

XVI CONGRESSO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL DA ABRAPEE

Profissionais da Educação: por uma Psicologia
em Defesa dos Direitos Humanos

VOLUME I



Realização



Apoio



Conselho
Regional de
PSICOLOGIA SP



CNPq



2024



**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E
EDUCACIONAL DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em Defesa dos
Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

	Congresso de Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE (16. .: 2024: São Paulo, SP)
C749a	Anais do XVI Congresso de Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE, São Paulo, 3 a 6 de julho de 2024 / Universidade Paulista (UNIP). -- São Paulo: ABRAPEE, 2024. 2 v. Tema: Profissionais da educação: por uma psicologia em defesa dos direitos humanos. 1. Psicologia - Congressos. 2. Psicologia escolar - Congressos. 3. Direitos humanos - Aspectos psicológicos - Congressos. I. Universidade Paulista (UNIP). II. Título. III. Título: Profissionais da educação. CDD 23.ed. 150

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

DIRETORIA DA ABRAPEE

Período 2022-2024

Presidente – Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci – PR

Presidente Eleita – Dra. Sonia Mari Shima Barroco – PR

Presidente Anterior – Dra. Roseli Fernandes Lins Caldas – SP

1º Secretário – Dr. Fauston Negreiros – DF

2ª Secretária – Dra. Silvia Maria Cintra da Silva – MG

1ª Tesoureira – Dra. Alacir Villa Valle Cruces – SP

2ª Tesoureira – Dra. Alexandra Ayach Anache – MS

CONSELHO FISCAL

Membros Efetivos

Conselheira Fiscal Efetiva – Dra. Tatiana Platzer do Amaral – SP

Conselheiro Fiscal Efetivo – Dr. Herculano Ricardo Campos – RN

Conselheira Fiscal Efetiva – Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti – RO

Conselheira Fiscal Efetiva – Dra. Janaína Cassiano Silva – GO

Conselheira Fiscal Efetiva – Ms. Renata Plácido Dipp – RS

Membros Suplentes

Conselheira Fiscal Suplente -Alayde Maria Pinto Digiovanni – PR

Conselheira Fiscal Suplente – Mercedes Villa Cupolillo – RJ

Conselheira Fiscal Suplente – Dra. Viviane Prado Buiatti – MG

DIRETORIA DA ABRAPEE

Período 2024-2026

Presidente – Dra. Sonia Mari Shima Barroco – PR

Presidente Eleito – Dr. Fauston Negreiros – DF

Presidente Anterior – Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci – PR

1ª Secretária- Dra. Janaína Cassiano Silva – GO

2ª Secretária – Dra. Silvia Maria Cintra da Silva – MG

1ª Tesoureira – Dra. Alexandra Ayach Anache – MS

2ª Tesoureira – Dra. Mônica Cintrão França Ribeiro – SP

CONSELHO FISCAL

Membros Efetivos

Dra. Alayde Maria Pinto Digiovanni – PR

Dra. Roseli Fernandes Lins Caldas – SP

Dra. Tatiana Platzer do Amaral – SP

Dra. Viviane Prado Buiatti – MG

Dra. Renata Plácido Dipp – RS

Membros Suplentes

Dra. Marcela Cristina de Moraes – MG

Dra. Luanna Freitas Johnson – RO

Ms. Carolina Martins Moraes da Rocha – SPABRAPEE

PREFÁCIO

Neste ano de 2024, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE realizou a décima sexta edição do Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - CONPE nas dependências da Universidade Estadual Paulista, em São Paulo, congregando aproximadamente mil psicólogos/as, estudantes de psicologia, pesquisadores, professores, gestores. O tema do Congresso Profissionais da Educação: por uma Psicologia em Defesa dos Direitos Humanos destacou a importância da atuação profissional da Psicologia Escolar e Educacional Brasileira frente aos desafios da implementação de uma política nacional que visa a participação de profissionais de Psicologia e de Serviço Social na Rede Pública de Educação Básica.

Essa grande mobilização nacional em torno da Lei Federal no. 13.935/2019 propiciou que o CONPE pudesse apresentar uma grande quantidade de pesquisas, discussões, minicursos e relatos de experiências centrados nos avanços, nas dificuldades e nos desafios a serem enfrentados pela profissão em tempos de políticas econômicas de perspectiva neoliberal, que reduzem cada vez mais o papel e a responsabilidade do Estado brasileiro frente às demandas de saúde, de educação e de assistência social.

Gostaria de destacar, neste Prefácio, a importância do tema deste XVI CONPE. Em primeiro lugar, considero importante o fato de nos afirmarmos como profissionais de educação. Esta luta é longa e complexa pois a forma como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 determina a formação e a definição de profissionais da educação delimita somente aos educadores e gestores escolares, cuja formação centra-se nos cursos de pedagogia, licenciaturas e demais modalidades pedagógicas a possibilidade de reconhecimento como profissionais da educação. Dessa forma, profissionais que apresentem atividades em campos de fronteira, como o caso da Psicologia e do Serviço Social, são identificados por suas áreas de origem, sem que haja a possibilidade de constituírem-se enquanto profissionais que sejam reconhecidos pela educação como parceiros no campo acadêmico e do apoio estudantil ou ao profissional de educação. É interessante considerar que fato análogo a esse apresenta outro lugar institucional

de reconhecimento, como ocorre na política brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, mais especificamente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Neste segmento da educação, em cada *campus* dos Institutos Federais existem equipes multiprofissionais em que participam psicólogas/os, pedagogas/os, assistentes sociais, entre outros profissionais que variam a depender do instituto, atuando em uma perspectiva de apoio às coordenadorias pedagógicas e à assistência estudantil, visando o atendimento dos estudantes, mas também dos atores e atrizes desse contexto educacional/escolar.

A participação de equipes multiprofissionais possibilita uma melhoria significativa nas práticas pedagógicas, enfrentando conflitos escolares, atuando sobre temas sensíveis da escola como o preconceito racial, a gravidez na adolescência, a escolha da carreira, as desigualdades sociais, a violência, as redes sociais, questões de gênero, a garantia de direitos de crianças e adolescentes, dentre outros temas. Portanto, em um país marcado pela escravidão, pela violência social, institucional e do Estado, pelos maiores índices de desigualdade na distribuição de renda precisará, e muito, criar todos os espaços que puder para trabalhar a participação social, o diálogo, o enfrentamento às diversas formas de violência.

O segundo aspecto a destacar refere-se a uma Psicologia em defesa dos Direitos Humanos. Esta dimensão também nos parece cada vez mais urgente e necessária. A Constituição Brasileira tem um capítulo especialmente reservado aos Direitos Humanos após um longo período de ditadura civil-militar que dizimou milhares de vidas de jovens, destruindo famílias, e implementando o terror de Estado. O Brasil construiu e aprovou, em 2003, um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que promove a necessidade de levar a cada nível escolar os princípios e as práticas democráticas e participativas de defesa de valores como a solidariedade, a coletividade, a generosidade, a tolerância. O Sistema Conselhos de Psicologia também aprovou uma Comissão Nacional de Direitos Humanos com Comissões Regionais em cada Conselho Regional do país. Ou seja, considerar os valores humanos como um bem social é uma dimensão fundamental para a formação humana e profissional.

Portanto, a defesa dos direitos humanos torna-se essencial e cada vez mais necessária em uma sociedade que vive diariamente a experiência da barbárie, da violência do Estado e das pessoas. Se pensamos em nossa atuação no campo da educação pública, estamos nos inserindo em uma instituição cujos desafios são seculares e diários frente aos avanços das práticas fascistas, desumanizadoras, violentas e de avanço do crime organizado.

Portanto, é fundamental defender os princípios que se encontram no Código de Ética Profissional de psicólogos/as e constituir práticas que sejam dignas da defesa de direitos humanos. A Psicologia Escolar e Educacional vem constituindo um conhecimento cada vez mais próximo às escolas, educadores, gestores, estudantes e familiares. Esse saber vem se mesclando com o conhecimento popular e ancestral, produzindo uma compreensão cada vez mais ampliada das relações humanas, sociais, de aprendizagem e de convivência. É neste movimento dialético e crítico que trilha a Psicologia Escolar e Educacional, considerando as contradições sociais e visando estratégias de superação das mazelas do capitalismo com a finalidade de promover a transformação social, almejando materializar, na atuação, o compromisso ético e político das perspectivas críticas que embasam a área. Os trabalhos apresentados nos Anais do XVI CONPE expressam tais questões e propostas de melhoria da qualidade social da escola, da vida dos estudantes, educadores, gestores e comunidade escolar. Boa leitura!

São Paulo, 10 de dezembro de 2024

Marilene Proença

APRESENTAÇÃO

Quando a verdade for flama

Thiago de Mello, 2020

*As colunas da injustiça
sei que só vão desabar
quando o meu povo, sabendo
que existe, souber achar
dentro da vida o caminho
que leva à libertação.
Vai tardar, mas saberá
que esse caminho começa
na dor que acende uma estrela
no centro da servidão.
De quem já sabe, o dever
(luz repartida) é dizer.
Quando a verdade for flama
nos olhos da multidão,
o que em nós hoje é palavra
no povo vai ser ação.*

Iniciamos esta apresentação dos Anais de textos completos do XVII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (2024) - Profissionais da Educação: por uma Psicologia em defesa dos direitos humanos, promovido pela ABRAPEE, recuperando o poema Quando a verdade for flama.

Seu autor, Amadeu Thiago de Mello (1926-2022), é reconhecido como um poeta e tradutor brasileiro, que não foi somente uma expressão da literatura regional, do Amazonas. Antes, sua obra atravessa fronteiras e trata das lutas humanas, que demandavam estado de maior consciência de cada pessoa e a superação do atuar “no singular” (eu) pela atuação “no plural” (nós). Em 1946, ingressou na Faculdade Nacional de Medicina, no Rio de Janeiro, contudo não concluiu o curso, visto seguir a carreira literária. E, por ela, desde 1947, Thiago de Mello passou a publicar suas obras. Em 1957, foi chamado a dirigir o Departamento Cultural da Prefeitura do Rio de Janeiro, e entre 1959 e 1960 trabalhou como adido cultural na Bolívia e no Peru. No

Chile, foi adido cultural entre os anos de 1961 a 1964, onde conheceu o escritor Pablo Neruda, de quem faz a tradução de uma antologia poética.

O poeta é reconhecido por enfrentar a ditadura militar, instituída em 1964. Dentre outras ações, sua poesia revela suas concepções de ser humano e de sociedade livre, carregando forte conteúdo político - como em *Madrugada Camponesa* (. Destaca-se sua indignação contra a opressão de todas as formas, contra a tortura sendo empregada como método de interrogatório, trazendo à luz o famoso poema “Os Estatutos do Homem” (1977).

Seus escritos nos inspiram a ver o real com outras lentes. À sua época a democracia fora capitulada, e a desesperança tinha nos sujeitos sofridos um terreno fecundo para ser cultivada. Era urgente que se enfrentassem as desigualdades econômicas, sociais, educacionais. Era preciso um trabalho coletivo, denunciando o que se instituirá - à força - e o que se poderia almejar, lutar e conquistar...

Naquela década de 1960, a Psicologia brasileira, como profissão, estava se constituindo. Alimentou-se muito daquelas ideias hegemônicas de que o mundo poderia ser melhor se as pessoas fossem disciplinadas, corrigidas, direcionadas por um bom caminho. Essas ideias se retroalimentaram naquilo que era urgente, no entendimento da elite dirigente: conter a ameaça de o país cair nas mãos de pessoas revolucionárias. Era preciso vigiar as pessoas e suas ideias desviantes, na sociedade em geral e, sobretudo, nas instituições formativas como as escolas básicas e superiores.

O poeta escreve denunciando a ditadura militar, mas também mostra um horizonte para o qual se dirigir, e faz chamamentos para a adesão de todas as pessoas a trilharem coletivamente para ele, com garra e sem perder a ternura, o afeto.

Nesta terceira década do século XXI, conta-se com um adensado viés crítico em Psicologia, como ciência e campo profissional, que se empenha para que fenômenos históricos e sociais não sejam tomados como problemas pessoais, individuais - como, por exemplo, as dificuldades de ensino e de aprendizagem, o não desenvolvimento de parcelas significativas de pessoas, a violência na escola e na

vida societária como um todo, o racismo, o capacitismo etc. Esse posicionamento é fruto de esforços de pessoas das mais diferentes áreas, como a literatura, mas certamente com o empenho das pessoas psicólogas.

Nesse CONPE de 2024, houve apresentações de pesquisas, discussões teórico-metodológicas, experiências exitosas, intervenções na realidade escolar e educacional contando com: 23 Minicursos, 54 Simpósios, 43 Mesas-Redondas, 58 Pôsteres, 147 Partilhando Experiências, 252 Comunicações Orais, 25 Lançamentos de Livros, totalizando 595 atividades científicas. Essas atividades realizadas permitiram identificar quanto a Psicologia Escolar e Educacional brasileira já possui um consistente acervo teórico e metodológico que comprova que muito já se fez e se está fazendo para que se garanta a todas as pessoas uma educação de qualidade, pública e gratuita, inclusiva.

Sob diferentes perspectivas teóricas, direcionamentos metodológicos e recortes de análises, os trabalhos apresentados, e uma parte aqui expostos em forma de textos completos, estimulam a pensar as diferentes facetas que a realidade pode assumir.

No período de seus preparos, realização e avaliação, no Brasil e no mundo, nota-se o recrudescimento da violência e da intolerância religiosa, racial, de gênero, de classe econômica etc., levando pessoas a fazerem investidas, cada vez mais frequentes, para “eliminar” aqueles que por alguma razão são considerados divergentes delas. As próprias escolas têm sido campo dessas investidas ou desses ataques, daí a ABRAPEE chamar a atenção às garantias dos direitos humanos.

Nestes anais poderão ser encontrados 30 textos no Volume 01 e 20 textos no Volume 02. São materiais que refletem esse contexto e que estimulam, de algum modo, a se lutar em defesa da vida, com dignidade, tendo observados os direitos humanos e fundamentais para todas as pessoas. O momento é de a Psicologia Escolar e Educacional, sob uma perspectiva crítica, continuar em resistência contra os ataques à ciência, às escolas básicas e superiores, às possibilidades que a apropriação do conhecimento sistematizado tem de movimentar o desenvolvimento do psiquismo.

Assim como a questão de Thiago de Mello não era somente relacionada ao Amazonas e nem ao Brasil, mas ao ser humano, da mesma forma a ABRAPEE atua na interface Psicologia e Educação, mas ultrapassa essa delimitação ao buscar uma Psicologia Escolar e Educacional que defenda o direito que todos os sujeitos têm à formação humana - *verdade que flameja!*

REFERÊNCIAS

MELLO, T. **Madrugada camponesa**. Disponível em: <https://singularidadepoetica.art/2022/01/14/thiago-de-mello-madrugada-camponesa/>. Acesso em: 17 abr. 2025.

MELLO, T. **Os estatutos do homem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1977.

MELLO, T. **Quando a verdade for flama**. Disponível em: <https://www.aopedapitangueira.com/2020/04/quando-verdade-for-flama-thiago-de-mello.html>. Acesso em: 17 abr. 2025.

MIRANDA, P. Poesía comprometida y palabra-acción en los sesenta: las poéticas cruzadas de Thiago de Mello y Violeta Parra. **Caracol**, São Paulo, Brasil, n. 23, p. 114-140, 2022. DOI: 10.11606/issn.2317-9651.i23p114-140. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/191193>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SILVEIRA, D. O.; FERREIRA, P. A. N. “Poesia comprometida com a minha e a tua vida”: Thiago de Mello e a recepção de sua obra em Barreirinha, no Amazonas. Revista Eletrônica **Mutações**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 0181-0200, 2017. Disponível em: [/www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/3808](http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/3808). Acesso em: 17 abr. 2025.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	6
<i>Marilene Proença</i>	
APRESENTAÇÃO	9
PARTE I - FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DA/O PSICÓLOGA/O ESCOLAR E EDUCACIONAL	
Psicologia Escolar e Educacional: a comunidade como princípio de atendimento às necessidades de humanização	19
<i>Armando Marino Filho</i> <i>Jacsiane Pieniak</i>	
Roda de Conversa como ferramenta para mediação em Psicologia Escolar	36
<i>Breno Soares Granzoto</i> <i>Fabíolla Moro Ignácio</i> <i>Mônica Cintrão Ribeiro</i>	
A relevância da psicologia escolar na educação infantil: reflexões da teoria histórico-cultural	46
<i>Eduarda Henrique</i> <i>Solange Pereira Marques Rossato</i>	
Atuação em psicologia escolar e educacional: contribuições da psicologia histórico-cultural e o caso Camila	71
<i>Milena Bertollo Nardi</i> <i>Tatiana Platzer do Amaral</i>	
Roda de conversa com professoras/es: uma proposta de atuação na escolarização de alunas/os imigrantes	86
<i>Carolina Alvim Batista</i> <i>Sung Hwan Ahn</i> <i>Mônica Cintrão França Ribeiro</i>	
Relações étnico-raciais na educação: luta antirracista e a atuação da psicologia	100
<i>Jenifer Cristina Teixeira de Almeida</i> <i>Letícia Cavalieri Beiser de Melo</i>	

Psicologia escolar e intervenção-formativa: educação e formação humana na escola do campo	120
<i>Fabiane Rizo Salomão</i>	
<i>Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho</i>	
<i>Rodrigo Lima Nunes</i>	
A escola família agrícola como espaço de formação dialógica	129
<i>Catarina Prado Sakai</i>	
<i>Giuseppina Marsico</i>	
Vivenciando a psicologia escolar: práticas e reflexões	151
<i>Oak Tonet Assad</i>	
<i>Nathany Santana Braga</i>	
<i>Alayde Maria Pinto Digiovanni</i>	
Estratégias para promover a identidade dos estudantes do ensino médio - Estágio em Psicologia Escolar	169
<i>Ana Paula Munhoz dos Santos Ururahy</i>	
<i>Patrícia Maria Costa e Silva Fernandes</i>	
<i>Roseli Aparecida Mônaco</i>	
PARTE II - FRACASSO ESCOLAR E EXCLUSÃO	
A crítica ao modelo clínico de atendimento ao escolar e a hegemonia do discurso médico na escola	185
<i>Renata Mendes Guimarães Geoffroy</i>	
<i>Roseane Braga de Melo</i>	
A perspectiva de professores sobre o fracasso escolar e o racismo no Ensino Médio	199
<i>Maria Cristina Dancham Simões</i>	
<i>Lara Móvio da Silveira</i>	
Relações espaciais no jogo memobox: intervenções junto a crianças com dificuldades de aprendizagem	224
<i>Eliane Giachetto Saravali</i>	
Compreensão das Queixas Escolares na Articulação da Saúde com a Educação	238
<i>Beatriz Machado</i>	

Atendimento à queixa escolar: sob olhar da abordagem	
Orientação à Queixa Escolar	257
<i>Letícia Mosciaro Faria</i>	
<i>Wagner Vilalva do Nascimento</i>	
<i>Ana Maria de Vasconcelos Silva</i>	

PARTE III - EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Oficinas psicossociais na escola: reflexões sobre o direito à diversidade e à profissionalização	266
<i>Cérise Alvarenga</i>	
<i>Ana Carolina Sperber Guimarães Marinho</i>	

Políticas públicas em ação: NAAPA e CEFAI pela inclusão de estudantes	287
<i>Gabriela Eunju Ra</i>	
<i>Roseli Fernandes Lins Caldas</i>	

Educação, emancipação e preparação para o ENEM: saberes e sabores de um cursinho popular	312
<i>Júlia Ogashawara</i>	
<i>Sofia Santos Minutentag</i>	
<i>Marcelo Domingues Roman</i>	

Educação para os direitos humanos: reconhecimento, interseccionalidade e libertação	327
<i>Carlos César Barros</i>	
<i>Daniel Leão Oliveira</i>	
<i>Joana Carla de Jesus Assis</i>	

Síndrome da Resignação: a infância paralisada pelo medo da desesperança	348
<i>Patrícia Pinheiro Drummond Rego</i>	
<i>Patrícia Aline Itabaiana Lazzaro</i>	
<i>Mônica Cintrão França Ribeiro</i>	

PARTE IV - EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

Educação Especial e inclusão nas redes municipais de educação: demandas e alternativas regionais para questões universais 373

Sônia Mari Shima Barroco

Cássia Maria Lopes Dias Medeiros

Kétila Batista da Silva Teixeira

Rosiane Martins de Souza Teodoro

Avaliação escolar no ensino fundamental-anos iniciais: o desafio do estudante surdo 394

Thayane Nascimento Freitas

Cássia Maria Lopes Dias Medeiros

Euna Nayara Cordeiro da Costa Fonseca

Aplicações Tecnológicas para a Educação Inclusiva de crianças com TEA 418

Maria Nogueira Maia

Adaptações Pedagógicas no contexto da inclusão escolar 437

Déborah Wachtmann Soares

Maria Victoria de Souza Portela Ribeiro

Nira Kaufman

Rodrigo José Santana Ziltener

Perfil de estudantes da educação especial: o diagnóstico como invenção do aluno que falta 456

Daniella Augusta Munerat Sesana

Elizabete Bassani

Publicações no portal periódico CAPES sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural e educação inclusiva 475

Jéssica Clemente

Sônia Mari Shima Barroco

Dança e suas influências no processo aculturativo infantil: coreocartografia da migração 494

Letícia Ferreira Batista dos Santos

Roseli Fernandes Lins Caldas

Inclusão de Estudantes com Deficiências no Ensino Superior, relações entre inclusão, gênero e sexualidade: um estudo bibliográfico	519
<i>Hemilly Rayanne da Silva</i>	
<i>Denise Mesquita Melo de Almeida</i>	
A autopercepção de jovens com autismo sobre a sua formação profissional	539
<i>Vânia da Silva Ferreira</i>	
<i>Nassim Chamel Elias</i>	
Por uma psicologia escolar inclusiva: crianças trans na escola	552
<i>Larissa Batista da Silva</i>	
<i>Luiza Sá Fortes Gullino de Faria</i>	
Apresentação dos autores	565

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

**PARTE I - FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DA/O
PSICÓLOGA/O ESCOLAR E EDUCACIONAL**

Psicologia Escolar e Educacional: a comunidade como princípio de atendimento às necessidades de humanização

Armando Marino Filho

Jacsiane Pieniak

Introdução: a inseparável relação entre a atividade social educativa e o desenvolvimento do sistema psicológico, como unidade dos processos afetivos, emocionais e cognitivos

Este artigo direcionado para uma discussão sobre a relação social educativa e desenvolvimento do sistema psicológico, propõe uma análise da necessidade de compreender essa unidade no interior do sistema escolar. Avalia as condições dessa relação sob o prisma da comunidade como fonte do desenvolvimento psicológico e como a comunidade pode ser o objeto orientador da intervenção do psicólogo escolar.

As possibilidades de o psicólogo escolar intervir nas problemáticas do desenvolvimento psicológico das crianças no sistema escolar têm, historicamente, se voltado para aquilo que o sistema escolar coloca como centro das suas preocupações, o ensino e a aprendizagem de conteúdos da cultura em geral mas, principalmente, aqueles que vêm da ciência. Junto a isso, toda vez que uma criança tem dificuldades de se envolver com as atividades escolares específicas do seu conteúdo de conhecimento científico, essa dificuldade é analisada a partir da ideia de problemas de aprendizagem e desenvolvimento psicológico.

Essa ideia de problemas de aprendizagem e desenvolvimento psicológico como aquilo que está gênese das problemáticas do ensino, isto é, o professor precisa se defrontar com crianças que têm um problema individual de aprendizagem, remete o trabalho do psicólogo para uma prática de análise da criança como um indivíduo que tem algum problema que é próprio dele, um distúrbio de natureza psicológica. Isso, nos provoca a discutir sobre essa compreensão do que seja o objeto dos processos de ensino na escola e se a prática da

psicologia precisa se alinhar a essa perspectiva posta historicamente como objeto da escolarização, ou se precisa adotar outra orientação em relação aos problemas psicológicos do desenvolvimento das crianças nessa situação social de desenvolvimento.

O que veremos a seguir, por isso, é a proposição de que a psicologia escolar precisa adotar uma compreensão da escolarização do desenvolvimento psicológico como um sistema integrado de relações humanas a partir daquilo que existe como princípio do próprio processo de humanização, a comunidade. Essa orientação tem como pressuposto tanto análise das problemáticas quanto a orientação das intervenções precisam se pautar por aquilo que dá realidade na existência do fenômeno humano como princípio geral de humanização. Sendo assim, tomamos o conceito de comunidade como o centro orientador do fazer do psicológico e a personalidade como objeto desse fazer, contrariando a reducionista proposição do ensino e da aprendizagem como objeto dessa atividade social na qual as crianças se desenvolvem psicologicamente.

O princípio da totalidade sistêmica

Do ponto de vista metodológico, é preciso que se tenha compreensão de qual é o objeto de estudo e análise, ou de intervenção que move a atividade prática do sujeito em relação à problemática da qual trata. Isso, significa que o objeto da prática do sujeito da intervenção tem as qualidades, características, forma e conteúdo que precisam entrar na tomada de decisões sobre os objetos, os meios e instrumentos que orientam as ações e operações direcionados à transformação de alguma coisa, proposta por aquele que quer transformar a realidade sobre a qual trabalha. É nesse sentido, que é possível dar coerência e racionalidade a unidade entre necessidade e objetivo da atividade. É preciso que a necessidade atendida pela atividade seja orientada pelas qualidades do seu objeto.

Posto assim, entendemos que essa unidade caracteriza uma prática sistematizada do sujeito agente em relação ao seu objeto, isto é, cria um sistema de relações. A sistematização da prática é, por isso, uma unidade complexa que inclui vários sistemas interligados

e que formam entre si um sistema multideterminado de relações. São sistemas dessa relação, por exemplo, a instituição de ensino, a sala de aula, a aula, o campo da comunicação, os sujeitos como pessoas, as formas de organização do trabalho, entre muitas coisas que existem no interior e no exterior da escola, que se articulam na produção dos fenômenos psicológicos que ali se desenvolvem. Por isso, é importante compreender, como afirmam Sarguera & Rebustillo (1999, p. 4. tradução nossa), que:

Todo sistema implica, em princípio, relação. De modo que a existência de qualquer objeto, incluindo suas propriedades específicas, está inexoravelmente dependendo de todas as relações que este estabelece com os objetos restantes do mundo objetivo. Isto é, o objeto deve sua existência a existência e relações que os demais estabelecem com ele.

Por que é necessário tomar tanto a forma de existência dos fenômenos como sistemas, e, por isso, a prática do sujeito agente como sistematizada para determinados fins de transformação do seu objeto, isto é, de mediação? A resposta a essa pergunta é crucial para compreendermos como pode um sujeito agente sobre a realidade produzir transformações coerentes com as possibilidades da realidade e com suas necessidades. A unidade da necessidade com a possibilidade é o que caracteriza a justeza das ações práticas do sujeito. O justo necessário e possível é o que garante a coerência do produto da atividade do sujeito.

Sistemas são formações que adquiriram um corpo cuja forma reflete seu movimento interno. O movimento interno dos corpos (sistemas de relações) são, por sua vez, componentes de outros corpos mais complexos. No interior de um sistema os corpos que os constituem estão em constante inter-relação, interpenetração e criam com isso variações nos seus estados que, em conjunto formam a totalidade que caracteriza a forma de cada componente no seu movimento de existência com os outros. Ou seja, os componentes adquirem uma função no conjunto das relações.

Todo sistema, por isso, muda de estado na medida em que uma totalidade mais complexa condiciona o seu movimento interno pela interpenetração de outros sistemas. Nesse sentido, o movimento ininterrupto de interpenetração dos sistemas produz novos estados internos correlacionados a estados externos do sistema no qual se encontra. A emergência de novos corpos indica, portanto, que a interpenetração sistêmica das unidades de um todo foi alterada no todo e nas partes do sistema. Como, por exemplo, afirma Beatón (2005, p. 4. tradução nossa).

O conceito de sistema e de função, como é natural, em sua raiz, é diferente do conceito de soma aritmética e de cadeia mecânica de reduções (Vygotski, 1987, p.18). Para Vygotski o conceito de sistema implicava uma história do desenvolvimento e formação deste e não uma simples soma de partes que formavam um todo, uma dinâmica interdeterminada entre parte, ao longo da história de sua formação e que ao interatuar e unir-se de uma maneira determinada, mudavam a sua natureza inicial e de fato, então davam lugar a um novo momento da fase de desenvolvimento e da formação de novas estruturas funcionais.

Todo sistema está sujeito à transformação e à passagem a um novo estado que pode ser tanto o da integração de sistemas em um novo corpo como a desintegração das partes e a sua incorporação em outros sistemas, condicionando-os a novas formas de sinergias. A compreensão da emergência de novas formas de existência inclui o conceito de adaptação e sinergia de diferentes sistemas em um novo gênero de existência, de uma nova totalidade sistêmica.

Tomando como base da análise apresentada neste artigo os fundamentos do Materialismo Histórico e Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural de L. S. Vigotski, considero importante enfatizar a importância do conceito de sistema para essas teorias. No epílogo do volume IV das Obras Escolhidas (1986, p. 387), D. B. Elkonin enfatiza

que, “O histórico e o sistêmico são os princípios básicos do enfoque de Vygotski da investigação da realidade psicológica, e particularmente da consciência como sua forma especificamente humana”. Ainda podemos enfatizar a importância dessa compreensão para o nosso trabalho a afirmação de Zaporózhets (1987, p. 242, tradução nossa), quando diz que:

Este enfoque sistêmico possibilita representar, ainda que geneticamente, a estrutura psicofisiológica da personalidade humana como sistema hierárquico complexo de planos ou níveis subordinados do reflexo da realidade e da regulação psíquica da atividade do sujeito.

Para finalizar este tópico considero esta passagem presente em Vigotski (1996, p. 246) como essencial para a argumentação que segue na defesa do objetivo deste trabalho para explicitar qual seja o objeto da psicologia e o trabalho do psicólogo escolar orientado pela concepção de comunidade. Este autor esclarece que:

Sobre a base da reflexão, da autoconsciência e compreensão dos processos próprios surgem novos agrupamentos, novas relações entre estas funções e precisamente estas relações que surgem na base da autoconsciência e que caracterizam a estrutura da personalidade, nós a denominamos indícios terciários. O protótipo de relações desse gênero é aquele que colocamos no exemplo do cafre. Todas as convicções internas, seja qual forem, as diversas normas éticas. Uns ou outros princípios de conduta se plasam, ao final de contas, na personalidade graças a esse tipo de relações. O indivíduo que se prende às suas convicções e não decide realizar uma ato duvidoso e complexo, antes de analisá-lo ao teor de seus princípios, põe em marcha um mecanismo do mesmo tipo e estrutura que o cafre antes de decidir sobre a proposta do missionário, duvidosa e

complicada para ele. A este mecanismo nós denominamos *sistema psicológico*.

O significado dessas afirmação nos leva a compreender o sistema psicológico como um complexo de relações inseridos no sistema social que, em princípio, é a fonte de valores afetivos e emocionais que dão sentido às escolhas que os sujeitos precisam, por necessidade, realizar no conjunto das suas relações e lugar que ocupa frente aos outros. A personalidade, assim caracterizada, se desenvolve com sentidos e valores próprios das vivências da pessoa sujeitada em determinada situação e condições para atuar. Por isso, a atividade escolar como um sistema complexo de relações sociais se constitui no objeto e análise do comportamento pessoal dos sujeitos em seu interior, e nunca as pessoas isoladas como sujeitos de si mesmas. As escolhas e as condutas do comportamento, todos eles, incluídos em um sistema afetivo/emocional/cognitivo, são sempre referenciadas pelas relações sociais no interior de uma dada atividade, em acordo com as suas especificidades.

A atividade escolar, tendo como a sua mais comum expressão a aula, ou as atividades de aquisição dos conhecimentos que são seu conteúdo, nunca conseguiu e nem tem a possibilidade de reduzir a comunidade dos homens à estrita relação de ensino e aprendizagem. Por necessidade as crianças, mas também os professores trazem para essa situação a totalidade das suas vidas. Trazem o desejo de compartilhar como os outros os seus problemas pessoais, suas vivências, o seu sofrimento cotidiano, mas também aquele sofrimento que está ocupando um lugar de centralidade no seu sistema psicológico como algo recorrente e de valor vital para si. Os sujeitos trazem para a escola as contradições da sua vida, todas elas, de uma forma ou de outra para dentro da aula, por exemplo.

Queremos, ainda, trazer para essa discussão algo importante e definidor da compreensão do objeto de desenvolvimento psicológico das crianças. Para a psicologia histórico-cultural tradicionalmente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocupa um lugar de centralidade no desenvolvimento do psiquismo. Elas representam as unidades essenciais do desenvolvimento da consciência como

unidade afetiva, emocional e cognitiva. A aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos, e que são objeto de estudo na escola, são possíveis e representam, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de tais funções. No entanto, queremos reforçar a afirmação de Vigotski (1996, p. 151), quando diz que:

[...] todas as funções superiores não são produto da biologia, nem da história da filogênese pura, senão que o próprio mecanismo que subjaz nas funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade.

É nesse sentido que reforçamos a ideia da centralidade do desenvolvimento da personalidade na atividade escolarizada. Isso quer dizer que não podemos negligenciar tal lugar que a personalidade ocupa no desenvolvimento psicológico das crianças em qualquer atividade social educativa. Ainda, que o trabalho do psicólogo escolar precisa, por força da coerência dessa compreensão, voltar a sua atividade para que a comunidade escolar possa ser a fonte e o fundamento de tal desenvolvimento. O seu trabalho tem como horizonte o desenvolvimento da personalidade humana, nas suas mais avançadas possibilidades dentro da cultura onde se encontra. Inclusive, porque não está diretamente orientado a processos de ensino e aprendizagem restritos à aquisição de conhecimentos, o seu trabalho se volta à comunidade, aos professores, aos coordenadores, diretores e demais sujeitos que sustentam o funcionamento da escola enquanto um sistema de relações comunitárias.

A comunidade é a base da humanização e da formação da consciência

O fato relevante para o surgimento da sociedade fundada sobre a atividade de transformação criativa da realidade, sobre a origem da consciência e da personalidade humana, é a comunidade entre os homens. Notamos a interessante significação e sentidos da palavra

sociedade em sua etimologia como, por exemplo, “companheirismo, associação amigável com outros, camaradagem, associação, aliança, união, comunidade”. Adotamos o termo comunidade como aquele que melhor expressa a nossa compreensão sobre a associação entre os homens.

Leontiev (1978, p. 100-102) expressa com precisão aquilo que queremos destacar como princípio da comunidade para a humanização dos sujeitos em dada atividade social. Ele explica que:

Quando nós falamos de consciência primitiva, entendemos uma coisa absolutamente diferente: a consciência humana nos primeiros estádios do desenvolvimento da sociedade, quando os homens, já munidos de instrumentos primitivos travavam uma luta coletiva contra a natureza; quando efetuavam o trabalho em comum e a propriedade dos meios da produção e dos seus frutos era comum; quando, por consequência, a divisão social do trabalho, as relações de propriedade privada e a exploração do homem pelo homem não existiam. Em resumo, queremos falar da consciência humana nas primeiras etapas do desenvolvimento das comunidades primitivas. [...] A coincidência dos sentidos e das significações constitui a principal característica da consciência primitiva.

Não pretendemos afirmar que seja necessário voltar ao primitivismo das relações humanas. Mas, que precisamos, sempre que tratamos de processos de humanização, compreender esses princípios como condições genéticas do desenvolvimento em qualquer relação social. O fato de que os homens precisam uns dos outros para o enfrentamento da produção da sua vida; também que precisam de cooperação para realizar o trabalho em comum; o sentimento de propriedade dos bens, meios, instrumentos e tudo aquilo que é necessário para a produção da vida pertence a todos, são essenciais para a humanização possível e necessária para o melhor desenvolvimento dos sujeitos envolvidos na produção da vida.

Além disso, a humanização pode se configurar de diferentes formas e com diferentes conteúdos. Pode se configurar como um sofrimento sem sentido, como alienação de si, como estranhamento do outro. Pode se configurar como um processo desastroso para personalidade, como é possível notar na atualidade segundo o alto índice de adoecimento psicológico, que é o indício de uma humanização que não queremos. A humanização é possível em outros termos, a humanização para a vida em comum, cujo sofrimento resulta em prazer da produção da vida com os outros. É essa, com certeza, aquela que preconizamos para o desenvolvimento das crianças na atividade escolar. É por isso, que colocamos em questão qual seja o centro da atividade escolar, é por isso que colocamos nesse centro o desenvolvimento da personalidade humana, como deveria ser em toda que qualquer atividade social, entendida essa com a vivência como comunidade, a vivência humana com os outros.

Por isso, o conceito de comunidade é essencial para compreender o desenvolvimento psicológico, o desenvolvimento do psiquismo como sistema social de relações. É também, o meio de análise dessas relações, porque traz no seu interior aquele conjunto de condições que estão na base da humanização. A prática, a relação do sujeito com o seu objeto, é fundamentalmente organizada por conceitos, por formas generalizadas de relações dos homens entre si com o produto da sua atividade transformadora. Por isso, o conceito representa no pensamento um dado movimento de integração da diversidade de relações em um sistema. Conhecer um conceito significa dominar esse sistema generalizado.

