas adaptações e inovações com uso de aplicativos para conversas online e tecnologias como manuais para interações e apresentação de materiais e ferramentas para auxílio aos professores, alunos, famílias e gestores das Instituições de Ensino.

### **Práticas de estágio**

Apresentam-se duas práticas de estágio com professores que ilustram o modelo remoto em Psicologia Escolar. Prática 1 - O objetivo desta prática é olhar para o corpo docente de educação infantil de forma a prover ferramentas para refletirem no autocuidado que devem ter, bem como acolhê-los durante a pandemia e na volta às aulas. O entendimento é de que os professores são protagonistas de todo o processo de aprendizagem merecendo respeito e valorização, além de um reconhecimento maior por considerarmos o esforço envolvido em ensinar em um contexto pandêmico. Foram realizadas intervenções por meio de elaboração de manual primeiramente e depois rodas de conversa para escuta e discussão. Os temas são: relações interpessoais, como lidar com as emoções, bem-estar, saúde mental e qualidade de vida. Após isso, foram realizados encontros semanais de escuta incluindo o luto infantil. Os depoimentos de professores indicaram que os encontros semanais propiciaram reflexões sobre o autocuidado, aprendizagem sobre os conteúdos abordados no manual, importância de refletir sobre questões da vida. Eles indicaram

ainda, apoio, acolhimento e suporte, estratégias de organização, terapia em grupo, inteligência emocional, ampliação do olhar sobre si mesmo e para o outro, ressignificações, acolhimento e suporte do grupo.

Prática 2 - Nesta prática, pretendia-se promover o acolhimento das crianças em um primeiro momento, mas percebeu-se a necessidade de também acolher os professores para que posteriormente estes pudessem auxiliar seus alunos. Dessa forma, foram realizadas rodas de conversa remotas com os mesmos durante algumas semanas com temas sugeridos por eles. Sendo assim, foi elaborado um manual de acolhimento para volta às aulas no momento pandêmico com os temas: adaptação e readaptação dos professores, situações estressoras, luto, ansiedade, saúde mental e estratégias para trabalhar os aspectos do desenvolvimento biopsicossocial das crianças. Para cada tema foi proposta uma atividade lúdica coerente com o assunto, com o intuito dos professores refletirem sobre questões referentes ao isolamento social, perdas que estão passando e, ainda, as perdas dos alunos a fim de terem um bom retorno, contato e desenvolvimento.

As estagiárias indicaram no manual as situações que são estressoras neste momento de isolamento social e pandemia para os professores e os alunos. São elas: o afastamento de pessoas queridas, principalmente dos amigos da escola, o medo de ser infectado, o luto pela perda de entes queridos, a exposição às violências familiares e outros fatores que levam ao sofrimento. Assim, este estágio se propôs a contribuir para o fortalecimento das relações do corpo docente e discente mesmo a distância devido à pandemia e da importância de um acolhimento emocional na volta às aulas.

## **Resultados**

Os encontros realizados pelos estagiários e o envio, às escolas, dos manuais produzidos por eles possibilitaram a reflexão dos professores sobre sua saúde mental e emocional, bem como no auxílio ao acolhimento das crianças para a volta às aulas. Estas ações foram essenciais em tempos de pandemia e isolamento social. Depoimentos de gestores e professores indicam a importância do apoio oferecido, a troca de experiências, o aprendizado relativo aos conteúdos abordados pelos manuais, a importância do autocuidado, a ampliação do olhar para si e para o outro e a escuta ativa e sensível tão importantes nesse momento.

Os estagiários perceberam que diante da realidade do ensino remoto e a necessidade de consolidar o grupo fez com que alternativas fossem buscadas como vídeos e rodas de conversa, o que tornou os encontros mais produtivos e agradáveis. Para estes, a experiência de dirigir um grupo foi muito profícuo e um grande aprendizado para sua formação. Além disso, estas experiências propiciaram satisfação pela evolução do trabalho junto aos professores e, como resultado, o clima de empatia e reconhecimento entre todos que fizeram parte deste projeto, permitindo maior integração e a sinergia do corpo docente.

### **Considerações finais**

O estágio em Psicologia Escolar se configura como um elemento de formação e de atuação profissional. É o momento de articulação entre as dimensões éticas, teóricas, práticas e políticas da profissão.

A pandemia causada pela doença Covid-19 fez com que as escolas e os processos educativos enfrentassem desafios para todos os envolvidos no contexto escolar. Nesse sentido, o curso de Psicologia da UNISA por meio do programa de estagiários em Psicologia Escolar preocupou-se com a saúde mental e o bem-estar do corpo docente e discente das escolas. Para tanto, realizaram ações de escuta, acolhimento, bem como a proposta de estratégias para a valorização e continuidade de uma educação para todos.

As duas práticas tiveram um olhar humanizado, problematizador e crítico contribuindo para o entendimento das demandas e dos profissionais da instituição.

### **Referências**

KAHN, M. **Freud Básico**: pensamentos psicanalíticos para o século XXI. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

KUPFER, M. C. O que toca à/a Psicologia Escolar: desdobramentos do encontro entre Psicanálise e Educação. In: MACHADO, A. M. ; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. **Concepções e proposições em Psicologia e Educação**. São Paulo: Blucher, 2017, p. 49-56.

MACEDO, M. M. K.; FALCÃO, C. N. B. A escuta na psicanálise e a psicanálise da escuta. **Psyquê**. v.9, n.15, São Paulo, Jun. 2015. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-11382005000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382005000100006). Acessado em 09.03.2022.

## PSICOLOGIA E INTERSETORIALIDADE DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Vanessa Cristina da Silva Malpighi (USP) - vanacris@usp.br  
Marilene Proença Rebello de Souza (USP) - mprdsouz@usp.br

*Palavras-chave: Intersetorialidade; Políticas Sociais; Psicologia Histórico-Cultural*

Os estudos sobre políticas intersetoriais destacam-se a partir dos anos 1990 com a promulgação da Constituição Federal de 1988, marco legal da implantação das políticas sociais brasileiras. Assim, a construção de um Estado democrático de direitos perpassa pela discussão da gênese, função, materialização e sentidos da intersectorialidade na política pública. Embora a Saúde Coletiva e a Administração Pública tenham despontado na produção e acúmulo de conhecimento sobre o assunto (MONNERAT; SOUZA, 2014), as áreas de Serviço Social, Educação e Psicologia têm constituído importantes políticas públicas em que a intersectorialidade é um eixo estruturante e que permite o enfrentamento das situações de desigualdade social.

A intersectorialidade é um conceito em construção, mas que apresenta a importância da cooperação entre instâncias institucionais na realização de políticas públicas de educação, saúde, moradia, assistência, meio ambiente, dentre outros. A discussão sobre intersectorialidade nos remete às questões de território, rede, descentralização, participação social, interdisciplinaridade. Para Junqueira (2000, p. 42), a intersectorialidade “constitui uma concepção que deve informar uma nova maneira de planejar, executar controlar a prestação de serviços, para garantir um acesso igual dos desiguais”. Andrade (2006) remete à transformação do Estado em sua dimensão burocrática institucional e de cooperativismo profissional. Com isso, os técnicos especialistas passam a “integrar agendas coletivas e a compartilhar objetivos comuns” (NASCIMENTO, 2010). Portanto, analisar a intersectorialidade implica em compreender o modelo gerencial adotado pelo estado brasileiro, desde a década de 1990, com o fortalecimento da perspectiva neoliberal.

Nesse estudo, a intersectorialidade é estrutura fundamental das políticas sociais e precisa ser estudada a partir da realidade concreta e histórica de produção das situações de injustiça social, exclusão, discriminação, perda de direitos sociais. Nessa perspectiva, considera-se que o referencial teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2003) contribua para a interpretação das políticas públicas. Considera-se também que a gestão pública ocupa um lugar central para a

efetivação de políticas sociais, principalmente na perspectiva de construção de relações intersetoriais.

Desse modo, esta pesquisa tem por objetivo analisar a dimensão da intersectorialidade presente na Política de Assistência Social na relação com a Política de Educação Integral; mais especificamente, a proposta de ações integradas do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) – Política de Assistência Social – com o Programa Novo Mais Educação (PNME) – Política de Educação Integral bem como compreender a ação de gestores públicos na implementação dessa política. Como objetivos específicos dessa pesquisa destacam-se: I) apreender a formação da intersectorialidade dessas duas políticas no SCFV; e II). identificar e explicar os sentidos constituídos por gestores/representantes da Política de Assistência Social e de Educação Integral sobre a rede intersectorial da Assistência Social com a Educação Integral.

De natureza qualitativa, esta pesquisa utiliza os seguintes procedimentos: a) análise documental da política do Governo Federal/Estado (Política Nacional de Assistência Social; Instrução Operacional e Manual de Orientação nº 1 Secretaria Nacional de Assistência Social e Ministério do Desenvolvimento Social – e Secretaria de Educação Básica e Ministério da Educação; Caderno Gestão Intersectorial no Território – Programa Mais Educação; Plano Nacional de Educação/2014-2024); b) análise documental dos Planos Municipais da Política de Assistência Social do Estado de São Paulo (PMAS-2017-2021); c) diagnose dos SCFV existentes no Estado de São Paulo; d) entrevistas com gestores/representantes da Política de Assistência Social e de Educação Integral; e) elaboração de Diários de Itinerância pelos participantes da pesquisa.

Utiliza-se, preliminarmente, como instrumento de análise dos dados os Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006). Nesse processo inicial, os Núcleos de Significação tomam por unidade de análise a palavra com significado, amparando o movimento de estruturação do caótico empírico para o organizado, ou seja, do concreto dado ao concreto pensado via sucessivas aproximações.

Em seguida, de maneira complementar, a análise basear-se-á no denominado constructo analítico crítico interpretativo (CACI), um instrumento teórico metodológico fundamentado na dialética singular particular e universal proposta por Oliveira (2005).

Busca-se então, alcançar o movimento do fenômeno estudado, partindo da aparência à essência, por meio da decomposição e reconstrução, a qual deve

recuperar e ao mesmo tempo oferecer ao fenômeno o respectivo lugar histórico. A historicidade guarda aqui o pêndulo dos processos de objetivação e subjetivação para aproximar-se da totalidade.

Como resultado parcial da pesquisa em andamento, constroem-se dezoito núcleos de significação, dentre eles: I) Constituição do educador, formação de sentidos e participação social: a Assistência Social e Educação precisam se impregnar da intencionalidade educativa, vamos fazer chuva de PPP [projeto político pedagógico] no Brasil inteiro!; II) Importância da intersectorialidade na elaboração e na implementação; III) Da velha fórmula à inovação: do encaminhamento à constituição de ação, programa ou estratégia (desde o início) de forma intersectorial; IV) Descentralização, intersectorialidade, territorialização e a garantia de canais de participação local enquanto mudanças nas políticas sociais.

Os dados provenientes da diagnose dos SCFV apontam a existência de 2.322 SCFV em todo Estado de São Paulo para crianças de 6 a 14 anos, na modalidade de Proteção Básica, oferecidos por entidade Pública, Privada e em exercício em 2018. Destes, 1.497 são oferecidos pela rede indireta e, apenas, 825 pela rede direta – 64,5% e 35,5%, respectivamente. A consulta ao bloco de informações no PMASWeb 2018-2021 com informações sintetizadas sobre as interfaces da Assistência Social com a Educação, traz dentre os principais resultados, a escassez de ações conjuntas entre a Assistência Social e o Programa Mais Educação no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Dos 645 Planos Municipais de Assistência Social analisados apenas 2 mencionaram a existência dessa forma de intersectorialidade política, a saber: Riolândia (DRAS Fernandópolis) e Limeira (DRAS Piracicaba).

Em dezembro de 2019 a UNIME, em nota oficial no site, apresenta aos Dirigentes Municipais de Educação e a população a devolutiva sobre a consulta feita ao Ministério da Educação para obter uma posição formal a respeito do Novo Mais Educação, a resposta demonstra a falência da educação integral enquanto Política Pública: o programa foi encerrado em dezembro de 2019.

A partir dessa análise preliminar formula-se a síntese do constructo, organizado em eixos de análise. Em alguma medida cada um dos eixos é erguido a partir de discussões sobre o contexto e as características das políticas sociais no Brasil; concepções de intersectorialidade; visão de mundo, sujeito e atividade. Esta última, enfatiza o território como *lócus* de ação da rede intersectorial e diagnóstico das necessidades humanas.

Dentro do movimento realizado no constructo, dois elementos transversalizam os sentidos sobre a rede intersetorial da Assistência Social com a Educação Integral e a formação da intersetorialidade dessas duas políticas no SCFV. Em primeiro lugar, a implementação enquanto aspecto a ser estimado na construção dessa rede intersetorial. Assim, um conjunto de estratégias pode ser considerado para materialização da intersetorialidade. É na implementação que a rede intersetorial encarna as relações humanas. Em segundo, o deslocamento tanto do profissional para o lugar de garantidor de direitos e articulador do território quanto do cidadão para um lugar de ativa participação política.

Em suma, a Psicologia pode contribuir com a efetivação da qualidade intersetorial do Sistema de Garantia de Direitos e, sobretudo, com a efetivação de espaços para formação de consciência política e protagonismo das massas populares na formulação, acompanhamento e avaliação das políticas sociais.

### Referências

AGUIAR, Vanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissionalização**, v. 26, n. 2, 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S14149893200600020006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14149893200600020006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 18 set. 2010.

ANDRADE, Luiz Odorico Monteiro de. **A saúde e o dilema da intersetorialidade**. São Paulo: Hucitec, 2006.

JUNQUEIRA, Luciano Prates. Intersectorialidade, transectorialidade e redes sociais na saúde. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, p. 35-45, nov./dez 2000. Disponível em: [http://www.ebape.fgv.br/academico/asp/dsp\\_rap\\_artigos.asp?cd\\_edi=7](http://www.ebape.fgv.br/academico/asp/dsp_rap_artigos.asp?cd_edi=7). Acesso em 07 mai. 2019.

NASCIMENTO, Sueli do. Reflexões sobre a intersectorialidade entre as políticas públicas. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, Cortez, n. 101, p. 95-120, jan/mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/TDCqtLhvDvRnRmDXhtTBHZK/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 10 de jan. 2020.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Ângelo Antônio; SILVA, Nilda Renildes da; MARTINS, Sueli (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIGOTSKI, Levy Semenovich. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## **PROGRAMA BOLSA FORMAÇÃO-ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE: O QUE REVELAM AS PESQUISAS**

Christiane Jacqueline Magaly Ramos (LIEPPE-USP) - chrisjacqueline1@gmail.com  
Marilene Proença Rebello de Souza (IPUSP) - mprsouz@usp.br

***Palavras-chave:** Formação de Professores; Educação Básica; Estágio Supervisionado.*

### **Introdução**

Este resumo toma por objeto de estudo a formação inicial de professores e parte do pressuposto de que a formação inicial de professores é um campo que representa grandes desafios no Brasil, necessitando do conhecimento construído pelas áreas das Ciências Humanas, Políticas e Econômicas. Destaca-se neste texto a importância de uma política pública educacional que dê subsídios à profissionalização do futuro professor, a partir da Psicologia Escolar e Educacional.

### **Objetivo**

O objetivo geral da pesquisa foi investigar um programa de formação inicial de professores, na educação básica, implantado pelo governo do Estado de São Paulo por meio da Secretaria de Estado da Educação - SEE, no período de 2007 a 2016, intitulado Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade.

### **Método de pesquisa**

Trata-se de pesquisa qualitativa, estruturada a partir de duas dimensões: documental e empírica. Na dimensão documental analisamos um conjunto de nove pesquisas e doze documentos que normatizam o Programa. Tais documentos estão relacionados aos Decretos ou Resoluções expedidos pelo governador ou secretários de educação de Estado de São Paulo.

Nesta dimensão documental adotamos os seguintes procedimentos: a) identificar e elaborar uma Linha do Tempo contemplando os documentos presentes a partir da implantação; b) elaborar Fichas Síntese e Analítica; c) elaborar e agrupar os eixos temáticos; d) localizar os materiais didáticos propostos; e) realizar o levantamento das Diretorias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo e Instituições de Educação Superior - IESs presentes no Programa; f) realizar uma

revisão e protocolo de leitura das pesquisas sobre o Programa no período de 2007 a 2019. Do ponto de vista empírico, foi possível ir a campo conhecer aspectos do Programa relatados por profissionais que acompanharam sua implementação, entrevistando supervisora e professora orientadora.

Durante a elaboração da linha do tempo e das fichas constituímos um conjunto de quinze eixos temáticos, a saber: 1) aluno-pesquisador; 2) atribuições da SEE; 3) atribuições da FDE; 4) atribuições da IES; 5) alfabetização; 6) avaliação da aprendizagem; 7) convênio; 8) equipe de gestão institucional; 9) instâncias institucionais; 10) investigação didática; 11) professor regente; 12) encontros com professor orientador; 13) relação teoria e prática; 14) programa e articulação com outros projetos; 15) programa para formadores.

Tomando por base os eixos temáticos foi possível responder algumas das inquietações da pesquisa: Quais as particularidades e a totalidade que estiveram presentes neste Programa? Esse processo de constituição de análise de conteúdo foi inspirado na proposta por Bardin (2011).

Estas fases contribuíram para a apropriação sobre a constituição e desdobramentos do Programa. Assim, agrupamos os eixos temáticos e construímos três categorias: Estrutura do Programa; Modalidade de Convênios e Estágio Supervisionado.

Neste capítulo destacamos o conjunto das nove pesquisas analisadas a partir das categorias propostas.

## **Resultados**

Durante a investigação localizamos nove pesquisas, publicadas entre 2010 a 2018, desenvolvidas em programas de Pós-Doutorado, Doutorado e Mestrado no Estado de São Paulo.

No que se refere à categoria Estrutura do Programa, os resultados das pesquisas de Aparício (2012), Andrade (2012), Moniz (2010) e Reis (2018) revelaram a fragilidade quanto ao diálogo entre as instâncias institucionais do Programa.

Quanto à Categoria Modalidade de Convênios, as pesquisas destacaram que o valor concedido contribuiu para que o aluno-pesquisador aderisse e se fidelizasse ao Programa. Cores (2015) criticou o financiamento público para as instituições de ensino superior privadas, ainda que de modo indireto.

Na Categoria Estágio Supervisionado as pesquisadoras Andrade (2012), Julio (2012), Liberato (2015), Moniz (2010), Pereira (2015) e Reis (2018) destacaram que o acompanhamento do aluno-pesquisador com o professor regente na sala de aula do 2º Ano, por um tempo mais prolongado, favoreceu a formação inicial dos estudantes.

Outro aspecto que chamou a atenção foi a investigação didática que compareceu nas pesquisas de Andrade (2012), Aparício (2012), Julio (2012), Pereira (2015) e Reis (2018) como uma atividade de relevância para a formação. Moniz (2010) afirma que as reuniões entre o aluno-pesquisador e professor-orientador foram consideradas relevantes neste processo de formação inicial. Quanto ao referencial teórico, Costa (2016) afirma que foi inspirado na Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky. Em relação ao professor regente, as pesquisas consideraram que foi um espaço importante de formação e de reflexão a respeito da prática docente.

## **Discussão**

Partimos do pressuposto que a Psicologia Escolar e Educacional se insere no campo das políticas públicas educacionais, visando compreender o contexto social, político, econômico e psicopedagógico que constitui o processo de escolarização e, neste estudo, destacamos a relevância do Programa oferecido aos estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras.

A proposta deste programa foi considerada inédita no Estado de São Paulo por ter sido a primeira vez que envolveu a parceria de seis instâncias institucionais dos setores público e privado, revelando a efetiva possibilidade de uma integração entre as instituições formadoras e a realidade da escola. Neste sentido, podemos afirmar que esta articulação atende às tendências teóricas internacionais que destacam a relação teoria e prática/escola-Universidade. Nóvoa (2019), defende a importância da articulação entre os três espaços: profissionais, universitários e escolares.

A possibilidade dos estudantes, que se encontravam no prólogo da formação inicial, vivenciarem ativamente uma realidade concreta, por um longo período, com professores regentes da sala de aula do 2º Ano - Anos Iniciais em uma escola da rede pública estadual é considerada um avanço para a formação e futura atuação profissional.