Da mesma forma que o conceito é uma forma generalizada de relações, isto é, um sistema dinâmico de unidades coerentes entre si e que expressam a realidade que existe em suas dimensões teórico/práticas, é também, e por isso mesmo, um instrumento de análise dessa realidade. Um conceito de comunidade que pode servir como um instrumento de análise das relações comunitárias pode ser compreendido, assim, a comunidade como:

[...] unidade grupal teórico/prática de
atividade produtiva dos meios e do local de

vida, nos quais se encontra o fundamento da socialização e da sociabilidade dos indivíduos motivados às necessidades postas pelas suas circunstâncias histórico/sociais, onde encontram a subjetivação/objetivação de sua personalidade como unidade da existência “eu/outro” (Marino Filho, 2012, p. 10).

Esse conceito pode ser um instrumento de análise da atividade escolar porque traz no seu interior os termos, também conceitos, que caracterizam uma parte essencial da humanização dos sujeitos em suas relações. Traz o fato de que os homens na sua atividade prática produzem um conhecimento teórico, isto é, um conhecimento que explica a realidade e a nossa relação com ela, que não é, absolutamente, alguma coisa que foi dita por alguém, algo a ser repetido na forma e no conteúdo assim transmitido mecanicamente. Que a atividade une cooperativamente os sujeitos inserindo-os nos modos culturais de agir socialmente, e por isso, produz modos de estabelecer relações por meio da linguagem e dos instrumentos que criam. Que esses meios de comunicação e instrumentos representam as necessidades da atividade humana que é comum a todos, que têm um valor para a produção da vida. Que essa socialidade é subjetivada na forma de personalidade e, essa, representa sempre até onde os sujeitos se humanizaram como indivíduos, representantes dessa sociedade.

A escola tomada como forma de atividade social e analisada psicologicamente por meio do conceito de comunidade orienta a intervenção para a transformação das suas relações, na especificidade dos seus problemas. Assim, por exemplo, antes que as dificuldades de aprendizagem sejam tomadas como problemas exclusivamente individuais, são tratadas como algo que precisa ser compreendido por todos os sujeitos como um problema das suas relações, nas quais se desenvolvem as personalidades dos sujeitos, na forma de organização da vida no interior da escola.

Nessa perspectiva, a psicologia escolar se constitui como uma prática de transformação das relações sociais no interior da escola, como práxis humanizadora. Não queremos, com isso, dizer que os cuidados com a relação ensino/aprendizagem, ou que o desenvolvimento das

funções psicológicas superiores como meio de conhecimento não seja relevante para a prática do psicólogo escolar. No entanto, salientamos que embora a psicologia tenha possibilidades de oferecer uma contribuição para com os processos didático pedagógicos, o que ela com certeza pode fazer, não deveria se tornar na principal atividade do psicólogo. Essa é uma tarefa da comunidade escolar junto com os professores. O trabalho do psicólogo, nesse sentido, alcança essa contribuição por meio das transformações sociais e comunitárias entre todos os sujeitos, e não por uma intensão ou ação individual na sua relação com as crianças ou professores.

O fazer do psicólogo como sujeito na instituição escolar

O trabalho do psicólogo gira em torno da significação e criação de sentidos, do lugar dos sujeitos nas relações sociais, do domínio do conhecimento e das ações próprias e dos outros, dos outros como outros da sua relação, da atividade viva. Não deveria, embora também seja possível, tratar com pessoas como se fossem objetos despersonalizados, ou com a personalidade reduzida a um objeto. O psicólogo na perspectiva de uma psicologia comunitária é um/com/o outro. É sujeito da mesma comunidade. Alguém que participa da produção da vida em comum. Por isso, uma pessoa em meio a outras. Queremos salientar, no entanto, que isso não implica em uma confusão da especificidade do seu trabalho, do fato que, apesar de estar como os outros em uma mesma situação de produção da vida, se encontra alicerçado na sistematização teórico conceitual dos fundamentos da psicologia enquanto ciência. As relações cotidianas com as quais lida no seu trabalho, não são compreendidas por conhecimentos cotidianos, mas teórico/práticos.

A proposta de considerações sobre o trabalho do psicólogo escolar, aqui descrita, é, em princípio, uma proposição em termos gerais. Dado que não temos espaço para uma longa argumentação, descrição e fundamentação teórica sobre esse trabalho, o que demandaria uma tese, vamos nos ater a uma descrição dos princípios gerais que podem nortear a prática do psicólogo no interior da escola.

Tendo como objeto da psicologia a personalidade consciente de sujeitos socialmente ativos, o seu fundamento, podemos tomar a

comunidade como objeto de intervenção psicológica. Isso significa, mais uma vez, tomar a escola como totalidade sistêmica, e incluir no seu trabalho todos os integrantes dessa totalidade. Compreende, ainda, que no interior dessa totalidade, variadas formas de comunidade podem se reproduzir, como pequenos grupos de alunos, uma sala de aula, um grupo de professores, uma díade, por exemplo, como o professor e seu aluno.

Essas variações da forma comunitária dentro do sistema mais amplo de uma escola, se fazem e se desfazem, são variáveis no tempo e no espaço dos sistema escolar. Podem ser criadas e desenvolvidas para determinados fins educativos, de ensino e aprendizagem, de socialização e desenvolvimento da personalidade dos sujeitos. Elas podem ser operacionalizadas como meios de intervenção. O que caracteriza, no entanto, qualquer das suas possíveis formas é a presença do sentido de comunidade no processo de significação. Podemos afirmar que “[...] O sentimento de coexistência e da interdependência para a manutenção da vida é o fundamento do sentido de comunidade [...]” (Marino Filho, 2012, p. 4-5).

Uma primeira proposição para esse fazer do psicólogo, portanto, é que o seu trabalho se configure como práxis social no interior da escola. Nesse sentido, a produção do sentido de comunidade representa para ele um processo dialético de transformação das pessoas e suas relações. Por isso, o ponto de partida é o que já existe como forma de organização das atividades, dos lugares que os sujeitos ocupam, da significação e sentido que historicamente produziram na escola. Toda escola produz significação e sentidos particulares para as suas atividades e relações. É necessário, portanto, preservar para depois negar a cultura em andamento. Negar o individualismo e afirmar a interdependência na produção da vida.

A afirmação e a negação da cultura se fazem com o uso de meios e instrumentos que entram na mediação das relações entre as pessoas. A cultura particular é a resultante dos modos e formas de relacionar-se que se desenvolvem nas condições da mediação das práticas sociais no interior da escola. Por isso, é preciso que se inicie um processo de produção de meios e instrumentos criados pelos próprios sujeitos da

comunidade, aqueles que atendam às suas necessidades particulares, resultantes da cultura que desenvolvem. Porque é justamente a criação desses meios que os humaniza e cria entre eles elos afetivos e emocionais que dão sentido à racionalidade e lógica da atividade que realizam.

Essa primeira condição para a práxis transformadora das relações sociais no interior da escola coloca para nós a importância do lugar que os sujeitos ocupam como participantes na atividade. A intencionalidade está voltada para a sistematização da participação de todos nas questões que os afetam. Por isso, o psicólogo precisa encontrar o seu lugar nessa comunidade, precisa incluir as necessidades teórica e práticas do seu trabalho nas necessidades da própria comunidade. O psicólogo precisa encontrar um lugar na comunidade.

Essa forma de participação do psicólogo na produção de meios de superação das problemáticas junto com os sujeitos tem um sentido duplo. Primeiro, inclui os conhecimentos dos sujeitos sobre aquilo que precisam resolver, investiga a multideterminação dos fenômenos sociais no interior da escola e a integraliza como meio de discussão e argumentação sobre o conhecimento dos indivíduos. Segundo, traz para o interior das problemáticas e conhecimento dos sujeitos os conhecimentos da ciência psicológica, dos fundamentos para pensar a realidade por uma perspectiva teórica que enriquece o conhecimento dos outros. O psicólogo traz para dentro da comunidade aquilo que por si só ela não produziria sem que ele fizesse parte da mediação das transformações.

Sendo um membro integrante da comunidade, o psicólogo tem acesso aos problemas mais gerais das relações interpessoais que se desenvolvem nas formas de organização das diferentes atividades. Ele pode, então, direcionar a sua atividade para a formação da consciência dos sujeitos sobre as suas próprias relações, dos problemas que criam e das possíveis e necessárias transformações, meios e instrumentos que precisam para superar essas problemáticas, junto e progressivamente com os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o psicólogo não tem uma resposta para o que é certo ou errado no fazer das pessoas, mas constrói, de maneira conjunta e criativamente com os outros as possibilidades

de superação que são coerentes para o momento histórico da própria comunidade.

É nesse sentido que o psicólogo trabalha com o movimento dialético das transformações necessárias. Ele põe em movimento as contradições que geram novas necessidade teórico práticas nos sujeitos e com isso cria as possibilidades novas de encaminhamento para a superação dos problemas. Ele expõe com clareza lógica e racional que a realidade está sempre em movimento, que os homens podem dominar o movimento da realidade e utilizá-la para os seus fins. Como isso, abre uma multiplicidade de caminhos que coloca os como autores dessas transformações e os afeta diretamente na sua personalidade.

Apresenta, além disso, uma perspectiva de prognóstico do movimento de transformações, suas consequências e possíveis correções. Paulatinamente o trabalho do psicólogo vai expondo a atividade dos sujeitos e a necessidade de eles a dominarem no sentido de olharem para a atividade de todos como uma unidade da atividade da comunidade. Isso é importante para superar o caráter individualista da ideologia capitalista que aliena os sujeitos da sua comunidade. Na medida em que desenvolvem o sentido de comunidade, dominam a sua atividade como reciprocidade de relações mútuas e socialmente necessárias, produzem um sistema de orientação psicológica baseados na orientação, na execução e no controle da atividade que é, por sua vez, internalizado como sistema psicológico compartilhado entre todos.

Podemos chamar isso, então, de consciência compartilhada entre os sujeitos. Eles tomam consciência da sua participação, do lugar que ocupam, das tarefas necessárias à execução das suas ações individuais para contribuir com a atividade comunitária, produzem uma significação e sentidos pessoais próprios e regulados pelos seus problemas locais, constituem, com isso, uma linguagem que organiza o pensamento, e podem, então, controlar as transformações necessárias à produção da sua vida no interior da escola.

A cooperação, a comunicação e a transformação dos meios materiais e ideais de organização, orientação, execução e controle da atividade são fundamentos da sua humanização. Com isso,

os sujeitos conseguem generalizar a existência da própria escola como comunidade, como algo que pertence a eles, para a qual são responsáveis e autores. A criação desse sentimento de que a vida que produzem pertence a eles é um caminho para a superação da alienação no interior da escola. Portanto, que os problemas de ensino, de aprendizagem, do desenvolvimento da personalidade, da produção meios e instrumentos, por exemplo, podem ser encaminhados pelos próprios sujeitos, segundo os valores morais, éticos que constroem conscientemente.

Em síntese, essas proposições não esgotam as possibilidades do trabalho do psicólogo, mas dão a ele a possibilidade de análise crítica, teórica e prática do seu trabalho, que precisa ser criativa e transformadora da própria teoria que fundamenta o seu trabalho. Essas transformações na teoria precisam incluir os sujeitos reais produtores da vida no interior da escola. Precisa incluir, a política econômica e a luta contra as determinações hegemônicas que são contrárias à sua humanização. Precisa incluir a possibilidade de uma nova sociedade entre os homens. Os problemas didático pedagógicos, do desenvolvimento de funções psicológicas superiores, da conversão do natural em sociocultural, convergem todos para a formação da personalidade humana, esta, que está no centro da vida de cada um e de todos ao mesmo tempo.

Considerações finais

A proposta efetivada neste artigo tem a intenção de produzir uma discussão necessária sobre o papel do psicólogo e da psicologia na nossa sociedade. Esta, não pode estar alienada das problemáticas que determinam o movimento material de produção da vida. O psicólogo também não deveria estar alheio ao fato de que o sistema psicológico se forma, existe e se problematiza no contexto mais amplo da vida social.

No momento atual da nossa história, a lógica da política econômica capitalista determina o movimento material de transformação da realidade na qual existimos. Determina a utilização, a exploração e a devastação dos recursos naturais, assim como a utilização e exploração dos homens para a produção de riquezas que não são compartilhadas. Determina, ainda, a produção da pobreza

material, da fome, do sofrimento e da miséria espiritual, da alienação e da perda de sentidos para a vida em comunidade.

É por isso que defendemos que, contra o individualismo, precisamos fazer um movimento em direção à comunidade. Para isso, é necessária a consciência de que foi a comunidade, a cooperação, o surgimento da consciência e da personalidade que nos humanizou, e, que por isso mesmo, é a comunidade que é o caminho para a superação do capitalismo individualista que está na gênese dos problemas de desenvolvimento psicológico, do sofrimento e do adoecimento das pessoas.

A escola é um lugar de grande importância, mas não o único, para as transformações que queremos. Que queremos porque é possível fazer escolhas, é possível imaginar e criar formas de existência nunca antes vistas, que podemos objetivar como realidade. A psicologia e o trabalho dos psicólogos têm um papel essencial nessa tarefa. Ela pode e precisa desenvolver métodos de intervenção coerentes com a contraposição ao sistema que está na gênese dos problemas mais gerais e específicos do adoecimento psicológico. A forma geral dessa contraposição é a forma da realidade que tem sua origem como trabalho, como forma de transformação criativa da realidade na relação dos homens entre si. Esse é o princípio fundamental da práxis da psicologia em qualquer espaço social.

REFERÊNCIAS

ARIAS B., G. **La persona en el enfoque histórico cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.

MARINO F., A. **Sentido de comunidade e formação da consciência: bases orientadoras para o fazer do psicólogo**. I Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e 11ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, 2012.

LEONTIEV, A., **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte, Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III**. Traducción de Lidia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas IV: Psicología infantil**. Traducción de Lidia Kuper. Madrid: Visor, 1996.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Roda de Conversa como ferramenta para mediação em Psicologia Escolar

*Breno Soares Granzoto
Fabiolla Moro Ignácio
Mônica Cintrão Ribeiro*

Introdução

Em uma perspectiva histórica, a Psicologia no campo da educação, realizou por muito tempo diagnósticos e encaminhamentos das dificuldades escolares por meio de avaliação psicológica de alunos considerados ‘alunos-problema’. Essa referência para identificação das queixas escolares exclui desse processo, as relações intraescolares e outras contingências adoeedoras desse ambiente (Souza, 2020).

Com o intuito de romper com esse modo de atuação e propor outras formas de compreensão das queixas escolares, vários autores (Patias; Blanco & Abaid, 2017) apontam a necessidade de serem observados os fatores existentes na escola que produzem o fracasso escolar e problematizar as queixas, garantindo e promovendo uma atuação psicológica mais crítica, interdisciplinar, participativa e preventiva. Essa perspectiva crítica e sistêmica em Psicologia Escolar propõe uma mudança na forma de compreender as queixas escolares, por substituição a este modelo positivista, tradicional e “médico” do que ocorre no cotidiano escolar. Dessa forma, pensar em “Psicologia” e “Educação” implicaria, então, pensar em transformações.

Bastos & Pylro (2016) afirmam que a ação psicológica na escola deve contemplar todas as esferas subjetivas da educação, de maneira a provocar a conscientização e o pertencimento de todos os participantes do processo educativo, inclusive os próprios docentes e gestores.

De acordo com esta perspectiva de atuação, ao investigar sua efetividade e aplicabilidade no cotidiano escolar, verifica-se que muitas vezes a equipe escolar espera uma atuação em Psicologia Escolar em que apenas o aluno seja considerado no processo de atendimento psicológico. Patias; Blanco & Abaid (2017) e Bastos & Pylro (2016) chamam atenção para a necessidade do planejamento de formas

de atuação em Psicologia em conjunto com a comunidade escolar, problematizando a atuação deste profissional na escola e rompendo com modelos e expectativas que responsabilizam o aluno e sua família pelo fracasso escolar.

Com isso posto, este trabalho apresenta a construção de uma prática em Psicologia Escolar em conjunto com os docentes de uma escola, algo que Souza (2020) classificou como fundamental para uma atuação psicológica efetiva em ambientes escolares:

Nossa percepção deste fenômeno passa por nossa experiência de trabalho junto a professoras. Observamos que, na medida em que as fortalecemos em sua função docente, a necessidade de falar da inadequação da família perde espaço e pode-se, mesmo, construir-se um outro olhar para ela, que favorece a construção de um relacionamento mais produtivo. Afinal, o olhar que reflete estereótipos negativos tende a ter, como efeito, o afastamento dos pais, que se sentem mal ao serem seus objetos. Ou um relacionamento agressivo que pode produzir impasses e pioras, ao invés de soluções. Assim, procuramos valorizar suas iniciativas interessantes, acolher seus sentimentos de impotência e sustentar suas percepções e reflexões acerca de seus alunos e de si próprias que constroem potências. Oferecemos informações que dão sentido a comportamentos e situações com seus alunos que aparentemente não o têm, revelam potências de seu aluno e podem dar ideias de estratégias produtivas, favorecendo a instauração de um olhar para seu aluno que contém a esperança (Souza, 2020, p. 274).

Sendo assim, o objetivo foi realizar intervenções em uma escola de Educação Infantil, visando mediar as relações interpessoais e como mecanismo para a problematização, escuta e acolhimento da equipe

escolar (Souza, 2020). Para isso, foram realizadas rodas de conversa com os professores, para dialogar sobre as questões da escola, permitindo o estabelecimento de uma parceria significativa bem como a construção coletiva de estratégias para o enfrentamento das queixas escolares (Souza, 2020).

Vale salientar que esta proposta está respaldada nas Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica (CFP, 2019), ao afirmar que à Psicologia Escolar e Educacional visa a valorização do coletivo, a superação da exclusão social e de estereótipos, à medida que considera o trabalho do professor e propõe a constituição de relações escolares democráticas.

Procedimentos

Foram realizadas duas propostas de intervenção. Inicialmente foi realizada uma roda de conversa com professoras que atuam na Educação Básica com alunos da educação infantil, em uma escola pública localizada na região sul da cidade de São Paulo. A roda de conversa com as professoras possibilitou a construção de material orientativo, a partir das queixas relatadas, no formato de um folder com orientações para estudantes de graduação e profissionais na atuação na interface da Psicologia na Educação.

Roda de conversa com as professoras

Após uma reunião com a gestão da escola, foi realizada uma roda de conversa com as professoras no espaço da escola, para intervir nos relacionamentos interpessoais, problematizando e construindo em grupo ferramentas para a melhoria no convívio escolar. As estratégias utilizadas foram:

- a) 1º momento - Inicialmente foi realizada uma dinâmica de apresentação, as professoras em roda, foram convidadas a se apresentarem de modo que contassem a história ou o significado de seu nome e, em seguida, elege-se o próximo colega a fazer o mesmo.
- b) 2º momento - Após a apresentação os psicólogos projetaram o curta metragem “Eu mesma” (Self, Disney, 2024) como

disparador para apresentação do tema. Na sinopse o assunto do vídeo trata de “uma boneca de madeira que quer desesperadamente se encaixar faz um desejo infeliz a uma estrela, dando início a uma jornada de autodescoberta. O desejo de se encaixar com os colegas a leva a um caminho nocivo, desafiando a perspectiva de quem ela é e de onde ela pertence”.

- c) 3º momento - Após a exibição do curta, foi proposto um espaço de reflexão sobre o entendimento e as reflexões que o curta ocasionaram em cada uma, promovendo troca de sentimentos e percepções sobre o tema, a problematização dos comportamentos individuais e coletivos, e a construção de um ambiente mais acolhedor, visando o bem-estar da comunidade escolar.
- d) 4º momento - Acolhimento das questões apresentadas, com mediação da conversa, objetivando tratar das queixas da instituição.
- e) 5º momento - Finalização da roda, com agradecimento pelo engajamento e participação, transmitindo uma breve devolutiva sobre a roda e sobre o que se almeja para o cotidiano da instituição, além de abrir espaço para feedbacks dos participantes sobre a intervenção.

Roda de conversa como ferramenta em Psicologia Escolar (folder)

A partir da metodologia da roda de conversa, foi elaborado um folder como guia de orientação para ser utilizado por estudantes de graduação e profissionais na atuação na interface da Psicologia na Educação. O folder foi estruturado da seguinte forma: três colunas sendo que a primeira apresenta a Roda de Conversa como Ferramenta para a Psicologia Escolar, a segunda traz o passo a passo para uma roda de conversa bem sucedida e a terceira demonstra uma situação exemplo baseada na problemática de relacionamentos interpessoais advindas da demanda identificada na escola. Abaixo é apresentado o conteúdo de cada uma das colunas do folder.

- a) 1ª coluna - Roda de conversa como ferramenta em Psicologia Escolar - instruções referentes ao contato com a escola;

importância de conhecer a instituição; acolhimento da queixa escolar, identificação da demanda e agendamento da roda de conversa.

- b) 2ª coluna - Passo a Passo para uma roda de conversa bem sucedida - apresenta cada uma das etapas da roda de conversa, sendo estas: apresentação; atividade de sensibilização; abertura da roda de conversa; acolhimento e finalização.
- c) 3ª coluna - Situação Exemplo: relacionamentos interpessoais - apresenta a aplicação da roda seguindo cada um dos momentos e as estratégias.

Resultados

Com objetivo de dialogar sobre o tema deste estudo com diferentes instituições de ensino, foi elaborado um folder com o passo a passo para a realização de uma roda de conversa na escola, como uma ferramenta de intervenção em Psicologia Escolar.

A justificativa para isso é o processo de implementação em que se encontra a Lei 13.935/19, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, e a necessidade de orientação aos profissionais de Psicologia em como desenvolver uma atuação no campo da Educação em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar. Esta lei traz em seu texto que a atuação destes profissionais deve ser por meio de equipes multiprofissionais, deve atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, objetivar a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino nas atividades de mediação das relações sociais e institucionais, representando um avanço fundamental para a educação básica brasileira. Por meio dessa legislação (Brasil, 2019).

Dessa forma, a atuação das equipes multiprofissionais deve integrar-se ao projeto político-pedagógico, aplicando técnicas e instrumentos que promovam um cotidiano escolar que favoreça os processos de escolarização (CFP, 2019). Assim, a presença desses profissionais no contexto escolar reside em mediar o processo de

ensino-aprendizagem, as relações interpessoais e o desenvolvimento das pessoas que compõem este contexto.

Para tanto, a implementação efetiva dessas medidas de promoção de saúde mental no âmbito escolar requer uma abordagem crítica que reconheça a existência de múltiplos fatores enfrentados pelos alunos, professores e outros profissionais no sistema educacional.

Conforme afirmam Patias; Blanco & Abaid (2017) e Bastos & Pylro (2016) muitas vezes, os olhares interventivos, por estarem pautados exclusivamente em um viés tradicional e biologicista, culpabilizam os alunos e professores pelo fracasso escolar, não considerando a multiplicidade de fatores que permeiam a rede de relações nos processos de escolarização.

Souza (2020) afirma que a invisibilidade sobre os fenômenos educacionais tende a afetar a motivação e, por consequência, interferir na qualidade do ambiente escolar e das relações estabelecidas, resultando em fracassos e em mais sofrimentos.

É nesse contexto que uma prática em Psicologia Escolar orientada pela perspectiva crítica torna-se relevante, especialmente quando se concentra no diálogo com os professores e equipe gestora, na problematização sobre as queixas escolares e na construção conjunta de estratégias para o enfrentamento e superação das dificuldades de maneira dialogada e coletiva.

Passa-se a explorar, então, junto a estes educadores o questionamento acerca das estruturas hierárquicas de poder dentro do contexto escolar, na busca da promoção de uma relação horizontal entre os indivíduos, sejam eles: a gestão e os docentes, os próprios docentes entre si ou até mesmo docentes e a equipe multidisciplinar (CFP, 2019).

É neste contexto que as rodas de conversa se tornam estratégias eficazes para comunidade escolar, ao possibilitar espaços de reflexão, acolhimento e legitimando os seus saberes. Souza (2020) pontua que tal instrumento é fundamental para sensibilizar e mobilizar, pois promovem trocas e expressão de dificuldades e sentimentos. Essa ferramenta subverte, então, a ideia de que o psicólogo é o único especialista e detentor do conhecimento, denunciando a importância

e necessidade da psicologia no engajamento e auxílio no processo pedagógico para todos os agentes escolares (Patias; Blanco & Abaid, 2017), apoiando-se ainda na noção de que as condições de trabalho são fatores consideráveis, por exemplo, na produção de aulas de baixa qualidade (Souza, 2020).

Além disso, as rodas de conversa possibilitam a identificação das demandas reais da instituição escolar (Souza, 2020), o que, concomitantemente, contribui para o desenvolvimento infantil em um ambiente rico em diversidade. Desse modo, o compromisso estabelecido na realização desse projeto foi o que Souza (2020) chama de “criação de situações de comunicação”, que visa, dentre outros objetivos, o acolhimento aos professores, trabalhando as questões apresentadas como queixa pela escola – nesse caso em específico, a dificuldade de comunicação e as barreiras nas relações interpessoais – de forma a problematizar e discutir sobre tais questões, buscando encontrar ferramentas que corroborem para o sucesso escolar (Granzoto; Augusto & Voncioni, 2022).

Considerações finais

O presente trabalho teve por objetivo apresentar uma estratégia de intervenção em Psicologia para atuação na interface com a Educação, por meio da perspectiva crítica em Psicologia Escolar (Souza, 2020).

Para isso, foi elaborada como ferramenta de intervenção as rodas de conversa para auxiliar a prática de psicólogos no campo da Educação Básica. Inicialmente foram realizadas rodas de conversa com os professores a partir das queixas escolares apresentadas pela escola. Tal proposta permitiu a elaboração de um folder orientativo para psicólogos escolares sobre como utilizar tal estratégia em sua atuação, como mediar as problemáticas apresentadas, como promover espaços de acolhimento às necessidades e angústias.

Conclui-se que tais práticas subvertem o paradigma tradicional de atuação em Psicologia no campo da Educação, substituindo uma ação profissional que culpabiliza a escola pelo fracasso escolar, por um modelo de atuação que busca problematizar seu cotidiano, levando em consideração a comunidade escolar - professores, alunos, famílias -

que são os protagonistas deste espaço. As rodas de conversa emergem como ferramenta essencial para enfrentamento desses desafios, cujas soluções possibilitam a construção de uma escola mais acolhedora.

REFERÊNCIAS

BASTOS, C. B. R.; PYLRO, S. C. **Psicologia escolar na concepção de professores de educação infantil e ensino fundamental**. Psicologia Escolar e Educacional, 20 (3), 475-481, 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.935 de 11 de dezembro de 2019**. Brasília. Disponível em: L13935 (planalto.gov.br) Acesso em: 15/08/2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Psicologia e Serviço Social na Educação Básica: Lei nº 13.935/2019 Essa luta tem história!**. Brasília, 1ª ed., 2019. Disponível em: Psicologia e Serviço Social na Educação Básica (cfp.org.br) Acesso em: 15/08/2024.

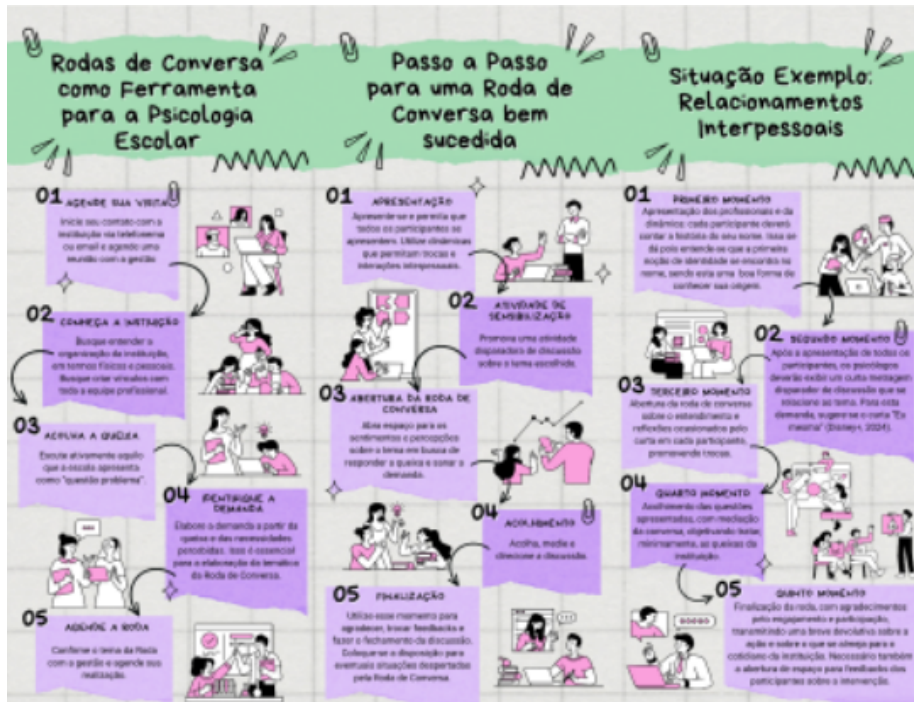
CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica**. 2a ed. Brasília, DF: CFP, 2019. Disponível em: http://crepop.pol.org.br/wp-content/uploads/2019/09/EducacaoBASICA_web-final-2019.pdf. Acesso em 15/08/2024.

GRANZOTO, B. S.; AUGUSTO, K. T.; VONCIONI, K. C.; RIBEIRO, M.C.F. **Conta comigo**. Curso de Psicologia. Universidade Paulista - UNIP, São Paulo, 2022.

PATIAS, N. D; BLANCO, H. M.; ABAID, J. L. W.. Psicologia escolar: proposta de intervenção com professores. **Cad. psicopedagogia**. 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. Acesso em: 15/08/2024.

SELF. Direção: **Searit Huluf**. Produção: Eric Rosales. Disney+, 2024. 6 min. Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/self/6MIDIPhBLCIb> Acesso em: 15/08/2024.

SOUZA, B. P. (org.) **Orientação à Queixa Escolar**. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020, Cap. 4, pág. 97-118. Disponível em: <https://orientacaoqueixaescolar.ip.usp.br/> Acesso em: 15/08/2024.



O objetivo foi elaborar uma metodologia para realização de rodas de conversa com professores/as na escola como valiosa ferramenta de intervenção em psicologia escolar. Para isso, foi realizada revisão da literatura sobre o tema, apoiando-se em textos e artigos dos últimos cinco anos e nas Referências Técnicas para atuação em psicologia escolar (CREPOP, CFP). A justificativa para este estudo está no processo de implementação da Lei 13.935/19 e na construção de estratégias para atuação nas escolas em psicologia escolar em uma perspectiva crítica.

Roda de Conversa como Ferramenta para Mediação em Psicologia Escolar

Autores:

Breno Soares Granzoto (CRP: 06/191084)

Isabella Mora Ignácio (CRP: 06/195455)

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

A relevância da psicologia escolar na educação infantil: reflexões da teoria histórico-cultural

*Eduarda Henrique
Solange Pereira Marques Rossato*

Introdução

Pensando histórico e culturalmente o desenvolvimento humano

O texto apresentado refere-se a uma Pesquisa de Iniciação Científica (PIC), realizada na Universidade Estadual de Maringá e desenvolvida entre os anos de 2022 e 2023¹. Objetiva-se, por meio deste, explicitar uma análise da atuação do psicólogo escolar na educação infantil, decorridas entre os anos 2011-2020, a partir de artigos científicos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa do tipo revisão bibliográfica, centrada em artigos publicados na Revista Psicologia Escolar e Educacional, da ABRAPEE, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, uma das principais revistas da área no Brasil. O percurso teórico que ancora a iniciação científica e toda a sua construção é a Psicologia Histórico-Cultural, de Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934), Alexander Luria (1903-1977), Alexei Leontiev (1902-1979) e demais autores e pesquisadores que se fundamentam no materialismo histórico-dialético. Ao longo de sua obra, Vigotski se debruçou sobre a periodização do desenvolvimento humano, elaborando conceitos importantes para se compreender as potencialidades do ser, a sua possibilidade de vir-a-ser, de se tornar pertencente ao gênero humano, para além de sua vinculação genético-orgânica.

A priori, é importante ressaltar que, para a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento se dá na e pelas relações sociais, isto é, por todos os processos que são desenvolvidos em sociedade e que abarcam tanto o aparato orgânico, quanto às construções da história da

¹ A pesquisa teve orientação da professora Adriana de Fátima Franco, lotada no Departamento de Psicologia.

humanidade, que podem variar no sentido de acesso e possibilidade de apropriação. Essa premissa reverbera na lei geral do desenvolvimento postulada pelo autor, ao afirmar que esse desenvolvimento acontece de forma interpessoal, isto é, nas relações externas, para que seja possível tornar-se intrapessoal, isto é, de forma internalizada, com a solidez da apropriação das produções humanas (Tuleski; Eidt, 2020). Considera-se então, que a filogênese é superada qualitativamente pela ontogênese, num intercâmbio entre o ser humano e a natureza, em que o desenvolvimento do psiquismo humano dá-se a partir da relação dos seres com a realidade, isto é, tem-se a construção de imagens subjetivas que derivam da realidade objetiva, das próprias relações e transformações sociais a partir da atividade. (Vigotski, 2007).

O aparato teórico aqui defendido reforça, portanto, a inviabilidade de fragmentações e divisões dos aspectos biológicos e sociais, dos aparatos orgânicos e da condição social de desenvolvimento, da subjetividade e da objetividade, da materialidade real e do psiquismo. E, além do mais, a atividade, isto é, o trabalho que condiciona o gênero humano, é responsável pelo desenvolvimento do psiquismo a partir dessas relações dialéticas que são estabelecidas com o meio, a fim de constituir uma imagem subjetiva da realidade, sendo esta transformada a partir dos instrumentos e dos signos, conquistas da humanidade (Leontiev, 2021).

Diante desses pressupostos de desenvolvimento humano, a troika, junto com outros colaboradores teóricos, consolidaram, ao longo das pesquisas e avanços, o que chamamos de periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano. Esta se caracteriza enquanto uma organização de períodos que os seres humanos perpassam ao longo de sua trajetória na sociedade, sendo que cada período e momento desse desenvolvimento é único, com características e necessidades específicas, que foram estudados pelos autores. Ou seja, cada período do desenvolvimento resguarda diferentes condições sociais do desenvolvimento, distintos recursos, suportes, necessidades, potencialidades e dificuldades, ao passo que o sujeito vai avançando até a velhice, elaborando suas funções e complexificando seu psiquismo a partir das relações e apropriações humanas.

Sobre o desenvolvimento ainda, cada período tem sua atividade dominante ou guia, que orienta todo o desenvolvimento, que contém em si as apropriações, o movimento das funções psicológicas superiores, as potencialidades e as necessidades do sujeito, que se orientam na busca pelo novo. Essas atividades, em cada período, acumulam uma quantidade de conquistas, avanços e superação de contradições para que, em condições sociais adequadas e propícias, ocorra saltos qualitativos, para possibilitar a transição do período, o surgimento do novo em concomitância a superação do antigo (Martins; Abrantes; Facci, 2020). A partir dessas explicações iniciais, destacamos que deter-se no conhecimento dessa teoria é base para a fundamentação do que se espera de uma educação escolar, isto é, de quais são seus objetivos nessa socialização humana. Ainda, é ponto chave para se estabelecer uma aproximação da Psicologia no campo educacional, compreendendo o alinhamento de suas intervenções e transformações.

Assim, tecidos os apontamentos iniciais, anunciamos que trataremos nos itens que compõem esse texto, acerca da relação educação e desenvolvimento humano, a partir dos constructos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural; a educação infantil enquanto potencializadora do desenvolvimento, metodologia, resultados e discussões a partir dos achados da pesquisa em questão.

Educação, desenvolvimento humano e psicologia: conexões necessárias

Diante do exposto, acerca do percurso de desenvolvimento, cabem alguns questionamentos, tais como: que educação, mais especificamente, educação escolar, podemos elencar como promotora do desenvolvimento? Quais são essas especificidades da inserção dos indivíduos num espaço pensado para uma educação desenvolvedora? Para encontrarmos respostas, é importante, a priori, reiterar que as relações sociais carregam em sua essência a troca de experiências e vivências que produzem a transmissão de conhecimento que foi desenvolvido ao longo da história da humanidade, a partir da relação dos sujeitos entre si e com a natureza, já que os seres humanos precisam

estar constantemente adaptando a natureza para si, transformando-a e, assim, transformando a si mesmo.

Nesse sentido, símbolos, representações, ideias e conhecimentos são constituídos, nas e pelas relações, são transmitidos, trocados e enriquecidos culturalmente, de acordo com as transformações e as condições sociais de desenvolvimento. Isso significa dizer que nunca está estagnado, pronto ou é passivo, mas que carrega em si uma constante transformação, que precisam ser repassados e reproduzidos de forma ativa nas relações. Estamos pois, nos reportando à educação, um “fenômeno social historicamente determinado” (Saviani, 2012, p. 60), o qual permite que o ser humano consiga idear, articular, realizar novas combinações e nexos e transformar a materialidade, produzindo representações subjetivas dessa. A exemplo citamos a ciência, a ética e a arte, que são produtos não materiais, isto é, que a partir da relação com o mundo, foram desenvolvidas pela produção de ideias, conceitos, símbolos, valores, habilidades sociais, isto é, características propriamente humanas, de produção do saber sobre a realidade e, por conseguinte, a dominação ativa da materialidade. É nuclear que todo esse patrimônio cultural siga sendo transmitido, a fim de que os seres humanos sejam inseridos na sociedade, pertençam ativamente ao gênero humano e apropriem-se das produções sociais.

A escola constitui-se em sua função social, num espaço de socialização do conhecimento e de apropriação do aluno desse desenvolvimento histórico e cultural do gênero humano. Mas é possível acessar todo esse saber acumulado de forma espontânea? De acordo com Saviani (2012) não, pois é necessário selecionar, identificar esses elementos que devem ser essencialmente assimilados pelos seres humanos, a fim de oferecer condição para novas buscas, novas conexões, novas articulações abstratas e produções não materiais. Esse espaço privilegiado, então, configura-se de uma outra forma, diferente de uma instrução cotidiana, espontânea, visto que exige planejamento e intencionalidade.

Uma maior probabilidade de efetivação do conhecimento no processo dessa educação escolar, nos encaminha a refletir sobre a necessária compreensão da especificidade de cada período do

desenvolvimento, a fim de entender as contribuições e objetivos essenciais da escola, assim, conseguir organizar os conteúdos escolares, de acordo com as necessidades que emergem em diferentes momentos nas relações ensino e aprendizagem. A psicologia histórico-cultural, neste entendimento, rejeita a ideia de uma aprendizagem espontânea, que é realizada por si só, que permite que o próprio indivíduo avance, sem mediações ativas e intervenções diretivas por parte de um par humano. Pelo contrário, entende-se a educação como promotora da humanização, isto é, da transformação daquilo que é elementar e filogenético em um novo nível de qualidade, superior.

Assim, nesse processo de transformação, desenvolve-se exteriormente a “[...] capacidade para criar desenvolvimento a partir do processo de interiorização que conduz do plano interpsicológico para o intrapsicológico, na medida em que “[...] são pelas relações sócio-históricas que se produzem as aprendizagens dos indivíduos, objetivamente concretizadas pela mediação de outros sujeitos e não somente pelas ações das crianças em seu sentido natural ou somente por sua convivência social espontânea” (Barbosa, 2012, p. 126-127). A psicologia escolar pode encontrar seu cerne de intervenção a partir dessa compreensão, construindo possibilidades de intervenção para transformação do sujeito e da sociedade, realizando uma aproximação e articulação com a educação por meio da elucidação das especificidades da periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Com esse propósito, em meados da década de 70 e 80, foram iniciadas discussões envolvendo a psicologia educacional em um horizonte crítico. Patto (1984) promoveu ricas contribuições acerca da concepção tradicional de educação que sempre embasou a atuação da psicologia nas instituições escolares, rescindindo a necessidade de revisão crítica desses pressupostos. Segundo a autora, a psicologia escolar estava servindo a um juízo que entende a necessidade de adequar o aluno ao ambiente escolar, centrando-as naqueles que não atendem às proposições e ideais de sucesso da instituição. Nesse sentido, a psicologia da educação estava voltada a atender a alta demanda de avaliações psicológicas, de forma individual, acrítica e a-histórica, a fim de identificar os alunos problemas, inadaptáveis e

que seriam, de várias maneiras, descartados em relação ao direito da educação e do acesso às produções humanas e aos bens culturais.

Patto (1984) indica que essa atuação foi moldada a partir de uma perspectiva clínica, baseada no desenvolvimento natural dos sujeitos, na importância da adequação à disciplina e regimento escolar, com base na identificação da queixa e na produção do fracasso escolar. Por isso, Meira (2003) também aponta a “necessidade de rompimento com o modelo clínico de atuação” (p. 22), fundamentando uma sólida crítica a patologização da educação, a partir de uma compreensão crítica sobre a sociedade, o desenvolvimento e a relação ensino-aprendizagem.

Nessa direção, é indispensável uma análise crítica, histórica e cultural das relações sociais no contexto das escolas, pensando que a “intervenção do psicólogo deve possibilitar o ‘pensar junto’ com as crianças e professores as relações estereotipadas e produtoras de repetência, bem como as práticas que estigmatizam e excluem” (Meira, 2003, p. 24). Isto posto, Patto (1984; 1990), desde o período mencionado, estava dedicada a repensar o papel de avaliação psicológica, dos diagnósticos clínicos no espaço escolar, bem como o papel da psicologia, sua metodologia e conjunto de ações, além da própria avaliação dos resultados escolares e da produção de laudos, responsável pela exclusão daqueles considerados diferentes.

Na contramão dessa vertente tradicional de psicologia, defendemos que a psicologia escolar pode e precisa contribuir com a compreensão e práticas escolares que ensejam a concepção do desenvolvimento humano a partir da historicidade, da determinação social e do movimento, atuando com a construção de projetos, estruturação de avaliações críticas e psicossociais, intervenções em planos pedagógicos e, contrapondo-se ao construtivismo, que, na tentativa de romper com a perspectiva tradicional da passividade do aluno, coloca-o numa posição de saber por si só, de construir seu próprio conhecimento e de não necessitar de mediações e direcionamentos específicos. Para a psicologia histórico-cultural, é imprescindível a educação escolar, isto é, a organização e sistematização da socialização dos conceitos científicos, elaborados e desenvolvidos pela humanidade.

Nesse processo, torna-se essencial uma articulação da Psicologia Histórico-Cultural com a Pedagogia Histórico-Crítica, perspectiva

desenvolvida especialmente por Demerval Saviani, que abrange o materialismo histórico-dialético e a compreensão crítica e radical da sociedade, constituindo uma compreensão de fato da necessidade de um ensino que, efetivamente, promova o desenvolvimento humano a partir do conhecimento científico e a socialização do saber sistematizado. Nessa direção, salientamos a importância de voltar-se à educação escolar em suas articulações com o desenvolvimento, alicerçados na Psicologia Histórico-Cultural, num enfoque inicialmente direcionado à educação infantil e, por conseguinte, a atuação da psicologia escolar com esse público.

Educação escolar na infância: a Educação Infantil como promotora de desenvolvimento humano

A educação infantil sempre foi palco de polêmicas, disputas e acaloradas discussões acerca de sua concepção, metodologia e sua permanência enquanto direito, facultatividade ou obrigatoriedade. Fora o fato de que sua necessidade se deu, especialmente, a partir da entrada da mulher no mercado de trabalho com a expansão da indústria, bem como, com o início de reflexões e ponderações acerca da necessária instrução escolar da classe operária desde a infância, em detrimento do trabalho infantil que passou a ser criminalizado e repudiado ao longo da história.

Ao longo desse trajeto, portanto, essa emergência da educação infantil pautou a primeira infância, ao menos, enquanto momento de cuidado, de assistencialismo, rompendo com uma perspectiva instrutiva, uma educação escolar, sistematizada, organizada e de fato intencionalizada. O desenvolvimento e necessidade da educação infantil, como supracitado, não aconteceu do dia para a noite, foi fruto de contradições, lutas, reivindicações, movimentos políticos e teóricos. Uma vez que a educação se desenvolve e se organiza de acordo com os processos sociais de organização da vida, ela não é estática, nem acabada, está sempre se movimentando no motor das contradições e lutas políticas, conforme as transformações sociais vão se dando na sociedade. A educação infantil não fica de fora dessa totalidade, tem a sua historicidade, e contradições, que precisam ser desveladas e compreendidas, para se entender o que chamamos hoje, no Brasil,

de educação infantil, primeira etapa da educação básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96 (Brasil, 1996²).

O fato é que todas as transformações colocaram a educação infantil, a curtos passos, em uma nova posição que, até hoje, é palco dessas contradições. No entanto, ressaltamos a relevância de se pensar a compreensão da educação infantil enquanto necessária, visto que possibilita, por sua vez, a inserção da criança em um mundo concreto e objetivo, pensando importância e o papel da educação no desenvolvimento, é primordial investigar essa relação.

O que seria, então, a educação escolar na infância? É necessário compreender que a criança, nas suas relações, vai internalizando aquilo que, anteriormente, não era de sua propriedade. Destarte, “no seu processo de desenvolvimento, a criança assimila não apenas o conteúdo de sua experiência cultural como também os meios e as formas de comportamento cultural, os modos de pensamento cultural” (Vigotski, 2021, p. 75). Isso representa que a criança está se humanizando, isto é, está acessando as elaborações culturais do gênero humano e tornando-as instrumentos e signos para a sua própria transformação e vivência ativa. Ou seja, precisamos estar atentos aos conteúdos, valores, comportamentos, hábitos e relações que são vivenciadas pelas crianças, ao passo que elas podem enriquecer ou empobrecer o seu desenvolvimento intrapsicológico. Vigotski (2021) reiterou:

há todos os fundamentos para supor que o desenvolvimento cultural consiste na assimilação de meios de comportamento que têm por base a utilização e emprego de signos para a realização de determinada operação psicológica, que o desenvolvimento cultural consiste exatamente no domínio desses meios auxiliares de comportamento

² Diante dos nossos limites de espaço, não é possível aprofundar com maior minuciosidade a história da Educação Infantil. Por isso, recomenda-se, aos interessados nessa leitura, o livro “Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)colarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula”, organizado por Alessandra Arce e Mara Regina Martins Jacomeli.

que a humanidade criou no processo de seu desenvolvimento histórico e que são a língua, a escrita, o sistema de cálculo, entre outros (2021, p. 77).

À vista disso, a educação escolar, em sua função nuclear do ensino a partir da transmissão dos saberes sistematizados, deve oportunizar aos indivíduos a possibilidade de transformar a natureza, de provocar novas relações entre ela, novas mudanças, articulações, conceitos, abstrações. O processo de mediação da apropriação é, portanto, essencial, para que o ser consiga realizar o domínio da natureza a partir da mediação adequada, passando a se utilizar de signos internos para realizar as tarefas, desenvolver habilidades especificamente humanas e conquistar a superioridade qualitativa de suas funções.

A criança, desde o seu nascimento, não permanece inalterada a partir das transformações sociais, já que as leis orgânicas são superadas e subordinadas às leis sócio-históricas. Logo, essas mudanças vão ocorrendo ao longo da periodização humana, com funções, necessidades e características distintas, pois “esse desenvolvimento é de um tipo específico, muito diferente do desenvolvimento orgânico que tem suas regularidades específicas” (Vigotski, 2021, p. 85). É nesse aspecto que se encontra a fundamentação da periodização do desenvolvimento, aliada a educação escolar, numa perspectiva histórico e cultural, pois “apenas num determinado grau de desenvolvimento interno do organismo torna-se possível a assimilação de certo meio cultural e o organismo, internamente preparado, precisa necessariamente de uma determinada influência do ambiente para que esse desenvolvimento possa acontecer” (Vigotski, 2021, p. 87). Mencionamos, pois, que se trata de uma mediação qualitativa que abarque as atividades nucleares que podem movimentar e potencializar esse desenvolvimento: um ensino organizado e planejado tem essa possibilidade, já que a instrução escolar deve produzir e provocar a humanização dos sujeitos.

Para isso, é preciso compreender esse período em que perpassa a educação infantil, quais são suas necessidades, as reais condições de desenvolvimento, suas zonas reais e zonas iminentes e proximais,

a fim de conseguir planejar, organizar e proporcionar uma educação que seja enriquecedora, que permita a criança, de acordo com as suas condições de desenvolvimento, avançar e se apropriar das produções humanas. Esse conhecimento é base para a probabilidade de compor uma mediação qualitativa a fim de proporcionar à criança esse acesso e a oportunidade de enriquecer seu aparato de funções elementares que, com as condições necessárias, vão desenvolvendo e qualificando-se de forma superior.

Reforça-se, então, a psicologia escolar como aliada essencial na compreensão da periodização do desenvolvimento em relação à educação escolar infantil. A psicóloga escolar deve trabalhar em vias de subsidiar e dar suporte para a compreensão da infância, das reais necessidades e peculiaridades de cada momento, para que, seja efetivamente possível uma educação emancipatória, uma movimentação da zona de desenvolvimento proximal.

A propósito dessa necessidade, destacamos, ainda, a promulgação da lei 13.935/2019, no dia 11 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que garante os serviços de psicologia para a educação básica, a fim de atender as demandas específicas e escolhidas pelas equipes profissionais da rede. A promulgação da lei reforça a importância e urgência de se pesquisar e discutir coletivamente acerca de como o psicólogo e a psicologia escolar podem atuar, intervir e orientar a educação infantil, objetivando promover o desenvolvimento e a mediação das relações sociais e institucionais, assim como o texto publicado no Diário Oficial da União prevê. Para isso, é imprescindível uma base sólida de conhecimento acerca do desenvolvimento humano.

Metodologia: estreitando os laços a partir de uma revisão bibliográfica (2011-2020) - A psicologia escolar e a educação infantil em foco

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e, acometeu como primeiro procedimento, a realização da investigação dos conceitos de periodização histórico cultural, da educação infantil e psicologia escolar, embasados nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, com seus autores clássicos e comentadores contemporâneos, a fim de alicerçar o segundo procedimento, a pesquisa bibliográfica, como encontrado nas primeiras sessões do trabalho.

Após a investigação dos conceitos mencionados com suas devidas articulações, foi constituída uma revisão bibliográfica realizada a partir de uma Revista vinculada ao tema da pesquisa, na qual foram pesquisadas e identificadas publicações periódicas que dissertam acerca das possibilidades de atuação e intervenção do (a) psicólogo (a) na educação infantil. Esta revisão foi construída a partir de artigos publicados em uma base de dados, a Revista Psicologia Escolar e Educacional. Esse periódico está vinculado à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE e proporciona diálogos e debates acerca da produção científica na área da Psicologia Educacional e Escola.

Foram levantados e analisados artigos publicados no período dos últimos 10 anos (2011-2020), com o foco em quais são as ações e contribuições, elencadas e sugeridas em publicações científicas, do psicólogo e da psicóloga escolar na educação infantil. Os descritores escolhidos para a seleção e especificação de fontes resumem-se em: psicologia escolar, educação infantil, aprendizagem e desenvolvimento infantil. Em um primeiro momento, foram investigados todos os volumes de cada ano (2011-2020), para selecionar os artigos brasileiros (idioma português) que contivessem, em seu rol de palavras chaves, ao menos um dos descritores mencionados.

A partir dessa seleção, os resumos foram lidos na íntegra, para ser possível observar, a priori, se de fato aquele trabalho se voltada à discussão das práticas de atuação do psicólogo escolar especialmente na educação infantil. Nesse sentido, a partir da investigação de todos os volumes de cada ano, bem como da seleção minuciosa dos artigos com as características supracitadas, foi elaborada uma tabela que, em síntese, procurou evidenciar a quantidade de artigos disponíveis em cada ano/volume da revista, bem como o quantitativo que contivesse um dos descritores. Segue a seleção realizada conforme os passos descritos:

Tabela 1 - Distribuição de artigos com descritores específicos selecionados previamente em relação ao ano, volume e número da Revista.

Ano e nº de volume da revista	Número artigos em Português	Número de artigos com descritores específicos
2011 (v. 15)	14 (n. 1) e 13 (n. 2)	8 = 7 (PE); 1 (AP)
2012 (v. 16)	14 (n. 1) e 14 (n. 2)	7 = 4 (PE); 2 (AP); 1 (ED. INF)
2013 (v. 17)	15 (n. 1) e 14 (n. 2)	6 = (2 PE); (3 AP); 1 (PE + ED. INF)
2014 (v. 18)	15 (n. 1), 16 (n. 2) e 17 (n.3)	10 = (5 PE); (2 AP); (3 ED. INF)
2015 (v. 19)	17 (n. 1), 19 (n. 2) e 17 (n.3)	22 = (11 PE); (7 AP); (4 ED. INF)
2016 (v. 20)	13 (n. 1), 21 (n. 2) e 16 (n.3)	12 = (7 PE); (3 AP); (1 PE + ED. INF); (1 AP + PE)
2017 (v. 21)	8 (n. 1), 19 (n. 2) e 24 (n. 3)	10 = (6 PE); (3 AP); (1 ED. INF + AP)
2018 (v. 22)	19 (n. 1), 16 (n. 2) e 18 (n.3)	12 = (8 PE); (2 AP); (2 ED. INF)
2019 (v. 23)	26	9 = (1 PE); (5 AP); (3 ED. INF)
2020 (v. 24)	41	10 = (4 PE); (5 AP); (1 ED. INF)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tabela 2 - Legenda para análise de Tabela 1. Fonte: elaborado pelas autoras.

SIGLA	SIGNIFICADO
n.	número da revista
v.	volume da revista
PE	descriptor/palavra-chave psicologia escolar
AP	descriptor/palavra-chave aprendizagem
ED. INF	descriptor/palavra-chave educação infantil

Resultados

A partir dessa síntese, elencamos pontos importantes a serem mencionados a respeito da presença de trabalhos envolvendo a atuação do psicólogo escolar na educação infantil e a falta de referências e discussões, especialmente no âmbito prático, para ampliar e fortalecer essa necessidade. Em primeiro lugar, é importante ressaltar, de fato, a crescente presença nos anos analisados, mesmo que gradativa, de

trabalhos que abordam, de diferentes formas, a psicologia escolar e a atuação do psicólogo escolar. Como é possível observar a partir da tabela 1, em todos os anos e volumes da Revistas, nos seus respectivos números, foram identificados quantitativos significativos de artigos que contam com a palavra-chave psicologia escolar, junto com outros descritores, como psicologia educacional, atuação do psicólogo escolar, psicologia e educação, dentre outros. Claro que, por se tratar de uma Revista desenvolvida na área da psicologia escolar, espere-se a presença de trabalhos que efetivamente ressaltam esse campo de atividade do profissional.

No entanto, é imprescindível reconhecer a importância desses números crescentes de artigos, trabalhos, pesquisas, revisões bibliográficas e articulações teóricas que voltam seu olhar e atenção para a psicologia escolar, fortalecendo esse área de estudo e campo de atuação, a fim de ampliar os atravessamentos e possibilidades dessa atividade. Vale destacar, também, que, por meio da leitura integral dos resumos desses trabalhos com a palavra-chave mencionada, compreendeu-se a variedade de articulações que foram realizadas com a psicologia escolar. Ou seja, esses artigos trabalhavam a atuação do psicólogo escolar frente ao bullying, a violência, as dificuldades de aprendizagem, a educação inclusiva, no ensino superior, na formação de professores, na gestão municipal e estadual, no fortalecimento da relação escola-família e também no desenvolvimento de jogos e instrumentos a serem utilizados no espaço escolar.

Tal destaque é importante, pois como Meira apontou é necessário que “os conhecimentos psicológicos possam efetivamente contribuir para a elaboração de propostas mais consistentes que resultem em melhorias da prática e do processo de ensino aprendizagem” (2003, p. 32). Ao encontro disso, verificamos a presença significativa de trabalhos que abordem as mais variadas possibilidades de inserção e intervenção da psicologia escolar, como as com famílias, a formação de professores, a avaliação psicológica crítica, os questionamentos acerca da queixa escolar e também do fracasso escolar, em instituições como ONG's, as discussões acerca da medicalização da infância e também frente às questões de gênero, sexualidade e também racismo.

Outro ponto que merece ênfase é a constância das discussões em relação a aprendizagem que, em sua multiplicidade, representava a preocupação da área em compreender como se dá a aprendizagem, a relação dela com o ensino, a importância da mediação, a articulação com a docência e afetividade, bem como, significativas discussões que ressaltam a aprendizagem a partir de jogos, instrumentos e brincadeiras na infância. Seria essencial, também, a articulação da psicologia escolar enquanto mediadora da aprendizagem na educação infantil, auxiliando e intervindo na compreensão da periodização histórico-cultural e no planejamento de atividades desenvolvidoras.

Somado a essas observações, a presença de abordagem e perspectiva teórica também chamou a atenção em relação aos resumos lidos a partir dos descritores selecionados. Foi notado, com ênfase, um predomínio da Psicologia Histórico-Cultural em relação a abordagem teórica e embasamento das discussões. Essa observação é essencial, pois indica que as discussões do campo estão partindo de uma fundamentação crítica, histórica e cultural, que permite um olhar da psicologia escolar na formação e intervenção de profissionais “competentes e eticamente comprometidos com processos de humanização” (Meira, 2003, p. 14).

Nos parece imprescindível desenvolver pesquisas, sobretudo na área da psicologia escolar, a partir da fundamentação materialista histórico-dialética, pois a “relação entre educação e sociedade deve ser pensada no interior do processo de produção e reprodução do capital” (Meira, 2003, p. 17); então, abordar a educação é, necessariamente, falar de uma produção humana com o propósito de socialização e emancipação social.

Evidenciamos na pesquisa, por sua vez, o baixo número de publicações envolvendo a educação infantil. Em todos os anos analisados (2011-2020), o número de artigos publicados nos números de cada volume não passaram de 4 com a palavra-chave educação infantil. Isso nos chama a atenção, pois, tratando-se de uma Revista de Psicologia Escolar e Educacional, que pressupõe diálogos em torno da educação, é considerado baixo, em cerca de 10 anos, esse quantitativo de publicações especificamente da educação na infância. Deve-se lembrar

que a Educação Infantil é a porta de entrada da Educação Básica no Brasil, sendo a primeira etapa. Questiona-se, assim, o porquê desse sumiço da educação infantil das publicações, interesses de pesquisa, envolvendo articulações teóricas e discussões críticas.

Como supracitado, a educação infantil sempre foi palanque de tensões políticas e discussões teórico-pedagógicas, ao passo que ela desenvolveu-se a partir das contradições que, de um lado, dispensava o ensino na infância, entendendo como uma necessidade somente de cuidado e assistência e, de outro, se era necessário, então, um espaço de assistência, a pedagogia deveria ficar em segundo plano, seguindo o curso natural e espontâneo da infância. Mas, por quê, décadas depois da definição da educação infantil enquanto uma etapa da educação básica, obrigatória e fundamentada, publica-se tão pouco sobre a educação infantil num espaço voltado para refletir a educação?

Entendemos que é necessário reavaliar esse espaço de interesse, estudo, investigação e debate crítico na educação infantil, avaliação essa que deveria levar em consideração e a análise dos documentos oficiais do Ministério da Educação, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e A Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, é preciso compreender e investigar como tem sido, na prática, no cotidiano escolar, o desenvolvimento da educação infantil.

Por fim, e o mais importante para o objetivo específico deste trabalho, a ênfase se dá a partir do mínimo número de artigos publicados, no decurso desses 10 anos analisados, que articulam a psicologia escolar e a educação infantil. Se, por um lado, o número de publicações sobre a atuação do psicólogo escolar é expressivo, por outro, é baixo a articulação dessa atuação na educação infantil. Como mencionado, a intervenção da psicologia escolar nesse nível de ensino, numa construção conjunta de intervenções com a escola, como por exemplo, a equipe pedagógica e demais profissionais da educação, deve considerar as reais necessidades da criança, a sua zona de desenvolvimento iminente, aquilo que está em vias de desenvolvimento

e todo contexto social de desenvolvimento da criança, inseridos na conjuntura das políticas públicas e da sociedade.

Ainda, nesse contexto de intervenção, é relevante considerar que o período da educação infantil, encontra-se marcado predominantemente pela atividade-guia da brincadeira de papéis, temos:

[...] o primeiro esboço da visão infantil de mundo. É nessa idade que se forma a representação geral sobre o mundo, a natureza, a sociedade e sobre si próprio. Esse fato explica porque na vida idade pré-escolar temos pela primeira vez a supressão da lei de amnésia da primeira infância; dito de outra forma, o pré-escolar possui alguns elementos das ligações de continuidade que lançam a ponte até a visão desenvolvida do homem sobre o mundo e que finaliza período infantil de seu desenvolvimento (Vigotski, 2021, p. 282).

Diante do exposto, cabe analisar o que abordam as duas publicações selecionadas que, em seu resumo, encontram-se as palavras-chaves psicologia escolar e educação infantil. Como supra indicado, a primeira publicação que realizou essa articulação encontra-se no ano de 2013, volume 17, número 1. O artigo é intitulado “Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil”, das autoras Julia Chamusca Chagas e Regina Lúcia Sucupira Pedroza. A leitura do resumo já nos indicou que o trabalho se trata da análise e relato referente a experiência prática de uma das autoras, enquanto psicóloga escolar de uma Associação Pró-Educação do Plano Piloto do Distrito Federal, entendendo essa atuação particularmente no espaço de gestão democrática e no planejamento da educação infantil. Ao debruçar-se no texto como um todo, evidencia-se que as autoras introduzem o artigo retomando a história da psicologia e da educação, a partir das discussões acaloradas por Patto (1987), enfatizando a necessidade de se repensar o modelo clínico de atuação no espaço escolar.

As autoras retomam tais críticas, articulando a necessidade de acompanhar esse movimento de transformação da psicologia escolar, reafirmando o compromisso do psicólogo escolar frente a realidade dos sujeitos. Chagas e Pedroza (2013) introduzem o conceito da gestão democrática na educação, afirmando a importância de se pensar em articulação com a psicologia escolar. A partir da perspectiva freiriana, as pesquisadoras mencionam que tal conceito busca a inserção ativa da população na construção de um projeto educativo democrático, que atenda as reais necessidades da comunidade, bem como a autonomia e emancipação dos sujeitos frente aos deveres e garantias do Estado. Junto a essa conceitualização da gestão democrática, Chagas e Pedroza recuperam Vigotski e Wallon para fundamentar suas perspectivas a respeito da infância e do desenvolvimento infantil, entendendo-os pelo viés da psicologia histórico-cultural. Elas enfatizam a importância de se aliar tal corrente teórica com a construção de uma atuação da psicologia escolar no sistema educacional, a partir de uma gestão democrática, que avalie as condições e o contexto sócio-histórico do desenvolvimento e das especificidades da criança.

No método e metodologia, as estudiosas ratificam seus objetivos em analisar o papel do psicólogo escolar na Associação Pró-Educação e na gestão democrática, a fim de compreender essa possibilidade de trabalho na gestão de escolas públicas de Educação Infantil no DF, promovendo propostas de atividade e intervenção da área. Nesse cenário, explicam que o trabalho resume uma experiência profissional de uma das autoras como psicóloga escolar de uma instituição de Educação Infantil que é uma Associação Pró-Educação. Tal instituição se configura como uma associação de pais, professores e também funcionários que, na década de 80, organizou-se para garantir e reivindicar o desenvolvimento de uma participação ativa e autônoma da comunidade na gestão escolar, considerando “todos os indivíduos envolvidos como educandos e educadores” (Chagas; Pedroza, 2013, p. 37).

Diante disso, a pesquisa se estruturou em um momento prévio de compreensão do papel do psicólogo escolar nessa Associação Pró-Educação e também da atuação do profissional em escolas públicas de Educação Infantil do Distrito Federal. Essas investigações foram realizadas a partir de entrevistas com 3 ex-psicólogas escolares em

atuação, bem como a partir de um relato de experiência de uma das autoras enquanto profissional em atividade. Posteriormente, também foram entrevistados 17 gestores, sendo diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores de 15 escolas públicas de Educação Infantil. Com todo o trabalho realizado, os resultados e discussões foram sintetizados em blocos de temáticas específicas. Acerca da Associação Pró-Educação, foi construído o seguinte bloco: “Gestão democrática da associação e a atuação do psicólogo escolar”, no qual as autoras evidenciam o papel que a psicologia escolar foi desenvolvendo no plano de gestão democrática da Associação, nas atividades de trabalho com os pais, professores, funcionários e alunos. Já sobre a constituição das escolas públicas de Educação Infantil do DF, constitui-se o primeiro bloco em “O processo de gestão democrática”, que mapeia quais instituições orientam-se pelo projeto, bem como discute as tensões e contradições entre a teoria e a prática.

O segundo bloco é “Como os gestores percebem a atuação dos psicólogos das EEAAS” em que, segundo as autoras, os entrevistados resumem o trabalho do psicólogo escolar de forma individual, com atuação clínica voltada ao diagnóstico e avaliação, assim como Patto (1990) denunciava. As autoras registram que a dificuldade do trabalho do psicólogo escolar na gestão democrática se dá, em sua unanimidade, pelo excesso de trabalho distribuído nas diferentes escolas, o que reduz o tempo disponível para uma atuação mais ampla. Sobre as psicólogas das escolas e suas respectivas coordenadoras, temos mais 4 blocos: “A história do trabalho do psicólogo junto às escolas do DF”, que revive a história de atuação da psicologia escolar desde a década de 60, inicialmente nas equipes de avaliação e diagnósticos de centros especiais de educação.

O segundo bloco, “Diretrizes atuais sobre o trabalho das EEAAS”: a proposta institucional, confirma o trabalho conjunto do psicólogo com a equipe pedagógica, mas ainda limitada às queixas escolares, dificuldades de aprendizagem e produção do fracasso escolar. O terceiro bloco, “O trabalho realizado pelas psicólogas nas EEAAS”, evidenciam, a partir da síntese das entrevistas com as profissionais, a alta demanda atendida por elas nesses espaços, com a multiplicidade de situações e casos de intervenção, sendo possível

um trabalho de atuação “institucional” (Chagas; Pedroza, 2013, p. 41). Por fim, o último bloco, “O trabalho do psicólogo nas EEAAS em relação à gestão democrática”, mais uma vez as autoras enfatizam uma perspectiva clínica de atuação, com foco na avaliação e diagnóstico, o que afasta a psicologia escolar da equipe pedagógica.

Nas palavras das autoras, “a psicologia escolar vem desenvolvendo um trabalho avaliativo e diagnóstico, coerente com um sistema educacional segregacionista e voltado para uma suposta normalidade de desenvolvimento humano” (Chagas; Pedroza, 2013, p. 41). Nas considerações finais, as autoras retomam seus objetivos iniciais, evidenciando a importância de um olhar crítico ao trabalho que tem sido realizado pela psicologia escolar que, mesmo com propostas e possibilidades democráticas, ainda recai no trabalho clínico e naturalizante. Ainda, finalizam retomando a importância da real função de uma gestão democrática, e sua aliança efetiva com a psicologia escolar, no sentido de “superar modelos de atuação classificatórios e segregacionistas que legitimam uma educação ideologizada e mantenedora do status quo” (Chagas; Pedroza, 2013, p. 42), o que reverbera no compromisso ético político de uma psicologia crítica.

A segunda publicação é do ano de 2016, volume 20, número 2, intitulado “Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia” das autoras Ana Rosa Picanço Moreira e Tatiana Noronha de Souza. No resumo, as autoras afirmam que o artigo discute, a partir da psicologia histórico-cultural, o conceito do ambiente pedagógico, buscando entendê-lo não como um simples fator externo, mas como parte do processo, atravessando, especificamente, o desenvolvimento infantil. Para isso, as autoras enfatizam o conceito de vivência, discutindo a relação do espaço físico, seu objetivo, os recursos e a construção de espaços voltados para a infância, que contribuam para o seu desenvolvimento. Na introdução, Moreira e Souza (2016) retomam aspectos do espaço físico de instituições de ensino infantil, explicando características centrais e comuns desses lugares, com a afirmativa de que todas essas especificidades que envolvem o ambiente da educação infantil fazem parte do próprio trabalho pedagógico, em detrimento de uma perspectiva que é só um acoplado físico, sem objetivo.

Nesse aspecto, as pesquisadoras ressaltam a relevância de se pensar a psicologia escolar em aliança com a psicologia ambiental, possibilitando um olhar para a construção de locais de ensino que favoreçam o desenvolvimento, haja vista a “necessidade de planejar e organizar ambientes, de maneira crítica, reflexiva e colaborativa, que contribua para o desenvolvimento integral de crianças e adultos nos espaços educativos” (Moreira; Souza, 2016, p. 230). Com esse propósito, discutem ainda, a importância de se planejar esses espaços, a partir da efervescência de debates e diálogos voltados para o desenvolvimento cultural das crianças, suas necessidades específicas de vivência e estabelecimento de relações, bem como a necessidade de se debruçar sobre a sociologia da infância, em aliança com os conceitos da psicologia histórico-cultural, em vias de compreender o conceito de vivência e o do meio no desenvolvimento.

Para tal, fez-se necessário relacionar os estudos da psicologia ambiental na função de organizar instituições de educação infantil, levando em consideração as necessidades da criança, suas condições reais de desenvolvimento e as potencialidades do espaço físico. Nesse ínterim, as autoras introduzem uma experiência em Reggio Emilia, e seus atravessamentos, enfatizando o direito da criança de receber educação em um ambiente de estética compartilhada, com objetivo, podendo, então, aproveitar momentos como o almoço, a soneca, o descanso e a brincadeira em espaços socializadores. A essência dessa articulação mora no olhar amplo e minucioso direcionado aos espaços e ambiente pedagógico, para a “organização dos ambientes com vistas ao desenvolvimento físico e psicológico, desenvolvimento da identidade cultural, desenvolvimento profissional dos docentes e no diálogo com os pais e responsáveis” (Moreira; Souza, 2016, p. 235).

Na finalização do trabalho, as autoras reafirmam a necessidade de pensar a psicologia ambiental em aliança com a psicologia escolar, a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, enriquecendo o estudo do conceito de meio e vivência. Concluem o destaque a essa nova perspectiva de se planejar e compreender os espaços físicos do processo pedagógico, ampliando um olhar ativo do psicólogo escolar, enquanto profissional que, para garantir o desenvolvimento integral dos alunos, atua em totalidade.

O que temos, em síntese, nos dois trabalhos encontrados na revisão, que articulam a psicologia escolar e a educação infantil? O primeiro artigo possibilita uma interessante discussão sobre a gestão democrática na educação, retomando esse aspecto político de embates e tensões. R reavalia ainda a necessidade de uma postura ativa da comunidade na escola, entendendo-a para além do seu espaço físico, com a aliança da família, comunidade externa, equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos, ex-alunos, isto é, evidenciar a escola em sua totalidade, a fim de se pensar o desenvolvimento dos sujeitos por meio do ensino. As autoras apontam uma possibilidade de atuação do psicólogo escolar nessa gestão democrática, enfatizando os limites enfrentados, inclusive, por uma delas. Mas, por sua vez, configura-se como um espaço garantido para travar lutas cotidianas no rompimento de uma atividade clínica, individual, patologizante e acrítica. As críticas são pertinentes e apontam a necessidade de se investir nessa atuação ético-política, na composição de uma gestão democrática efetiva e transformadora.

Por fim, o olhar da infância e do desenvolvimento que fundamenta o trabalho desenvolvido é essencial para se concretizar a proposta de uma educação infantil desenvolvedora, que trabalhe com a mediação e não espontaneidade, no direcionamento dos pressupostos histórico-culturais. No segundo, temos, também, uma nova possibilidade de atuação do psicólogo escolar que é trabalhar com o ambiente pedagógico, estar atento às necessidades de um espaço para promover um ensino desenvolvedor.

É interessante pensar que a psicologia escolar já vem constituindo historicamente, todo um arcabouço em colaboração a possibilidades de prover discussões e reflexões de forma integral e em totalidade a todos os envolvidos no processo de escolarização, como os alunos, o espaço físico, a comunidade escolar, a equipe pedagógica, as famílias amalgamados na sociedade capitalista. Destarte, o trabalho em análise apresenta uma atuação que é crítica, articulada à psicologia ambiental, solidamente fundamentada nas discussões de Vigotski acerca do meio, enfatizando que este, vai muito além do espaço físico e concreto, pois engloba a distribuição social que atravessa o acesso aos

conteúdos, a possibilidade de diálogos e questionamentos e, as trocas entre pares.

Considerações finais

Fundamentados em conceitos essenciais da psicologia histórico-cultural, em defesa do desenvolvimento infantil, alçado com o suporte da educação e das contribuições do trabalho da psicologia escolar, salientamos a importância em lançar mão da objetividade e efetividade de uma revisão bibliográfica, de uma Revista de Psicologia Escolar e Educacional, nos últimos 10 anos (2011-2020). Entendendo que o objetivo principal resume-se a compreender de que forma a psicologia escolar tem atuado na educação infantil, somado aos objetivos específicos de compreender a periodização do desenvolvimento, a necessidade de uma psicologia escolar crítica no espaço da educação infantil, bem como articular a psicologia e a infância, temos que a revisão identificou um baixo número de trabalhos que estejam voltados a temática almejada.

Uma vez que esse número de referências de atividade e intervenção do psicólogo escolar na escola, especificamente no ensino infantil é mínimo, podemos compreender que existe uma defasagem teórica e prática de parâmetros de atuação, de possibilidades, de discussão dos limites e construção de alternativas críticas, transformadoras e, de fato, promotoras de desenvolvimento a partir da aprendizagem. Para uma possível superação desse contexto, é imprescindível o desenvolvimento de relatos de práticas profissionais, de discussões teórico-práticas, de diálogos multiprofissionais, de publicação de trabalhos e projetos elaborados na educação infantil, bem como fundamentações para o percurso do trabalho, possibilitando que os profissionais alcancem referenciais sólidos, críticos, pautados em uma compreensão histórico-crítica da sociedade, especialmente da educação. Tal constatação de realidade nos leva à indagações ainda no sentido de que, se o baixo índice de publicação pode ser revelador da, não obstante, pequena inserção dos profissionais de psicologia escolar nesse nível de ensino, bem como, da própria desvinculação da grande relevância e necessidade que se efetiva em sua atuação e da própria educação infantil, propulsora do desenvolvimento.

Entendemos que todo o embate e as tensões teórico-políticas que estão no cerne do desenvolvimento da educação infantil, ainda hoje, imobiliza e produz barreiras para discussões e diálogos críticos na psicologia escolar, o que reverbera ainda, em uma compreensão acrítica, a histórica, naturalizante, que entende a criança enquanto um sujeito natural e espontâneo e desconsidera todo o contexto cultural, político e social do desenvolvimento. É a partir de uma fundamentação histórico-cultural do desenvolvimento que podemos transformar esse olhar sobre educação escolar em geral, a infância, intervindo na educação infantil, atados a uma compreensão crítica da periodização do desenvolvimento humano e da própria função da escola. Assim, é possível que a psicologia escolar atue, de forma sólida e sustentável, na organização e planejamento de um ensino que se antecipe ao desenvolvimento, que o promova. Que existe relevância da Psicologia Escolar na Educação Infantil, isso já foi evidenciado. Agora a luta é estabelecer sua presença, com formação, qualidade e potência de trabalho.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. M. Ensinar ou aprender? Uma caracterização das práticas educativas realizadas junto às crianças de 3 anos. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs). **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des)colarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas-SP: Autores Associados, 2012, p. 107-128.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08/08/2024.