Outro aspecto presente neste Programa, apontado pelas pesquisas e documentos oficiais, diz respeito aos alunos-pesquisadores desenvolverem uma investigação didática a partir de uma reflexão a respeito da vivência que tiveram nos encontros de formação. Desse modo, Checchia (2015), discute sobre a importância de se refletir a respeito dos temas que envolvem o cotidiano escolar.

Finalizando, podemos considerar que este Programa deve ser entendido como uma possibilidade de superar os desafios que estão presentes nos cursos de formação inicial de professores, principalmente, no aspecto do distanciamento da relação teoria e prática.

### Referências

ANDRADE, M. F. R. **A experiência do programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo**: a resignificação dos estágios no curso de Pedagogia. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. 85p. Relatório Pós-Doutorado.

APARÍCIO, A. S. M. **A formação docente em questão**: uma análise dos relatos reflexivos produzidos por alunos de Pedagogia participantes do Programa Bolsa Alfabetização do governo do estado de São Paulo. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. 85p. Relatório Pós-Doutorado.

BARDIN, L. Organização da Análise. In: BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011. p.95-115.

CHECCHIA, A. K. A. **Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores**: um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas Licenciaturas. 2015. 245f. Tese (Doutorado em Psicologia: Psicologia Escolar) - IPUSP, São Paulo, 2015.

CORES, L. N. S. **Sobre Docências (In) Conformadas e o Programa Bolsa Alfabetização**: Neoliberalismo, Constituição do Habitus Profissional e Astúcias do Fraco em Uma Experiência de Formação Inicial de Professores. 2015. 227f. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) - FEUSP, São Paulo, 2015.

COSTA, C. C. **As concepções de Linguagem**: um olhar sobre materiais do Programa Bolsa. 2016. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Mackenzie, São Paulo, 2016.

JULIO, E. **Políticas Públicas de Educação e Formação do Professor Alfabetizador**: O Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNICID, São Paulo, 2012.

LIBERATO, A. M. F. **Programa Ler e Escrever**: A formação sob a perspectiva das alunas pesquisadoras. 2015. 145f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - UNINOVE, São Paulo, 2015.

MONIZ, M. I. D. S. **Formação Inicial de Professores**: um estudo de caso sobre a participação de estudantes de Pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização - 2007 a 2009. 2010. 253f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - PUC-SP, São Paulo, 2010.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p.1-15, e84910, 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.

PEREIRA, M. A. L. **A Articulação Entre Universidade e Escola**: Os saberes necessários para participação no Projeto Bolsa Alfabetização. 2015. 155f. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-SP, São Paulo, 2015.

REIS, A. T. **Análise crítica dos contextos de uma política de iniciação à docência**: Projeto Bolsa Alfabetização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. 2018. 195f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - PUC-SP, São Paulo, 2018.

## COMPENSAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Andreza Pereira (UFMS) - andresa.pereira2010@gmail  
Marilda Gonçalves Dias Facci (UEM - UFMS) - marildafacci@gmail.com

*Palavras-chave: Educação Especial; Deficiência Intelectual; Teoria Histórico-Cultural; Compensação*

### Introdução

A inclusão educacional vem ganhando espaço pela implementação de políticas públicas e lutas sociais. Porém, pela divergência de movimentos preconceituosos e segregacionistas que foram construídos durante a história, essa inclusão nem sempre ocorre. Temos que avançar ainda no caminho de uma educação que possibilite a humanização de todos, conforme propõe Saviani (2003), sem qualquer discriminação e violência contra o público da educação especial. Em uma sociedade dividida em classes sociais, que ideologicamente apregoa a igualdade, mas que na essência exclui, é fundamental pensar na educação das pessoas com deficiência. Vivemos a contradição, porque a mesma que inclui pela igualdade exclui pelas diferenças.

Considerando as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente as do volume 5 das *Obras Escogidas de Vygotski* (1997), o objetivo desse estudo é discorrer sobre o processo de compensação na intervenção educacional das práticas pedagógicas dos professores para os estudantes com deficiência intelectual, embasada na perspectiva dessa Psicologia.

Como metodologia apoiamos-nos na pesquisa bibliográfica ancorada na Psicologia Histórico-Cultural, e, ao refletirmos sobre a temática 'deficiência intelectual', com intuito de levar subsídios para a interface Psicologia e Educação, e principalmente para os professores que trabalham com estudantes com essa deficiência, algumas questões surgiram. Compreendemos que o conceito de compensação é uma alternativa para a aprendizagem e o desenvolvimento, conforme veremos a seguir.

### A educação especial e a compensação

Lev S. Vigotski passou parte da sua trajetória de vida estudando e colocando em prática seus trabalhos na área da defectologia – educação especial–, partindo de uma educação humanizadora na sua totalidade, tomando como referência o

materialismo histórico e dialético. Ele estudou as várias deficiências, mas neste trabalho focaremos na educação especial.

Defendendo a escolarização para as pessoas com deficiência, Vygotski (1997) posicionava-se contrariamente às práticas de educação especial comumente adotadas em sua época, porque nas escolas especiais era criado um micromundo, isolado e fechado, no qual tudo estava centrado e adaptado à deficiência. Subestimava-se a potencialidade do aluno, com recorrência a currículos reduzidos, focados em atividades repetitivas representações concretas, por não acreditarem na possibilidade de abstração da realidade.

De acordo a abordagem vigotskiana, a “falta” não pode estar acima do potencial da criança, logo não podemos olhar diretamente para o “defeito”, mas para o estudante, e acreditar em sua capacidade para desenvolver as atividades propostas, trabalhando individual e coletivamente. Por meio da mediação dos signos, dos conteúdos curriculares, com a utilização de recursos diferenciados, a aprendizagem pode promover o desenvolvimento das crianças, provocando a complexificação de suas funções psicológicas superiores (atenção concentrada, pensamento, memória, formação de conceitos) elevando-as a saltos qualitativos no desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997).

Vygotski (1997) analisa que o substrato biológico é a base inicial para o desenvolvimento, mas este é superado por meio da apropriação da cultura, no seio das relações sociais. Dessa forma, a deficiência não pode mais ser interpretada como uma insuficiência, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores, tendo o meio social e os estímulos como elementos fundamentais para proporcionar a formação dos homens.

Essa visão é importante para modificar a forma de compreender a deficiência, libertando-a do viés biologizante e limitador. Assim, embora Vygotski (1997) reconheça a base orgânica da deficiência, argumenta que a questão maior consiste na forma como a cultura lida com essa diferença. “[...] o desenvolvimento cultural é a esfera principal em que é possível a compensação da deficiência. Onde é impossível o desenvolvimento orgânico sucessivo, abre-se, de um modo ilimitado, a via do desenvolvimento cultural” (VYGOTSKI, 1997, p.252).

O problema da deficiência era pautado na ordem patológica em que se estudava a estrutura biológica, mas, com os novos estudos propostos por Vigotski, passou-se a analisar os processos sociais. No caso da pessoa com deficiência

intelectual, o autor observava na criança a capacidade de empregar as funções psicológicas elementares e o domínio das ferramentas psicológicas – signos – para desenvolver as atividades. Vygotski (1997) compreendia que esses fatores traziam elementos para analisar o nível de desenvolvimento intelectual das pessoas, e entendia que os alunos com deficiência intelectual, podem aprender e ampliar seu desenvolvimento afetivo-cognitivo.

Segundo Vygotski (1997), a criança que apresenta algum tipo de deficiência não pode estagnar-se no grau de suas leis biológicas, mas no desenvolvimento da ordem secundária, e “[...] assim como para a medicina contemporânea é importante não a enfermidade, mas o enfermo, para a defectologia o objeto de estudo não é a insuficiência por si mesma, mas a criança atingida pela insuficiência (VIGOTSKI, 1997, p.34).

[...] A criança não sente diretamente o seu defeito. Ela percebe as dificuldades que resultam do defeito. A consequência direta do defeito é a inferiorização da posição social da criança; o defeito realiza-se como “uma luxação social”. Todas as relações com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social, seu papel e seu destino como participante da vida e todas as funções sociais do ser se reorganizam. (VYGOTSKI, 1997, p.40).

A educação como mediadora de uma maneira intencional e organizada, deve estar atenta à compensação. Para Vygotski (1997, p. 47),

A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se em que, simultaneamente com o defeito também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as possibilidades compensatórias para superar o defeito e que precisamente são estas as que saem ao primeiro plano do desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. Construir todo o processo educativo seguindo as tendências naturais da super compensação, significa não atenuar as dificuldades que derivam do defeito, senão estender todas as forças para compensá-lo, estabelecer somente tais tarefas e fazê-lo em tal ordem, que correspondam à graduação do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ângulo.

É necessário que sejam criadas oportunidades de convivência humana diante da diversidade e da peculiaridade de desenvolvimento de cada indivíduo. A educação especial precisa proporcionar experiências de vida que possibilitem ao aluno o ingresso aos modos culturais para a promoção de seu desenvolvimento. O aluno com deficiência intelectual, como qualquer outro, deve ter garantido esse direito, de um conhecimento total.

## Considerações finais

Embora seja um tema de extrema relevância, pouco se tem discutido sobre o conceito de compensação para crianças com deficiência nas escolas de educação básica. Podemos dialogar sobre o fato de que esse assunto deve ser levado para dentro das salas de aulas e para a formação dos professores, para que reflitam adequem suas práticas pedagógicas e proporcionem o desenvolvimento dos alunos.

A mediação pedagógica, mesmo não se responsabilizando por todo o processo educativo, cumpre um papel de grande valia. A sua qualidade está baseada na organização do ambiente e das práticas pedagógicas, mediando esse processo da criança com os objetos da cultura.

Entendemos, a partir dos pressupostos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural na educação especial, em particular a compensação, que essa Psicologia pode contribuir com o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, mas, para que isso ocorra, faz-se necessário um trabalho coletivo, envolvendo escola, família e sociedade. Nesse aspecto, consideramos que a Psicologia Escolar pode ser uma grande aliada em defesa da socialização e da apropriação dos conhecimentos científicos na escola.