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. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/%5C_ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm>. Acesso em: 08/08/2024.

CHAGAS, J. C.; PEDROZA, R. L. S. Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**: São Paulo-SP, v. 17, n. 1, janeiro-junho 2013, p. 35-43.

- LEONTIEV, A. N. **Atividade Consciência Personalidade**. Bauru-SP: Mireveja, 2021.
- MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas-SP: Autores associados, 2020,
- MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo-SP: Casa do Psicólogo, 2003, p. 13-78.
- MOREIRA, A. R. P.; SOUZA, T. N. de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo-SP, v. 20, n. 2, maio-agosto 2016, p. 229-237.
- TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas-SP: Autores Associados, 2020.
- SAVIANI, N. Educação Infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). **Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)colarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012, p. 53-80.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2021. Organização e Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Atuação em psicologia escolar e educacional: contribuições da psicologia histórico-cultural e o caso Camila

*Milena Bertollo Nardi
Tatiana Platzer do Amaral*

Este trabalho tem como objetivo compartilhar o relato de acompanhamento de uma estudante do Ensino Médio Tecnológico, bem como problematizar a atuação do Serviço de Psicologia Escolar, diante da queixa inicial de dificuldades de comunicação e socialização.

Tomaremos por base a concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, procurando nos afastar das concepções biologizantes e patologizantes, que têm influenciado a visão e o trabalho de boa parte dos profissionais da educação. Parte-se da premissa de que a perspectiva histórico-cultural considera o ser humano como sujeito e produtor das relações sociais e se desenvolve a partir de um processo complexo, dialético, não gradativo, marcado por momentos de relativa estabilidade e, outros, de crise nos quais acontecem mudanças radicais e qualitativas que afetam a própria relação com o mundo. (Marangoni, Rossi e Anauate, 2012). De acordo com essa perspectiva, o social não apenas “interage” com o biológico, mas é capaz de criar novos sistemas funcionais que engendram novas formas superiores de atividade consciente (Meira, 2012).

Considera-se, também, a escola como a instituição responsável pela transmissão do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade. Na ação docente, o educador tem que lidar com o fato de que nem todos os alunos aprendem do mesmo modo e no mesmo ritmo, ainda que diante de um objetivo comum. Ao longo da história da educação brasileira, diferentes explicações para o fracasso escolar estiveram presentes nos discursos psicológicos e pedagógicos, desde o século XIX. A história dessas explicações pode assim ser resumida, de acordo com Patto (1992): explicações de cunho racista e médico, na virada do século; explicações de cunho biopsicológico (problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais), dos anos

1930 até meados de 1970; teoria da carência cultural, a partir dos anos 1970. Apesar de diferentes umas das outras, todas elas têm em comum o fato de situar as causas das dificuldades de aprendizagem na criança e sua família, além de comporem uma análise naturalista, a-histórica, e não levarem em consideração as relações de produção e de poder, deixando espaço para a reprodução de preconceitos e estereótipos sociais relativos a pobres e não brancos (Patto, 1992).

A partir da década de 1980, a crítica desenvolvida pela psicologia, especialmente influenciada pelos estudos de Maria Helena Souza Patto, oportunizou uma nova abordagem na relação entre psicologia e educação. Com os estudos de Patto essa crítica desloca o foco tradicionalmente centrado no indivíduo e nos problemas de aprendizagem, voltando-se para uma análise mais ampla dos processos de escolarização e dos contextos institucionais e sociais em que esses processos ocorrem, descrystalizando práticas e concepções.

No entanto, ainda hoje, prevalecem explicações para a não aprendizagem, que são cercadas de preconceitos e centradas nas características do próprio estudante. Também há uma tentativa de explicação, a partir do encaminhamento clínico/médico dos estudantes, a fim de procurar diagnósticos médicos que justifiquem o não aprender, o não interagir, e outros comportamentos ditos desviantes. Trata-se de um processo conhecido como medicalização da existência ou medicalização da vida cotidiana (Freitas; Amarante, 2015), do qual a escola não fica de fora, mas, sim, a produz.

Entende-se por medicalização a tendência a reduzir as questões da vida social, que são complexas e multifatoriais, a uma racionalidade que vincula a determinismos orgânicos certas dificuldades de adaptação às normas sociais (Conselho Federal de Psicologia, 2015). Nessa lógica, os processos de sofrimento psíquico na escola são reduzidos a problemas de origem biológica e médica, desconsiderando seus determinantes sociais, políticos e/ou escolares. Alguns comportamentos, sintomas, dificuldades para aprender ou interagir são analisados de maneira biologizante, encaminhados a serviços médicos e resultam em diagnósticos de supostos transtornos, que “acalmam” professores e familiares, fornecendo justificativas que

não colocam em discussão as políticas e as práticas educativas, muito menos a diversidade quanto ao funcionamento psíquico e cognitivo-afetivo dos estudantes.

Conforme apontam Silva, Rodrigues e Melo (2018), vem sendo produzido um alarmante quadro de prescrições de psicofármacos, que transferem o poder de pensar e agir docente para as mãos de especialistas.

É atribuída à indústria farmacêutica a tarefa de aliviar todos os sintomas, pois, ao receber um diagnóstico, espera-se que este sujeito ‘incorpore’ características do seu transtorno e, com isso, comporte-se como o portador de determinada patologia (Silva, Rodrigues e Melo, 2018, p. 746).

Em consonância com Meira (2012), não se trata de criticar a medicação de doenças nem de negar os aspectos biológicos do comportamento humano, mas de defender uma “firme contraposição em relação às tentativas de se transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estrita dos aspectos orgânicos” (p. 136).

Dentro do contexto educacional, profissionais da Psicologia, se deparam cotidianamente com adolescentes que nos chegam trazendo diagnósticos a partir de determinados sintomas de sofrimento psíquico e fazendo uso de medicamentos psicotrópicos. O desafio diário é compreender tais diagnósticos, para além do aparente, problematizar a patologização de aspectos da vida cotidiana, contextualizar histórica e socialmente o sofrimento psíquico, considerando os múltiplos fatores objetivos e subjetivos envolvidos.

Camila e a luta para não ser reduzida a um diagnóstico

Com base nesses pressupostos acima, retoma-se o objetivo de compartilhar relato de acompanhamento de uma estudante do Ensino Médio Tecnológico, bem como de problematizar a atuação do Serviço de Psicologia Escolar, diante da queixa inicial de dificuldades de comunicação e socialização.

Sobre o contexto educacional cabe destacar que Camila (nome fictício) frequentava um campus do Instituto Federal do Espírito Santo, situado em uma cidade com pouco mais de 120 mil habitantes, no interior do estado. O campus tem cerca de 1300 estudantes e oferta cursos técnicos integrados e concomitantes ao ensino médio, cursos de graduação e pós-graduação, sendo um mestrado. Possui 85 docentes e uma equipe técnica de apoio aos estudantes com um psicólogo, um assistente social, um técnico de enfermagem, cinco pedagogos e um professor do Atendimento Educacional Especializado.

A Coordenadoria de Atendimento Multidisciplinar, onde estão lotadas uma psicóloga e uma assistente social, é responsável pela execução da Política de Assistência Estudantil, em parceria com os demais setores do campus. Tal política, em constante processo de adequação às exigências da realidade, tem como objetivos contribuir para a equidade no processo de formação dos discentes do Ifes, para a melhoria das condições econômicas, sociais, políticas, culturais e de saúde dos discentes, além de buscar alternativas para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes, a fim de prevenir e minimizar a reprovação e evasão escolar (IFES, 2012).

Assim, uma das frentes de trabalho do setor é acompanhar os discentes em seu percurso acadêmico, entendendo a aprendizagem como um processo relacional e que envolve múltiplos fatores, entre eles, aqueles relacionados à saúde mental.

Este relato tem como propósito, ainda, trazer para a discussão toda a complexidade que envolve a vida social e cotidiana, em destaque para aquela que acontece dentro do ambiente escolar, e que não pode ser reduzida a um diagnóstico clínico.

Na época do acompanhamento, Camila era uma adolescente de 16 anos, autodeclarada parda e heterossexual, cursando o segundo ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do Ifes. Morava com a família, no mesmo município onde o campus está localizado, e participava do Programa de Assistência Estudantil, destinado a estudantes com renda per capita bruta inferior a um salário mínimo e meio. A busca pelo Serviço de Psicologia Escolar aconteceu por iniciativa da própria, com queixa de questões relacionadas à

socialização e adaptação ao Ifes. Nunca havia feito acompanhamento psicológico ou psiquiátrico, nem uso de medicamentos psicotrópicos.

Desde sua chegada ao campus, Camila relatava ter uma grande dificuldade de comunicação e socialização. Quando falava, era sempre num tom de voz muito baixo, quase inaudível. E muito quieta, isolada dos demais estudantes, parecia estar sempre triste, conforme relato de profissionais da escola, que até chegaram a questionar se ela não estaria dentro do espectro autista.

Como o Serviço de Psicologia Escolar é apresentado aos estudantes ingressantes no início do ano, foi a própria Camila quem tomou a iniciativa de procurar o serviço. Inicialmente, apresentou duas demandas de ordem prática, a queixa de que sua vasilha com comida havia sido quebrada na geladeira compartilhada pelos estudantes e o esquecimento do uniforme de educação física. A dificuldade para relatar o ocorrido, assim como para pedir um uniforme emprestado, era evidente. As palavras mal saíam de sua boca. A psicóloga ouviu com atenção o seu relato, fazendo perguntas e mostrando interesse ao que ela estava trazendo, de modo que pudesse se sentir segura para se comunicar e estabelecer uma relação de referência na escola.

Um outro momento, aconteceu pouco tempo depois, quando voltou à sala da psicóloga, que estava saindo para uma reunião. Camila ficou parada na porta, que estava aberta, sem falar nada. Ao ser abordada, se gostaria de conversar, ela disse que queria saber se era “normal” se sentir assim, sem conseguir interagir com os colegas. Como a psicóloga tinha um compromisso agendado, a demanda foi acolhida e agendada conversa para o dia seguinte.

Neste momento, se inicia o acompanhamento de Camila de forma mais sistemática pela psicóloga. As intervenções realizadas tiveram como intencionalidade desenvolver e fortalecer a relação com Camila, a fim de que ela pudesse construir um sentimento seguro de pertença nas relações sociais e interpessoais estabelecidas na escola. Compreender e fortalecer a dimensão relacional de uma estudante concreta, situada no contexto escolar, com vivências, sentimentos e representações que atravessavam essa experiência (Checchia, 2020).

Durante o acompanhamento, a psicóloga procurava estar atenta à iniciativa de Camila, nomear as emoções que ela expressava,

responder, de maneira confiável, ao que ela trazia. Uma intervenção importante aconteceu durante a Semana de Arte e Cultura, que acontece anualmente na escola e é muito mobilizadora da atenção e do interesse dos estudantes. Quando perguntou-se o que ela estava achando, Camila respondeu que não estava participando, pois preferia ficar na biblioteca durante as apresentações, por vergonha (*“acho que sou muito tímida”*), mas também para *“evitar algum sentimento como inveja, porque se eu vir alguém fazendo algo que eu não consigo fazer, vou me sentir mal”*. Falou, então, que gosta de tocar piano e que aprendeu sozinha. Pensava em se inscrever para o Show de Talentos no ano seguinte, e, por isso, não quis assistir as apresentações deste ano, pois se visse alguém tocando melhor que ela, iria se desanimar.

De acordo com a compreensão da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento cognitivo e socioemocional acontece em alternância entre períodos evolutivos, onde pequenas mudanças inicialmente imperceptíveis se acumulam lentamente, e períodos de saltos qualitativos, chamados por Vigotski (1996) de crises, e que representam mudanças qualitativas no processo. A partir de suas investigações, Vigotski (1996) propõe uma periodização das fases do desenvolvimento psicológico, composta pelas seguintes idades: crise pós-natal; primeiro ano de vida: crise do 1º ano; primeira infância: crise dos três anos; idade pré-escolar: crise dos sete anos; idade escolar: crise dos 13 anos; puberdade e crise dos 17 anos.

Com base nas contribuições de Maria Rita Mendes Leal, as autoras Marangoni, Rossi e Anauate (2012) explicam que no processo de desenvolvimento, a crise do primeiro ano caracteriza-se pelo início da construção da relação dual, em que a criança já tem noção de ser um sujeito psicológico, mas sem o entendimento do Outro com suas reais capacidades e dificuldades. Pode-se perceber que Camila reconhecia sentir inveja dos colegas por achar que eram melhores do que ela, por idealizá-los, ao mesmo tempo em que considerava suas próprias iniciativas insuficientes. Por consequência, se isolava.

Eram dificuldades que se evidenciaram nas relações interpessoais, em função da não constituição do sentimento seguro de pertença nas relações sociais, característica essa da crise do primeiro ano.

Desencadeando assim, insegurança, falta de motivação para o intercâmbio social e inadequação de si próprio nas relações sociais (Marangoni, Rossi e Anauate, 2012).

Reconhecendo esse modo de funcionamento psíquico, das crises do primeiro ano, bem como o fortalecimento do vínculo com a psicóloga e com o espaço escolar, o gosto de Camila por tocar piano se tornou mote das conversas. A intencionalidade da relação era fortalecer a dualidade marcada pelo “agora eu, agora tu”. Esse diálogo propicia ao sujeito “a significação de ser o iniciador das ações com intenções e vontades, solidificando, a cada experiência, o sentimento de identidade” (Marangoni, Rossi e Anauate, 2012). Sobre as músicas, Camila indicou as que eram fáceis de tocar, assim como as mais difíceis. Demonstrando interesse, a psicóloga colocava para tocar as músicas e mantiveram uma conversa sobre.

Nestes primeiros encontros, a dinâmica psíquica de Camila caracterizava-se por falar muito pouco e demorar para responder quando se dirigia uma pergunta a ela. Mas a dinâmica relacional era mantida pelo evidente e intencional interesse da psicóloga ao pouco que ela trazia. Com o tempo, ela passou a trazer nos encontros situações que vivenciava para conversa, o que possibilitou a construção de uma comunicação e de produção de significados num ambiente culturalmente contextualizado.



Uma das situações relatadas era que havia sido convidada por um colega da turma para participar de um grupo de estudos, no contraturno. Quando indagada sobre como ela se sentiu com o convite,

Camila respondeu: “*com a sensação de que talvez eu esteja sendo mais colocada nas atividades*”. Ainda que a resposta esteja orientada pela experiência imediata, percebe-se um duplo movimento: ao mesmo tempo em que Camila se fortalecia como sujeito psicológico, ela estabelecia relações e se movimentava no mundo externo, possibilitando, dialeticamente, o fortalecimento do Eu psicológico.

Destaca-se que foi fundamental a mobilização da rede de apoio presente na escola, a partir do reconhecimento da estudante como sujeito ativo da relação. Nas orientações aos professores e demais servidores da escola, como assistente social, pedagogas e funcionários da biblioteca, era reforçada a importância de se dirigir à estudante (uso da palavra intencional) como: chamá-la pelo nome, conversar sobre assuntos cotidianos e sobre suas impressões acerca de seu processo de aprendizagem, o que foi assumido por todos. Camila conseguiu formar e contar com um grupo de colegas com os quais compartilha as atividades e trabalhos escolares. Também passou a participar de projetos extraclasse dentro e fora do Ifes, como as Rodas de Conversa e aulas de natação semanais.

Com relação ao desempenho acadêmico, Camila iniciou o ano letivo apresentando dificuldades, que foram perceptíveis no término do primeiro semestre, quando apresentou notas abaixo da média em sete das doze disciplinas cursadas, a saber: Filosofia, Artes, Matemática, Física, Química, e duas disciplinas específicas do curso técnico que frequentava.

O Setor de Psicologia, juntamente com a equipe de pedagogas e docentes, organizou intervenções pedagógicas, em parceria com a família, assim como, foram disponibilizados e efetivados mais dos recursos oferecidos pela instituição, como atendimentos com os professores no contraturno e monitoria com os estudantes das séries finais. Em uma conversa com Camila, ao falar sobre a escola, disse que estava feliz, pois sentia que as atividades desenvolvidas por ela estavam, agora, “no nível de ensino médio”.

Esse crescimento do desempenho pedagógico foi reconhecido pelos professores que acompanhavam Camila, que falavam da grande evolução pedagógica que ela teve no segundo semestre letivo, inclusive

participando de trabalhos em grupo e seminários apresentados oralmente.

Tabela 1 - Segue o quadro de notas de Camila.

Disciplina	Nota do 1º Semestre	Nota do 2º Semestre
Matemática	11	19
Química	14	23
Física	15	20
Artes	18	45
Fundamentos de Hardware e Montagem e Manutenção de Computadores	19	41
Filosofia	28	37
Lógica e Técnica de Programação	28	37

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro acima mostra as notas de Camila ao final do primeiro e do segundo semestres letivos nas disciplinas em que apresentou, inicialmente, maior dificuldade. Para contextualizar, em cada semestre letivo são distribuídos 50 pontos, sendo que ao final do ano letivo, os estudantes precisam atingir a média de 60% do total de pontos distribuídos. Pode-se perceber um grande crescimento no rendimento de Camila, que passou, por exemplo, de 19 para 41 pontos em uma das disciplinas específicas do curso técnico frequentado, e de 18 para 45 pontos na disciplina de Artes. No entanto, ela ainda apresentava dificuldades significativas em Matemática, Física e Química, o que poderia resultar na retenção da estudante no primeiro ano do Ensino Médio.

Era uma situação de grande impasse para o Setor de Psicologia, juntamente com os demais setores de ensino que acompanhavam a estudante, pois o processo de desenvolvimento era evidente, mas nessas três disciplinas se apresentava ainda insatisfatório, o que exigiu o fortalecimento de movimentações mais amplas no campus. A estratégia de análise e as ações adotadas, pela equipe de ensino, considerou o crescimento no desempenho escolar de Camila, assim como suas dificuldades com algumas disciplinas da área de Exatas, e acabaram decidindo encaminhá-la para o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), que tem uma

equipe responsável por desenvolver as ações de inclusão pedagógica no campus, sendo que é composta por professor de Atendimento Educacional Especializado, psicóloga, pedagoga, docentes e técnicos administrativos em educação.

Conscientes da existência da possibilidade de um processo de medicalização do desenvolvimento de Camila, buscou-se evitar que fosse inserida a partir de parâmetros que orientam a epidemia de diagnósticos e tratamentos aligeirados que têm chegado no Ifes. Dessa forma, a equipe do Napne, juntamente com a família da estudante, decidiu inseri-la no atendimento educacional especializado, sem a necessidade de um laudo médico, a priori, que atestasse alguma deficiência ou condição específica. Tal decisão respaldou-se na resolução nº 55/2017, do Conselho Superior do Ifes, que afirma no artigo terceiro que “o laudo médico não é obrigatório para dar início à realização dos encaminhamentos que se fizerem necessários ao melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do estudante” (IFES, 2017).

O encaminhamento foi realizado, então, a partir das avaliações interdisciplinares e multiprofissionais realizadas pela equipe de ensino do campus, conforme preconiza a resolução anteriormente citada. Essa foi uma demanda, também, da família, que não gostaria de levá-la para uma avaliação médica, psiquiátrica ou psicológica na rede de proteção social, receosos de que fosse indicado uso de algum medicamento sem ainda saber quais as reais necessidades de Camila.

Mesmo com respaldo legal, a ausência de laudo provocou resistência por parte de alguns docentes, que ainda acreditavam na necessidade de um diagnóstico médico que validasse as adaptações curriculares e pedagógicas, baseados em uma concepção normativa e biologizante do desenvolvimento humano. Orientavam a resistência, baseados no que Meira (2012) explica como as causas das dificuldades escolares decorrentes de disfunções ou transtornos neurológicos que interferem nas funções necessárias para a aprendizagem, como atenção, percepção, raciocínio matemático.

Tomando como referência a Psicologia Histórico-Cultural, temos que as funções psicológicas superiores, aquelas tipicamente humanas, como atenção voluntária, memória, abstração, possuem uma base

biológica, mas são funções que se desenvolvem fundamentalmente, como resultados da atividade social, da interação do indivíduo com o mundo, mediada por instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade (Facci, 2004). Conforme explica Vigotski (1988), as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no desenvolvimento humano, primeiro nas atividades coletivas e sociais, como funções intersíquicas, e depois como atividades individuais, como funções intrapsíquicas.

Daí a importância da dimensão relacional, tema deste trabalho, e que serviu de embasamento para as intervenções realizadas com a estudante. Mesmo com a resistência de alguns professores, Camila passou a ser acompanhada pelo Napne. No momento da escrita deste trabalho, Camila estava cursando o segundo ano do Ensino Médio, frequentava os atendimentos com os professores no contraturno, participava do Atendimento Educacional Especializado e dos encontros semanais do projeto Rodas de Conversa, assim como havia se inscrito, por iniciativa própria, a uma vaga em um projeto de Iniciação Científica, oferecido pela professora de Química.

Camila relatou ter sido convidada por um colega para tomarem café juntos na lanchonete, sendo sua primeira experiência de sair com pessoas da sua idade, o que lhe deixou com muita satisfação. Ela admira o entusiasmo desse colega e afirma que, quando ele tem uma ideia, ele “coloca pra frente”. Sobre a escola, Camila conta que se sente muito bem, pois as pessoas dão atenção, preocupam-se e conversam com ela. Destaca a importância do atendimento com os professores no contraturno. *“Eu não sabia que tinha uma escola que dava tanta atenção para o aluno. O professor já é tão ocupado e mesmo assim ele me dá atendimento à tarde”*.

No geral, pode-se afirmar que a escola possibilitou à Camila espaços de interação social, importantes para a expressão espontânea da comunicação, respeitando sua individualidade. Sabe-se que a socialização é a base fundamental para o desenvolvimento de qualquer sujeito e a escola é um espaço privilegiado para que crianças e adolescentes sejam apresentados ao mundo, se apropriem de seus significados simbólicos e culturais.

As intervenções realizadas, antes de rotular a estudante e procurar um diagnóstico para seus sintomas, tiveram como principal intencionalidade promover o desenvolvimento de Camila e dos demais, numa dimensão coletiva.

Palavras finais

Historicamente, a instituição escolar tem funcionado, com frequência, no registro da falta, do erro, da impotência, do não aprender. Uma atuação crítica da psicologia na escola precisa, cada vez mais, dirigir o olhar para a potência, para as possibilidades. Patto (2022) afirma que “a maior parte das escolas é feita de descrença, acomodação, fatalismo, desistência, rancor, desconfiança e guerra surda. Em resumo, desigualdade, opressão e inimizade” (2022, p. 101).

Camila é uma jovem parda, pobre, extremamente tímida, que não conversa e fala muito baixinho, passando despercebida nas relações sociais. Facilmente, tais características passariam como expressão de deficiências biopsicológicas individuais e seriam aderidas com facilidade a uma visão medicalizada das suas dificuldades de escolarização, resultando em diagnósticos como distúrbio emocional, apatia, déficit de atenção ou transtorno do espectro autista.

Mas, no contexto escolar, essas características de Camila, as relações intersubjetivas, os sentimentos e as ações que as atravessam “não são estanques, homogêneas ou abstratas; apresentam dinamismo, contradições e especificidades” (Patto, 2022, p. 101). As intervenções realizadas tiveram como objetivo levar uma outra escola possível à Camila, ao invés de descrença, esperança; ao invés de fatalismo, possibilidade de desenvolvimento. Ao mesmo tempo em que Camila se constituiu como sujeito nas relações sociais estabelecidas na escola, ela também constituiu novas formas de ser escola, de relação professor-aluno nos professores e funcionários da instituição.

Pensar o desenvolvimento humano sob a perspectiva histórico-cultural, é olhar para o processo formativo dos estudantes e, ao mesmo tempo, olhar para o *dever*, o vir a ser. É trazer a historicidade em cena no entendimento do processo de desenvolvimento do sujeito.

Por fim, é possível verificar com base no relato, que o trabalho de profissional da Psicologia envolveu diferentes dimensões do contexto educacional. Tendo como intencionalidade maior o desenvolvimento humano de Camila, foi mobilizado o trabalho intersetorial no campus, a rede de apoio, composta por projetos, serviços e atividades disponíveis, assim como foi feita a parceria com a família, principalmente na convocação de um trabalho em conjunto.

REFERÊNCIAS

CHECCHIA, A. K. A. O referencial teórico que embasa a pesquisa: uma pesquisa crítica em Psicologia Escolar. In: CHECCHIA, A. K. A. **Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores: um olhar para a disciplina Psicologia da Educação**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. CFP, 2015. Acesso em: 16 de fevereiro de 2024, em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES** [online]. 2004, v. 24, n. 62 [Acessado 6 Julho 2021], pp. 64-81. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>>. Epub 03 Jun 2004. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>

FREITAS, F.; AMARANTE, P. **Medicalização e Psiquiatria**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução do Conselho Superior nº 19/2011, de 09 de maio de 2011**. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Anexo_I_RES_CS_19_2011_Politica_Assistencia_Estudantil.pdf Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

MARANGONI, S.; ROSSI, M.; ANAUATE, C. A gênese das funções nervosas superiores no cérebro e o desenvolvimento da personalidade. In: S. Marangoni; V. C. Ramiro (orgs). **Fundamentos da Neuropsicologia Clínica Sócio-Histórica: a compreensão do desenvolvimento cognitivo e socioemocional do humano**. São Paulo: Editora IPAF, 2012.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Volume 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012: 135-142. Acesso em 16 de fevereiro de 2024, em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014>

SILVA, C. M. da; RODRIGUES, R. C.; MELLO, L. N. Medicalização da queixa escolar e o uso de psicofármacos como resposta a questões comportamentais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 18, n. 3, pp. 738-754, 2018.

PATTO, M. H. S. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro**. Psicologia USP, 3 (1/2), p. 107-121, 1992.

PATTO, M. H. S. Mordaças sonoras: a Psicologia e o silenciamento da expressão. In: PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/910/823/3001?inline=1>. Acesso em 20 de maio de 2024.

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, p.103-117.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** (vol.IV). Madrid: Visor, 1996.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Roda de conversa com professoras/es: uma proposta de atuação na escolarização de alunas/os imigrantes

Carolina Alvim Batista

Sung Hwan Ahn

Mônica Cintrão França Ribeiro

Introdução

Todos somos imigrantes¹.

O objetivo deste trabalho é compartilhar a roda de conversa como método de trabalho de profissionais da psicologia escolar com professoras/es e gestão escolar para dialogar, problematizar e levantar propostas de intervenção diante das questões escolares, que levem em consideração os recursos e as possibilidades singulares de cada escola. Nesta ocasião, diante dos inúmeros desafios que se apresentam no cotidiano escolar, fizemos um recorte temático interessado na escolarização de alunas e alunos imigrantes.

A diversidade étnico-cultural de estudantes nas salas de aulas do ensino básico brasileiro é uma realidade que tensiona o encontro com a diversidade, a formação contínua de professoras/es, que por sua vez, deparam-se com estrangeiros de diferentes nacionalidades e, por conseguinte, com múltiplos idiomas. Nesse contexto, de acordo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foram registradas 17.246 matrículas em 2023, representando um aumento de 17% em relação ao ano anterior. Dentre os grupos mais volumosos estão aqueles advindos da Bolívia com 7102 estudantes, na sequência, Venezuela com 3656 e Haiti com 1546. Ademais, registra-se que imigrantes de aproximadamente 100 países compõem a rede estadual de ensino.

Contudo, é relevante destacar que no estudo realizado por Magalhães e Schilling (2012, p. 44), o número de imigrantes bolivianos, por exemplo, é variável de acordo com o órgão de pesquisa, bem como a sua amplitude do estudo. Em outras palavras, de acordo com as autoras, no Censo 2000, foram contabilizados cerca de 20.000 bolivianos

¹ Título da exposição de longa duração do Museu da Imigração (SP).

no Brasil. Contudo, pela contagem da Polícia Federal, tínhamos aproximadamente 33.000 pessoas. Enquanto isso, o Consulado da Bolívia apontou um número de 50 mil sem documentos e, pelo Ministério Público, o número chegava a 200 mil imigrantes bolivianos, entre eles regulares e irregulares. Esses dados apontam a dificuldade em dimensionar a população imigrante espalhada pelo território brasileiro. Assim, tendo em vista a crescente entrada de estrangeiros, é factível considerar que, para além dos números de matrícula, o número de alunos imigrantes fora da escola compõe público significativo.

Segundo a Lei nº 13.445, conhecida como a Lei de Migração (Brasil, 2017), é direito de todo migrante o acesso à educação, aos programas de assistência e seguridade social, assim como a igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares. Entretanto, casos de xenofobia, discriminação e preconceito ocorrem cotidianamente no espaço escolar. Diante desta multiplicidade étnica, vê-se a necessidade cada vez maior de atentarmos para as relações que se constituem neste ambiente, seja na relação entre professores e estudantes, seja nas relações entre os próprios estudantes.

Conforme as pesquisas sobre interculturalidade (Berry, 2004 apud Kohatsu e cols, 2020; 2022), as interações entre grupos autóctones e imigrantes podem ser analisadas pelo conceito de aculturação, que compreende as transformações culturais e psicológicas de indivíduos e de grupos quando estimulados ao convívio mútuo. Em linhas gerais, quando os migrantes negam a cultura originária com vistas a interação e incorporação da cultura local, ocorre a assimilação. Por outro lado, se o grupo minoritário mantém a herança cultural e evita interações com o grupo dominante, tem-se a separação. A integração é o processo de manutenção da cultura estrangeira e de aceitação da cultura majoritária. Por fim, a marginalização ocorre quando há poucas possibilidades ou desinteresse em manter a cultura de origem e, do mesmo modo, evita-se interações com a cultura local (Kohatsu, Saito, Andrade, 2019).

É importante destacar que tais dinâmicas são bilaterais, isto é, as relações de aculturação não dependem unicamente dos grupos imigrantes, mas sim do esforço sistemático e cotidiano dos grupos envolvidos ao questionarem as barreiras atitudinais presentes nos espaços escolares.

A literatura sobre o tema aponta para resultados positivos das ações da equipe escolar no enfrentamento de práticas discriminatórias e xenofóbicas (Magalhães, Schilling, 2012; Oliveira, 2013; Kohatsu, Ramos, Ramos, 2020; Russo, Mendes, Borri-Anadon, 2020). Os mesmos estudos reconhecem resultados positivos da relação biunívoca entre a incorporação desses temas no currículo e nas práticas escolares a partir das contribuições significativas de estudantes de diferentes nacionalidades com os alunos autóctones.

Desse modo, é salutar que os “estudantes reflitam sobre os conflitos éticos e adquiram conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis à cidadania, o que envolve o cuidado com os outros e com o meio ambiente” (UNESCO, 2016 apud Santana, Fukuda, 2020, p. 2).

Portanto, considerando a atualidade e a relevância do tema, realizamos uma roda de conversa com professores de uma escola pública localizada no município de São Bernardo do Campo, São Paulo, que possui estudantes oriundos do Haiti e da Nigéria. Ademais, no início do ano de 2024, a escola recebeu três estudantes egípcios, cuja permanência foi de dois meses. Nosso intuito com a roda de conversa é construir um espaço de reflexões, cujas trocas possam contribuir com ações de enfrentamento das barreiras atitudinais, comportamentais e comunicacionais.

Objetivos

Temos como objetivo principal compartilhar um modo de intervenção em escolas para abordar, junto aos professores e a gestão escolar, questões relativas aos desafios e as potencialidades na escolarização de alunos imigrantes. Nesse sentido, a roda de conversa foi escolhida como uma modalidade de intervenção que possibilita a circulação dos conhecimentos já construídos pela comunidade escolar; das práticas exitosas, assim como as malogradas, criando um espaço de acolhimento, de reflexão e de proposições a fim de produzir processos de escolarização calcadas nos valores democráticos, inclusivos e interculturais.

Como objetivos secundários, abordaremos as barreiras atitudinais, comunicacionais, tecnológicas a partir das práticas do corpo docente no que concerne às questões interpessoais e ao acolhimento de crianças imigrantes. Além disso, temos o intuito de fortalecer as práticas já existentes na escola, assim como promover outras ações da própria comunidade escolar no sentido de perspectivar uma educação para a paz.

Metodologia

A roda de conversa é um recurso que permite a criação de um ambiente de trocas de experiências e de circulação de informações. Em seu interior, as trocas auxiliam os participantes a compreenderem as intervenções na escolarização desses estudantes. Outrossim, possibilita refletir e discutir os motivos pelos quais tais ações foram ou não exitosas. Cria-se, dessa forma, um espaço mediado por psicólogas escolares, que permite a reflexão acerca do tema propiciando a colaboração mútua entre as/os envolvidas/os de modo a vislumbrarem respostas singulares da instituição a partir dos recursos e das articulações que lhes são próprias.

Antes de entrarmos em contato direto com a escola, comunicamos a Secretaria de Educação, mais especificamente o departamento de Ações Educacionais por meio de uma Carta de Intenção solicitada pela mesma. Após aprovação, contatamos a coordenadora do Ensino Fundamental para combinar as datas dos encontros. Na primeira reunião, explicamos a proposta e os objetivos do trabalho. A coordenação concedeu o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para a realização da roda de conversa, sinalizando que haveria aproximadamente 75 professores participando de modo online. Tendo em vista que as professoras compunham parte significativa do grupo, doravante, referir-nos-emos pelo pronome feminino.

Em uma segunda oportunidade de reunião, os procedimentos da atividade foram apresentados para a coordenação. O tempo total foi de 2 (duas) horas, realizado remotamente, abordando a educação de imigrantes, educação inclusiva, os desafios e as proposições para a escolarização destes alunos.

A roda de conversa teve como a primeira etapa, a sensibilização das participantes (de 30 a 40 minutos de duração), foi feito um convite para que as educadoras falassem o nome, a matéria que lecionam e para que elas recordassem um local visitado. Para auxiliar, utilizamos uma pergunta norteadora: “fale de um local que você visitou e quais foram as curiosidades e os sentimentos despertados por este lugar?”.

Aproveitamos as respostas trazidas, para iniciarmos a discussão mediada (de 40 a 50 minutos de duração), foi o momento de compartilhar experiências de sucesso e/ou desafiadoras da escolarização de alunas/os imigrantes.

Para encerrar foi produzido um documento de forma escrita, a partir das propostas, sugestões e ideias dadas pelas professoras (o arquivo foi enviado para a escola posteriormente). Realizamos também a leitura do poema: “Sou imigrante”, escrito por Moisés António (esta etapa final, teve entre 30 a 40 minutos de duração).

Resultado e discussão

No dia e horário combinados, tivemos a participação total de 65 pessoas. O grupo era constituído por docentes do Ensino Infantil e do Fundamental, efetivas, temporárias, volantes, com diversas formações, além das coordenadoras do Ensino Infantil e do Fundamental.

Passado o tempo de tolerância de 10 minutos, foi feita a apresentação da nossa equipe e iniciamos a primeira parte da roda de conversa: a sensibilização (“Conte-nos sobre uma viagem. Quais foram as curiosidades e os sentimentos despertados por este lugar?”). Dentre os comentários, destacamos cinco.

A primeira professora contou-nos da experiência que teve em Monte Verde². O local foi escolhido para passar as férias, pois considerava menos frequentado durante o período, uma vez que a grande maioria das pessoas tende a ir às praias. De lá, interessou-se pelas comidas e pela natureza. A narrativa seguiu com a professora que visitou Punta Cana³. A diferença cultural, a língua espanhola e a

² Município de Minas Gerais

³ Cidade da República Dominicana

pobreza chamaram-lhe a atenção. Destacou uma fala que escutou de um morador local: “no Brasil não há racismo”.

O terceiro comentário falou da viagem ao Rio de Janeiro em que teve a péssima experiência de se perder depois de uma informação propositalmente equivocada de um munícipe. Após essa desventura, compartilhou com o grupo um alerta: “tem que saber onde vai, como vai e com quem vai”. E segue: “quando a gente vai para algum lugar espera que seja bem recebido”.

O professor seguinte morou nos Estados Unidos, mais especificamente em Mississippi, durante sete anos. Enfrentou casos de preconceitos e de estereótipos como, por exemplo, “você não é brasileiro, porque você é alto”.

Por fim, o último comentário diz respeito ao momento em que a pessoa é identificada como estrangeira. Mesmo em turismo em seu próprio país, ela experienciou diferentes tratamentos e de recepção (“Lá todo mundo sabe que você veio de fora”). Contou-nos que o acesso aos serviços de saúde também ficou comprometido.

Nas experiências das professoras ocorridas nos momentos de turismo ou de vivência em outros lugares, em larga medida, têm como denominador comum os casos de preconceitos e de identificação como sendo pessoas de outros lugares e regiões. Essas sensações geraram espantos e desconfortos. Pergunta-se ao grupo: o que diferencia estas experiências daquelas que são vividas pelas/pelos imigrantes?

Ainda que de maneira bastante preambular, podemos dizer que se diferem na possibilidade de escolher, ou seja, por vezes os imigrantes não escolheram sair do país de origem no intuito de fazer turismo. Em alguma medida, saíram para buscar melhores condições de vida, de trabalho e de estudos e, no limite, refugiaram-se para sobreviver.

O passo seguinte da roda de conversa foi situar a escola nos processos de escolarização das/dos imigrantes: O que já se fez? Quais são as práticas que desenvolvem no cotidiano escolar no intuito de garantir a participação dessas/es estudantes? Se algo não está dando certo, por quê? O que está dando certo?

Muitos foram os pontos levantados pelas professoras no que tange às dificuldades. A primeira a se manifestar relatou a complexidade que os alunos (três irmãos) egípcios trouxeram. Aqui, não entendendo complexidade somente como dificuldades na relação entre professora e estudante, mas sobretudo pelas diferentes camadas e intersecções que tensionam as atuações educacionais e pedagógicas como, por exemplo, a língua, a cultura, a alimentação, a religião, as tradições, as relações sociais, a arquitetura, o som ambiente.

Segundo a professora, eles falavam em árabe, cultuavam as tradições e a religião muçulmana e eram do Egito, “que é diferente do Líbano, da Síria” (sic) ou de qualquer outro país árabe. O chão devia ser extremamente limpo para as rezas nos períodos pré-estabelecidos. A comida não era adequada para a dieta muçulmana. O som ambiente era percebido como agressão auditiva: eles prezavam pelo silêncio. Vale salientar que um dos irmãos foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, adicionando mais camadas na atuação das professoras.

Muitas participantes disseram que foram surpreendidas pela inserção dos irmãos nas suas salas. Nesse sentido, verificou-se a necessidade de estabelecer contato com as escolas anteriores a fim de conhecê-los antecipadamente.

Um professor narrou uma situação na aula de educação física em que a aluna egípcia não conseguia olhá-lo nos olhos. Entendeu que havia uma barreira religiosa nessa relação. Esse questionamento levantou o debate sobre a presença de diversas religiões no Brasil e duas professoras apontaram que algumas possuem mais visibilidade ou notoriedade que outras. Foi preciso destacar naquele momento, que invariavelmente, o país apresenta uma grande diversidade de crenças e de religiões e, da mesma maneira que algumas são mais conhecidas ou naturalizadas no e pelo convívio social, outras são completamente desconhecidas, segregadas e/ou perseguidas.

As tentativas de usar as tecnologias de tradução eram limitadas. Entretanto, em uma dessas tentativas foi ocasião para a construção de um vínculo. Ao imitar a pronúncia árabe para comunicar-se com estes

alunos, a professora percebeu que um deles sorriu. “Ele entendeu que eu falo errado também”. E prosseguiu: “De árabe só o meu nome”.

A nossa mediação ocorreu na medida em que buscávamos relativizar certas falas e, lembrar do tema da roda de conversa, uma vez que houve colocações que derivaram para as questões da educação especial. Decerto que na perspectiva da educação inclusiva, os temas se cruzam e se complementam. Ou seja, são indissociáveis. Entretanto, por não haver tempo hábil e condições para refletir de modo apropriado sobre os alunos elegíveis ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o nosso esforço foi de reorientar o grupo para a escolarização das/dos imigrantes.

Continuando com as experiências exitosas, a escola promoveu momentos de encontro dos irmãos entre os horários das aulas tendo em vista facilitar a adaptação à nova escola. Nos intervalos, as músicas brasileiras deram lugar às canções em árabe de origem egípcia. Estudantes brasileiros foram introduzidos às temáticas migratórias. Uma professora, por iniciativa própria, adquiriu um curso rápido de 10 aulas de árabe aprendendo o básico da língua.

A coordenadora esclareceu que os alunos faltavam com frequência e os responsáveis queriam retornar para a escola anterior. Ela comentou de um projeto que estava em construção: Projeto Diversidade Cultural. Porém foi descontinuado, pois os estudantes voltaram para outra escola.

Dessa forma, com tais experiências sendo levantadas, aproveitamos para encaminhar para o encerramento da roda de conversa propondo quais propostas a escola poderia desenvolver em relação às/aos estudantes imigrantes.

Diante das propostas já anunciadas, observamos que o intuito do grupo caminhou no sentido de refinar e sistematizar as práticas já existentes, além de promover o acolhimento dos estudantes, sejam eles brasileiros, sejam imigrantes. Afinal, “todos somos estrangeiros em algum lugar” - como disse uma professora. Assim, além de resgatar o Projeto Diversidade Cultural, seguem as propostas: 1) incorporação de temáticas sobre diversidade étnico-cultural no currículo de forma mais intencional; 2) fortalecer a recepção, o acolhimento de novas/os

alunas/os nos primeiros dias; 3) criar grupos para acolher e receber as famílias; 4) formar grupos ou comissões de acompanhamento de estudantes; 5) identificar todos os espaços da escola em diferentes línguas; 6) projetos interculturais (feiras e festas).

A roda de conversa finalizou com uma apresentação de powerpoint na qual foram escritas todas as propostas sugeridas pelas professoras. Com isso, buscamos materializar visualmente os encaminhamentos daquela roda de conversa. Este material adquiriu importância, pois oferece pontos de partida, de interlocução e de projetos que outras escolas em parceria com outras/os profissionais de psicologia possam utilizar, conforme as necessidades próprias. Ao final, esta produção foi compartilhada com a coordenadora que gentilmente recebeu a nossa iniciativa.

O poema “Sou imigrante”, escrito por Moisés Antônio, foi inicialmente escolhido para ser lido ao final da roda. Contudo, por conta do tempo que já excedido, disponibilizamos para a coordenação para que ele fosse lido ao final do HTPC. Compartilhamos abaixo:

Sou Imigrante

*Sou Imigrante dalém
Lá do outro lado do oceano
Forçado a abandonar o país
Sim o país de origem
Que há séculos venho lutando
Querendo viver
Batendo as portas nunca descerradas
Sempre encerradas
Não tenho terra
Lá de onde eu venho
Do qual vós chamais
ou dizeis ser minha terra...
Eu era igual uma flecha
Querendo ir pra frente
Eu era cada vez mais puxada pra trás
Com mais força!*

*E de tanto me puxarem
Fui lançada veementemente
Para atingir o alvo
E vim aqui parar!
Sou Imigrante
Não tenho terra
Tudo é terra
Não importa se aqui ou lá!
Quem dera que não houvessem fronteiras!
Quem dera que não houvessem leis
Leis essas que nos prendem, Separam,
Hostilizam, injuriam e abalam!
Oh, se não houvessem fronteiras
Divisões geográficas
E que todos os homens fossem só homens!
Semdistinção de cores, raças, nacionalidades!
Que culpa tenho eu em ser Preto ou branco?
Cristão ou muçulmano? Hindu ou Budista?
Judeu ou Samaritano?
Se talvez as raças negra ou branca não existissem!
Na verdade, não existem
O que apenas existe é...
Raça humana!
Sou Imigrante, emigrante, migrante
Resistente, com força pra viver, almejando viver
Sou resistível como um Leão da África
Tenho garras de um falcão do mato
Sou persistente como a onda movível
Porém, me respeitem!
Só quero viver a vida...
Porque a terra é nossa, de todos nós
Feito por Deus e entregue à todos os homens
Não importa se aqui ou lá!*

Considerações finais

A entrada de alunos egípcios em uma escola de São Bernardo do Campo mobilizou as mais variadas ações de toda a equipe escolar, que se mostrou bastante sensível quanto às dificuldades que eles poderiam enfrentar durante o processo de escolarização, sobretudo em um país desconhecido. As barreiras linguísticas, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais foram investigadas a partir da roda de conversa. Experiências e práticas consideradas malogradas puderam ser repensadas em grupo, dando espaço para fazer circular aquelas tantas outras que, por iniciativa própria ou resultado de trabalho coletivo, perspectivaram uma educação inclusiva e intercultural.

As propostas das professoras e das coordenadoras, mediadas pela nossa equipe, constituíram um material significativo para a comunidade. As experiências de acolhimento aos estudantes e aos docentes, de respeito às diversidades étnico-culturais e de reflexão sobre o currículo evidenciaram as contribuições positivas quando articulam-se os agentes escolares em torno de um objetivo comum.

A mediação realizada pela nossa equipe limitou-se a lembrar às participantes a circunscrição temática da atividade. Diante da heterogeneidade do grupo, com formações e cargos diferentes, a roda de conversa mostrou ser uma estratégia bastante potente para psicólogas/os escolares e educacionais ao trabalhar questões pontuais nas instituições. É possível afirmar que a diversidade do grupo contribuiu para a multiplicidade das propostas, pois cada uma observa a partir de posições diferentes. Ao variar a lente da câmera fotográfica, varia-se a imagem.

REFERÊNCIAS

BALZAN, C. F. P.; SOUZA, M. D.; PEDRASSANI, J. S.; VIEIRA, L. R.; SANTOS, A. I. dos. Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica. **Gragoatá**, Niterói, v. 28, n. 60, e-53123, jan.-abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. **Institui a lei de migração**. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 08 dez.2023.

FARIAS, R. P.; GOLIN, C. H.; COSTA, E. A. da. Desafios para a inclusão de alunos imigrantes em uma escola pública de Manaus-AM, Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 93 núm. 1, pp. 111-125. 2023.

KOHATSU, L. N.; SAITO, G. K.; ANDRADE, P. F.. Estudantes de origem paraguaia em uma escola pública estadual de São Paulo: Relatos de experiências de escolarização. **Revista Temas de Antropología y Migración**, Nº 11, Págs. 185-209, 2019.

KOHATSU, L. N. RAMOS, M. da C. P.; RAMOS, N. Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e213834, 2020.

KOHATSU, L. N.; SAITO, G. K.. Xenofobia na escola pública: A perspectiva dos estudantes do Ensino Médio. **Psicoperspectivas**, Valparaíso , v. 21, n. 1, p. 137-148, 2022.

LEANDRINI, K. D.; SARETA, P.. Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares. Souza, B.P. (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2020. 1ed. 2007.

MAGALHÃES, G. M.; SCHILLING, F. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pro-Posições**, 23, 1 (67), 43-63. 2012.

OLIVEIRA, L. R. P. **Encontros e confrontos na escola: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo**. São Paulo: PUC-SP, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013.

RUSSO, K., MENDES, L.; BORRI-ANADON, C.. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 175, p. 256–272, 2020.

SANTANA, M. L. da S.; FUKUDA, C. C.. Aculturação de estudantes paraguaios na região de fronteira brasileira. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e216145, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Censo escolar**. Quantidade de alunos estrangeiros por nacionalidade. São Paulo: SEE. 2023. Disponível em: <https://dados.educacao.sp.gov.br/dataset/quantidade-de-alunos-estrangeiros-por-nacionalidade>. Acesso em: 07 dez.2023.

UMA ESCOLA, VÁRIAS NACIONALIDADES E A CRISE DE VIOLÊNCIA ESCOLAR: A EMEF ESPAÇO DE BITITA. **Entrevista com Gabriela Rauseo Garcia**. Direção: GIQE Queixa Escolar. 2023. (52:41). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J_3hkxm9yAk. Acesso em: 07 dez.2023.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Relações étnico-raciais na educação: luta antirracista e a atuação da psicologia

Jenifer Cristina Teixeira de Almeida
Letícia Cavalieri Beiser de Melo

Introdução

Pajem do sinhô-moço, escravo do sinhô-moço, tudo do sinhô-moço, nada do sinhô-moço. (...) Quando o sinhô-moço certificou-se de que o negro aprendia, parou a brincadeira. Negro aprendia sim! Mas o que negro ai fazer com saber do branco? (...). Conceição Evaristo¹ (2018, p.17).

A sociedade brasileira constituiu-se pelas bases do sistema escravista colonial, mas a história nem sempre é contada em sua essência e realidade, conforme atestam e denunciam intelectuais brasileiros e atuantes do Movimento Negro como Sueli Carneiro, Clóvis Moura, Silvo Almeida e tantos outros. Os reflexos da colonização são presentificados nas múltiplas determinações sociais, como na exploração do trabalho, na desigualdade social e nas diversas formas de exclusão e discriminação pautadas pela lógica racista. Nesse mesmo sentido encontra-se a história da educação brasileira marcada pela desigualdade educacional historicamente produzida e sedimentada. A epígrafe com trecho de um dos livros de Conceição Evaristo que demarca o início desse texto, é um dos recursos estéticos usados no trabalho feito no estágio em docência. Esse recorte materializa inquietações e constatações sobre a exclusão do direito ao acesso e domínio do conhecimento pela população negra, estratégia racista de subjugação e desumanização iniciada na colonização. Diante dessa realidade, o presente trabalho que parte da Psicologia se debruça acerca

¹ Recorte extraído do livro Evaristo, C. Ponciá Vicêncio. 3ª ed. Pallas, Rio de Janeiro, 2017. Apresentaremos no decorrer do manuscrito outros elementos artísticos utilizados para criação de reflexões, inquietações e diálogos durante a aula.

dos seguintes questionamentos: *Qual a tarefa da Psicologia na construção de fazeres e saberes antirracistas? Como a Psicologia Escolar e Educacional pode atuar na luta antirracista?*

A partir de uma experiência formativa no Estágio em docência, atividade obrigatória realizada no mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá-UEM, produzimos uma aula para ser ministrada na disciplina intitulada A Psicologia, a Escola e os Desafios Atuais, para alunos do 4º ano da graduação, em Janeiro/2024. Pautamos nas problemáticas acima citadas, objetivando principalmente reforçar a importância de serem construídos movimentos reais de resistência e participação da Psicologia na luta antirracista desde a formação inicial na graduação. Nesse manuscrito iremos discorrer sobre a criação dessa proposta, a vivência e os resultados dessa articulação feita em sala de aula, conforme apresentação oral feita no XVI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - CONPE.

Metodologia utilizada na experiência

Quando eu morder a palavra, por favor, não me apressem, quero mascar, rasgar, entre os dentes, a pele, os ossos, o tutano do verbo, para assim versejar o âmago das coisas. (...)

(Conceição Evaristo - Poema da calma e do silêncio).

Na construção do plano de ensino, uma das prioridades foi a escolha e a apresentação de *recursos artísticos* produzidos por intelectuais e artistas afrodescendentes, dentre eles livros escritos por autoras como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Angela Davis, Emicida, Buchi Emecheta, Chimamanda Ngozi Adichie, Maryse Condé e outras, além de trechos de música, como a canção Cota Não é Esmola da cantora Bia Ferreira. Além de representar um processo de aproximação, vinculação e aprendizado com o material estético, a proposta de partilhar com a turma teve como objetivo sensibilizar e produzir reflexões iniciais sobre o tema da aula. Como sugestão incentivamos o contato e aprofundamento na riqueza desses materiais, uma vez que a vivência estética e cultural pode suscitar inquietações e

proposições importantes acerca da realidade social que fazemos parte, ainda, um mergulho na boniteza-fortaleza que são as palavras dessas escritoras, artistas e intelectuais.

Em continuidade, apresentaremos a seguir parte dos *conceitos e discussões pesquisadas* para composição da *exposição dialogada* do conteúdo teórico, a sistematização deste material resultou na apresentação do presente trabalho no Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, almejando disseminar os conhecimentos a partir do diálogo com outros profissionais da área.

Nas entrelinhas do tempo de aula buscou-se introduzir perguntas e problematizações sobre os temas discutidos com objetivo de promover a colaboração dos alunos, enfatizando a dialeticidade do processo de formação do estágio, que consiste na aprendizagem do conteúdo, na discussão coletiva da temática social e na experiência como docente e pesquisadora.

Ainda cabe comentar que sou uma jovem negra em um processo nomeado por Neusa Santos Souza como “Torna-se negro/a”, isso significa apropriar-se de quem se é, se auto reconhecer como parte de uma comunidade e como sujeito individual. Conhecer as particularidades que atravessam a história de vida, a ancestralidade, a cor da pele, os costumes, as desigualdades de espaço, de poder e os enfrentamentos que inegavelmente são diferentes para cada pessoa. Ante a isso, essa foi minha primeira experiência como docente, uma análise do espaço social demonstrava que a maioria dos alunos eram brancos, o silêncio, o espanto, a contribuição, o conhecimento das informações também fazem parte dessa experiência formativa. O ensinar foi também aprender, dialeticamente! Ter espaço para falar também representou um movimento de autorreconhecimento!

Importância e necessidade histórico-social do estudo: conceitos discutidos na exposição dialogada

(...) Experimenta nascer preto, pobre na comunidade.

Você vai ver como são diferentes as oportunidades.

E nem venha me dizer que isso é vitimismo.

Não bota a tua culpa em mim pra encobrir o seu racismo.
Existe muita coisa que não te disseram na escola.
(Bia Ferreira, 2018)²

Apresentaremos nesse momento uma síntese dos conceitos e da discussão teórica que subsidiou a realização da exposição dialogada feita em sala. Esses conhecimentos são produtos da história de produções intelectuais sobre as bases histórico-culturais do racismo no Brasil. Salientamos que a apropriação dessas informações é de suma relevância em todos os contextos e etapas da educação escolar, assim como na formação dos psicólogos, pois mediante ao reconhecimento da história e suas contradições que se formam possíveis caminhos para mudança e transformação social.

O racismo estrutural e a formação da sociedade brasileira

- a) Imagem utilizada durante a aula - Recortes da realidade, a fim de enfatizar que não se tratar de casos isolados, são na verdade, uma materialização das vivências das pessoas negras do país.

Vinicius Júnior volta a ser vítima de racismo em LALIGA e desabafa: “Episódio isolado número 19”

De acordo com o Sevilla, torcedor foi identificado, expulso do estádio e denunciado

JUSTIÇA

Mulher que agrediu e chicoteou entregador no Rio será investigada pela polícia

A nutricionista teria agido por se incomodar com a presença do grupo de entregadores na mesma calçada em que ela passava com o seu cachorro

POD. GARCACAPITAL. 11.04.2022 12:16

SOCIEDADE

População negra encarcerada chega ao maior nível da série histórica

Entre 2008 e 2021, o índice de pessoas negras nos presídios do País saltou de 30,4% para 45,2%

DOJ. ANÁLISE. LANCET. 09.07.2022 14:18

BRASIL

O que a branquidade tem a ver com o caso de Marielle Franco?

EXAME. 09.07.2022 14:18

‘TUDO BEM POR AÍ?’

Tui morreu fazendo entrega para o iFood. 11 dias depois, sua conta foi desativada por “má conduta”

Fonte: (autoria própria, 2024).

² Trecho da música “Cota Não é Esmola de Canção” de Bia Ferreira e Doralyce (2018), disponível em: https://youtu.be/QcQlaoHajoM?si=zAuq_GXs8jk3j5Jh

Conforme Almeida (2018), o racismo é sempre estrutural, está na base e estrutura das relações sociais, econômicas e institucionais, por isso ressalta-se que é imprescindível entender o racismo como um complexo fenômeno histórico-social e político, assim como, suas múltiplas determinações, isto é, além de compreender as consequências do racismo - compreender suas causas.

Desse modo, para analisar as relações étnico-raciais no Brasil, tem-se que considerar a indissociabilidade entre classe social e raça, dando destaque a influência e reprodução do racismo nessa organização produtiva e na luta de classes. Nesse ponto destaca-se segundo Peres et al. (2022), que raça é a complementariedade entre aspectos biológicos e étnico-raciais e também deve ser entendida como um elemento político, que é utilizado historicamente como estratégia racista de dominação de classe, diante disso, o racismo é estrutural porque os processos discriminatórios vêm a partir do registro étnico-racial que forma a sociedade.

Clóvis Moura (1983) denuncia e problematiza os reflexos do racismo na estruturação da sociedade brasileira e na vivência das pessoas negras no país. O início dessa discussão deve ser feito, conforme demarca o autor a partir da análise da história do país, em um movimento que resgata como se forma e organiza a sociedade:

Essas sociedades poli-étnicas, como a brasileira, de capitalismo dependente, são altamente competitivas nos seus polos dinâmicos e altamente marginalizadas nas suas grandes áreas gangrenadas. Ao mesmo tempo, recebem o impacto estrangulador do imperialismo e são por ele condicionadas. Desta forma, as sociedades como a brasileira tiveram a sua trajetória histórica assinalada pela formação de dois modelos básicos que se sucederam diacronicamente: o escravista, dominado pelo sistema colonialista e o capitalismo dependente, dominado pelo sistema imperialista (Moura, 1983, p. 134).

No período colonial³, com o regime escravista implantado no século XVI tem-se a exploração e sequestro das pessoas negras africanas e dos povos originários que eram submetidos a condição de propriedade dos brancos e mão de obra nos engenhos que se formavam. Após um longo período de escravidão, diante da pressão do movimento abolicionista, da proibição do tráfico negreiro e da tensão econômica internacional, no século XIX ocorreu a abolição formal do regime. É válido sublinhar que o movimento abolicionista e a consolidação da abolição são resultantes da resistência dos negros durante todo tempo de escravidão:

O movimento abolicionista é exemplo de nossa resistência aconteceu e ainda acontece durante todo o nosso período na diáspora. Desde os quilombos, passando pelo movimento abolicionista, as religiões afro-brasileiras, e os movimentos negros no combate contra racismo e genocídio do povo negro, nossa existência tem significado luta e resistência. E é por essa memória que podemos dizer, com crítica combativa ao apagamento histórico do negro, que o 13 de Maio também é nosso (Geledés, 2017).

Neste percurso, ao final do século XIX os negros anteriormente escravizados com formalização da condição de “liberdade” passaram a ser marginalizados e expropriados da sociedade capitalista dependente que se formava, enquanto a mão de obra admitida nos postos de trabalho passou a ser concedida aos imigrantes europeus, com intuito de sedimentar o processo de branqueamento social. Souza (2022, p. 43) enfatiza que:

Desse modo, apresenta-se a construção ideológica do negro e do indígena como incapazes de proporcionar o trabalho necessário para o desenvolvimento. Por consequência

³ Este manuscrito é uma síntese da experiência formativa realizada no estágio em docência, com isto, recomendamos a leitura completa dos textos para aprofundamento das discussões.

disso, surge: a marginalização desses indivíduos dos setores mais estratégicos e modernizados da economia; e a elaboração social da existência desse povo no contexto nacional como a existência do “outro”. A elaboração dessa história é perpetuada na historiografia oficial, que coloca o branco, sobretudo, o imigrante branco, como leme do desenvolvimento e da modernização nacional no imaginário social.

Em que pese as diferenças entre os distintos momentos históricos do país, as relações sociais ainda estão pautadas pela exploração. Na atualidade se faz presente o fenômeno da superexploração da força de trabalho e o desemprego estrutural, esses são resultantes dessas rupturas produzidas pelo racismo no conjunto da classe trabalhadora. Com excedente de mão de obra expropriada e precarizada tem-se ausência de espaço de trabalho, faltam vagas e ainda, a remuneração e carga horária aumentadas não são condizentes com a necessidade de recursos para subsistência dos trabalhadores explorados, que na maioria dos contextos são negros. A ideologia racista e as formas de alienação subjetiva produzidas pelo neoliberalismo, com a ideia de falsa democratização – competitividade – individualização no processo produtivo intensificam a exploração dos trabalhadores e desigualdade racial, esses além de explorados, são responsabilizados individualmente por suas dificuldades (Souza, 2022).

O registro histórico de expropriação e exploração apresenta seus reflexos na conjuntura presente como explica Souza (2022):

Devido a essa realidade, observam-se: baixos padrões de consumo e acesso a determinados bens e serviços, ofertados pelo mercado; restrições no acesso às políticas públicas que compensem, em alguma medida e de maneira indireta, a expropriação da mais-valia, imposta diretamente nas relações de trabalho e assalariamento. A informalidade do trabalho, a precarização extrema e a ausência de políticas universais de proteção social expressam a

síntese do abismo social, forjado pela desigualdade fundante do capitalismo dependente (p.37). (grifos nossos).

Como o desenvolvimento do capitalismo no Brasil foi tardio e dependente/subordinado das potências colonizadoras desde a sua origem, forma-se um cenário acúmulo intenso de riqueza, exploração intensa e alargada em contradição com a miséria e o desemprego resultante desses processos (Souza, 2022). As pessoas negras anteriormente escravizadas pelo sistema colonial, são historicamente submetidas a exclusão e exploração extrema de sua força de trabalho, compondo um cenário de desigualdade social e racial.

A inferência do racismo na estruturação da luta de classes, produz cisões/separações entre os trabalhadores, no que diz respeito a acessos, condições de trabalho e pertencimento de classe. Os trabalhadores brancos historicamente se apropriam da noção de trabalho como ideal de dignidade, resultante dos processos de alienação e o trabalhador negro é historicamente colocado em posição de inexistência, inferioridade e incapacidade para participar da construção da nação, sendo submetido a condições de trabalho e subsistência ainda mais escassas e precarizadas (Souza, 2022).

O racismo, as desigualdades e a Educação no Brasil

O racismo e a discriminação produzem exclusões no acesso à educação: nas possibilidades de adentrar e concluir os ciclos formais de escolaridade; de ver reconhecida e valorizada a diversidade das contribuições dos diferentes grupos étnicos e raciais e suas culturas no patrimônio da humanidade (Sueli Carneiro, Portal Geledés, 2000).

- b) Imagem utilizada durante a aula - Recortes da realidade, a fim de introduzir discussão sobre a reprodução do racismo na conjuntura educacional. Temos que defender as leis, e também tirar do papel diariamente, produzir ações concretas.



Fonte: (autoria própria, 2024).

Dando continuidade à discussão realizada sobre o racismo na estruturação da sociedade brasileira, abordaremos nesse ponto mesmo que de forma resumida, alguns dos atravessamentos produzidos na história da educação, desde o acesso até a permanência das pessoas negras nos espaços educacionais. De acordo com Silva⁴ (2005), as primeiras formas de ensino escolar eram negadas para as pessoas negras diante da conjuntura de escravização. Com a importação de trabalhadores imigrantes para ocupação dos postos de trabalho no período pós abolição, os negros ex escravizados seguiram sendo submetidos a condição de exclusão de acessos de sobrevivência, incluindo o direito à educação. Essa dinâmica foi base para disseminação da falsa ideia de *democracia racial* defendida por intelectuais brancos, teoria que ainda dá sustentação para discursos e práticas racistas na atualidade. Construir um contexto irrereal de que todas as pessoas são iguais, quanto a raça, história e condições de vida, é uma das formas de cumprir o projeto desumanização imposto à população afrodescendente, além de ser essa a materialidade apropriada pelos sujeitos, criando-se a alienação da consciência a partir de uma visão limitada e parcial da realidade objetiva.

Com a Lei do Ventre Livre tinha-se espaços para abrigar as crianças que foram retiradas de suas famílias que estavam em condição

⁴ Indicamos a leitura completa do artigo de Silva, S. M. Educação e Racismo no Brasil. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, n. 18, p. 93 - 99, jun. 2005; e também o acesso ao portal Geledés - Arquivo Educação para aprofundamento na discussão aqui iniciada, <https://www.geledes.org.br/educacao/>

que escravidão, porém essa institucionalização não modificara a condição de violência e abandono das crianças negras (Silva, 2005, p. 94). Os acessos seguiam destinados centralmente para os homens brancos, em meio a reformas e decretos oficiais como a reforma do ensino primário e secundário, que regulamentava a obrigatoriedade educacional para crianças de 7 a 14 anos no âmbito público, instaura-se a problemática acerca do cumprimento dessas legislações, posto que na prática não havia mudanças em todas as províncias.

Silva (2005) destaca que após a Lei Áurea intensificou-se ainda mais a exclusão, aqui as pessoas negras foram expropriadas de postos de trabalho e demais espaços sociais como o educacional, privados da possibilidade de existir, não eram considerados sujeitos na estrutura social. Os brancos defendiam a ideia de soberania e poder como uma qualidade presente apenas entre os brancos, a miscigenação passou a ser recurso prático de branquear o Brasil e aproximá-lo do reflexo europeu, que desde a colonização produziu o aniquilamento e mortificação dos negros e indígenas. Nesse ínterim, tem-se a ação dos diversos campos da ciência, intelectuais brancos concentraram-se na produção de conhecimento pautada no ideal eurocêntrico:

(...) Obras como as do baiano Nina Rodrigues e de Euclides da Cunha estão repletas de conceitos racistas e estereótipos. Segundo Carneiro, professor de Medicina na Bahia, Nina Rodrigues, considera os negros e os índios como raças inferiores. *Para ele, os mestiços tinham mentalidade infantil e não podiam receber no código penal o mesmo tratamento que os brancos* (...) (Carneiro apud Silva, 2005, p. 95, grifos nossos).

Mais adiante, com os contornos de dependência dos países imperialistas, no cenário sociopolítico do Estado Novo com a Era Vargas, o controle social se deu por meio da repressão, de forma que, segundo Silva (2005, p. 97), revolucionários, contrários ao regime, negros, indígenas e outros grupos sociais eram violentamente reprimidos. Na educação foram várias as formas de dominação, “(...)

tornou obrigatória nas escolas de todo país a inclusão das disciplinas Educação Moral e Cívica e Educação Física e Esportiva, consideradas como o remédio para a falta de homogeneidade e a fraqueza do tipo brasileiro, causada pela miscigenação” (grifos nossos). Entende-se que na constituição e desenvolvimento da sociedade brasileira, nas várias instâncias, as ideias dominantes são baseadas nos preceitos importados dos países externos, as marcas da colonização são expressas pela via do conservadorismo, autoritarismo, concentração de riqueza e desigualdade social e racial.

Nesse segmento, a criação e utilização dos instrumentos legislativos segundo Silva (2005) são de suma relevância para o combate às formas de reprodução do racismo, no entanto a autora coloca em destaque a necessidade de inferir no processo educativo, pensando na formação da consciência social, na forma como o conhecimento da realidade é transmitido aos sujeitos durante sua aprendizagem. Se o processo for sempre mediado por práticas pedagógicas e conteúdos desconectados da pertença racial, da construção da identidade negra como potência e expressão da cultura brasileira desde a sua origem, as crianças continuarão sendo excluídas do sistema de ensino, mesmo que estejam frequentando as aulas, e essa exclusão resultará na reprodução da desapropriação da pessoa negra do seu lugar de direito desde a infância.

No curso histórico com a universalização do acesso à educação como direito, existem importantes movimentos que buscam criar formas de enfrentamento real da desigualdade racial no âmbito educacional. Dentre eles destacamos a Lei nº 10639, de 2003 e a Lei nº 11645, de 2008, regulamenta que, “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” O cumprimento das legislações é um aspecto a ser reforçado continuamente, objetivando contribuir na formação dos educadores, da equipe escolar, incluindo aqui o psicólogo. Contudo, é preciso entender que esse ensino não se trata de mera reprodução de informações desconectadas e simplificadas, mas sim deve se dar de forma contextualizada e com embasamento científico.

A Lei de Cotas (Lei 12.711, de 2012), é um outro exemplo nessa mesma direção. “(...) De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2012, 40.661 estudantes ingressaram no ensino superior da rede federal por ações afirmativas. Em 2022, esse número foi de 108.616 estudantes” (Agência Senado, 2023). Vale dizer que todas essas leis formam importante conjunto de instrumentos legais que criam meios para confrontar os atos discriminatórios e o preconceito, além de criar espaço para que a luta antirracista se fortaleça coletivamente.

Um reflexo importante desses movimentos está nos dados do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2022 que “(...) revelaram que 55,5% da população se identifica como preta ou parda. (...) os pardos são 45,3% da população e superaram a quantidade de brancos pela primeira vez desde 1872, quando foi realizado o primeiro recenseamento do país. Além disso, a proporção de pretos mais que dobrou entre 1991 e 2022, alcançando 10,2% da população (Agência Brasil, 2023).

O reconhecimento e pertencimento étnico-racial é um movimento produzido histórico e culturalmente, no interior das comunidades, das manifestações da população, da ocupação dos espaços de poder, nas músicas e outras representações artísticas, na luta por direitos, na produção intelectual de origem negra, não sendo somente uma constatação demográfica. Esse autorreconhecimento é de extrema relevância para que o racismo seja confrontado em suas raízes, visto que a população negra historicamente discriminada apropria-se do seu espaço e dos seus direitos. Todo esse conjunto de ações é resultado da luta contra o racismo, e abarca os diversos âmbitos sociais, sendo um deles a educação.

O compromisso ético-político do psicólogo escolar na luta antirracista

(...) O preço para o Brasil ser “branco” é a manutenção da brutal exclusão social e violência institucional contra a maioria negra da população. É preciso realimentar sempre essa desumanidade social para tornar o negro invisibilizado nas

favelas e periferias da ordem burguesa. Somente nessas condições de profunda injustiça social e opressão racial é que as elites constroem para si mesmas a imagem de um país “branco”. Branco nos melhores empregos, nos altos escalões do serviço público, nas melhores escolas, nas universidades, nos aeroportos, nos shoppings. Branco na publicidade, na televisão etc. Com raras exceções, o negro só se torna visível quando sofre violência (Geledés, 2021).

A Psicologia assim como outras ciências se constroem a partir das bases histórico-sociais nas quais a cultura e as relações são formadas, isso significa que não há Psicologia neutra e isenta das determinações políticas. A Psicologia Burguesa, conforme discutido por Martins (2020), se ampara nos intentos da sociedade capitalista que compreende o ser humano apartado das condições sociais de desenvolvimento e contribui com o processo de alienação dos trabalhadores ao longo do seu desenvolvimento. À vista disso, a participação nas lutas sociais, como a luta antirracista configura um compromisso de uma Psicologia que se proponha a empenhar esforços contrários à sociedade capitalista, racista e patriarcal.

Relevante destacar que na Resolução⁵ 018/2002, o Conselho Federal de Psicologia formaliza *as normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial*, além de dispor no Código de Ética profissional como alguns dos princípios fundamentais que:

O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O psicólogo atuará com responsabilidade

⁵ Recomendamos o acesso completo as normativas e também ao documento *Relações Raciais - Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos* (2017), disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes_raciais_baixa.pdf

social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural.

A partir dessas premissas éticas e técnicas que regulamentam o trabalho do psicólogo, com base na leitura de Clóvis Moura (1983) ressaltamos que *não deve haver verniz democrático para escravidão e o racismo em nenhum espaço*, uma vez que historicamente são muitas as tentativas de contornar e camuflar as causas, consequências e a reprodução do racismo no país. Como destacado por (Peres et al., 2022), toda mudança social deve ser estrutural, considerando as particularidades histórico-culturais e as necessidades de transformação, isso quer dizer que os movimentos para mudança devem ser na dimensão singular e também na dimensão geral, coletiva, em todas as instâncias que compõe organização da sociedade.

Ante a maneira como a sociedade brasileira se estruturou historicamente, o combate ao racismo deve ser associado ao combate a opressão de classe (Peres et al., 2022), pois como destacado anteriormente, as relações de exploração que foram base da acumulação de riqueza iniciaram-se no período colonial, com o regime escravocrata, e desde então a divisão de classe social é também determinada pela lógica da hierarquização racial responsável por marginalizar, oprimir e excluir pessoas negras da escola, do mercado de trabalho e demais espaços socioculturais.

Portanto para que a Psicologia como ciência e profissão esteja de fato comprometida com a transformação da realidade social desigual, deve também estar em comprometida com a luta antirracista. Tais ações podem materializar-se através da presença da historicidade nos processos educacionais e mediações feitas pelo psicólogo, em uma atuação crítica que priorize as necessidades da comunidade, ouvindo e agindo junto com as pessoas, para além da aparência dos problemas e demandas, na validação e apoio a construção de espaços de representatividade, a busca por conhecimento crítico no que se refere ao fazer da Psicologia Escolar, a articulação com a rede de pessoas que trabalham na educação, a valorização da riqueza da cultura afrodescendente, dos intelectuais, artistas e representantes do movimento negro. A articulação constante com a luta antirracista,

fugindo apenas do campo das ideias e dos projetos e indo para ação, na prática, nas particularidades de cada espaço educacional, problematizando, pesquisando, dialogando!

Considerações finais

*É a voz que ecoa do tambor
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar, ei!
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio para revolucionar
Não deixe calar a nossa voz, não!
Não deixe calar a nossa voz, não!
Não deixe calar a nossa voz, não!
Revolução
Bia Ferreira (2018)*

O processo dialético de aprendizagem com a elaboração da aula, que compõe uma experiência formativa da pós-graduação em Psicologia junto com diálogo produzido no coletivo de alunos que ainda estão na graduação marcam o dever de enfrentamento coletivo das determinações sociais que atravessam a existência das pessoas negras no Brasil, e aqui inclui-se o dever ético-político do psicólogo desde o início da sua formação.

Na experiência em sala, constatou-se que os alunos mesmo trazendo algumas questões reflexivas se mantiveram mais recolhidos no espaço de debate, tal aspecto pode ser percebido como consequência da complexidade do tema e da precisão de mais debates e aprofundamento sobre o mesmo, visto que, sem o conhecimento e debate crítico sobre o assunto não se produzirão movimentos de mudança na prática social e individual. Enfatiza-se que a iniciativa e proposta da docente responsável pela disciplina de incluir esse tema como parte da ementa é de suma necessidade e relevância.

Pelos poucos relatos, notou-se que os alunos não tiveram acesso a esse debate em outros espaços da sua formação como psicólogos, a maioria parecia desconhecer os conceitos, autores e os recursos estéticos apresentados, embora a turma estivesse no segundo

semestre do 4º ano da graduação, já quase se encaminhando para os estágios profissionalizantes. Isso nos fez levantar algumas perguntas, como por exemplo: uma aula sobre o assunto é suficiente? Existem outras disciplinas e propostas para trabalhar a temática? Nos outros cursos, de outras instituições, como são mediados os acessos a esses conhecimentos para os futuros psicólogos?

Outro fato, com o questionário via Google Formulário enviado para compreender como a discussão feita em sala foi assimilada pela turma, registrou-se poucas respostas anônimas, cerca de 15% do total de alunos. Essas respostas ressaltam a complexidade dos assuntos abordados, a necessidade de diálogos sobre o tema, e validação do uso de recursos artísticos e literários na apresentação, como forma de conexão com a realidade vivenciada nos espaços sociais. Entende-se que o uso de recursos artísticos, especificamente a leitura, configura uma forma de ampliação do repertório de conhecimentos e acesso a produção de autoria afrodescendente, bem como premissas para o letramento e consciência racial.