## Referências

- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- VYGOTSKI, Lev S. Obras escogidas. Tomo V. **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1997.
- VIGOTSKI, Liev Semiónovich. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## O PSICÓLOGO E A INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS COLABORATIVAS COM PROFESSORES

Camila Elidia Messias dos Santos (UNESP) kmila\_messias@hotmail.com  
Agência de financiamento: Capes

*Palavras-chave: psicólogo; educação inclusiva; educação especial; professores; desenho universal para aprendizagem*

### Introdução

Escola inclusiva é aquela que acolhe a diversidade e promove o desenvolvimento respeitando as singularidades de cada estudante (CAPELLINI, 2019), inclusive daqueles considerados ilegíveis aos serviços de Educação Especial (SÃO PAULO, 2021). No entanto, para o atendimento de todos, se faz cada vez mais necessário a realização de trabalhos multidisciplinares entre os profissionais da saúde e educação para a superação das dificuldades existentes no contexto escolar (BELLO; MACHADO; ALMEIDA, 2012; GIROTO *et al.*, 2014).

Dentre os diferentes tipos de trabalhos colaborativos que podem ser realizados, a consultoria colaborativa se sobressai pois consiste em uma proposta de atuação participativa e colaborativa entre educadores e especialistas de diversas áreas (BELLO; MACHADO; ALMEIDA, 2012). Dessarte, o trabalho colaborativo de psicólogos em conjunto com professores tem contribuído com a resolução de diversas demandas, inclusive a inclusão escolar (BENITEZ; DOMENICONI, 2016; MENDES *et al.*, 2018).

Ao considerar o desenvolvimento de práticas inclusivas, estudos ressaltam o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como a proposta mais aceita atualmente quando se objetiva a construção e a consolidação de uma escola inclusiva. Esta abordagem propõe um currículo acessível que busca atender às características, interesses e necessidades individuais de todos os alunos, a partir da possibilidade dos múltiplos meios de representação, múltiplos meios de ação e expressão e os múltiplos meios de envolvimento dos estudantes (COSTA-RENDERS; GONÇALVES, 2020). Por outro lado, práticas colaborativas do psicólogo podem auxiliar a maximizar o desenvolvimento educacional dos estudantes, uma vez que sua gama de atuação abrange desde a avaliação, intervenção e formação no contexto escolar.

Portanto, partindo da contribuição da realização de trabalhos colaborativos multidisciplinares no contexto escolar e o DUA como abordagem curricular acessível. O presente estudo consiste em descrever um trabalho de parceria colaborativa entre psicólogo e professoras visando a inclusão escolar por meio da implementação do DUA no planejamento curricular.

### **Aspectos éticos**

A presente pesquisa, vinculada ao macroprojeto “Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas” subsidiada pela FAPESP (CAPELLINI, 2019 - processo 2019/05068-9), foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Faculdade de Ciências, campus de Bauru/SP, com o protocolo CAEE: 21890919.2.0000.5398, sob o número do parecer 3.634.519 e pela Secretaria Municipal da Educação da cidade do estudo, respeitando-se todos os cuidados éticos, conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (CONEP, 2012).

### **Método**

A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, com características da pesquisa colaborativa. Conforme Ibiapina (2008) as pesquisas desse tipo buscam viabilizar por meio das atitudes colaborativas e de reflexão estabelecidas entre os envolvidos a participação tanto nas análises quanto às decisões tornando-os coparceiros, Co usuários e coautores dos processos avaliados.

Participaram deste estudo duas professoras colaboradoras que possuíam alunos PAEE matriculados em suas turmas, e uma pesquisadora com formação em psicologia que atuou como consultora escolar em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental - Anos iniciais, de uma cidade do interior de São Paulo. As professoras tinham formação em Pedagogia e especialização em psicopedagogia, idade média de 47 anos, 25 anos de atuação profissional e experiência anterior com alunos com deficiência.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: O Questionário de informações sociodemográficas para caracterização das participantes; o Protocolo para avaliação do processo de inclusão e o Protocolo de avaliação da atividade

colaborativa. Todos os instrumentos foram elaborados pela pesquisadora exclusivamente para a presente pesquisa.

A coleta de dados teve início somente após os procedimentos éticos. A pesquisadora realizou uma visita inicial à escola para apresentação da proposta de pesquisa e de suas etapas. Posteriormente, a pesquisadora participou do horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) com o objetivo de compartilhar o projeto com os docentes, esclarecer as dúvidas, realizar a assinatura do TCLE e o preenchimento dos instrumentos do pré-teste.

As etapas da intervenção, tanto da consultoria colaborativa como das aplicações dos conteúdos em sala de aula foram agendadas previamente com as participantes e tiveram duração de 30 minutos a 3 horas/cada. Durante os encontros, foram realizadas reflexões e discussão das possibilidades de como utilizar os princípios do DUA no ensino do conteúdo curricular selecionado, considerando as redes afetivas, de reconhecimento e estratégicas.

Ao todo, foram realizadas 19 consultorias colaborativas via *Google Meet* e 19 observações das aulas de cada professora. Em virtude da continuidade da pesquisa, até o momento, não foi realizado o pós-teste.

## **Resultados Parciais**

Os resultados parciais apontaram que a partir da realização das consultorias colaborativas, baseado no DUA, as professoras conseguiram fazer uso conteúdo curricular das turmas, ampliando os múltiplos meios de representação (redes de reconhecimento); múltiplos meios de ação e expressão (redes de estratégia) e múltiplos meios de envolvimento (redes afetivas).

Dentre as implementações empreendidas pelos professores em sala de aula, observou-se como múltiplos meios de representação: apresentação oral, visual e manipulável; múltiplos meios de ação e expressão: incentivo à participação dos alunos respondendo a conteúdo, apontando, demonstrando de modo concreto e prático, e/ou realizando exercícios de modo escrito e online. Os múltiplos meios de envolvimento abarcaram: utilização de tecnologias digitais – com realização de jogos digitais online no *Chromebook*, utilização de equipamentos de projeção (vídeos e *Power point*), manipulação de moedas antigas, instrumentos de medidas, entre outros.

Desta forma, as estratégias de ensino empreendidas, propiciaram maior interesse dos alunos em participar, inclusive os alunos elegíveis aos serviços da Educação Especial. Além disso, percebeu-se que algumas estratégias empreendidas favoreceram outros estudantes que porventura, também tinham alguma dificuldade de aprendizagem.

## **Discussão**

As práticas empreendidas nos encontros semanais, envolveram reflexões das singularidades dos alunos e adaptações de conteúdos de acordo com seu nível de aprendizagem. Essas adaptações tiveram a possibilidade de serem repensadas e reestruturadas, nas semanas seguintes à aplicação em sala de aula. De acordo com Costa-Renders (2020) quando as práticas pedagógicas são planejadas tendo em conta os pressupostos do DUA e os paradigmas da educação inclusiva o currículo tende a tornar-se acessível a todos os alunos.

Além disso, os resultados corroboram com as pesquisas supracitadas ao destacarem que práticas colaborativas de psicólogos ao utilizarem de suas habilidades profissionais independentes auxiliam o desenvolvimento e implementação de estratégias de ensino complementares e expandem as oportunidades para um ensino mais inclusivo que não seria possível de realizar de modo individual.

## **Referências**

- BELLO, S. F.; MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. A Parceria colaborativa entre fonoaudiólogo e Professor: análise dos diários reflexivos. **Rev. Psicopedagogia**, v. 29, n. 88, p. 46-54, 2012.
- BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 3, p. 141-155, 2016.
- CAPELLINI, V. L. M. F. Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas. **Projeto de Pesquisa aprovado pela FAPESP**. São Paulo: FAPESP, 2019.
- CONEP. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012.
- COSTA-RENDERS, E. C.; GONÇALVES, M. A. N. Os princípios do design universal para aprendizagem como suporte para a prática docente inclusiva. **Ensino & Pesquisa**, v.18, n.3, p. 104-120, 2020.

GIROTO, C. R. M.; SILVA, A. P. B. V.; SANTANA, A. P. O. Salud, educación y Educación Especial: principios y paradigmas guías de las prácticas em salud en el contexto educativo inclusivo. In: GIROTO, C. R. M.; DEL-MASSO, M. C. S.; MILANEZ, S. G. C.; HEREDERO, E. S. (Eds). **Servicios de apoyo em Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades**. Universidad de Alcalá, 2014.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da educação do Estado de São Paulo. **Política de educação especial do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2021.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, v. 41, n. 1, p. 81-93, 2011.

MENDES, S. A.; PINTO, A. I.; ABREU-LIMA, I. M. P.; ALMEIDA, L. S. Práticas colaborativas dos psicólogos escolares portugueses: Uma análise de tipologias e contextos. **Análise Psicológica**, v. 4, n. XXXVI, p. 485-500, 2018.

## DISCURSOS DA BRANQUITUDE E O ESMAECER DAS SUBJETIVIDADES NEGRAS

Mirian Teresa de Sá Leitão Martins (PGCM/ Uerj) - mirianteresad@yahoo.com.br  
Maycom Maia de Mello (FASE/FMP e UFF) - psicologomaycom@gmail.com.

*Palavras-Chave: Branquitude, Psicologia, Racismo, Relações Étnico-Raciais*

### Introdução

O presente estudo se justifica pela discussão do racismo e seus efeitos deletérios nas relações étnico-raciais, ao desvelar o quanto produz subjetividades marcadas pelo racismo e sofrimento psíquico. Entendemos que se abre uma discussão tão importante na Psicologia como ciência e *práxis*, assim como em espaços institucionais como a escola. Buscamos dialogar com os autores citados abaixo para embasar esse estudo.

O racismo é um constructo social gerando preconceitos e discriminação baseadas em percepções socioculturais a respeito das diferenças biológicas entre os povos (SCHUMANN, 2014). Nesse processo de ideologização da superioridade racial branca, não apenas se consolidaram mecanismos de exploração capitalista que conferiram privilégios políticos e econômicos aos brancos como, também, naturalizaram-se discursos que imputam ao negro um lugar infantilizado, uma condição de ser 'não-racional' a quem é atribuída toda sorte de fatalidades simbólicas: animalização, incivilidade, erotização, primitivização *etc.* (FANON, 2008; KILOMBA, 2018).

O racismo se manifesta em práticas sociais, crenças e sistemas políticos, sendo concebido a partir do século XVIII gerando a opressão racial baseada em uma suposta legitimidade científica, como as teorias evolucionistas e poligenistas que caracterizaram a ciência moderna da virada do século XIX para o século XX, período no qual se adensaram os estudos de Psiquiatria, Psicologia, Sociologia e Antropologia (SCHAEFER, 2008; SCHUMANN, 2014).