Ainda, observou-se na busca por referências que subsidiassem a elaboração da aula a necessidade de ainda mais produções e debates que impliquem no reconhecimento e enfrentamento do racismo no sistema de educação, especificamente na área da Psicologia Escolar e Educacional, o que evidencia mais uma tarefa profissional e acadêmica para a classe de psicólogos. Escapa dos objetivos desse trabalho abordar a história da Psicologia, porém destaca-se a predominância de teorias que se assentam na lógica biologizante, individualizante e burguesa para compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Com isto, entendemos que não existe possibilidade de esgotar a discussão da problemática nesse manuscrito, ele configura um passo diante dos tantos outros que precisamos seguir empenhando na realidade educacional, na atuação e formação em Psicologia e coletivamente na sociedade. Recomendamos inclusive a leitura das referências utilizadas, com objetivo de aprofundar ainda mais os conceitos e reflexões iniciadas neste ensaio. Como destacado pelos autores estudados é um dever social contar a história real, como de fato foi, isto é, materializar o reconhecimento dos processos de

apagamento/ aniquilamento historicamente produzidos na existência dos negros e povos originários, mas ainda, reconhecer sua presença na construção da nação e na formação da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. **Novas regras da Lei de Cotas já estão em vigor**. Agência Senado, nov., 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2023/11/novas-regras-da-lei-de-cotas-ja-estao-em-vigor>

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **RESOLUÇÃO CFP N.º 018/2002**, dez., 2022. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**, Jul., 2005. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Co%CC%81digo-de-%C3%89tica.pdf>

CUSTÓDIO, T. A luta abolicionista e o papel do negro na construção da própria história, **Portal Geledés**, mai., 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-luta-abolicionista-e-o-papel-do-negro-na-construcao-da-propria-historia/>

EVARISTO, C. **Ponciá Vicêncio**. 3ª Edição. Pallas, Rio de Janeiro, 2017.

MARTINS, L. M. Desamparo e Sociedade Capitalista: O que a Psicologia tem a Dizer? In: TULESKI, S. C. et al. **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: refletindo sobre as contradições no interior do capitalismo**. 1a Edição E-book. Paranaíba-PR: Editora Universitária EduFatecie, 2020. Disponível em: [//editora.unifatecie.edu.br/index.php/edufatecie/catalog/book/43](http://editora.unifatecie.edu.br/index.php/edufatecie/catalog/book/43)

MOURA, C. **Escravidão, colonialismo, imperialismo e racismo**. Afro-Ásia, Salvador, n. 14, 1983. DOI: 10.9771/aa.v0i14.20824. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20824>

MOURA, B. de F. M. **Maior presença de negros no país reflete reconhecimento racial**. Agência Brasil, dez., 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-12/maior-presenca-de-negros-no-pais-reflete-reconhecimento-racial>.

PERES, M. A. de C. et. al. **Marxismo e racismo estrutural na obra e silvio de almeida**. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v.14,n.2, p.168-189, ago. 2022. ISSN: 2175-5604. DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v14i2.49317>.

SILVA, S. M. Educação e racismo no brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.18, p. 93 - 99, jun. 2005.

SOUZA, C. L. S. de. **Racismo e superexploração: apontamentos sobre a história do Trabalho e da classe trabalhadora no Brasil**. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 33-55, 2022. DOI: 10.9771/gmed.v14i2.49530. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/49530>

Tabela com os links pesquisados para construção dos slides e para preparação da discussão.

Links Pesquisados

https://www.geledes.org.br/o-movimento-negro-no-brasil/?amp=1&gclid=Cj0KCQiAnfmsBhDfARIsAM7MKi2AYwegz3kUxmKm1lJFtoT6aD4Wz5JUrHUc5swan1MOfokXVQhLUmEaAjRFEALw_wcB

<https://www.geledes.org.br/tag/antirracismo/page/2/>

<https://www.geledes.org.br/tag/antirracismo/page/3/>

<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2023/11/desigualdade-racial-em-numero-de-matriculas-volta-a-subir-no-ensino-superior.shtml>

<https://www.geledes.org.br/raca-e-educacao-por-sueli-carneiro/>

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-07/populacao-negra-encarcerada-atinge-maior-patamar-da-serie-historica>

<https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2023/11/08/justica-de-pernambuco-julga-recursos-do-caso-miguel.ghtml>

<https://www.cnnbrasil.com.br/esportes/vinicius-junior-volta-a-ser-vitima-de-racismo-em-laliga-e-desabafa-episodio-isolado-numero-19/>

<https://www.cartacapital.com.br/justica/policia-investiga-mulher-que-agrediu-e-chicoteou-entregador-por-injuria-e-lesao-corporal-no-rio-de-janeiro/>

https://www.geledes.org.br/lei-que-torna-racismo-crime-completa-30-anos-mas-ainda-ha-muito-a-se-fazer/?amp=1&gclid=Cj0KCQjAtOmsBhCnARIsAGPa5yZ1FplV8CJJJaCyeHBix099jNFpP7dGmK3sNoqHnb6Yj_TFVhgmScLwaAtOWEALw_wcB

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm

<https://blogdaboitepo.com.br/2016/12/14/marxismo-e-a-questao-racial/>

https://www.geledes.org.br/21-de-marco-dia-internacional-contra-a-discriminacao-racial/?gclid=Cj0KCQjAnfmsBhDfARIsAM7MKi0qyYr7YkGeByLazqjhFTz6XL4zCIuJut2yuQOJU6RANqGhqHZZ2oaApdkEALw_wcB

<https://www12.senado.leg.br/tv/programas/inclusao/2023/07/combate-ao-racismo-mobilizacao-da-sociedade-e-nova-lei-reforca-essa-luta-no-brasil#:~:text=O%20racismo%20no%20Brasil%20%C3%A9,a%20quem%20tenta%20discriminar%20negros>

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/01/12/sancionada-lei-que-tipifica-como-crime-de-racismo-a-injuria-racial>

<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/10/10/mais-de-3-mil-boletins-de-ocorrencia-de-casos-de-racismo-em-escolas-estaduais-de-sp-foram-registrados-em-2023.ghtml>

<https://www.geledes.org.br/ambiente-escolar-e-onde-mais-se-sofre-racismo-diz-pesquisa/>

<https://www.ancestralidades.org.br/biografias-e-trajetorias/nilma-lino-gomes>

[https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2023/12/dia-da-consciencia-negra-agora-e-feriado-nacional#:~:text=20%20de%20novembro%2C%20Dia%20da,Rodrigues%20\(Rede%2DA\)](https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2023/12/dia-da-consciencia-negra-agora-e-feriado-nacional#:~:text=20%20de%20novembro%2C%20Dia%20da,Rodrigues%20(Rede%2DA))

Fonte: (Autoria própria, 2024).

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Psicologia escolar e intervenção-formativa: educação e formação humana na escola do campo

*Fabiane Rizo Salomão
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
Rodrigo Lima Nunes*

Introdução

Este artigo tem o objetivo de compartilhar as ações realizadas em um encontro de intervenção-formativa do projeto FAPESP-PROEDUCA intitulado 'Práxis científica-educativa e transformação da escola pública do campo'. O Projeto é resultado do convênio entre a FAPESP e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, desenvolvido junto aos professores da 'Escola Fazenda São Bento' do Assentamento Rural Haroldina, na região do Pontal do Paranapanema/SP.

Para discutirmos a importância de momentos de intervenção formativa junto a professores no espaço da escola, apresentaremos o quarto encontro denominado "escola pública e formação humana", que faz parte do primeiro módulo do projeto, intitulado "Fundamentos sobre educação, formação humana e escola do campo".

Este primeiro módulo tem como objetivo proporcionar estudos e reflexões coletivas sobre a educação escolar e a escola pública brasileira no processo de formação humana e suas implicações para o processo educativo-formativo na escola do campo.

Para a consecução dos objetivos do Módulo 1 foram realizados 08 (oito) encontros de intervenção-formativa com os professores da 'Escola Fazenda São Bento', os quais aconteceram durante o segundo semestre letivo de 2023 e considerando os temas, 1º encontro "Apresentação do Projeto FAPESP-PROEDUCA e Módulo de Trabalho", 2º encontro "Educação, escola e sociedade ao longo da história", 3º encontro "Escola pública e formação humana", 4º encontro "Conhecimento científico e educação escolar", 5º encontro "Trabalho educativo coletivo e processo grupal na escola do campo", 6º encontro "Trabalho educativo, relação professor-aluno e escola-comunidade do

campo”, 7º encontro “Práxis educativa e educação emancipadora na escola do campo” e 8º encontro “ Avaliação coletiva do Modulo 1”.

O quarto encontro ocorreu no segundo semestre de 2023, tendo como responsáveis uma psicóloga escolar, e dois professores da FCT/Unesp, sendo um o coordenador do projeto. Objetivou-se nesse encontro possibilitar reflexões e discussões acerca do papel da escola pública na formação humana, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, tendo como fundamentos a Pedagogia Freireana e a Pedagogia histórico-crítica em intermediação com a Psicologia histórico-cultural.

O encontro de intervenção-formativa junto aos professores

O encontro de intervenção-formativa ocorreu partindo de um breve resgate do encontro anterior, apresentação do objetivo e plano do encontro, dinâmica Inicial intitulada “Escola Pública nas artes visuais”, estudo coletivo do texto “Escola de educação básica pública como espaço de formação humana”, discussão coletiva e dinâmica de avaliação e encerramento.

Na dinâmica inicial “escola pública nas artes visuais”, os professores escolheram as obras de arte expostas na sala e relacionaram com seus pensamentos, reflexões e sentimentos acerca da atuação na escola. Em seguida, ocorreu o estudo e discussão coletiva do texto base, elaborado pelos responsáveis pelo encontro. O texto “escola de educação básica pública como espaço de formação humana”, engendrou discussões relevantes sobre o papel imprescindível da educação na formação dos alunos, não restringindo ao aspecto acadêmico, mas também na formação de funções psicológicas que constituem o psiquismo humano.

Tais reflexões foram mediadas pelos conhecimentos da psicologia histórico-cultural, possibilitando ao grupo de professores a apropriação de conhecimentos que permitem mais intencionalidade e qualificação ao trabalho educativo junto aos alunos da escola do campo.

Para Viotto Filho (2018), a pesquisa intervenção-formativa configura-se por ações coletivas “in loco” na escola voltadas para o

enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar identificados pelos gestores, professores, estudantes, pais e familiares. O conceito de intervenção-formativa relaciona-se à uma forma diferenciada, consciente e crítica de ação coletiva de pesquisadores, orientada pelo método materialista histórico dialético, com o objetivo de transformar a realidade concreta dos sujeitos participantes do processo de pesquisa.

É nesse sentido, portanto, que os membros do GEIPEEthc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico-cultural) tem desenvolvido processos de pesquisa que se caracterizam como atividade de intervenção-formativa no interior de escolas públicas da cidade e do campo (Viotto Filho, Nunes, Santos, Felix, 2018).

Segundo Viotto Filho (2018, p.33), a finalidade do trabalho de pesquisa intervenção-formativa relaciona-se à investigação e compreensão da “realidade escolar por dentro da própria escola, a fim de transformar as relações sociais e o trabalho educativo nela realizado”, com vistas ao desenvolvimento humano e social numa direção emancipadora.

Para a efetivação de um processo interventivo-formativo, o trabalho coletivo torna-se imprescindível para que os sujeitos da escola, isto é, gestores, professores e estudantes, possam dialogar, discutir, analisar e compreender a realidade escolar nas suas múltiplas determinações, para poderem agir de forma consciente e coletiva, com a finalidade de transformá-la na sua estrutura e dinâmica.

Neste sentido, as discussões embasadas pelo texto abordaram a relevância da educação como dever do Estado que deve inspirar-se nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDBEN 96, art. 2º).

Ressaltamos que ao discutirmos a educação podemos compreendê-la a partir de duas possibilidades: uma educação conservadora, bancária e alienada, e outra de natureza crítica, problematizadora com vistas a transformação social.

Compreendemos como Caldart (2010, p.80) que o trabalho pedagógico dos educadores da escola com o conhecimento deve ser

planejado e organizado para “permitir que a vida real impulsione os estudos, o trabalho científico, o que supõe a articulação teoria e prática (perspectiva da práxis) e o aprendizado de como isso se faz concretamente, diante de processos vivos e exigentes de soluções reais”. Esse processo, portanto, exige o movimento da práxis e uma atuação voltada a superação da contradição entre trabalho manual e intelectual.

Essa concepção de educação escolar, portanto, não está centrada na transmissão dos conteúdos, embora não negue a sua importância na formação dos estudantes, no entanto, preocupa-se em dar mais sentido aos conhecimentos ao reconhecer o seu vínculo com a realidade concreta em que vivem os sujeitos.

Na consecução desse objetivo de tornar a educação escolar mais concreta e vinculada à realidade e condições objetivas de vida dos sujeitos, sem abrir mão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, a aproximação com a Pedagogia Histórico-crítica (PHC) torna-se fundamental. A PHC apresenta natureza crítica e revolucionária e tem sido sistematizada ao longo dos últimos dos últimos quarenta anos pelo professor Dermeval Saviani e outros autores críticos e tem estabelecido importantes interlocuções com a Psicologia histórico-cultural de Lev S. Vigotski (1896-1934).

Como afirma Martins (2013), a Pedagogia histórico-crítica e a Psicologia histórico-cultural, compreendem o homem como um ser social, que se desenvolve pelo trabalho, considerado atividade vital. Martins (2013, p. 270-271) complementa que “o homem é um ser social cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza. Um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano”, pois o processo de desenvolvimento humano, ocorre nas possibilidades presentes nas condições objetivas de vida dos indivíduos, especialmente nas condições de aprendizagem e apropriação de conhecimentos que são disponibilizados na escola.

Saviani (2008) ao discutir a natureza e especificidade da educação define duas formas de trabalho, a primeira como “trabalho material”, que corresponde a produção de bens materiais de subsistência e

outra forma de trabalho, que corresponde a antecipação de ideias, a representação mental dos objetivos, definido como “trabalho não-material” pois veicula ideias e conceitos sobre a natureza e sociedade, assim como, veicula valores, costumes acerca da vida dos seres humanos.

O processo educativo é vital, pois “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente (...) podemos dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a natureza biofísica”, sendo que é o trabalho do professor na escola que produz a humanidade nos seres humanos, como afirma Saviani (2008, p.13).

Saviani (2008, p.22) define o papel da educação escolar na socialização do saber sistematizado, ou seja, trata do conhecimento elaborado pela humanidade. O saber socializado pela educação irá formar a humanidade no homem, “na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através das relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens” processo que se efetiva tanto na escola, na família, no trabalho como na sociedade de forma geral.

Saviani (2008) define a educação como um fenômeno específico dos seres humanos, pois diferente dos demais animais, que apenas se adaptam a natureza, o homem a modifica continuamente, satisfazendo suas necessidades. O autor ressalta, que a educação, entendida como atividade desenvolvida no seio da prática social global, tem como objetivo “promover o homem”, tornando-o, ao longo de seu desenvolvimento, um ser histórico-social consciente. Nesta concepção, o ser humano vai se tornando cada vez mais humano à medida que vai se apropriando dos objetos da cultura construída pelo conjunto dos homens.

Martins (2013) enfatiza a importância da educação escolar ao favorecer a transformação do psiquismo humano, por possibilitar a formação da consciência do indivíduo. A autora se respalda nas afirmações de Vygotsky (2001), Saviani (1984, 2013, 2008) ao ressaltar o papel do ensino no desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas, desde a atenção e memória voluntárias, os

pensamentos, imaginação, representação, sentimentos, consciência e personalidade.

Outrossim, Martins (2013) explica que pelo processo de internalização de significados, por meio da apropriação de conceitos, formam-se novas funções psicológicas que permitem ao homem reproduzir de forma subjetiva a realidade objetiva. Esse processo de formação do psiquismo permite aos seres humanos apropriados de conhecimentos, atingir níveis de abstração, representação e compreensão simbólica da realidade, capacidade eminentemente humana e intitulada de teleológica, pois o sujeito antevê na sua mente o que fará no plano prático, ou seja, há um plano mental e simbólico que os seres humanos constroem para realizar suas atividades práticas na sociedade.

Neste sentido, a Pedagogia histórico-crítica e a Psicologia histórico-cultural enfatizam o importante papel da escola ao possibilitar condições de aprendizagem, transmitindo os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos dentre outros que possibilitam o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual e da consciência dos estudantes.

Enfim, ao discorrermos sobre a função social da escola, tendo como base os fundamentos da Pedagogia freiriana, a Pedagogia histórico-crítica e a Psicologia histórico-cultural, cada uma com a sua especificidade, explicitamos a mesma finalidade, qual seja, o pensar sobre a educação e a escola numa perspectiva transformadora e emancipatória, evidenciando o papel do conhecimento e do trabalho coletivo no processo de conscientização dos seres humanos, para que os mesmos, conscientes de sua condição social e vida objetiva, possam agir como sujeitos históricos para transformar a realidade e atender as suas necessidades de aprendizagem, desenvolvimento, humanização e libertação.

A metodologia de intervenção-formativa, possibilitou a discussão coletiva e a reflexão acerca do papel da escola e da educação na vida dos alunos, o que enfatizou a importância do papel do professor nesse processo.

A dinâmica das artes visuais, assim como, a dinâmica de avaliação do encontro, possibilitaram que os professores verbalizassem suas experiências decorrentes de sua prática educativa e expressassem pensamentos e sentimentos. Demonstrando a potencialidade desses encontros de formação in loko e de forma coletiva.

Considerações finais

Nesse processo engendrado pela pesquisa intervenção-formativa na escola, não podemos perder de vista que a transformação subjetiva dos sujeitos e a transformação objetiva da escola, somente se efetivará pela via da ação, da atividade coletiva voltada à elevação dos seres humanos à categoria de sujeitos humano-genéricos, ou seja, sujeitos apropriados de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e outros conhecimentos críticos que possibilitem uma compreensão genérica da realidade humana e social e contribuam para a superação do individualismo, da competição excludente, do preconceito, da discriminação e outras formas de alienação tão presentes nas relações sociais de forma geral e na escola especificamente.

Temos verificado, que os encontros de intervenção-formativa na escola, tem possibilitado a criação de um espaço fundamental, caracterizado pela reflexão, discussão, estudo, vivências, que levam o professor a pensar sobre sua prática, a relevância de seu papel ao ensinar ao aluno os conhecimentos que são imprescindíveis para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, ou seja, de sua consciência humana.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

CALDART, R. **Caminhos para transformação da escola**. São Paulo: Expressão popular, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56.ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2014.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo humano e a educação escolar- contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez/ Autores Associados .1. ed.1984.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. p. 23-32.

SAVIANI, D. O legado educacional do “Longo Século XXI” Brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et al). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 9-57.

VIOTTO FILHO, I. A.T. **Apresentação - processo grupal e construção coletiva do conhecimento**: a história do GEIPEEthc. São Carlos: Pedro & João, 2018.

VIOTTO FILHO, I.A.T.; NUNES, R.L.; SANTOS, A.N.; FELIX, T.P. **Processo grupal e práxis científica educativa**: a história do GEIPEEthc. São Carlos: Pedro & João, 2018.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

A escola família agrícola como espaço de formação dialógica

*Catarina Prado Sakai
Giuseppina Marsico*

Introdução

Este artigo representa um estudo teórico sobre as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Brasil e suas contribuições para uma educação integral e contextualizada de jovens do campo. Para isso foi realizada uma revisão de literatura, a partir de artigos científicos publicados sobre essas escolas nos últimos cinco anos, além de uma análise teórica dos achados, a partir do olhar da Psicologia Cultural (Valsiner; 2007, 2014, 2017).

Diferentemente de outras escolas tradicionais implantadas em áreas rurais, as EFAs são instituições criadas por agricultores familiares e líderes locais, baseadas em experiências educativas no campo e totalmente dedicadas às populações do campo. Buscam promover o desenvolvimento territorial por meio de uma educação comunitária, contextualizada e sustentável, formando jovens, suas famílias e outros atores envolvidos. Seu foco principal é o fortalecimento da agricultura familiar e a inserção profissional dos jovens (Machado, 2017; Costa et al., 2019; Martins, 2020).

No Brasil, há uma grande quantidade de pesquisas em antropologia, ciências sociais e educação que estudam a ruralidade e a Educação do Campo. No entanto, esse ainda é um espaço com poucas investigações teóricas para psicologia que, assim como outras ciências modernas, possui um caráter predominantemente urbano. Desse modo, esta investigação também busca contribuir para uma psicologia comprometida com a ruralidade e com a Educação do Campo.

A história da psicologia no Brasil retrata uma disciplina fundada em valores urbanos importados da Europa e EUA. Introduzida no país há mais de 60 anos, a profissão atuava a partir de interesses das elites econômicas, em espaços principalmente privados, com foco em atendimentos individuais. O papel do psicólogo(a) era auxiliar nos

processos de avaliação, padronização e adaptação dos indivíduos às demandas que a sociedade impunha. Nas escolas, a psicologia utilizava-se de instrumentos e testes importados dos países do norte para corroborar com estruturas de exclusão daqueles que não podiam se adaptar a um modelo de educação segregacionista e preocupado formar sujeitos aptos a produzir para a sociedade capitalista (Vilela, 2012).

Como resultado das lutas pela redemocratização do país na década de 80 e 90, surgiram novas demandas de trabalho para os psicólogos, bem como a necessidade de formação profissional alinhada às realidades sociais emergentes. A interiorização da Psicologia e sua atuação nas cidades pequenas e em territórios não urbanos foi impulsionado pela inserção da profissão nas políticas públicas de saúde, assistência social e, recentemente, com a progressiva implementação da psicologia nas redes da educação básica (Brasil, 2019). Evidencia-se, neste momento, a importância de um desenvolvimento mais amplo dessa ciência, de modo a reforçar o seu compromisso ético e político com as comunidades, a democracia, sustentabilidade, preservação dos ecossistemas, justiça e participação social (Ronzani et al., 2021).

Para isso, para isso é importante que os profissionais considerem o panorama histórico da construção da estrutura rural latino-americana e os efeitos da colonização, concentração de terras, autoritarismo e intensas desigualdades sociais e econômicas do interior do país. Destaca-se o papel ativo da população camponesa e dos movimentos sociais de luta pela terra, a partir de uma atuação que vai muito além da garantia de uma divisão reparadora da terra, mas também na garantia de acesso às políticas públicas, sobretudo à educação, visando transformações sociais de base popular.

Marcelo Calegaris (2023) no livro: “Psicologia Rural, prática e reflexões latino-americanas” afirma que a psicologia rural vai além da dicotomia entre o urbano como sendo a cidade e o rural como sendo o campo, mas da força da relação entre as pessoas e seu ambiente, assim como os saberes e modos de vida que advém dessa relação. Os conhecimentos locais e tradicionais são centrais nas análises do modo como as pessoas se relacionam com a terra, com a natureza e os modos de produção. Esse autor sintetiza dizendo que a Psicologia

Rural “trata-se de um campo da relação, do ‘entre’: aquilo que está na interioridade da pessoa e nas interações desta com outros seres humanos (grupos, comunidade, instituições, sociedade) ou outros seres materiais e imateriais.” (Calegaris, 2023, p.35).

Nesta mesma direção, Cuevas (2023) descreve a psicologia rural como um esforço para construir psicologias que não permitam divisões entre mente e corpo, sociedade e natureza, razão e sentimentos. Desse modo, uma psicologia educacional do campo deve significar a busca por colocar os territórios como parte central da construção das subjetividades. Por esse motivo, essa pesquisa tem como pontos de partida a importância dos afetos, das tradições, dos espaços cotidianos, das lutas sociais e da experiência popular para a realização de processos educacionais emancipatórios.

Ruralidade, educação do campo e as escolas família agrícolas

Dados da Organização das Nações Unidas (ONU) mostram que, em 2018, cerca de 45% da população mundial vivia em áreas rurais. A Índia possui a maior população rural, com 893 milhões, seguida pela China, com 578 milhões (ONU, 2018). O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) afirma que 16% da população vive em territórios rurais. Para Fernandes e Welch (2022), a população rural brasileira é subestimada pelos dados oficiais devido a critérios de classificação ultrapassados. Segundo esses autores, considerando parâmetros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial, como densidade populacional, infraestrutura e distância de uma cidade com mais de 100.000 habitantes, o tamanho da população rural da América Latina poderia ser quase o dobro (Fernandes e Welch, 2022).

Durante sua história de colonização, o Brasil, como muitos países do Sul Global, foi dividido em grandes latifúndios. A consequência disso é uma ruralidade marcada pela concentração de terras nas mãos de um pequeno número de pessoas, pela destruição de florestas e ecossistemas naturais, pelo uso de mão de obra escrava e, posteriormente, por trabalhadores submetidos a condições precárias e a uma dinâmica constante de migração populacional em busca

de melhores condições de vida. A agricultura familiar e a pequena agricultura camponesa historicamente estiveram à margem dos processos de desenvolvimento, representando espaços de resistência para populações tradicionais (Borsatto et al., 2022).

Apesar dos avanços das últimas décadas na educação pública, ainda hoje faltam escolas no interior do Brasil e a maioria existente oferece apenas o ensino fundamental, o que significa que os adolescentes precisam viajar para continuar seus estudos nas cidades. Nas áreas rurais, ônibus lotados transportam jovens do campo diariamente de suas comunidades até a cidade mais próxima, onde estão localizadas as instituições de ensino médio. Isso se deve à nucleação das escolas, ou seja, uma grande escola é construída na cidade mais próxima para atender toda uma região, resultando no fechamento de escolas menores (Martins, 2019).

Desde a ditadura militar brasileira, diversos movimentos sociais impulsionados pela insatisfação e indignação diante dos processos históricos de exclusão dos territórios rurais nas políticas públicas, se mobilizaram e articularam ações que possibilitaram a criação de programas nacionais de educação para os territórios rurais. As discussões sobre a Educação do Campo se intensificaram após I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em 1997, e organizado pelo MST, e com o apoio da Universidade de Brasília (UnB). Logo em seguida houve a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo que aconteceu em Goiás no ano de 1998. Estes eventos tiveram como marca a insatisfação com relação a precariedade do ensino e falta de acesso à educação pela população camponesa (Caldart et al, 2012).

Desse modo, o primeiro destaque que precisa ser feito sobre a educação do campo é que ela tem origem na mobilização/pressão de atores sociais, ligados principalmente à reforma agrária, que lutam por uma política educacional que leve em consideração aspectos socioculturais, políticos e econômicos camponeses. Uma dessas especificidades é que os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles participa cedo da atividade agrícola para ajudar a família (Froes, 2020).

É importante também demarcar que a educação do campo é diferente de uma educação rural, na medida em que essa última visa a escola como formação de mão de obra para o mercado, no caso o agronegócio e as grandes fazendas, reforçando as desigualdades sociais. A educação do campo é vista como base de um projeto político de sociedade, sendo central para os movimentos sociais rurais e formação de lideranças locais que possam se desenvolver profissionalmente e produzir crescimento econômico para os territórios. (Caldart et al., 2012).

As lutas e conquistas dos movimentos sociais no final do século 20, produziram alguns reconhecimentos por parte do Estado de experiências educativas dirigidas às populações rurais. Um exemplo está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), que estabelece no seu artigo primeiro uma concepção de educação abrangente e progressista: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Do mesmo modo, a resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE nº 2 de 2008, definiu o conceito de Educação do Campo como a educação básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio destinada ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida, como agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Um outro marco legal resultante da luta política foi o reconhecimento das experiências das Escolas Família Agrícola (EFAs) através do parecer do CNE nº 1 de 02/02/2006, que regulamenta e institucionaliza estas instituições de ensino, assim como a especificidade da sua pedagogia de formação em alternância (Martins, 2019). Apesar dessa regulamentação apenas nos anos 2000, as EFAs foram implementadas no Brasil em 1969, representando a busca de uma alternativa política e pedagógica para as práticas educacionais centradas em valores urbanos.

As primeiras escolas foram inspiradas nas Maisons Familiales Rurales francesas, que nasceram da articulação entre sacerdotes católicos e lideranças rurais contrárias a ineficiência do Estado em dispor de uma estrutura educacional que atendesse as necessidades do campo neste país. Assim, durante a década de 1930 na França, iniciou-se em um movimento liderado pela igreja e por agricultores que buscavam formar seus filhos e ao mesmo tempo trazer melhorias produtivas para suas propriedades. Neste contexto surge a metodologia dos rodízios/alternância, na qual os estudantes passavam um período na casa paroquial (onde funcionava a escola) e outro na comunidade, consolidando um método que foi denominado de Pedagogia da Alternância (Dantas, 2021; Ravnjak; Martins, 2020; Nascimento; Bianchini, 2020; Costa et al., 2019).

No Brasil, a Pedagogia da Alternância organiza o ano letivo em períodos de 15 dias, em que os jovens ficam na escola em regime de internato, chamado de Tempo Escola e outros 15 dias em casa junto à família e/ou comunidade, o Tempo Família/Comunidade. O espaço familiar é reconhecido como local de aprendizado e acredita-se que a alternância facilita a vinculação dos adolescentes às suas comunidades (Nascimento; Bianchini, 2020). Para que a formação por alternância ocorra, faz-se necessária uma organização, métodos e mediações, que possibilitem o estudante interagir com os espaços formativos da escola, comunidade e meio socioprofissional, na busca de sua formação técnica, social e humana (Santos et al., 2023).

Escolas famílias agrícolas brasileiras: pesquisas recentes

Foi realizada uma revisão da literatura utilizando o banco de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a busca, foi utilizado o termo “Escolas Família Agrícola” em português, publicados entre 2018 e 2022. No total, foram encontrados 119 documentos. Após leitura minuciosa dos títulos e palavras-chave, foram excluídas teses e dissertações (5), ensaios teóricos e revisões de literatura (5), artigos repetidos (18) e artigos que tratavam de educação rural, mas não especificamente do espaço das EFAs (2). Assim, restaram 90 artigos cujos resumos foram lidos e classificados.

A partir da análise dos resumos, foram excluídos 35 artigos que tratavam de assuntos técnicos, como ensino de agricultura, agroecologia, zootecnia, extensão rural, biologia, geografia, matemática e educação física. Outros 24 foram descartados porque não envolviam diretamente a produção de dados com os estudantes, mas apenas com professores ou gestores.

O total de 31 artigos foram lidos na íntegra. O critério de inclusão para a seleção final dos artigos foi que eles envolvessem pesquisas que produzissem dados diretamente com os alunos, diante do interesse da autora nos processos subjetivos do desenvolvimento dos jovens. Deve-se ressaltar que essa revisão não teve como objetivo retratar o estado da arte das publicações brasileiras de EFS, mas sim aproximar a psicologia e as experiências dessas escolas.

Os artigos analisados foram divididos em três categorias principais: 1) A Pedagogia da Alternância; 2) O impacto das EFAs na vida dos jovens, das famílias e comunidades; 3) Os Projetos de Vida do jovem do campo. Além disso, buscou-se avaliar as metodologias utilizadas e os pontos que poderiam ser desenvolvidos em futuras pesquisas sobre as EFAs.

Todos os artigos analisados fazem referência ao processo histórico de implantação da EFAs no Brasil, contextualizando suas origens através de iniciativas da Igreja Católica e dos movimentos sociais, na busca de uma formação que permitisse aos jovens estudar e permanecer no campo, relacionando o conhecimento científico com a realidade rural e o mundo do trabalho agrícola. Por essa razão, a Pedagogia da Alternância foi apresentada como um processo educacional adequado ao contexto rural brasileiro, pois parte da experiência do cotidiano, avança para a teoria e depois retorna à prática, valorizando o contexto social, a cultura e as experiências dos alunos. Nesse sentido, o ambiente social representa o eixo central do projeto pedagógico das EFAs, uma vez que a experiência de vida não é apenas o ponto de partida, mas também o ponto de chegada do processo de ensino e aprendizagem (Queiroz E Castro, 2021).

A publicação de Ravanjak e Martins (2020) relata a história da implantação de uma EAF no estado de Minas Gerais, quando líderes comunitários e agricultores tomaram para si a responsabilidade de

mobilizar as famílias da região, convocar reuniões e buscar parcerias com prefeituras, sindicatos e igrejas para viabilizar a escola. Da mesma forma, Fraga e Souza (2018) relatam a origem de uma EFA no estado do Ceará a partir do sonho e da luta de famílias de agricultores em parceria com sindicatos e movimentos sociais da região.

A Pedagogia da Alternância apresenta um cenário educacional complexo que envolve múltiplos atores e vai além da relação entre teoria e prática na busca de uma educação integral. Para que a alternância funcione, as escolas utilizam ferramentas pedagógicas para criar e organizar o Tempo Escolar e o Tempo Comunitário/Familiar. Essas ferramentas incluem cadernos escritos, planos de estudo, projetos, comunicações orais em grupo, aulas de reforço, visitas familiares e outras atividades.

Queiroz e Castro (2021) avaliaram a construção de Planos de Estudo, uma das ferramentas da Pedagogia da Alternância, construída em conjunto por monitores, alunos e famílias, com objetivo de elencar os temas mais relevantes a serem trabalhados durante o ano letivo. O Plano de Estudo funciona como um roteiro participativo de pesquisa a ser realizado pelos jovens, que permite observar e analisar vários aspectos da realidade regional, construindo pontes entre a comunidade, a atividade profissional, a participação política e o conhecimento científico.

Além da alternância, a EFA busca o acompanhamento de cada aluno de forma mais proximal, ao longo do ano escolar. Por esse motivo o número de estudantes é limitado e reduzido quando comparado às escolas municipais e estaduais. Dessa forma, a relação entre alunos e professores se mostra mais pessoal, o que é facilitado pelo fato de muitos docentes serem moradores do território rural da escola, sendo alguns ex-alunos da própria escola, facilitando laços e relações de intimidade. (Martins, 2020). Essa concepção faz com que os professores das EFAs sejam chamados de “monitores”. Eles ministram aulas como professores, mas também acompanham os alunos durante os dias que ficam na escola, fazem visitas às famílias, orientam os projetos de estágio e participam da gestão escolar.

Em uma pesquisa em uma EFA do Tocantins, os monitores entrevistados relataram que o fazer docente para eles estaria vinculada ao afeto; às ações dialógicas; à prática libertadora; ao querer bem a/o educanda/o e suas famílias; à responsabilidade de formar homens e mulheres não só a partir da dimensão técnica, mas também humana, social, cultural e política. Em uma das falas um monitor ressaltou a importância de compreender que nenhuma cultura é menor ou maior que outra, para possibilitar uma relação menos hierárquica com os estudantes e famílias. Um outro ponto trazido nessa pesquisa foi o papel do fazer docente na construção da identidade de cada um dos monitores, que exercem diferentes posições e estabelecem relações complexas com os estudantes (Valadão, 2021).

Pomucheq e Santos (2020) aplicaram questionários sobre a percepção dos alunos sobre a escola e sobre os monitores (como são chamados os professores) e a respeito do envolvimento dos alunos e de suas famílias em organizações e movimentos sociais, destacando que 99% dos alunos relataram participar de igrejas, sindicatos, associações ou movimentos de trabalhadores rurais. Oliveira e Benevenuto (2020) realizaram uma pesquisa com egressos de uma EFA, identificando que a maioria permanece ligada à atividade agrícola e às suas comunidades de origem. Esses autores destacam a relevância da escola para o futuro dos jovens e para as suas comunidades.

Um número considerável de artigos analisou os Projetos de Vida de estudantes e egressos das EFAs. Fernandes e Martins (2021) apresentam a experiência de grupos focais com graduados e o impacto da ferramenta chamada Projeto Profissional do Jovem (PPJ), que é desenvolvida em formato de disciplina, durante o ensino médio, quando o estudante deve analisar os desafios e as possibilidades de geração de renda da sua comunidade/família. Em seguida, devem criar um projeto de inovação ou melhoria na produção ou comercialização agrícola e executá-lo com a ajuda do seu orientador.

Diferentes estudos sobre os projetos de vida com egressos das EFAs (Alves; Piatti, 2022; Oliveira; Benevenuto, 2019; Martins, 2020; Fernandes; Martins, 2021) mostram transformações nas relações de gênero que historicamente marcaram os espaços rurais, em que

os meninos assumiam o papel de herdeiros e eram responsáveis pelo trabalho agrícola, enquanto as meninas realizavam trabalhos domésticos ou iam estudar em áreas urbanas como forma de ascensão ou reprodução social. Os autores observam uma transformação na figura feminina, que passa a assumir o trabalho agrícola e a dar continuidade à atividade da família no campo.

Apenas um artigo selecionado para este estudo foi publicado em uma revista da área de psicologia (International Journal of Developmental and Educational Psychology). As autoras Zamith-Cruz e Costa (2019) realizaram uma pesquisa de intervenção e observação participante com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem na escola em uma EFA no norte do Brasil.

Diferentemente de uma escola tradicional, a EFA, não é uma instituição pública, apesar de receber incentivos públicos para sua manutenção. Seu principal financiamento vem das associações de produtores rurais e outras instituições filantrópicas. Essa autonomia com relação ao Estado faz com que possua certa autonomia com relação à padronização estabelecida pelas diretrizes educacionais do governo, que muitas vezes reflete o contexto político e neoliberal. Sendo a EFA gerida por atores locais e movimento sociais, é importante a construção de um currículo com base nas necessidades territoriais e sociais (Nascimento; Bianchini, 2020).

As informações sobre o número exato de escolas que utilizam a pedagogia da alternância no Brasil são ainda imprecisas, bem como o número de alunos matriculados, indicando a relevância de um estudo de abrangência nacional que reúna esses dados e possa contribuir para políticas públicas de incentivo à manutenção e permanência dessas instituições. As EFAs enfrentam diversas dificuldades diante da escassez de recursos econômicos e investimentos políticos que oscilam. Sua sobrevivência representa uma resistência cotidiana às opressões históricas e sistemáticas impostas pelo sistema econômico capitalista.

Um olhar da psicologia cultural sobre as experiências das escolas família agrícola

A Psicologia Cultural é uma ciência interdisciplinar que estuda não apenas o desenvolvimento, mas todos os fenômenos

humanos e sociais de forma sistêmica e qualitativa. De acordo com Valsiner (2014), os seres humanos constroem significados diante de cada evento que vivenciam, sendo “criadores compulsivos de significados”. Portanto, toda ação ou reação do indivíduo ao mundo é acompanhada de uma tentativa de entender o que ele está vivenciando e enfrentando. A capacidade de refletir sobre os outros e sobre si mesmo (autorreflexividade) é a principal característica da espécie humana, que tem um impacto marcante no modo de vida humano (Valsiner, 2014).

A mediação por meio de signos, ou mediação semiótica, é a forma como as pessoas e a cultura são co-constituídas ao longo do tempo. Essa perspectiva entende a cultura não como um elemento externo ao indivíduo, mas como uma mediação intrapsicológica. Por meio da cultura, é possível diferenciar-se dos outros e do contexto e, ao mesmo tempo, incluir-se como parte da sociedade e do ambiente. Em outras palavras, a mediação semiótica ao mesmo tempo distancia e aproxima a pessoa do contexto em que ela está inserida, criando as condições para a construção de um campo “psicológico” ou “subjetivo” (Valsiner, 2007).

A teoria do Self Dialógico (Monereo; Hermans, 2023; Hermans, 2002) mostra que várias posições do eu/self dialogam por meio de uma dinâmica que permite que as pessoas falem sobre si mesmas e se relacionem socioafetivamente com os outros. O eu e suas várias posições se desenvolvem necessariamente em relação ao outro, que pode ser um outro real, fictício ou interno, por meio de distintas posições do eu no diálogo. Assim, as possibilidades de relacionamento em diferentes contextos, como na escola, na família e no trabalho, impõem práticas socioculturais e indicam posições aos sujeitos (Freire; Branco, 2016).

Freire e Branco (2016) argumentam que o eu dialógico pode se expandir nas interações sociais, e o desejo de fazer parte de um ambiente/grupo impulsiona o posicionamento pessoal das pessoas. Ao mesmo tempo, os propósitos e as práticas de cada grupo e contexto podem direcionar as posições de seus participantes por meio de ferramentas simbólicas e interações interpessoais. Os processos de comunicação constroem significados para o sujeito, que incorporam valores e crenças da cultura coletiva na experiência e no desenvolvimento individual.

A análise dos processos semióticos e dialógicos do self, por meio de trocas com o ambiente cultural, tem nas EFAs um espaço promissor para a compreensão dos fenômenos psicológicos do desenvolvimento. Isso se deve ao fato de essas escolas terem sido criadas e funcionarem de forma inseparável dos diferentes contextos de vida dos jovens, como a comunidade, o território rural, os movimentos sociais e políticos, o ambiente de trabalho e a agricultura familiar. A jornada dos alunos entre esses diferentes espaços os desafia a exercerem diversas posições simultâneas. Além disso, o espaço dialógico produzido pela Pedagogia da Alternância estabelece o atravessamento contínuo de fronteiras entre espaços e tempos distintos no processo formativo e no desenvolvimento dos jovens.

Marsico (2016) discute o conceito de fronteira (borders) defendendo que um espaço fronteiro não é apenas um não-lugar, mas uma zona com características que tornam as experiências específicas, regulando as trocas no ambiente e o modo de pensar, agir e sentir das pessoas. Essa autora resume a complexidade do conceito de fronteira como um lugar construído por meio da produção de significados, diferenciações e valores. A construção de fronteiras permite que os indivíduos articulem as relações com outras pessoas e com o ambiente de forma diferenciada e hierárquica (Marsico et al., 2013).

Essas características colocam as zonas de fronteira em um paradoxo, ao mesmo tempo em que a construção de uma fronteira torna o mundo menos ambíguo e mais fluido, aproximando espaços e pessoas, ela também aumenta as ambiguidades ao destacar diferenças e descontinuidades. A própria região de fronteira também é paradoxal porque não pode ser definida por nenhuma das partes que divide, apesar de sua condição de existência ser a presença dessas duas partes (Marsico, 2016).

As EFAs têm buscado vincular os processos de educação escolar à formação humana e ética. Em outras palavras, os princípios fundantes da educação nesses espaços relacionam a história das lutas rurais, a importância do território, a sustentabilidade dos ecossistemas, a preservação da cultura e das tradições locais e o combate às desigualdades entre as áreas rurais e urbanas. Esse modelo de escola também reconhece a importância do trabalho como dimensão

estruturante da vida social, e o trabalho nas regiões rurais está diretamente associado aos recursos familiares e territoriais (Martins, 2021).

Diferentemente das escolas tradicionais, em que os jovens se deslocam diariamente entre a casa (um espaço familiar para descanso, alimentação, distração e, talvez, estudo individual) e a escola (um espaço de aprendizagem), o intercâmbio entre casa e escola nas EFAs é o que produz a aprendizagem. As ferramentas da Pedagogia da Alternância tentam fazer a mediação entre os espaços da comunidade e da escola. Um exemplo dessas ferramentas é o Projeto Profissional do Jovem, em que os alunos devem analisar o contexto de sua família e comunidade e usar o conhecimento técnico aprendido na escola para melhorar e promover a produção e a comercialização agrícola de sua família ou comunidade. Dessa forma, pode-se dizer que o Projeto Profissional do Jovem é uma maneira institucionalizada de promover intercâmbios na fronteira entre a escola e a comunidade.

Além disso, a adoção da Pedagogia da Alternância tenta colocar a família/comunidade e a escola como inseparáveis do processo de aprendizagem. Por essa razão, embora sejam dois contextos de vida distintos, o modelo educacional da EFAS propõe que os jovens vejam ambos como espaços formativos e o trânsito comunidade-escola como condição para sua formação. Os adolescentes são vistos como ativos em seu processo de aprendizagem, e os professores como mediadores entre a escola e a família (Dantas et al., 2021).

Marsico (2015) afirma que a educação é a fronteira externa do desenvolvimento humano, uma fronteira de indeterminação, como um horizonte inalcançável que se move a cada passo que as pessoas dão. A busca pela autorregulação em face da incerteza é uma característica inevitável do movimento sociocultural humano, que envolve a travessia de fronteiras entre diferentes ambientes sociais dentro do limite intransponível do tempo irreversível.

Olhar a Pedagogia da Alternância enquanto um espaço fronteiriço permite lidar com a dinâmica de continuidade e descontinuidade nos espaços sociais. Por exemplo, diretores e monitores, em várias situações, precisam ter uma relação mais próxima com os alunos para lidar com situações cotidianas durante o período escolar, como

um aluno que adoece e precisa de atendimento, cuidado e atenção (Dantas et al., 2021). No entanto, isso não significa que a escola deixe de ser escola, com suas regras, proibições e permissões, que são diferentes daquelas que caracterizam o espaço familiar.

Assim, a Pedagogia da Alternância, que divide e reúne a formação nos espaços da comunidade e da escola, configura uma zona intermediária (Marsico, 2016) de coexistência e desenvolvimento. Com base nas ferramentas de alternância, as fronteiras, ou membranas, entre comunidade e escola, nas EFAs parecem se tornar mais permeáveis, permitindo que os alunos adotem posições educacionais que integram características de ambos os ambientes culturais. Além disso, a forma como os jovens rurais atravessam seus vários contextos de vida também traz aspectos da ruralidade, da cultura dos territórios camponeses e de uma expectativa de futuro construída sobre eles e por eles próprios.

Motta (2012) fala sobre o movimento em direção ao futuro como uma coordenação complexa de processos no domínio do eu, que se relaciona com “o que ainda não somos”. Dessa forma, o tempo presente também pode ser reconhecido como uma fronteira entre “a vida como ela é” e vários outros estados: “como poderia ser”, ‘como deveria ser’ e ‘como não deveria ser’. É nessa fronteira que surgem ferramentas fundamentais para criar significados que nos permitam lidar com o futuro, reconhecendo sua natureza imprevisível.

Além dos processos individuais e subjetivos das experiências de fronteira, a cultura coletiva também é co-construída pelos movimentos e trocas em que as pessoas são significadas e produzem significados. Monereo e Hermans (2023) refletem sobre a dialogicidade das posições do eu e das posições coletivas em espaços educacionais e argumentam que, quando os alunos ou qualquer participante coopera em alianças produtivas, eles têm a oportunidade de aprender algo uns com os outros que não estava previamente em suas mentes. Portanto, quando há espaço para discordância e oposição, um aprende com o outro em cooperação e a cidadania é construída.

Considerações finais

Este artigo buscou aproximar a psicologia dos contextos rurais, especialmente da rede brasileira de Escolas Família Agrícola.

Motivado pela percepção da importância que esse modelo educacional tem para os territórios rurais e para a formação dos jovens do campo, o esforço empreendido neste trabalho foi o de analisar experiências de pesquisa nessas escolas, especialmente aquelas relacionadas à Pedagogia da Alternância, dado o desejo de compreender os processos de desenvolvimento que ocorrem nas fronteiras entre diferentes tempos e espaços.

Através de uma breve revisão da literatura, destaca-se a complexidade da construção de uma educação dialógica, contextualizada e integral. Observa-se também a importância da luta da população camponesa e dos movimentos sociais para a garantia de uma educação diferenciada e emancipadora, que constrói projetos de futuro não apenas para a juventude, mas para os territórios rurais brasileiros.

Considerando que ainda há pouca produção teórica da psicologia em contextos rurais, a Psicologia Cultural, como perspectiva teórica interdisciplinar, apresenta uma promissora abertura interdisciplinar e conceitual para a compreensão dos processos subjetivos humanos co-construídos por meio das relações, tendo a cultura como elemento de mediação intrapsicológica. Além disso, possibilita a análise das EFAs como um espaço formativo fronteiro entre família, comunidade e formação profissional, bem como um espaço dialógico, que produz significados que orientarão e conduzirão as decisões futuras dos jovens.

Por fim, considera-se que as EFAs e a formação por meio da Pedagogia da Alternância, representam um sistema educacional de referência para a educação do campo e para a prática da psicologia nas escolas e territórios não urbanos. Investigar e compreender o funcionamento desse modelo de escola permite também o fortalecimento de um olhar crítico dos profissionais à modelos hegemônicos e urbanos de educação e desenvolvimento.

Reconhece-se o trabalho das EFAs como uma recusa à colonialidade e a opressão sistemática, imposta pela dominação e desigualdade econômica. Paulo Freire (1987) percebia a educação enquanto instrumento indispensável ao desvelamento das relações de exploração próprias das sociedades capitalistas. Para esse autor, os

conceitos que integram a experiência formal de ensino aprendizagem somente geram sentido e revelam força pedagógica e política quando assentados em experiências sociais e humanas concretas.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. P.; PIATTI, C. Projeto profissional do jovem da escola família agrícola: a relação trabalho e educação na emancipação do jovem. **Trabalho & Educação**, v. 31, n. 2, p. 93-106, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2022.39741>

ASSUNÇÃO, A. dos S.; CAMACHO, R. S. Educação do campo e resistência camponesa: a práxis pedagógica emancipatória, dialógica e em alternância da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR). **Pegada - A Revista da Geografia do Trabalho**, v. 24, n. 1, p. 85-112, 2023. DOI: <https://doi.org/10.33026/peg.v24i1.9557>

BORSATTO, R. S.; MACEDO, A. C.; ANTUNES, W. F.; SOUZA-ESQUERDO, V. F. Back to the past: authoritarian populism, disruptive governance and policy dismantling in rural Brazil. In: ROSSOTTO, A. A.; FERNANDES, B. M. (orgs). **Agriculture, environment, and development: international perspectives on water, land, and politics**. 2. ed. Springer Nature Switzerland, 2022. ISBN 978-3-031-10263-9. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-10264-6>

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. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 7, 12 dez. 2019. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=12/12/2019&jornal=515&pagina=7&totalArquivos=308>. Acesso em: 4 set. 2021.

CALEGARE, M. Psicologia florestal amazônica e os processos psicoflorestais. In: Calegare, M.; Ribeiro, L. P.; Méndez, A. O. (orgs). **Psicologia rural: percursos, práticas e reflexões latino-americanas**. [livro eletrônico]. 2023.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CORRÊA, M. M. T.; BENKE VERGUTZ, C. L. A percepção da família quanto ao seu papel no processo formativo do(a) estudante da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. **Agora (Santa Cruz do Sul, Brazil)**, v. 23, n. 2, p. 109-125, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17058/agora.v23i2.16463>.

COSTA, T. P. da; FREITAS, H. R.; MARINHO, C. M. Pedagogia da alternância na educação básica e profissional: conquistas e desafios em 25 anos de atuação da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, e7327, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7327>

CRUZ, F. d. Q. F. d.; MEDEIROS, E. C. S. d. N. L.; SAMPAIO, M. S.; SOUZA, R. A. d. A gestão escolar e a família do campo: o cotidiano entre a pedagogia da alternância e a participação democrática local no município de Nova Friburgo. **Revista Valore**, v. 3, p. 62-84, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22408/reva30201849562-84>

DANTAS, A. C. A. S.; NAKASHIMA, R. H. R.; ALMEIDA, R. C. M. d. Práticas educativas de educadoras(es) da Escola Família Agrícola “Zé de Deus” em Colinas do Tocantins (TO). **Trabalho & Educação**, v. 29, n. 3, p. 113-130, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2020.24726>

FERNANDES, B. M.; WELCH, C. A. Contested landscapes: territorial conflicts and the production of different ruralities in Brazil. In: ROSSOTTO, A. A.; FERNANDES, B. M. (orgs). **Agriculture, environment, and development: international perspectives on water, land, and politics**. 2. ed. Springer Nature Switzerland, 2022. ISBN 978-3-031-10263-9. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-10264-6>

FERREIRA, C. R. C.; FURYAMA, L. A.; HOLANDA, M. D. M. DE; MENDONÇA, I. S. Psicologia e ruralidades: revisão de produções científicas em uma plataforma de indexação. In: CALEGARE, M.; RIBEIRO, L. P.; MÉNDEZ, A. O. (orgs). **Psicologia rural: percursos, práticas e reflexões latino-americanas**. [livro eletrônico], 2023.

FERREIRA, G. A.; LIMA ROBAINA, J. V.; BRACAGIOLINETO, A.; GERALDO WIZNIEWKY, J. Construção do conhecimento na Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha e das Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul. **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, v. 3, n. 4, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47456/krkr.v3i4.31483>

FREITAS, I. C. M. F. **Do campo à universidade: trajetórias e projetos de vida dos jovens universitários do meio rural**. [Tese de doutorado]. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009.

FRAGA, R. C. Q.; SOUZA, J. R. F. Pedagogia da alternância e prática educativa na educação do campo: experiência da Escola Família Agrícola Dom Fragoso no Ceará. **Práxis Educacional**, v. 13, n. 26, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v13i26.2827>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, S. F. DE C. D.; BRANCO, A. U. A teoria do self dialógico em perspectiva. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 25-33, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-37722016012426025033>

FROES, L. T. M. **Mulheres do campo no ensino superior: percursos sociais de estudantes no curso de licenciatura em educação do campo na UFMG**. [Tese de doutorado]. Orientador: Delma Pessanha Neves. Universidade Federal Fluminense, 2019.

GONZÁLEZ, K. I. H. PREFÁCIO. In: Calegare, M.; Ribeiro, L. P.; Méndez, A. O. (orgs). **Psicologia rural: percursos, práticas e reflexões latino-americanas**. [livro eletrônico], 2023.

LIMA, E. S. Os impactos da BNCC nas políticas de educação do campo e nos projetos educativos das escolas famílias agrícolas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58092>

LOMBA, R. M.; CARDOSO, J. P. Rural education and pedagogy of the alternation: an analysis of the Family Agricultural Schools of Amapá. **Revista NERA**, v. 53, p. 361-384, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i53.6568>

MACHADO, D. T. Educação no campo em Rondônia: a prática educativa na Escola Família Agrícola Vale do Guaporé. **Revista de Educação Popular**, v. 16, n. 2, p. 95-104, 2017. DOI: https://doi.org/10.14393/REP_v16n22017_art07

MAIA, A. C.; DANIEL DE SOUZA, L.; THIAGO V. P., A. Educação do campo na EFA Jaguaribana Zé Maria do Tomé: contextualização, agroecologia e Paulo Freire. **OKARA: Geografia em Debate**, v. 14, n. 2, p. 532-543, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1982-3878.2020v14n2.54688>

MARSICO, G.; VALSINER, J. Making history, apprehending future while reconstructing the past: memory practices and learning: interactional, institutional, and sociocultural perspectives. In: MARSICO, G.; DAZZANI, V.; RISTUM, M.; de SOUSA B., A. C. (Eds.). **Educational contexts and borders**

through a cultural lens: looking inside, viewing outside. Dordrecht: Springer, 2016. p. 355–314.

MARSICO, G. Moving between the social spaces: conditions for boundaries crossing. In: MARSICO, G.; KOMATSU, K.; IANNACCONE, A. (Eds.). **Crossing boundaries:** intercontextual dynamics between family and school. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2013. p. 361–374.

MARSICO, G. The borderland. **Culture & Psychology**, v. 22, n. 2, p. 206–215, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X15601199>

MARTINS, L. R. Permanecer no campo como projeto de vida de jovens rurais: experiências de formandos e egressos de Escolas Família Agrícola no estado do Espírito Santo. **Sociedade e Estado**, v. 35, n. 03, p. 1054–1054, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/35547>

MONEREO, C.; HERMANS, H. Education and dialogical self: state of the art. **Journal for the Study of Education and Development**, v. 46, n. 3, p. 445–491, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2201562>.

NASCIMENTO, J.; BIANCHINI, M. Educação com identidade do campo: o surgimento das EFAs no Brasil. **Agora (Santa Cruz do Sul, Brazil)**, v. 22, n. 2, p. 110–130, 2020.

OLIVEIRA, E. DE; DEL RIO BENEVENUTO, M. A. Projeto profissional do jovem e sua contribuição para o protagonismo e (re)afirmação de jovens do campo. **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, v. 2, n. 4, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47456/krkr.v2i4.31697>

PACHECO, J. S. DE A.; RIBEIRO, J. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Esse (des) conhecido sujeito social: a produção acadêmica sobre a juventude das EFAs. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, e13825, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13825>

PEREIRA, J. L. DE G.; SOUZA, F. C. Formação de técnico em agropecuária no Brasil e na Espanha: projetos de vida da juventude rural. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, 2020.

POMUCHENQ, F. J. M.; SANTOS, F. N. D. Ressignificação da auto-organização dos estudantes na EFA de Marilândia: possibilidades, avanços e desafios. **Educação em Perspectiva**, v. 11, e020043, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduperppgeufv.v11i00.9587>

QUEIROZ, D. A. R.; CASTRO, M. A. D. R. D. Interfaces entre educação profissional em alternância e formação integrada omnilateral: reflexões a partir da experiência da Escola Família Agrícola de Natalândia/MG. **Educação**, v. 46, p. 1-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644441651>

RIBEIRO, L. P.; ROJAS-ANDRADE, R.; OLIVERA-MÉNDEZ, A. Educación en contextos rurales y la Psicología Rural: encuentros latinoamericanos. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12605>

RONZANI, T. M. A Psicologia chega ao campo: revisão sistemática de contextos rurais latino-americanos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, e221801, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003221801>

RAVNJAK, L. L. S.; MARTINS, M. DE F. A. Escola e alternância no Gerais mineiro: a trajetória da Escola Família Agrícola de Tabocal. **Revista Campo-Território**, v. 15, n. 36, p. 430-460, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/RCT153617>

SANTOS, J. C.; SANTOS, L. A.; MARINHO, C. M.; DUARTE, F. R. Educação e luta pela terra: a experiência com jovens do campo da Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA. **Revista Educação Popular**, v. 22, n. 1, p. 42-60, 2023.

SANTOS, C. F. D.; LIMA, C. C. D.; BARRIOS, Y. R.; ROCHA, D. F. A pedagogia da alternância como proposta de educação no campo: um estudo na Escola Família Agrícola Itapirema em Rondônia, Brasil. **Revista Relações Sociais**, v. 2, n. 2, p. 190-204, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18540/revesv12iss2pp0190-0204>

SILVA, C. D. Formação e letramento no contexto de ensino da pedagogia da alternância: alguns apontamentos. **Entrepalavras**, v. 9, n. 2, p. 473, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22168/2237-6321-21667>

SILVA, C. D. Plano de formação, letramento e práticas educativas na pedagogia da alternância. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v. 46, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046219182>

SILVA, C. d.; GONÇALVES, A. V. O gênero caderno de acompanhamento na pedagogia da alternância: espaço de diálogo entre família e escola. **Fórum Lingüístico**, v. 16, n. 2, p. 3655-3668, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2019>

UNITED NATIONS, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. **World Urbanization Prospects 2018: Highlights** (ST/ESA/SER.A/421). Nova Iorque, 2019.

VALADÃO, A. D. A pedagogia da alternância do CEFFA de Ji-Paraná frente à Covid-19: “A pandemia deu um nó no tempo-escola”. **La Salle (Canoas, Rio Grande do Sul, Brazil)**, v. 26, n. 2, p. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v26i2.8029>

VALSINER, J. **Culture in minds and societies**. Los Angeles; Nova Delhi: Sage, 2007. Foundations of Cultural Psychology.

VALSINER, J. **Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VALSINER, J. Why cultural psychology? Making the human condition meaningful. In: VALSINER, J. **An invitation to cultural psychology**. EUA: Sage Publications, 2014.

VALSINER, J. **From methodology to methods in human psychology**. Springer, 2017.

VILELA, A. M. J. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. spe, p. 28–43, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500004>

ZAMITH CRUZ, J.; COSTA, M. Jovens maranhenses de escola família agrícola: do eu obrigatório/ideal ao eu atual. **INFAD** (Barcelona), v. 1, n. 2, p. 177-186, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1686>

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo -SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Vivenciando a psicologia escolar: práticas e reflexões

*Oak Tonet Assad
Nathany Santana Braga
Alayde Maria Pinto Digiovanni*

Introdução

Este texto trata de um estágio, realizado em uma escola municipal do interior do Paraná, que faz parte da estrutura do campo de estágio da disciplina em Estágio Profissional Supervisionado em Instituições e Organizações II de uma universidade estadual, que conta com 136 horas em supervisão e 136 horas no campo, ambas divididas em 4 horas semanais.

Partimos então da definição da área de estágio como Psicologia Escolar ou da Educação. O processo de educação, por sua vez, abarca diferentes faixas etárias em escolas de porte pequeno, médio e grande, e que possuem diversidade em culturas institucionais. Por conta dessa pluralidade institucional, a Psicologia Escolar se faz múltipla, social e política.

Durante o estágio, focamos na Educação Básica, abrangendo especificamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Partimos do pressuposto de que a educação é um direito garantido pela Constituição Brasileira de 1988, no artigo 25. É um direito humano, subjetivo, fundamental na constituição das relações sociais, políticas, culturais e econômicas.

Prevê-se que, a escola hoje, seja um espaço amplo que favoreça experiências e a produção de conhecimento para a vida, fazendo com que crianças e adolescentes entrem em contato com redes sociais importantes para sua formação. Logo, não há como pensar na Educação sem inseri-la no contexto das políticas econômicas, públicas e sociais, entendendo como se articulam e constroem, dentro do modelo de produção capitalista vigente na sociedade contemporânea. O modelo capitalista, por sua vez, perpetua-se através das práticas pedagógicas tornando-as uma ferramenta importante no processo de subjetivação do sujeito, que mantém o sistema de classes, e atrapalha a construção

e realização de planos educacionais que possibilitam a inserção social emancipadora dos diferentes agentes da sociedade (Meszáros, 2005).

A escola, então, é palco de contradições da sociedade em que se insere, nem sempre assegurando o exercício de uma cidadania ativa. O cotidiano das escolas públicas brasileiras, por sua vez, expressam as condições pragmáticas que se constituem as políticas educacionais - a Educação então, passa a ser uma importante dimensão de implantação de um projeto neoliberal da sociedade. A Educação, passa a se tornar mercadoria, e não mais um direito de todos (Kruppa, 2001).

A Psicologia Escolar e Educacional entra nesse contexto no bojo da redemocratização do Estado, onde a partir da descentralização do poder para os municípios e estados, a Educação passou a ter autonomia para planejar, implementar e gerir suas políticas educacionais. Nessa época, o tema do fracasso escolar passou a centralizar as discussões tanto na Psicologia quanto na Educação. Essas discussões, por sua vez, criaram um novo eixo de análise do processo de escolarização: “o papel das políticas públicas educacionais na constituição do dia a dia escolar e as atividades de ensinar e aprender desenvolvidas nas relações entre educadores e educandos” (Patto, 1990; Saviani, 2008).

Nesse sentido, passamos então a falar do papel da Psicologia Escolar e Educacional nesse contexto, que precisa responder questões sobre para quem é a escola, para quê, e como se engendram as práticas atravessadas por essas implicações no cotidiano. A partir desses questionamentos, ao psicólogo escolar e da educação fica o trabalho de criar:

um projeto educacional que vise a coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social (CFP, 2019).

Ademais, é necessário entendermos a importância do psicólogo escolar e educacional no processo de controle social das políticas públicas de educação, entendendo que a garantia de recursos fundamentais, garantem o direito à educação de qualidade (CFP 2019).

Caracterização do Campo de Estágio

Para entendermos o atendimento de séries, primeiro precisamos entender como se estrutura a Educação Infantil e Fundamental, de forma breve. Enquanto a Educação Infantil possui cinco campos de experiência que visam reformular a educação, no Ensino Fundamental - anos iniciais, a mudança caracteriza-se pela progressão das múltiplas aprendizagens, voltados para o estímulo do pensamento lógico, criativo e crítico, propiciando ao aluno formas de pensar e refletir por si só sobre o mundo que o cerca.

As áreas do conhecimento previstas pelas BNCC atualmente, são: 1) Linguagens, 2) Matemática, 3) Ciências da Natureza e 4) Ciências Humanas, sendo que cada uma tem competências específicas da área. Considera-se competência como sendo a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para solucionar conflitos da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para a BNCC, o estudo por competências é importante porque muito além de o aluno apenas compreender conceitos, ele também é convidado a interagir, assumindo um papel mais ativo na sociedade.

Para que as crianças possam ter acesso a esse espaço de desenvolvimento, se vê essencial a gestão democrática para a construção de um espaço justo e solidário em que todos são vistos como sujeitos essenciais para a construção da aprendizagem voltada à reflexão e a crítica. A gestão democrática tem por objetivo manter os alunos de diversas classes sociais dentro do espaço escolar, mas não somente mantê-lo, dar-lhes assessoria para que possam dar continuidade na sua vida escolar, evitando a evasão escolar (Sander, 2007).

A escola municipal que frequentamos atende desde o último ano da Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental (3º do pré até o 5º ano), atendendo, na época, 168 crianças de seu entorno. A escola conta com 3 salas de aula, e uma sala adaptada para aula,

mas que originalmente pertence ao refeitório da escola, possuindo 7 professores para atender às classes no período da manhã e da tarde.

Esses professores, por sua vez, partem do processo ensino-aprendizagem da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como processo didático, a prática social historicamente situada. O processo ocorre da síntese à síntese, ou seja, do saber assistemático, desarticulados, para o sistemático, articulado e sua metodologia não está pautada na escola, nem na sala de aula, mas numa realidade social mais ampla. Há aqui, o grande desafio de ensinar os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, superando assim o esvaziamento da consciência humana (Saviani, 2008).

Fundamentação teórica

No contexto do estágio em Psicologia da Educação, mergulhamos em um cenário enriquecedor, permeado pela abordagem da Psicologia Histórico-Cultural. Esta abordagem, com raízes profundas no pensamento de pensadores como Lev Vygotski e Daniil Elkonin, proporcionou a base sólida e as lentes através das quais buscamos compreender e interagir com a realidade educacional.

A Psicologia Histórico-Cultural é uma abordagem que se originou na Rússia no início do século XX, em um período marcado por mudanças sociais e políticas significativas. Fundamentada no pensamento de Vygotsky, desafia a visão tradicional do desenvolvimento humano como um processo puramente natural e universal, caracterizado por estágios predeterminados.

Vygotski e seus seguidores acreditavam que o psiquismo humano se desenvolve a partir das experiências sociais e historicamente situadas, rompendo com a ideia de um desenvolvimento linear e padronizado. Eles destacavam a importância das interações sociais, da cultura e da linguagem no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Assim, ao longo do estágio, nos baseamos nessa perspectiva, compreendendo que as vivências das crianças, suas interações sociais e o ambiente cultural em que estão imersas desempenham papéis cruciais em seu desenvolvimento, no processo de “tornar-se humano”.

A Psicologia Histórico-Cultural nos guiou na observação, análise e intervenção junto às crianças, proporcionando uma visão mais ampla e contextualizada de suas experiências educacionais.

A seguir, exploraremos como a Psicologia Histórico-Cultural conformou nossas práticas durante o estágio, influenciando nossa compreensão sobre o desenvolvimento das crianças, da aprendizagem e do papel do educador no contexto da educação infantil.

A criança, a infância e a educação

A infância e a criança, quando vistas sob a lente da perspectiva histórico-cultural, revelam-se intrinsecamente ligadas ao processo educacional. Essa abordagem psicológica nos convida a superar concepções estáticas sobre o desenvolvimento infantil.

Na visão histórico-cultural, a infância é compreendida como uma construção social e cultural, moldada pelas interações da criança com seu ambiente e pelas práticas educacionais em vigor na sociedade. Não há uma infância universal, mas sim múltiplas infâncias, influenciadas pelas diferenças de contextos culturais, sociais e econômicos.

A criança, nesse contexto, é vista como um ser ativo, dotado de potencialidades a serem desenvolvidas, mas cujo desenvolvimento é fortemente influenciado pelas mediações sociais e culturais. A aprendizagem, por exemplo, não é vista como um processo individual e isolado, mas sim como uma construção social que ocorre por meio da interação com outros indivíduos mais experientes, como os educadores e cuidadores.

No contexto educacional, essa perspectiva lança luz sobre a importância do papel do educador como mediador do desenvolvimento da criança. O educador não é apenas um transmissor de conhecimento, mas alguém que cria ambientes ricos em desafios e oportunidades de aprendizagem, levando em consideração o nível de desenvolvimento da criança e sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

De acordo com Vygotsky (1988), o ensino eficaz incide na zona de desenvolvimento próximo, que engloba o que a criança ainda não é capaz de realizar de forma independente, mas que pode alcançar com auxílio de um parceiro mais experiente. Portanto, um bom ensino deve

antecipar-se ao conhecimento prévio da criança, promovendo novos desafios baseados no que já é conhecido (Mello, 2007).

Adicionalmente, a perspectiva histórico-cultural enfatiza a relevância da linguagem e da cultura na edificação do conhecimento. A utilização da linguagem, tanto oral quanto escrita, desempenha um papel crucial na mediação da aprendizagem, possibilitando que as crianças tenham acesso às riquezas culturais e históricas da humanidade, tais como livros, arte e música, permitindo-lhes engajar-se na vida social.

Isso corrobora com a ideia de que tanto a família quanto a escola têm a função de fornecer essa oportunidade de acesso às riquezas culturais e históricas da humanidade. Conforme observado por Mello (2007, p. 88), “Cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe proporciona no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento”. Portanto, as novas gerações se apropriam da experiência humana acumulada ao longo da história da sociedade por meio da interação social com parceiros mais experientes.

Mello (2007), destaca que esse processo, conhecido como processo de humanização, é intrinsecamente um processo de educação, envolvendo a internalização e a apropriação das funções psíquicas tipicamente humanas, como a fala, o pensamento, o controle sobre a própria vontade, a imaginação e a função simbólica da consciência. A escola, portanto, desempenha um papel fundamental nesse processo, facilitando a humanização das crianças ao proporcionar conhecimento e aprendizado para o seu desenvolvimento.

Portanto, o processo educacional é concebido como uma via de mão dupla (dialética), em que a criança e o educador interagem e se influenciam mutuamente na busca pelo desenvolvimento e pela construção do conhecimento. Essa abordagem enriquece nosso entendimento da complexa relação entre infância, criança e educação, desafiando-nos a repensar nossas práticas pedagógicas em busca de uma educação mais contextualizada e adaptada para as demandas individuais e grupais dos alunos.

A função da psicóloga (o/ue) escolar

O papel do psicólogo(a/ue) na escola é crucial para promover um ambiente educacional mais enriquecedor e inclusivo. Atua como um mediador entre a teoria psicológica e a prática pedagógica, oferecendo uma compreensão aprofundada dos processos de desenvolvimento e aprendizado das crianças, auxiliando os educadores a adaptar suas abordagens de ensino. Ao compreender como o conhecimento é construído socialmente, o psicólogo(a/ue) pode ajudar os professores a identificar as necessidades dos alunos e criar estratégias de ensino mais eficazes (Barroco, 2022).

O psicólogo(a/ue) desempenha um papel fundamental ao identificar a ZDP (citada anteriormente) e colaborar com os professores para projetar atividades que desafiem os alunos de maneira adequada. Isso permite que as crianças avancem em seu desenvolvimento cognitivo de forma mais eficaz e adaptada.

Além disso, o psicólogo(a/ue) escolar pode trabalhar em estreita colaboração com os profissionais da educação para criar um ambiente inclusivo. Ele(a/u) pode ajudar a identificar e apoiar alunos com necessidades especiais, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais. A inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, é um valor central na abordagem histórico-cultural.

Por “igualdade de oportunidade educacionais” nos referimos a exploração da ZDP de cada aluno, para que, coletivamente, os indivíduos possam se desenvolver de forma parecida, mesmo que as atividades não sejam executadas igualmente.

Outro aspecto crucial é o apoio às famílias. O psicólogo(a/ue) pode desempenhar um papel importante na comunicação entre a escola e os pais, fornecendo orientação sobre o desenvolvimento das crianças e estratégias para apoiar o aprendizado em casa.

O psicólogo (a/ue) atua como um elo entre a teoria psicológica e a prática educacional, facilitando o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Além disso, desempenha um papel na promoção da inclusão e na parceria entre escola e família. Assim, o

psicólogo(a/ue) contribui significativamente para a criação de uma educação que valoriza a individualidade, coletividade e o potencial de cada aluno.

Atividades desenvolvidas

Uma prática que realizamos, foi a observação de todas as salas de aula da escola. O processo de observação inicia-se com a seleção da sala de aula a ser estudada, tendo em vista objetivos específicos, como a identificação de desafios de aprendizado em alunos particulares e a análise da dinâmica pedagógica como um todo.

Por isso, conversamos anteriormente com a diretora e começamos com as salas que eram vistas como mais “problemáticas”, questionamos também quais eram os alunos que deveríamos prestar mais atenção. Esse processo envolve o registro de informações relativas ao ambiente da sala de aula, às interações entre os alunos e professores, às atividades de ensino e ao comportamento dos estudantes.

Com base nos dados registrados, elaborava-se um plano de intervenção, uma atividade adaptada que aplicamos nas turmas com o intuito de observar e desenvolver a aprendizagem. Para, posteriormente, fazermos encaminhamentos eficazes. Trabalhamos em estreita colaboração com professores e outros profissionais da escola e da psicologia, para efetivar as intervenções necessárias.

A observação psicológica em salas de aula contribui para a criação de ambientes educacionais mais inclusivos e propícios ao desenvolvimento de todos os alunos. Por meio dessa prática, buscamos promover o desenvolvimento dos estudantes e apoiar o constante aperfeiçoamento do contexto educacional.

Outra vivência que tivemos teve como foco os professores e a gestão da escola, foi uma apresentação sobre contribuições para aprendizagem escolar, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, a fim de trazer a tona temas que considerávamos importantes de serem discutidos com os professores, no contexto em que se inseriam e daquilo que percebemos a partir da observação e coleta de dados dos alunos, professores e gestão escolar.

Para isso, introduzimos a temática explicando as origens e a conceptualização do indivíduo a partir da Psicologia Histórico Cultural, trazendo aproximações com a Pedagogia Histórico Crítica que já era de conhecimento do corpo docente. Para falar sobre o ser indivíduo, falamos sobre as formas de vida na educação, política e história, e as percepções local e historicamente contextualizadas da crianças como mini adultos, recipientes vazio e seres frágeis e essencialmente bons, assim como discutimos o conceito de inatismo no sujeito.

Depois de construído esse primeiro momento, passamos a falar do papel da escola e dos professores para o desenvolvimento da criança, enfatizando a importância do ensino do conhecimento científico e sistematizado na organização e elaboração das funções psíquicas superiores, assim como abordamos o processo de formação de conceitos através de operações e ações voltadas, inicialmente, as sensações visuais e sinestésicas. Enfatizamos, a partir daí, a importância do contexto escolar no ensino da atenção voluntária, destacando que a atenção voluntária não é algo inato ou que dependa exclusivamente da vontade da criança em aprender.

Por fim, discutimos sobre questões de gênero e família, onde muitas vezes papeis de gênero são reforçados, dividindo e colocando as crianças em blocos do que se espera de cada uma. Na tópica da família, falamos sobre as diversas formas de formação familiar,, e como isso impacta em dias comemorativos que focam em membros familiares específicos, como mãe e pai.

Durante nossa apresentação, trouxemos exemplos e fizemos algumas perguntas para os professores que pudessem auxiliá-los a conectar aquilo que trazíamos com as experiências do dia a dia escolar. Os professores participaram, trouxeram exemplos do dia a dia, e levantaram a temática da culpa pelo que eles entendiam como “crianças problema”. A partir do que era trago, elaboramos a importância de não utilizar a palavra culpa, mas de entender o conceito de responsabilização compartilhada entre professores, família e os diversos contextos em que a criança interage.