Desse modo, formulam-se discursos que produzem subjetividades nas quais pessoas 'não-brancas' não se veem no outro como sujeitos, no sentido de terem a condição de humano, e, portanto, de se reconhecerem como sujeitos de direito (FANON, 2008; BENTO, 2009; KILOMBA, 2018). Uma produção da condição de um

*desvio existencial* em face à projeção de aspectos que os brancos não suportam ver em si mesmos e que a sociedade transforma em tabu (FANON, 2008, p. 30), ocasionando efeitos deletérios na saúde mental de pessoas negras (CARTER, 2007; FANON, 2008; BRASIL, 2016; CFP, 2017). Para além de uma alienação estruturante do sujeito - em termos de ontogenia referenciada à investigação psicanalítica - o que está em jogo é a 'alienação colonial' (FANON, 2008) que impede, em diferentes contextos sociais, como nas escolas, que alunos e professores reconheçam a rede de elementos que estruturam as sociedades colonizadas e que, portanto, os tornam agenciadores (in)voluntários do racismo.

Tendo em vista que todo conhecimento acadêmico é racializado - posto que o racismo é estruturante - cabe às instituições escolares e a seus profissionais investir na construção de espaços pedagógicos nos quais métodos de ensino-aprendizagem possibilitem a enunciação dos sujeitos que estão à 'margem' e que mobilizem processos de autoconhecimento e produção de discursos autorais sobre si mesmos que não estejam configurados por uma lógica objetificante ou submetidos a narrativas perversas e normatizadoras (KILOMBA, 2018).

### **Objetivo**

Analisar em que medida os estereótipos e preconceitos presentes nas relações étnico-raciais, (re)produzidas pelo racismo produzem subjetividades marcadas pela negação ontológica do Outro.

### **Método**

Pesquisa bibliográfica qualitativa. Foram realizadas buscas na literatura científica nas Bases Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

### **Resultados**

O racismo se estabelece no campo da diferença, parte do pressuposto da existência de diferentes raças que, como tal, poderiam ser classificadas como inerentemente superiores ou inferiores e tratadas de maneiras distintas de acordo com suas habilidades, características e qualidades herdadas. Nesse sentido, reafirma a ideologia de um padrão ideal de humanidade, tendo o homem ocidental europeu, branco, heterossexual e seus valores culturais como pilares essenciais e finalísticos.

O conjunto de relações sociais baseadas em poder, hierarquia e subjugação do outro, como nos lembra Kilomba (2018), fruto do racismo, (re) produz a ideia de um suposto privilégio epistêmico dos homens ocidentais brancos, assentado numa construção colonialista e alienante do saber, reduz o Outro 'não-branco' à zona do 'não-ser'. Pois, se a norma constituída é o sujeito branco, interdita-se o conhecimento sobre 'quem' ou 'o que' é o sujeito 'não-branco', impossibilitando-o de se perceber como um Outro possível.

Com sua identidade cultural negada, atrelada à negação primordial de si mesmo, ao 'não-branco' restaria, como cita Fanon (2008), a tentativa de se embranquecer para ascender ao privilégio da condição de sujeito imposta pela branquitude, passando a usar uma 'máscara branca'. Segundo o autor uma estratégia de sobrevivência em cenários nos quais preconceitos e discriminações determinam que apenas os seres 'dentro da norma' são passíveis de reconhecimento quanto a: capacidade, racionalidade, beleza estética, civilidade (comportamento não-violento) e, portanto, a valorização social.

Os espaços escolares, reflexo e alicerce das sociedades nas quais estão inseridos, não estão livres de (re)produzir tais discursos e narrativas. De fato, constantemente negam a questão sob o véu de uma falaciosa igualdade racial que atribui, por exemplo, o fracasso escolar de seus discentes negros a fatores externos à discriminação racial, desconsiderando que o racismo estrutural imputa ao negro a condição social de excluído, produzindo ainda mais sofrimento psíquico em subjetividades racializadas (MEDEIROS; AQUINO, 2011; OLIVEIRA *et al*, 2020).

Além do que, há um ofuscamento ou naturalização do racismo nos espaços institucionais escolares - que tradicionalmente disseminam valores culturais atrelados a uma subjetividade colonial europeia - afeta as relações interpessoais e inter-raciais dos alunos e pode ser interpretada como uma violência simbólica, a vivência cotidiana de quem não é branco.

A *práxis* de psicólogos(as) deveria produzir conhecimentos e/ou despertar competências que contribuam para o desenvolvimento de ações transformadoras. Pode ser baseada na metodologia 'Pesquisa-Ação', concebida para produzir conhecimento sobre a realidade, de modo a promover ações sociais ou resolução de problemas coletivos no ambiente escolar, seja na própria comunidade onde os alunos estão inseridos - em resposta aos problemas identificados.

## Discussão

É possível vislumbrar estratégias de desalienação do sujeito e de seus coletivos no que se refere a pensar as condições sociais, econômicas, psíquicas e políticas que foram impostas aos 'não-brancos' de modo a lhes permitir romper com o mal-estar existencial que, dentre outros fatores, produz inclusive sentimentos de inadequação em relação ao próprio corpo.

Nesse sentido, reconhecer a existência desses fatores é de fundamental importância para que os profissionais da Psicologia que atuam nos ambientes escolares - não raro implicados em reproduzir práticas e saberes voltados à mensuração, classificação e normatização de comportamentos - possam contribuir no planejamento e execução de projetos e ações pedagógicas dedicadas a romper ou ao menos desvelar as estruturas que obscurantizam o racismo, tema ainda de tematização incipiente nas salas de aula.

Para além de uma atuação clínica com foco no indivíduo, é importante que desenvolvam um olhar sistêmico sobre as questões sociais que atravessam a escola e que lhes permita reconhecer o papel político de sua prática.

## Referências

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Temático Saúde da População Negra**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.

CARTER, R. T. Racism and psychological and emotional injury: Recognizing and assessing race-based traumatic stress. **Counseling Psychology**. 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0011000006292033>. Acesso em 21 ago 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP. **Relações raciais**: referências técnicas para atuação de psicólogas(os). Brasília, DF: CFP, 2017.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia. 2008.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo no cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó. 2018.

MEDEIROS, L. G.; AQUINO, F. S. B. Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: concepções e práticas. **Psicologia Argumento**, v.29, n.65, p. 227-236, 2011.

OLIVEIRA, L. R.; BALIEIRO, T. B; SANTOS, A. O. Racismo e psicologia na escola: diálogos entre Fanon e Freire. **Arq. bras. psicol. [online]**. 2020, vol.72. Disponível

em agosto de 2021:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672020000300008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672020000300008)

SCHAEFER, R. T. **Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Society** (em inglês). [S.l.]: SAGE Publications. p. 1113. 2008.

SCHUMAN, L. Sim, Nós Somos Racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, p.83-94, 2014.

## PROJETO MULHERES NA HISTÓRIA: RELATO DE UMA EXTENSÃO ACADÊMICA

Rayra Santos de Souza (UPM) - rayrassouza07@gmail.com  
Patrícia Moraes Cabral (UPM) - patriciamcabral@hotmail.com  
Gabrieli Nieman Mello (UPM) - gabrielimello@gamil.com  
Lana Driêlle de Souza Machado (UPM) - tilanas2@gmail.com  
Gabriela Peres Santos (UPM) - peresgabriela1996@gmail.com  
Roseli Fernandes Lins Caldas (UPM) - roseli.caldas@mackenzie.br

*Palavras-chave: psicologia escolar; mulheres; história; literatura.*

### Introdução

O currículo escolar varia de acordo com o que é produzido e valorizado socialmente e, por isso, raramente contempla grupos excluídos historicamente (BRASIL, 2013). Utilizando as questões de gênero como exemplo, vemos que a História que conhecemos foi escrita e disseminada por homens, representando as mulheres como submissas, invisíveis e irrelevantes (GOMES, 2014). Frente a isso, é necessário problematizar a forma como a escola se organiza, visando um processo de inclusão social que garanta o acesso de grupos historicamente excluídos (BRASIL, 2013). Na proposta de seleção e organização dos conteúdos da disciplina de História nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) há poucas menções quanto à abordagem das questões de gênero. Diante do exposto, cabe ao psicólogo utilizar suas bases teóricas, conhecimento da rotina escolar e compreensão da complexidade das relações sociais para auxiliar os alunos a se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela humanidade (CFP, 2019). Assim, o presente projeto foi construído considerando o impacto que a psicologia pode ter em reduzir desigualdades sociais (CFP, 2019; SOUZA, 2018) e contribuir com a superação do apagamento e silenciamento da participação histórica das mulheres no currículo da educação básica no Brasil.

### Objetivo

Contribuir com a superação do apagamento e silenciamento da participação histórica das mulheres na educação básica no Brasil, ampliando a discussão e promovendo reflexões críticas acerca do papel sócio-histórico da mulher e questões de desigualdade de gênero ainda presentes.

## **Método**

O público-alvo deste projeto foram os 40 estudantes de uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola localizada em São Paulo e foi desenvolvido em parceria com a professora de História e o professor de Língua Portuguesa e Literatura da instituição. O projeto foi realizado por cinco estudantes de psicologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), supervisionadas por uma docente do curso. A proposta de intervenção foi elaborada com o diretor e os professores da escola, o projeto foi desenvolvido ao longo de um ano e consistiu em encontros semanais durante as aulas de História e Língua Portuguesa e Literatura, de forma intercalada entre elas.

Além das intervenções durante as aulas, foram realizados três encontros interdisciplinares com os alunos sendo o primeiro antes das férias escolares de Julho, no qual foi realizada uma atividade sobre as mulheres que haviam feito história na vida de cada um dos estudantes e um piquenique no terraço da biblioteca; o segundo, consistiu em uma ida ao Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) para visitar as exposições “Histórias de mulheres: artistas até 1900” e “Histórias feministas: artistas depois de 2000”; e o último, para encerramento do projeto, visando refletir sobre o que foi o projeto Mulheres na História

Nas aulas de História foram realizadas atividades abordando temas da psicologia que apareceram como demandas dos estudantes relacionadas às biografias de mulheres que fizeram parte da história. Estas aulas foram realizadas de duas maneiras. Na primeira, era feita uma divisão do tempo de aula entre a professora e o projeto. A professora usava os 30 minutos iniciais da aula e o projeto usava os 20 minutos finais e na segunda, a professora concedia os 50 minutos de sua aula para o projeto. As mulheres estudadas no eixo de História foram: Hatshepsut, Nise da Silveira, Artemisia, Gentileschi, Sônia Guajajara, Frida Kahlo, Olympe de Gouges, Trota de Salerno e Malala.

Nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, foram trabalhadas mulheres brasileiras e foi decidido com o professor que seria utilizada uma aula inteira quinzenalmente. A princípio, os alunos se dividiram em grupos e escolheram a mulher que gostariam de pesquisar. Em cada encontro as histórias das mulheres escolhidas e sua relevância para o mundo contemporâneo eram apresentadas pelas integrantes

do projeto em conjunto com o grupo de alunos que as escolheram. Além das apresentações foram utilizados jogos como método de retomada do conteúdo.

A partir do segundo semestre, nos encontros foram realizadas oficinas de escrita que resultaram no livro intitulado “Mulheres na História: Sobre vidas apagadas e viagens no tempo” com contos sobre as seguintes mulheres: Anita Garibaldi, Maria Quitéria, Ana Pimentel, Bertha Lutz, Luiza Mahin, Maria Tomásia, Ana Cristina Cesar, Dandara e Alcione. O livro escrito pelos estudantes foi impresso pela universidade e entregue para a biblioteca da escola, para os alunos participantes do projeto e demais envolvidos em sua realização.

Duas ferramentas usadas para suporte do projeto foram a criação de uma conta na rede social Instagram e a elaboração de um documentário publicado no YouTube. O principal objetivo do Instagram foi gerar engajamento e participação dos alunos, reforçando o conteúdo aprendido e informando sobre os próximos encontros, enquanto o documentário possibilitou aumentar a divulgação do trabalho realizado.

## **Resultados**

As histórias das mulheres estudadas foram importantes para trazer à luz a participação histórica das mulheres e problematizar seu apagamento. Já os posts no Instagram e a produção de livros pelos alunos, propiciaram sua participação ativa no desenvolvimento do projeto e a criação de um produto concreto que facilitou o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos.

Nos encontros interdisciplinares foram abordadas temáticas como a representação das mulheres em suas vidas pessoais e os impactos que o projeto teve na formação destes adolescentes, o que possibilitou o estreitamento dos vínculos entre alunos e as integrantes, fortalecendo a afetividade enquanto instrumento para a construção de conhecimento e contribuindo para aprimorar o relacionamento aluno-aluno.

Por meio dos relatos de professores e alunos, foi possível observar que a abordagem escolhida para desenvolver o projeto fez com que os estudantes se sentissem mais próximos da temática trabalhada, possibilitando que os conhecimentos obtidos fossem articulados em outras matérias e utilizados para ampliar a compreensão das relações de gênero, bem como seus impactos sociais e cotidianos.

## Discussão

O desenvolvimento do projeto buscou corroborar com a ideia de que o psicólogo deve se envolver com a ação educacional (DAZZANI, 2010), uma vez que pode contribuir com a superação de análises individualizantes na escola, por meio de reflexões críticas acerca das relações sociais que a circunscrevem, como vivências de discriminação de gênero (CFP, 2019). Nesse sentido, o projeto se dispôs a favorecer o reconhecimento do papel da psicologia na educação, entendendo que sua presença neste espaço poderá contribuir com “a construção de uma escola participativa, que possa se apropriar dos conflitos nela existentes” (SOUZA, 2018, p. 32).

Através de um trabalho interdisciplinar com professores de História e Literatura, foi possível sensibilizar os alunos à temática de participação das mulheres na História contribuindo com a apropriação de conhecimentos produzidos na sociedade (CFP, 2019). Conforme apontado por Prata (2005), a organização da escola é atravessada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito. Frente a isto, ainda é preciso que a educação básica empregue esforços no sentido de contribuir com a problematização das questões de gênero e a diminuição da desigualdade, o que evidencia a necessidade de que a psicologia esteja comprometida com uma escola emancipatória e atue junto aos demais atores da educação básica no sentido de superar essa exclusão simbólica de meninas e mulheres.

À vista disso, destaca-se a importância de que extensões universitárias e estágios no contexto escolar sejam realizados com base no compromisso político da psicologia com uma escola pública, democrática e de qualidade para todas as pessoas (CFP, 2019). Recomenda-se que futuros projetos que busquem resgatar as participações históricas de grupos historicamente excluídos, busquem explorar o apagamento de outros grupos sociais, como, por exemplo, a população negra, além de investigar na própria instituição escolar as demandas e angústias que poderiam inspirar ações da psicologia escolar.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, v. 3, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2019.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília , v. 30, n. 2, p. 362-375, 2010.

GOMES, Calil de Siqueira. A educação feminina como forma de emancipação na história das mulheres. **Revista Intersaberes**, Sorocaba, vol.9, n.18, p.395-410, 2014.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, Minas, n. 28, p. 108-115, 2005.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; SILVA, Silvia Maria Cintra da; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O compromisso Ético-político da Psicologia Escolar e Educacional. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 23, e2019011, 2019.

## VIVÊNCIAS LGBTI+ NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Rômulo Lopes da Silva (PUC-Campinas) - romulo.lps.silva@gmail.com  
Vera Lucia Trevisan de Souza (PUC-Campinas) - vera.trevisan@uol.com.br  
Agência Financiadora: CNPq

*Palavras-chave: sexualidade; juventude; psicologia histórico-cultural*

### Introdução

Esta breve reflexão adentra aos novos desafios para o desenvolvimento de práticas psicológicas em contextos educativos, diante da complexidade do cenário atual que permeia a educação escolar pública. Destacamos alguns fenômenos que compõem essa realidade, são eles: as desigualdades sociais, as condições precárias de ensino e aprendizagem oferecidas aos estudantes de escolas públicas e o aumento do conservadorismo que tem impedido a visibilidade e discussão das dissidências sexuais e de gênero, presentes no espaço escolar. Ademais, o contexto da pandemia da Covid-19 intensificou e deu destaque as dificuldades vividas cotidianamente por estudantes, professores e gestores de escolas públicas brasileiras.

Essa realidade, embora pareça conhecida e, no campo discursivo, muitas vezes naturalizada, isto é, como se não fosse passível de mudanças, exige que busquemos olhar para além da aparência e descobrir o que não está dado, pois como lembra Novaes (1988, p. 9) “o olhar deseja sempre mais do que lhe é dado a ver”. No âmbito da Psicologia Escolar, redirecionamos nossos olhares em concordância com Souza (2016, p. 12-13), que afirma:

sendo os contextos educativos espaços coletivos, em que convivem diferentes sujeitos que empreendem relações mediadas por práticas sociais de natureza educativa, a perspectiva teórica a ser adotada deve ser aquela que privilegie o social, o coletivo, como espaço de constituição do sujeito e promotor de seu desenvolvimento.

Desse modo, assumimos como perspectiva teórico-metodológica a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, para fazer parte e intervir nas relações sociais presentes na escola pública. Nessa perspectiva, o meio social é constituinte do modo como cada pessoa se relaciona consigo mesmo, visto que é condição para que possa desenvolver funções psicológicas como a linguagem, pensamento e a imaginação (VIGOTSKI, 2009).

Em concordância com esses pressupostos, na psicologia histórico-cultural opta-se pela criação de uma psicologia humana concreta, que se dedica a tornar presente e consciente as significações (sentidos e significados) da pessoa que vive, pensa e sente determinado fenômeno (SOUZA, 2016). Na situação apresentada neste trabalho, interessa como cada sujeito atuante no contexto escolar significa a sua realidade e, os instrumentos que lança mão para imaginar e construir outras possibilidades de seu desenvolvimento e emancipação. Portanto, apesar de ser conhecida a situação social que constitui o espaço escolar, há a aposta no humano, nas suas potencialidades de vir a ser um sujeito com posicionamento ativista transformador, o que é possível devido a sua inserção nas relações sociais, que assume caráter coletivo e colaborativo.

Destarte, intentamos refletir como parte dos fenômenos sociais presentes no contexto escolar são vividos e significados, em particular, as questões que tocam a diversidade sexual e de gênero. Para isso, utilizamos o conceito de heteronormatividade, entendido como práticas sociais que buscam normalizar o desejo e os atos corporais dentro da matriz heterossexual – onde se espera a reprodução de padrões rígidos do que vem ser o feminino e o masculino – o que repercute os desafios presentes no contexto sociopolítico atual. A sexualidade tornou-se um campo de disputas de narrativas sobre as adolescências e juventudes, sobretudo, por um viés conservador, interferindo diretamente nos processos educativos (MATTOS; CIDADE, 2016).

Nesse sentido, temos como objetivo refletir sobre as contribuições da Psicologia Escolar nas relações sociais de jovens LGBTI+, em especial de jovens que são dissidentes da heteronormatividade, utilizando como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski.

## **Método**

Os pressupostos teórico-metodológicos adotados neste trabalho são inspirados no materialismo histórico-dialético e na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. As informações apresentadas são parte de uma pesquisa de mestrado em andamento que tem como objetivo investigar as significações de jovens dissidentes à heteronormatividade e os afetos presentes em suas relações sociais, aprovado pelo comitê de ética em pesquisas da PUC-Campinas.

Como estratégia metodológica foi realizada entrevista individual em profundidade, de modo virtual, com um jovem de 29 anos, que se reconhece como homem cisgênero, branco e homossexual, e neste trabalho levará o nome fictício Pedro. A entrevista teve duração de 2 horas, aproximadamente, gravada em áudio e transcrita posteriormente. Foi utilizada a seguinte pergunta disparadora: “como você imagina que a sua orientação sexual afetou as suas relações sociais?”, bem como, ao longo da entrevista foram utilizadas outras perguntas para aprofundar a compreensão do que estava sendo narrado pelo participante.

A construção da análise foi inspirada no procedimento Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2013), que toma por base o materialismo histórico-dialético e a Psicologia Histórico-Cultural. Essa forma de análise favorece a apreensão do fenômeno investigado em movimento, a saber, as vivências narradas por Pedro, revelando as determinações sociais e históricas, assim como os sentidos e significados que constituem sua significação sobre ser jovem LGBTI+ em contexto educativo.

## **Resultados Parciais e Discussão**

por mais que eu fale que a minha vontade era apagar esse período da minha vida [período da escola], mas foi assim um período muito importante, pra questão de eu aprender a me defender, sabe? Das pessoas, aprender a enfrentar situações, sabe? (Excerto da fala de Pedro sobre suas experiências na escola)

Essa fala foi evocada por Pedro ao narrar suas lembranças de momentos na escola em que se encontrou com questionamentos e atos de seus colegas e professores que repeliam o modelo não heteronormativo que adotava no cotidiano escolar. Dada a limitação deste texto, nos ateremos a refletir sobre o movimento observado em sua fala, do significado atribuído por Pedro às situações de homofobia vivenciadas na escola.

Ao longo da sua narrativa, nota-se que nas suas relações sociais, a escola foi uma situação social significativa, marcada por intervenções conservadoras que silenciaram a expressão e discussão das possibilidades diversas de vivenciar a orientação sexual e identidade de gênero, constituindo vivências que promoveram homofobia e sofrimento ético-político no contexto escolar.

Tal como referido anteriormente, o olhar deseja sempre mais do que lhe é dado a ver, por isso, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-

Cultural, se destaca o interesse em olhar as mediações e negociações de Pedro com/no meio em que se esteve inserido. Desse modo, se por um lado essas vivências foram marcadas pelo silenciamento, por outro, Pedro encontrou estratégias individuais para o enfrentamento do sofrimento. Ao que parece, em sua história escolar, foi concebido que viver uma orientação sexual dissidente exige construir individualmente instrumentos para se defender das violências do meio que esteve inserido, como se a violência homofóbica fosse parte do aprender e se desenvolver.

Diante dessa realidade presente em diferentes escolas públicas, seria essa uma demanda para a psicologia escolar? Compreendemos que sim, sobretudo, pela compreensão de que essas vivências afetam todas as relações empreendidas na escola, os processos de aprendizagem e, para, além disso, constituem a concepção de mundo de todos os atores escolares, que em sua maioria ferem o direito de existir de pessoas dissidentes da heteronormatividade.

As disputas sociais e políticas que incidem sobre o espaço escolar, promovendo silêncios e individualizações de sofrimentos que alijam adolescentes e jovens de possibilidades abertas e potentes de desenvolvimento, repercutem nas práticas psicológicas em contextos educativos. Portanto, há a importância de tomar um posicionamento, e que este seja orientado ao enfrentamento das injustiças e desigualdades sociais. Espera-se com essa discussão, refletir sobre as contribuições de perspectivas críticas para a construção coletiva e colaborativa na escola, de situações sociais que promovam o desenvolvimento de adolescentes e reduzam o sofrimento ético-político, advindo de experiências de violência e LGBTIfobia.

### Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 94(236), 299-322, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>. Acesso em: 17 set. 2021.

MATTOS, A. R.; CIDADE, M. L. R. Para pensar a cisheteronormatividade na psicologia: lições tomadas do transfeminismo. **Revista Periódicus**, 5(1), 132-153, 2016. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/17181/11338>. Acesso em: 20 set. 2021.

NOVAES, A. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SOUZA, V. L. T. Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. (Org.). **A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância** – Ensaio psicológico – Livro para professores. (Prestes, Z. Tradutora). São Paulo: Ática, 2009.

## NOTAS PRELIMINARES SOBRE UMA REVISÃO DA NOÇÃO CONTEMPORÂNEA DE SUJEITO

George Miguel Thisoteine (Unesp-FCLAr) - george.thisoteine@unesp.br

Sergio Isler Junior (Unesp - FC) - sislerjunior@gmail.com

Ana Cláudia Bortolozzi (Unesp - FC) - claudia.bortolozzi@unesp.br

Andre Luiz Gellis (Unesp - FC) - andre.gellis@unesp.br

*Palavras-chave: Educação; Revisão Narrativa; Análise de Conteúdo; Sujeito.*

### Introdução

Dentro do campo da educação, a sexualidade é uma dimensão que expressa o sujeito por meio de toda a sua complexidade, pelas suas determinações e expressões biopsicossociais. Porém, isso revela que o sujeito produzido ou alvo da educação seja ela escolar, formal, informal etc., para ser estudado exige a mobilização de conceitos sólidos para sua abordagem e compreensão.

Com isso, inicialmente é imprescindível esclarecer que a sexualidade é uma dimensão humana que se revela de forma ampla (MAIA; RIBEIRO, 2011) que pode ser destacada em três níveis: o sexo, reconhecido pelo discurso biopolítico, é o nível pelo qual a base biológica da sexualidade se manifesta; o gênero, o qual estrutura o eu e pelo qual o indivíduo se vê como tal estruturado; e o desejo sexual, que poderia ser dividido entre orientação e prática sexual, porque nem toda inclinação que o sujeito vive em seu desejo corresponde por onde ele buscará prazer ou satisfazer esse desejo (DOS SANTOS; ARAUJO, 2009). Desse modo, está em jogo a compreensão sobre o que constitui o sujeito da sexualidade, que passa por diversos níveis de formação, como os exemplos destacados.

Assim, uma orientação dotada de fundamentos sistemáticos, permite compreensões e práticas mais adequadas, uma vez que traz a possibilidade de construção de reflexões críticas e éticas sobre essas abordagens que incidem sobre a educação e a sexualidade. Desse modo, pode-se atingir esses objetivos reconhecendo entre outros problemas a questão dos modos de existir, ou, pelo que Guacira Lopes Louro (2009) denomina de *práticas de si*. A noção de sujeito, atrelada ao campo da sexualidade como meio de compreender a formação do indivíduo, se torna uma forma potente de pensar na diversidade de indivíduos presentes no campo da educação.

Nesse sentido, é inegável a pluralidade epistêmica em torno da noção de sujeito (BIRMAN, 2009; DOS SANTOS; ARAUJO, 2009; FOUCAULT, 1988; SAFATLE, 2021), o que muitas vezes traz conceitos contraditórios entre si, porém o reconhecimento dessas questões aborda uma problemática pertinente à discussão dos fundamentos tanto sobre o sujeito da educação, quanto como se defende neste trabalho, o sujeito da sexualidade.

### **Objetivo**

O trabalho buscou identificar por meio de categorias amplas as diferentes concepções de sujeito, as suas relações com a sexualidade e a formação das identidades.

### **Método**

Desse modo, tal como pressupõe a revisão de literatura narrativa (ROTHER, 2007) – um procedimento que subentende a descrição e a discussão do assunto sob um ponto de vista teórico-conceitual a partir da seleção de documentos escritos –, levantou-se uma categorização com base em referências que se revelam importantes no conjunto das pesquisas atuais. Para a categorização se utilizou o método e análise de conteúdo, com categorias emergentes e mutuamente exclusivas (BARDIN, 2016).

### **Resultados Parciais**

Para tanto, foram analisados 7 capítulos de obras de referência. Os resultados encontrados poderiam ser divididos em duas grandes categorias: 1. o sujeito produzido pelas identidades e subjetividades (DARDOT; LAVAL, 2016; FOUCAULT, 2001a; 2001b, 2001c); e 2. o sujeito produzido de forma que a subjetividade ou a identidade não é o centro da sua formação (BIRMAN, 2009; 2020; SAFATLE, 2021).

### **Discussão**

Para a primeira categoria, se considerou três autores: Michel Foucault, Pierre Dardot e Christian Laval. É uma categoria que se refere à noção de sujeito como produzido pela racionalização dos dispositivos discursivos em prol da centralização da subjetividade e das identidades como aspectos fundadores da dimensão. Foram selecionados três artigos de Michel Foucault, a questão que emerge é a negação da

origem da subjetividade em prol da fluência infinita de objetos que os discursos e a fala produzem como identidades (2001a). Também específica, Michel Foucault (2001c), que esses dispositivos discursivos se orientam em direção a uma racionalização da sexualidade a partir de dispositivos sociais e da construção de subjetividades vinculadas a ideais produzidos por fatores sócio-históricos das *práticas de si* (2001b). Dardot e Laval (2016) aprofundam a partir do contexto neoliberal a discussão da formação do sujeito a partir de critérios de racionalização dessas identidades, onde entram em questão a *governamentalidade*. Estaria em jogo apontar como o Estado e os dispositivos de poder contemporâneos buscam tornar eficaz a satisfação do desejo, porém esse mecanismo direciona o que seria o sujeito no neoliberalismo para um conjunto de identidades dadas por esse *governo dos outros* proposto pelos autores.

Para a segunda categoria se considerou principalmente dois autores que refletem posicionamentos, oriundos da psicanálise lacaniana, sendo eles: Joel Birman e Vladimir Safatle. Os autores que seguem essa linha apontam um pensamento contrário ao apresentado na categoria anterior, ou seja, que práticas discursivas produzem o sujeito a partir da constituição de subjetividades e identidades. Portanto, se formulam proposições que afastam a noção de sujeito de concepções humanistas ou que de forma geral privilegiam a subjetividade.

Safatle (2021) ao explorar o hibridismo entre economia e psicologia no neoliberalismo encontra uma modificação também constatada por Birman (1999) no sujeito contemporâneo. Ambos os autores destacam que apesar de uma modificação na *gramática do sofrimento*, ou seja, na forma em que os sintomas surgem na clínica, ainda o sujeito do inconsciente é um fator estruturado a partir de uma dimensão própria a estruturação do inconsciente. Safatle (2021) destaca que a construção do sujeito se revela pela expressão dos afetos e valores a partir dos sentidos que se estruturam performaticamente pelo discurso. Enquanto para Birman (2020) o sonho se mostra como o da expressão maior desse sujeito, pois é o espaço onde satisfação, desejo e dor aparecem articulados apesar das mudanças sócio-históricas a que estão submetidos os sujeitos.

Essas categorias expressam divergências que permitem concluir que algumas formas de abordagem e compreensão sobre a noção de sujeito estão abertas ao debate, mesmo quando contrárias entre si. Mesmo que entre essas categorias haja muitas outras diferenças epistemológicas que poderiam ser levantadas, também se

pode ressaltar que compreender as diferenças levantadas aqui por educadoras e profissionais “psi” é relevante, pois mostra como as práticas que dialogam com dimensões tão individuais necessitam de fundamentos teórico para evitar formas superadas e descontextualizadas.

### Referências

BIRMAN, J. O sujeito de colarinho branco –o dentro-de-si e o fora-de-si nas figurações atuais da subjetividade. In: BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p.149-173, 1999.

BIRMAN, J. Do sonho ao pesadelo. In: BIRMAN, J. **O sujeito na contemporaneidade**: espaço, dor e desalento na atualidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p.11-32, 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

MAIA, A. C. B; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: princípios para ação. **Doxa. Revista Paulista de Psicologia e Educação**, v. 15, n. 1, p. 41-51, 2011.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo** - Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DOS SANTOS, D. B. C.; ARAUJO, D. C. Sexualidades e Gêneros: questões introdutórias. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Caderno Temático de Sexualidade**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, p.13-38, 2009.

FOUCAULT, M. A Linguagem ao Infinito. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos III**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.48-60, 2001a.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**: Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. Prefácio à transgressão. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos III**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.28-47, 2001b.

FOUCAULT, M. Sade, Sargento do Sexo. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos III**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.370-374, 2001c.

LOURO, G. L. Pensar a sexualidade na contemporaneidade. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Caderno Temático de Sexualidade**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, p.29-36, 2009.

ROTHER, E. T. Editorial: Revisão Sistemática X Revisão Narrativa. **Acta Paul Enferm.**20 (2), 2007.

SAFATLE, V. A Psicologia é a continuação da Economia por outros meios. In SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (Orgs). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

## O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E COLÔMBIA: MST E CNA

Juliana de Moraes Carvalho Rudge (USP/LIEPEE) - julianarudge@gmail.com  
Marilene Proença Rebello de Souza (USP/LIEPEE) - mprdsouz@usp.br  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

*Palavras-chave: Psicologia; Educação; América-Latina.*

### Introdução

Nas últimas duas décadas na América Latina, nota-se que o índice de analfabetismo vem sendo reduzido em quase todos os países do continente. Dados da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (2020) mostram que, de 2000 a 2018, entre os jovens de 15 a 24 anos, a taxa de alfabetização saiu da média de 95% para 98% nos países latino-americanos. Especialmente no Brasil, os dados do censo demográfico mostram que de 2000 a 2010, a taxa de analfabetismo saiu de 13,6 da população, cerca de 24 milhões de pessoas, para 9,6% da população, que representava cerca de 14 milhões de pessoas (IBGE, 2010). Souza (2010) associa a redução da taxa de analfabetismo aos maiores investimentos em políticas públicas de educação nas duas últimas décadas. Na Colômbia, a taxa de alfabetização na década de 1990 chegava a 91% da população, e em 2018 atingiu 95% da população (GLOBAL ECONOMY, 2018). Isso indica que, em ambos os países, os programas de educação de jovens e adultos tiveram papel fundamental na redução do índice de analfabetismo entre os jovens acima de 15 anos.

Cabe resgatar historicamente que as políticas públicas educacionais para jovens e adultos hoje aplicadas à população, se iniciaram com as práticas de educação popular dentro dos movimentos sociais na América Latina. Com a omissão do Estado, os movimentos sociais tiveram protagonismo em promover práticas a partir da educação popular. Os movimentos sociais que ofereciam possibilidades de alfabetização para adultos eram pautados numa perspectiva de educação popular que foge dos moldes tradicionais da educação. Esses mesmos movimentos sociais envolvidos com a educação popular se desenvolveram dentro de um contexto latino-americano de violação constante de direitos básicos, de apagamento de culturas e identidades, de violência e repressão, sendo algo reiterado no contexto latino-americano desde o processo de colonização (GOHN, 2011).

No Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) é um dos principais movimentos sociais que atuam baseados numa perspectiva de educação libertadora e popular, se pautando, principalmente, no método de Paulo Freire. O movimento ganhou destaque nas lutas em defesa da terra e em luta pela reforma agrária no Brasil na década de 1970, no auge da ditadura civil-militar. Na Colômbia, pode-se citar o Coordenador Nacional Agrário (CNA) que atua na mesma perspectiva de reforma agrária e de educação popular com objetivo de emancipação dos povos (CNA, 2021). O CNA foi fundado ao final da década de 1990 e se consolidou a partir da luta camponesa que exigia soluções para a crise agrária no país.

### **Objetivos**

A pesquisa tem como objetivo se aproximar e analisar as práticas de educação de jovens e adultos dos movimentos sociais relacionados à terra no Brasil e na Colômbia, sendo o MST e o CNA, a partir da tematização das múltiplas determinações presentes em contexto latino-americano e as práticas de educação popular comprometidas com as práticas de emancipação dos sujeitos. O objetivo específico é compreender a educação de jovens e adultos a partir da discussão histórica de ambos os países a partir dos movimentos sociais, como também compreender as vivências de pessoas que foram alfabetizadas dentro dos movimentos sociais e como se dá a dinâmica do processo de conscientização.

### **Método**

Utiliza-se como fundamentação teórica a Psicologia Escolar Crítica de base marxista e análise de prosa proposta por André (1983). Na perspectiva marxista, Netto (2011) aponta que o conhecimento é trazido para a análise racional e faz-se a verificação desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. Já com a análise de prosa é possível delimitar as questões centrais da pesquisa e posteriormente, no decorrer do trabalho, abordar novas questões e rever as anteriores.

### **Resultados Parciais**

A presente pesquisa ainda se encontra em andamento e, nesse sentido, os resultados e conclusões parciais devem ser tomados como algo ainda em construção.

Isto posto, cabe destacar que até o presente momento, considerando os desmontes sistemáticos das políticas públicas e avanço do projeto neoliberal, as ações dos movimentos sociais ocupam um espaço fundamental na continuação da luta pela emancipação dos povos. Os movimentos sociais relacionados à transformação da realidade reconhecem os caminhos impostos pelo capital, entendem seus limites históricos e concretos e apontam alternativas para construção de outro espaço de formação que vise, concomitantemente, a emancipação e transformação da realidade material e subjetiva. É possível identificar a relação direta entre os movimentos relacionados à terra e as práticas de educação pautadas numa perspectiva de emancipação, pois como aponta Vargas (2018), o processo educacional é estrutural para pensar uma nova realidade e, ao falar do processo de escolarização, fala-se, automaticamente, em relações sociais que se movem conjuntamente com outras questões sociais, sendo um conjunto multideterminado. No mesmo sentido, Caldart (2004) aponta que a mesma dinâmica social que gera os sem-terra, também, como relação direta, gera a negação de outros direitos básicos, como o direito à educação e acesso à escola. Por isso, entre outros elementos, que a educação ocupa um lugar central na luta dos sem-terra, pois além de buscar fornecer uma educação aos seus integrantes, busca um processo de formação humana que seja comprometida com a transformação da realidade material e subjetiva.

Considerando esses dois principais movimentos relacionados à terra no Brasil e na Colômbia, sendo o MST e o CNA, chama-se atenção para as práticas de resistência histórica que esses movimentos exercem em seus territórios. A alternativa, não hegemônica, posta pela educação popular se relaciona à formação humana de maneira ampliada, conversando com o que é carregado de sentido vivenciado pelo sujeito, assim como explicitado por Paulo Freire (1967).

## **Conclusão**

Se apoiando nas produções teóricas e práticas de Freire, Martín-Baró, na mesma perspectiva de libertação, desenvolveu um modelo teórico que pensasse possibilidades de libertação através e a partir da reflexão e da práxis. Tanto a teologia como a psicologia, devem atuar como instrumento para transformação social frente as opressões sociais. Martín-Baró (2017) trabalha com o conceito de fatalismo latino-americano. O fatalismo é entendido como uma característica presente na constituição

da identidade latino-americana que se relaciona às estruturas sociais postas. Essas estruturas atribuem aos povos marginalizados a responsabilidade por sua exclusão, fazendo com que os grupos marginalizados tenham condutas passivas e culpabilizatórias sobre sua própria realidade.

Chama-se atenção para as práticas dos movimentos sociais que, na contramão ao fatalismo, demonstram a possibilidade de construção de projeto de sociedade que não se pautem na acumulação de capital, mas na emancipação de seus povos a partir da construção diária de práticas sociais de transformação da realidade. Em especial aos movimentos relacionados à terra, percebe-se uma atuação no sentido direto de emancipação dos povos. Isso se explica, pois a relação com a terra se dá no sentido de produção de vida, de existência e de dignidade, não sendo mercadológica, mas se pautando em princípios comunitários e coletivos. Por isso, a educação ocupando centralidade no processo de luta atua, também, no sentido de pautar esses princípios na formação humana. Isso se relaciona à dinâmica discutida por Freire (1974, p.121) sobre a ação do sujeito no mundo ao dizer que “se os sujeitos são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo”.

### Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: Algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n.45, p. 66-71, 1983.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Ed. Vozes. Rio de Janeiro, 2004.

CEPAL - **Tasa de alfabetización de las personas de 15 a 24 años**. UNESCO, 2020. Disponível em: [https://estadisticas.cepal.org/cepalstat/tabulador/ConsultaIntegradaProc\\_HTML.asp](https://estadisticas.cepal.org/cepalstat/tabulador/ConsultaIntegradaProc_HTML.asp) Acesso em: 14/05/2021.

CNA - **COORDINADOR NACIONAL AGRÁRIO**. Disponível em: <https://www.cna-colombia.org/quienes-somos/> Acesso em: 13/06/2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GLOBAL ECONOMY. **Colômbia**: Taxa de alfabetização. 2018. Disponível em: [https://pt.theglobaleconomy.com/Colombia/Literacy\\_rate/](https://pt.theglobaleconomy.com/Colombia/Literacy_rate/) Acesso em: 09/12/2020.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Rev. Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47, maio-ago, 2011.

IBGE - **Indicadores sociais municipais**: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/downloads-estatisticas.html> Acesso em: 09/05/2021

MARTÍN-BARÓ, I. **Crítica e libertação na psicologia**: estudos psicossociais. Ed. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2017

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Educação**. Disponível em: <https://mst.org.br/educacao/> Acesso em: 14/05/2021

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011

SOUZA, M. P. R. **Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação**: desafios contemporâneos. Rev. Em Aberto, v.23, n83, 2010.

VARGAS, L. A. A. **A educação como estratégia política do MST**: por uma pedagogia da luta e da resistência. 1.ed. Curitiba: Appris, 2018.