Trabalhamos também com as emoções, através da linguagem e do pensamento, nós processamos e internalizamos nossas experiências

sociais e emocionais. Portanto, é crucial que as crianças desenvolvam um entendimento das emoções. Além disso, a afetividade desempenha um papel fundamental na pedagogia, pois quando o aprendizado está conectado a algo significativo e afetivo, é mais fácil para as crianças assimilarem (Emiliano e Tomás, 2015).

É essencial que os professores saibam como cultivar essa afetividade. Isso inclui mediar as interações dos alunos. A educação de qualidade requer que os alunos possam relacionar suas vidas, experiências e emoções com o conteúdo escolar (Emiliano e Tomás, 2015).

A atividade realizada na sala do segundo ano envolveu uma exploração das emoções, incentivando os alunos a reconhecerem e expressarem seus sentimentos. Inicialmente, planejaram criar um quadro com várias palavras de emoção para que os alunos pudessem escolher e desenhar sobre elas, mas decidimos simplificar o processo. Optamos por uma abordagem mais direta, começando com uma discussão sobre as emoções que os alunos conheciam e pedindo que as listassem uma a uma.

Através dessa atividade, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre suas próprias experiências emocionais e compartilhá-las com os colegas. A abordagem das emoções como raiva, tristeza, alegria, nojo, medo e surpresa proporcionou um espaço para que os alunos explorassem uma variedade de sentimentos e experiências pessoais.

Segundo a perspectiva da psicologia histórico-cultural, essa atividade pode ser analisada como uma forma de mediação cultural, na qual o conhecimento é construído e compartilhado coletivamente dentro de um contexto social e histórico. Ao discutir as emoções e encorajar os alunos a expressarem seus sentimentos, a escola está promovendo não apenas o desenvolvimento emocional individual, mas também a construção de significados compartilhados dentro da comunidade escolar (Vygotsky, 1988).

A abordagem da raiva, que foi a emoção mais discutida (devido a conflitos entre alunos), oferece *insights* importantes sobre as dinâmicas interpessoais na sala de aula e a importância de compreender e lidar com as emoções de maneira saudável. Ao reconhecer e validar

as experiências emocionais dos alunos, estamos contribuindo para o desenvolvimento de sua inteligência emocional, habilidades de regulação emocional e resolução de conflitos.

Havíamos observado anteriormente questões de luto e brigas entre alunos, o que nos incentivou a realizar a atividade. A qual foi uma maneira eficaz de promover a compreensão e expressão das emoções entre os alunos, além de proporcionar um espaço seguro para discutir experiências pessoais e desenvolver habilidades de regulação emocional.

Concluímos dando a possibilidade que esses indivíduos pudessem trabalhar temas difíceis em conjunto, compartilhando suas vivências e se identificando com as dos colegas. É importante destacar como foi enriquecedor trabalhar coletivamente aspectos pessoais da vida das crianças, promovendo integração e oferecendo um modelo para as professoras de como incorporar as vivências dos alunos no ensino dos conteúdos.

Além destas atividades tratamos também de algumas dificuldades de aprendizagem. Sendo que esta comumente é identificada ou percebida no momento do ingresso formal da criança na escola. É um período de crucial importância para o desenvolvimento, em que o indivíduo deve cumprir tarefas desenvolvimentais, como adquirir competências nas relações interpessoais, sair-se bem na escola, aprender a ler e a escrever e manter uma conduta governada por regras (Elias, 2003; Rappaport, 1981).

No ambiente escolar, a criança recebe as avaliações de seus professores, colegas e pais sobre suas habilidades e sucessos acadêmicos e, com base nelas, constroi uma visão de si (Cubero e Moreno, 1995).

Pensando sobre essas questões, resolvemos fazer uma atividade com o 3º ano, a fim de identificar dificuldades na aprendizagem e, ao mesmo tempo, perceber questões relacionadas ao desenvolvimento social e relações construídas dentro da sala de aula. Para isso, fizemos uma atividade chamada “O Mistério das Palavras Desaparecidas”, onde, após a leitura de uma história, charadas baseadas nessa história eram espalhadas entre os grupos formados por alunos, como: “Sou uma palavra que começa com a letra ‘A’, dentre todas as minhas

funções, eu sirvo para acolher alguém que está triste. O que sou eu?”, as quais os alunos tinham que decifrar e escrever as palavras que eles acreditavam ser a resposta correta.

Durante a execução da atividade, percebemos em alguns alunos um baixo rendimento escolar baixa intimamente relacionado a baixa autoestima, que acabava influenciando na capacidade produtiva, na aceitação pelos pares etários (percebido durante a escolha dos grupos) e familiares e em outras áreas do desenvolvimento. Pensando nisso, começamos a elaborar uma devolutiva para que a professora pudesse lidar melhor com essa situação. Visto que, de acordo com Rosenthal e Jacobson (1968), involuntariamente o professor comunica suas expectativas aos seus alunos e essa comunicação contribui para o aluno construir a concepção de si. Assim, é possível que o aluno vá mal porque é isso que se espera dele, ou seja, a expectativa negativa do professor pode constituir um fator de risco para o desempenho acadêmico dos alunos. A devolutiva também foi pensada em relação a orientação com pais feita em outro momento, que será melhor explicada mais adiante

Ademais, conversamos com a professora sobre a possibilidade de realização de mais atividades de integração entre os alunos, assim como educamos sobre a relação dos rótulos e o desempenho escolar dos alunos.

Orientação de pais no contexto escolar

O psicólogo escolar deve considerar aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos. Isso significa fazer intervenções amplas e adaptadas, envolvendo todos na comunidade escolar: professores, pais, funcionários e alunos (Gaspar, Costa, 2011).

A interação entre a escola e a família é fundamental, pois a educação dos alunos não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas se estende por todas as esferas culturais do indivíduo, incluindo família e comunidade. Nesse cenário, uma das responsabilidades do psicólogo escolar é estabelecer uma comunicação eficaz com os pais, visando compreender as vivências do aluno e da família fora do âmbito escolar. Esse procedimento inclui investigar a realização das tarefas escolares, analisar o comportamento geral e avaliar as condições materiais e

econômicas da família, garantindo se a criança está tendo acesso aos seus direitos básicos como cidadão.

Todo esse processo é fundamental para embasar decisões sobre a integração do aluno na escola, aproveitando uma compreensão mais completa e detalhada do caso para orientar as intervenções necessárias. Afinal, eventos pessoais como lutos, processos judiciais, entre muitos outros fatores, impactam significativamente o comportamento e o processo de aprendizagem da criança na escola.

Durante nosso estágio, identificamos a necessidade de dialogar com as famílias de duas crianças que estavam sendo excluídas por atrasos de aprendizagem. Contudo, conseguimos estabelecer contato com a mãe de apenas uma delas.

Ao marcarmos a reunião com a mãe desse estudante, percebemos um desencontro entre a escola e a família. Enquanto a família afirmava que a escola não informava, não se comunicava sobre o desenvolvimento da criança, a escola mencionava que a mãe não se envolvia, não respondia às mensagens. Conseguimos, então, fazer uma reconexão entre a escola e a família, pois o estudante estava vias de reprovar novamente. Visualizamos coletivamente que essa reprovação seria prejudicial para ele, pois, mesmo que não possuísse um conhecimento total sobre o conteúdo do ano, seria mais benéfico para ele que pudesse estudar no próximo ano junto com os mesmos colegas, do que ficar para trás e sentir-se excluído, dado seu histórico de baixa autoestima decorrente da reprovação anterior e da dificuldade em acompanhar os colegas.

Tanto nós psicólogas, quanto a escola e a mãe, concordamos que não seria interessante reprová-lo, mas que era necessário um acordo e mudanças. Foi fundamental o comprometimento tanto da escola quanto da família para que ele pudesse se desenvolver. É importante revisar e abordar os conteúdos que ficaram pendentes. A partir disso, todas as partes envolvidas tomaram iniciativas que resultaram em uma melhoria de aprendizagem do aluno.

Expressamos nossa preocupação de que sempre é necessário estabelecer uma conexão e um trabalho em equipe para que as crianças possam ser beneficiadas pelo ensino que a escola tem a oferecer. A escola

precisa se dedicar à inclusão de todas/os/es em todas as atividades e oferecer atenção especial, enquanto a família também deve se manter informada para auxiliar nas tarefas em casa. Concluímos fornecendo feedback tanto à mãe quanto à escola, ressaltando a necessidade crucial de fortalecer essa conexão e promover um verdadeiro trabalho em equipe.

Por fim, trabalhamos com a preparação dos estudantes para as séries finais do Ensino Fundamental. Entendemos que, nesta passagem do quinto para o sexto ano, se torna visível a dualidade dos alunos muitas vezes não estarem preparados para a transição - transição de rotina, de ambiente, e de uma nova fase, e essa transição muitas vezes gera medo e angústia (Silva, 2015). Essa transição coincide com outras transformações pelas quais os educandos estão vivenciando nesta faixa etária, o início da puberdade que se inicia mais ou menos aos 11 anos, é marcada por um intenso desenvolvimento biológico, psíquico e social. De acordo com Vygotsky (1988, p.44):

A transição, no desenvolvimento para formas de comportamento qualitativamente novas, não se restringe a mudanças apenas na percepção. A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância.

A transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental é marcada por uma ruptura de paradigmas, onde há uma mudança muito significativa na vida do aluno. É a partir desse momento que o aluno se depara com vários professores ao invés de apenas um ministrando várias matérias, é nesse momento que os alunos precisam desenvolver mais autonomia, em relação aos seus horários, ao lanche que comem, e etc. (Silva, 2015).

Pensando nessas questões, como forma de encerrarmos nossa atuação na escola, decidimos realizar uma atividade com o 5º ano que abordasse justamente esses anseios expressados pela mudança de ano, que para eles também representava a mudança de escola.

No primeiro momento, pedimos para que eles escrevessem sobre suas expectativas, tanto positivas quanto negativas relacionadas ao 6º ano, ao passo em que íamos explicando o que eram essas expectativas. Como resultado, percebemos uma grande inclinação da turma em relatar sobre a autonomia que eles irão adquirir no próximo ano, podendo escolher o que comer, mexer no celular, e usar as roupas que gostam. Nesse mesmo ritmo de autonomia, a turma apresentou grande preocupação em relação à “busca” da maturidade: estes, saem de uma escola onde eles são os mais velhos e, ao chegarem ao sexto ano, eles são os mais jovens. Esse novo contexto pareceu gerar anseios, que foram compartilhados e acolhidos durante a atividade.

No segundo momento, pedimos para que os alunos definissem palavras que eles associavam ao sexto ano, e muitas delas, apesar de virem em tom “brincalhão”, escondiam retratos de bullying, sofrimento, dificuldades e medo. Ao nos depararmos com as palavras, optamos então por, finalmente, discutir sobre o que eles poderiam esperar dessa nova fase de suas vidas (grade curricular, novos horários, novos professores, novos colegas, nova estrutura), e como eles poderiam navegar dentro desse novo espaço sem que tudo não pareça o fim do mundo, como alguns deles nomeavam.

Por fim, acreditamos ter cumprido nosso papel ao explorar suas expectativas e manejá-las para uma melhor adaptação no novo ano que se inicia.

Considerações finais

A psicologia histórico-cultural enfatiza a importância de vincular o aprendizado a experiências pessoais e comunitárias. Portanto, é crucial integrar conhecimento prático e social ao intelectual. Foi exatamente o que ocorreu durante este estágio, testemunhamos como a teoria se manifesta na prática, revelando o funcionamento da escola e o papel da psicologia histórico-cultural em sua evolução e no desenvolvimento dos alunos, tanto individualmente quanto coletivamente.

A psicologia atua como um elo entre todas as partes envolvidas - professores, pais, alunos, diretores - sendo essencial para a coesão

da escola. Uma de suas funções é facilitar a conexão entre indivíduos e desempenhar um papel organizador. Além de buscar as raízes dos problemas e intervir ativamente nelas.

Este estágio foi extremamente produtivo, pois permitiu uma compreensão mais profunda de como os conceitos da psicologia histórico-cultural se manifestam na realidade. Eles não são mais apenas teorias, mas realidades. A partir disso, pudemos intervir, modificar e colaborar para construção de um ambiente educacional mais humano e ético.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S.; TADA, I. N. C. . Contribuições histórico-culturais à Psicologia Escolar na Educação Especial Inclusiva . **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 54-79, 2022. DOI: 10.14393/OBv6n1.a2022-64384. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64384>. Acesso em: 22 set. 2023.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para a atuação de psicólogos(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.

CUBERO, R.; MORENO, M. C. (1995). “Relações sociais nos anos escolares: Família, escola, companheiros”. In: Coll, C.; Palácios; J. e Marchesi, A. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva**. Porto Alegre, Artes Médicas.

ELIAS, L. C. S. (2003). **Crianças que apresentam baixo rendimento escolar e problemas de comportamento associados: caracterização e intervenção**. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em psicologia. Ribeirão Preto, SP, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

EMILIANO, J. M.; TOMÁS, D. N.. Vigotsy a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 2, n. 1, p. 59-72, 2015.

GASPAR, F. D.; COSTA, T. A. Afetividade e atuação do psicólogo escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 15(1),121-129. 2011.

KRUPPA, S. M. P. **O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90**. In: ANPED. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. 2001, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro. Disponível em: . Acesso em: fev. 2009.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 22 set. 2023.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

RAPPAPORT, C. R. (org.) (1981). **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo, EPU.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. (1968). Teacher Expectations for the Disadvantaged. **Scientific American**, v. 218, n. 4, pp. 19-23.

SANDER, B. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação, Campinas**, n. 24, pp. 7-16, jun. 2008.

SILVA, I. G. da. **A transição dos alunos do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental**: possibilidades e contribuições durante a transição por meio de um processo de ensino e aprendizagem significativa. 25 f. Trabalho Final (Programa de Desenvolvimento Educacional)-Secretaria de Estado de Educação do Paraná, Guarapuava, 2015. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_ped_artigo_izanira_gaspar_da_silva.pdf>.

VYGOSTKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Estratégias para promover a identidade dos estudantes do ensino médio - Estágio em Psicologia Escolar

*Ana Paula Munhoz dos Santos Ururahy
Patrícia Maria Costa e Silva Fernandes
Roseli Aparecida Mônaco*

Introdução

No contexto educacional do Brasil, o ensino médio tem sido alvo de constantes debates no que diz respeito a acesso, qualidade e identidade. Estudos e pesquisas apontam para a baixa qualidade do ensino médio público, salários defasados de professores e desinteresse de alunos. Diante disso, há propostas de ampliação, mas não há empenho do poder público em uma transformação de qualidade para receber jovens que nem sempre são conscientes do que esperar deste ensino para a devida formação, para um trabalho digno, exercício de cidadania e a continuidade dos estudos.

A adolescência, de acordo com Papalia e Feldmann (2013) é uma construção social. Nesta fase, os adolescentes têm oportunidades de crescimento não só em termos de dimensões físicas, mas também em competência cognitiva e social, autonomia, autoestima e intimidade. Nesse sentido, os jovens que têm apoio dos pais, da escola e da comunidade tendem a desenvolver-se de forma positiva e saudável. Entretanto, hoje, os adolescentes enfrentam riscos ao seu bem-estar físico e mental, que incluem altas taxas de mortalidade por acidentes, homicídio e suicídio.

Este artigo se trata do relato de experiência de duas alunas do estágio obrigatório da disciplina de Psicologia Escolar, do curso de Psicologia da Universidade Unisa. As autoras entraram em contato com a realidade dos alunos do 1o ano do Ensino Médio de uma escola estadual, situada no município de São Paulo, do período noturno. A escola está localizada em uma rua comercial e com pouco movimento no período noturno.

Além das questões ambientais dessa escola que, em sua estrutura, mais se parece com uma prisão, vale ressaltar que as demandas dos estudantes do Ensino Médio se mostram complexas,

já que consiste na última etapa da educação básica, sendo intrínseca a angústia e incertezas quanto ao futuro em diversos âmbitos da vida dos jovens, tais como a família, o trabalho, as relações tiveram contato com 31 alunos, sendo que a frequência média nos dias do estágio foi algo em torno de 16 alunos.

Discussão

Considerando as abordagens de Vygotsky (2016) e Henri Wallon (2016), o projeto de intervenção deu ênfase ao contexto histórico-cultural do indivíduo na construção da identidade, além dos fatores psicológicos e emocionais individuais, sem desconsiderar o fator biológico, porém, sem destacá-lo como primordial na formação da subjetividade. A construção do pensamento e, consequentemente, da linguagem são influenciados pelo ambiente e pelo componente afetivo. Nesse sentido, sobre a relação destes teóricos com os espaços educacionais, o Conselho Federal de Psicologia (p. 42) dispôs:

“Os espaços educacionais são, por excelência, campos de exercício da intersubjetividade; nele, educadores, alunos e demais atores sociais são desafiados a conviverem com o conhecimento produzido ao longo da história e com as novas possibilidades que vão emergindo, sobretudo, na contemporaneidade, com as novas tecnologias e as transformações delas decorrentes; a confrontarem-se com modos de vida e de existências singulares, decorrentes das condições de vida desses sujeitos; enfim, a exercitarem o diálogo e a tolerância, considerando a diversidade, característica da sociedade, de modo geral, e que se reflete nesses espaços” (p. 42).

Sendo assim, desde o primeiro dia de visita, ficou evidente a falta de interação entre os professores e os alunos e, aparentemente, não havia sinais de construção de vínculo entre eles e nem a demonstração de gentileza ou afeto positivo nas relações. Ao contrário, predominavam a falta de respeito e o uso de palavras grosseiras e obscenas no

tratamento com professores e entre os alunos. Nesse sentido, ficou evidente também que a relação dos funcionários da escola (diretora, vice-diretora, inspetora) com os alunos é de autoritarismo e vigilância.

Além das questões de relacionamento, no decorrer das visitas algumas circunstâncias se mantiveram, a sala de aula permanecia suja, a postura severa dos funcionários da escola, bem como a dinâmica das aulas (mesmo com professores diferentes), a normalização da situação de não haver aulas expositivas dos professores e, conseqüentemente, os estudantes apesar de ficarem em sala de aula, por meio de coação e não da cooperação, permaneciam conversando e produzindo praticamente nada relacionado às atividades escolares.

Yves de Taille (p. 20), a respeito da interação social na concepção de Piaget, afirma que:

“(...) o indivíduo coagido tem pouca participação racional na produção, conservação e divulgação de ideias (...) as relações de cooperação representam justamente aquelas que vão pedir e possibilitar o desenvolvimento das operações mentais (...) A cooperação é a possibilidade de chegar a verdades. A coação só possibilita a permanência de crenças e dogmas” (p. 20).

O próprio autor reconhece que as relações de coação e cooperação existem em qualquer sociedade, não se trata de negar a coação até certa medida, entretanto, o que é ressaltado, neste caso concreto, é a predominância da coação em diversos aspectos que permeiam a realidade da vida destes jovens e dos funcionários da escola, que não estão contribuindo no desenvolvimento cognitivo e emocional dos envolvidos.

Dessa forma, foi necessário lançar um olhar acurado na relação entre os vários sujeitos que atuam na escola, não focando apenas na postura e conduta dos alunos, mas, levando em consideração a atuação dos professores e funcionários e a complexidade dessas relações, bem como os ambientes pelos quais os adolescentes transitam, sendo a escola um campo social em que se encontram recursos capazes de

contribuir para a construção da identidade do adolescente, sendo inclusive o ambiente onde ocorrerão as atividades a que se destina esse projeto, Moraes (p. 11) dispõe o seguinte:

“Compreender o adolescente inserido na escola é apreendê-lo como sujeito sociocultural, que possui suas particularidades e diferenças, retirando a visão homogeneizante e uniforme que recobrem a noção estereotipada de aluno. Cada sujeito inserido neste espaço escolar possui sua historicidade, que o faz totalmente diferente do outro. Seja através do gênero, da raça, de uma determinada classe social, entre outros diversos aspectos que os diferenciam, todos estes componentes irão interferir na produção da construção da identidade, além do contexto escolar que subsidiará o adolescente de um amplo recurso simbólico por constituir-se um ambiente multicultural” (p. 11).

Em uma segunda observação, e no decorrer do estágio, algumas circunstâncias se mantiveram, a sala de aula que permanecia suja, a postura severa dos funcionários da escola, bem como a dinâmica das aulas (mesmo com professores diferentes), a normalização da situação de não haver aulas expositivas dos professores e, conseqüentemente, os alunos apesar de ficarem em sala de aula, por meio de coação e não da cooperação, permanecem conversando e produzindo praticamente nada relacionado às atividades escolares.

Na terceira e última visita de observação, foi solicitado aos alunos que preenchessem um formulário contendo algumas informações pessoais, para elaboração de um perfil da turma. A maioria dos estudantes atendeu ao pedido, porém não se mostraram dispostos ou interessados em conversar sobre si mesmos.

Na leitura dos formulários, verificou-se que, de forma geral, nenhum dos alunos apresentou informações precisas e claras, chamando a atenção o fato de que nenhum deles contextualizou a composição familiar de forma que ficasse claro para quem lesse. Aparentemente,

havia uma dificuldade em expressar os próprios interesses e até em contextualizar a própria vida e quem sabe, a própria identidade.

Além disso, verificou-se na fala de um dos professores que o desinteresse dos alunos (em suas aulas, pelo menos) poderia estar relacionado às lacunas de aprendizagem que carregam desde o Ensino Fundamental e, ainda nessa linha de raciocínio, as autoras tiveram acesso a textos escritos pelos alunos, para a matéria de Português, e o aspecto formal desses textos demonstra que a classe é heterogênea quanto aos interesses pessoais, bem como pela qualidade da escrita (conteúdo, gramática e ortografia), sendo que alguns textos demonstram defasagem e dificuldades severas que denotam problemas nas fases anteriores de seu desenvolvimento. Nesse sentido, vale destacar o entendimento de Vygotsky (p. 97), quanto à zona de desenvolvimento proximal:

“a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p. 97).

Apesar do aprendizado não se limitar ao ambiente escolar, em vários aspectos, seja a situação relatada pelo professor supracitado, seja a análise dos textos escritos pelos alunos, resta demonstrado que a ausência de conteúdo didático necessário, aliado à falta dos estímulos adequados sob a orientação ou cooperação de terceiros, está prejudicando o desenvolvimento de boa parte dos alunos em questão, senão de todos eles.

Quanto ao conteúdo dos textos, foi observado que alguns dos alunos relatam suas emoções e seus contextos pessoais, alguns descrevem sua rotina em casa e em outros ambientes, como em cursos extracurriculares, sobre suas relações sociais e seus afetos. Um dos jovens inicia seu texto, por exemplo, falando sobre uma conversa com um amigo sobre um jogo de futebol e percebe que se afastou de seus amigos do ensino fundamental e isso o fez ficar “refletindo sobre sua vida”.

Portanto, a turma de alunos é composta por jovens com questões e realidades distintas e, conseqüentemente, com necessidades peculiares e temas que poderiam ter sido objeto do presente estágio, como: racismo; sexualidade; questões sociais; conflitos familiares, sociais e amorosos; perspectivas de futuro. Jovens que trazem um conteúdo rico e intenso de vida fora da escola estão, porém, inseridos num contexto escolar cujo ambiente é fortemente institucionalizado e sob a égide de um sistema de ensino engessado que não parece priorizar o desenvolvimento educacional e emocional.

Com base nas observações e nas respostas dos formulários disponibilizados aos estudantes no decorrer das visitas a fim de obter mais informações e proporcionar a eles a oportunidade de refletirem sobre si mesmos, a percepção é de que os adolescentes dessa turma, de forma geral, não conseguiram contar sobre a própria história (ou não desejaram fazê-lo).

O objetivo foi oportunizar a reflexão em cada visita, com uma atividade proposta, considerando as transformações e desafios desse estágio da Adolescência, bem como os sentimentos envolvidos, focando no presente (quem eu sou) e nas perspectivas para o futuro (quem poderei ser) e no papel que os jovens desempenham em variados contextos sociais, tais como: família, sala de aula e ambiente escolar como um todo, trabalho, relacionamentos interpessoais e lugar de cidadão no mundo.

A Identidade é o tema principal referente à fase da Adolescência em que os jovens ampliam o seu campo de relações sociais, extrapolando o âmbito familiar e buscando referências em seus pares e no mundo. Na Teoria Psicossocial do Desenvolvimento de Erik Erikson, o desenvolvimento humano é dividido em estágios, para fins didáticos, ele trouxe uma visão sobre cada estágio onde identifica uma força básica e uma patologia que pode se apresentar caso haja algum desvio no desenvolvimento do estágio. Hall, Lindzey, Campbell (p.168) afirmam que:

“nos textos de Erikson, é dada uma ênfase especial ao período da adolescência, pois, é nele que se faz a transição da infância para a idade

adulta. O que acontece durante esse estágio é da maior importância para a personalidade adulta. **Identidade, crises de identidade e confusão de identidade** são indubitavelmente os conceitos mais conhecidos de Erikson.” (grifos nossos).

O adolescente busca se encaixar em algum papel significativo na sociedade e esse seria o momento para pensar em planos e metas para o futuro, porém, o presente se impõe e, ao mesmo tempo, suas dificuldades não podem ser ignoradas.

Com base na referida obra supramencionada, essa fase de transição da infância para a vida adulta traz diversas questões em que o ego é um agente interno ativador na formação da identidade (aspectos conscientes e inconscientes), tendo a capacidade de selecionar e integrar talentos, aptidões e habilidades na identificação com seus semelhantes e na adaptação ao ambiente social. É uma transição difícil da infância à idade adulta e o adolescente tende a sofrer mais profundamente do que nunca em virtude da confusão de identidade (papéis), podendo levar ao isolamento, sensação de vazio, ansiedade e indecisão, já que o adolescente se sente pressionado pelas demandas do mundo externo, o que pode acarretar comportamentos inconsistentes e contraditórios.

Diante das análises e do material produzido pelos alunos, alguns tópicos se destacaram nos resultados obtidos e serão descritos logo abaixo, tais como o trabalho na adolescência, a roda de conversa, a configuração familiar dos alunos, o mau uso dos dispositivos eletrônicos e o fracasso escolar.

Trabalho na adolescência

Os alunos trouxeram um tema recorrente que diz respeito à insatisfação pessoal quanto ao trabalho, inclusive o fato de terem chegado a essa escola devido à necessidade de trabalhar, logo, viram-se obrigados a procurar uma escola de período noturno. Uma condição que não coincide com uma escolha livre, o que gera sentimentos de angústia nos jovens. Nesse sentido, Oliveira; Robazzi (p. 01) discorrem sobre o trabalho na adolescência:

“Os determinantes encontrados para o trabalho precoce foram: pobreza, desigualdade social, concentração de renda, demanda de mercado, oferta educacional, qualidade do ensino, constituição familiar, determinações do sistema de produção e necessidade de ganhar a vida por conta própria” (p. 01).

O estudo traz a questão do trabalho precoce e muitos alunos dessa turma estão nessa escola justamente por oferecer curso no período noturno, para poderem trabalhar durante o dia. A maior parte deles está na escola há pouco tempo e não construíram ainda vínculo com o local, apesar de mostrarem um bom relacionamento entre os pares.

Roda de conversa

Outro recurso utilizado nas atividades com os alunos e que trouxe importante reflexão para as estagiárias foi a utilização da roda de conversa, que poderia ser um instrumento de diálogo mais informal e mais dinâmico, como bem explicitado por Melo E Gilmar, (p. 01):

“A roda de conversa é uma possibilidade metodológica para uma comunicação dinâmica e produtiva entre alunos adolescentes e professores no ensino médio. Essa técnica apresenta-se como um rico instrumento para ser utilizado como prática metodológica de aproximação entre os sujeitos no cotidiano pedagógico. (...) A análise dos dados revelou algumas dificuldades interacionais ligadas à condição de adolescente que, interpretada como condição de rebeldia, desinteresse e irresponsabilidade por alguns participantes da pesquisa, origina o distanciamento entre professor e aluno, impedindo um diálogo mais direto e efetivo no cotidiano da sala de aula” (p. 01).

Nesse mesmo artigo, os autores falam da importância em proporcionar aos participantes da roda de conversa (“os avaliados” e os “avaliadores”) uma percepção da forma de expressão, da linguagem

adotada, das emoções expressadas etc., o que permite uma avaliação mais ampla a respeito de um tema e como as pessoas se sentem a respeito.

Contudo, nas visitas em que foram utilizadas esse recurso, os alunos não se sentiram à vontade e não houve resultados satisfatórios, que não significa que as autoras não reconheçam o valor da roda de conversa, pelo contrário, o que restou demonstrado é a falta de contato com este tipo de dinâmica em sala de aula, o que poderia mudar caso os professores ou outros profissionais da escola promovessem mais rodas de conversa que permitissem essa forma de diálogo e, conseqüentemente, o desenvolvimento de habilidades para se expressarem.

Configuração familiar dos alunos

As configurações familiares não se adequam mais ao modelo “tradicional” e se observa o modelo monoparental, que leva ao sobrecarregamento da “chefe de família”, havendo um destaque para as mulheres na ocupação desse “cargo”, acarretando questões socioeconômicas que influenciam no desempenho escolar desses jovens, o que se confirma pela reunião de pais que acompanhamos, onde as poucas pessoas presentes eram todas mulheres, nesse sentido, Sigolo; Lollato 2005 Apud Chechia; Andrade (p. 432).

“Ainda sobre a participação dos pais e no universo escolar, Sígolo e Lollato (2001) enfocam os graus de aproximação entre a escola e a família. Revelam que a mãe, com maior freqüência, é quem acompanha as atividades escolares dos filhos e, a partir da realização de tarefas, em casa os pais podem perceber o desenvolvimento ou não de novos comportamentos” (p. 432).

Destacamos, ainda, um estudo feito por Saraiva-Junger; Wagner (p. 115), que analisaram a produção de artigos acadêmicos sobre o tema e relacionaram as principais questões que afetam o desempenho escolar nesse binômio família - escola. As autoras trazem uma definição

destes papéis da família e escola que podem “atuar como propulsoras ou inibidoras do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social do sujeito”:

“A Família e a Escola são sistemas que dividem a tarefa de educar e socializar crianças e jovens (...) estudos já evidenciaram que uma boa parceria entre família e escola funciona como fator preditor de saúde, melhorando o processo de aprendizagem e os resultados acadêmicos, prevenindo problemas de comportamento, faltas e abandono escolar e estimulando o seguimento dos estudos em nível superior (Epstein, 2011; Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsan et al., 2009; Polonia, Dessen, 2005; Xu, 2002; Bhering, Siraj-Blatchford, 1999; Cavalcante, 1998)”(P.115).

Mau uso dos dispositivos eletrônicos no ambiente escolar

Foi observado, ao longo de todas as visitas, o uso excessivo do celular pelos alunos dentro da sala de aula, em atividades que não tinham relação com o conteúdo escolar. Os alunos ou se isolavam com seus celulares ou até usavam em grupo, porém, para jogos violentos ou jogos de apostas, o que pode gerar problemas futuros na vida destes jovens, além do fato que, no momento presente, o celular retira completamente a atenção sobre o que se passa em sala de aula e, infelizmente, pode ser um fator que está contribuindo para o fracasso escolar destes alunos, visto que estão enfrentando dificuldades para avançar para a próxima série.

Vivemos em um tempo em que o acesso à informação através da internet é um espaço ilimitado e muito ágil e o que gera preocupação é que a quantidade de informação não tem o mesmo significado que formação, que implica em desenvolver as capacidades cognitivas, memória, atenção, concentração, foco, elaboração de reflexão, entre outras, valendo destacar um estudo feito pelo professor Martins (p.5) que alerta sobre o uso indiscriminado e excessivo de aparelho celular, e não como um meio que propicie o desenvolvimento intelectual desses jovens:

“Essas crianças, então, habitam o virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integram nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. Não tem mais a mesma cabeça” (Martins, 2019, p.5, apud Serres, 2013).

Esse mau uso da tecnologia no ambiente escolar tem mostrado prejuízo no processo de aprendizagem e na relação aluno – professor e aluno - aluno, sendo que, bem utilizada, tal ferramenta poderia servir como um instrumento de aproximação, e não como uma ferramenta que “sequestra” esses jovens em um mundo virtual, retirando deles o interesse em estabelecer relacionamentos reais (pessoa a pessoa) e a capacidade de refletir sobre o mundo e sobre a própria vida.

Fracasso Escolar

Diante de todas as circunstâncias que permeiam a realidade destes alunos e diante do contexto nacional, principalmente de grande parte das escolas públicas brasileiras, observamos um cenário de fracasso escolar, o que pode ser evidenciado diante de fatores como: o ambiente escolar inóspito com as condutas não acolhedoras dos professores e dos funcionários da escola; as notas dos alunos, a baixa frequência, a pouca participação em sala de aula, a defasagem de aprendizado verificada nos textos e escritos dos alunos nas atividades que levamos para eles, as dificuldades de conciliar trabalho e escola em idade tenra (o que os leva a assumirem responsabilidades fora da escola ou até mesmo a vislumbrar um futuro que não dependa de estudo), falta de parceria entre a escola e família dos alunos, dentre outros fatores pessoais de cada aluno, o cenário não se mostra favorável à aprendizagem, levando os alunos ao risco de não passarem de ano ou se sentirem desmotivados a ponto de levar à evasão escolar.

Considerações finais

Pelo fato de ter sido identificada uma heterogeneidade de interesses entre esses jovens e, ao mesmo tempo, conflitos internos com sentimentos contraditórios em comum (o que é pertinente para essa fase que estão atravessando), as autoras entenderam a importância em proporcionar um espaço seguro que pudesse auxiliá-los a refletir sobre o seu papel em diversos ambientes que vivem, inclusive no ambiente escolar, onde enfrentam tantas dificuldades, além do fato da maior parte destes jovens estarem há pouco tempo na referida escola, alguns deles até por fatores alheios às suas vontades.

No transcorrer das visitas e interações junto aos adolescentes, foi possível perceber como é complexo analisar as relações que acontecem no contexto escolar. De um lado, encontramos professores cansados e desanimados, seja com as condições de trabalho, no sentido de terem que entregar conteúdo que os estudantes ainda não têm condições de apreender, devido a defasagem que apresentam ao chegar no ensino médio, seja pela lida diária com jovens que não conseguem encontrar sentido nesse processo de educação, institucionalizada e autoritária, que não faz questão de envolver e encantar o estudante, percebendo e reconhecendo as suas subjetividades, e que acabam por apresentar comportamentos que podem ser considerados hostis e desrespeitosos, além das abstenções e da falta de interesse e de atenção durante as aulas.

Pelo que foi observado durante as aulas, nem a forma e nem o conteúdo das matérias despertam o interesse dos jovens, talvez por não terem relação direta com a realidade que precisam enfrentar todos os dias e por não trazer significado para eles.

Outra questão relevante, é a forma como as relações acontecem entre os estudantes e os demais funcionários da escola, sem afetividade ou acolhimento, sendo baseadas no autoritarismo, onde a obediência deve ser cumprida e as regras, aparentemente, não podem ser questionadas.

Diante desse cenário, a presença das autoras em sala de aula parece ter despertado a curiosidade de alguns, mas também a desconfiança de outros, pois em alguns momentos os alunos

questionaram se seriam atribuídas notas às atividades realizadas e, por diversas vezes, alguns alunos tentaram intimidar ou somente constranger, ora com brincadeiras, ora com desenhos ou comentários que faziam menção a sexo ou a drogas.

O foco das autoras foi no papel de mediadoras nessas situações com demonstração de interesse genuíno em ouvi-los e conhecê-los, na medida em que estivessem dispostos a se abrir para o autoconhecimento, nas atividades escritas ou nas conversas.

Além dessas limitações, outra questão relevante já comentada foi a ausência dos alunos ao longo das aulas, impedindo que todos participassem de todas as atividades sugeridas, sendo que houve alunos cujo contato aconteceu uma única vez, ao longo do projeto.

De forma geral, a conclusão foi que os objetivos deste estágio foram atingidos parcialmente, devido à dificuldade em capturar a atenção e o interesse de todos os alunos para as atividades e conversas propostas, bem como as dificuldades que alguns apresentaram em se expressar ou refletir sobre si mesmos, em descrever suas capacidades, em usar a imaginação e sonhar com algo bom para as próprias vidas.

Em contrapartida, considerando o contexto de cada visita, as autoras precisaram ser flexíveis no sentido de adequar as atividades descritas e propostas no projeto inicial, à medida que acontecia a interação e percepção do perfil da turma e o que era mais assertivo para eles. Além disso, notou-se a importância de olhar para a subjetividade de cada aluno e cultivar a atenção em pequenos gestos, como chamá-los pelo nome e uma postura paciente e amigável e, talvez o principal, a disposição para ouvi-los. E, com base nos feedbacks falados e por escrito obtidos dos alunos, de uma professora e da diretora, a conclusão é de que este projeto pode contribuir, no contexto escolar, para a reflexão sobre o fato de que os jovens que não conseguem encontrar sentido no processo educacional, institucionalizado e autoritário, que não os envolve e não lhes dão voz e oportunidade para desenvolver todas as suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. dos S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 10, p. 431-440, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?**/FRANCISCHINI, R.; VIANA, M. N. - Brasília: CFP, 2016.

COSTA, D. S. P. C.; AMORIM, A. Desafios e Perspectivas dos alunos da EJA na escola contemporânea. *RelaCult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 2019.

FREIRE, I. S. **A música como promotora do bem-estar promotora do bem estar psicológico na adolescência.** Mestrado Integrado em Psicologia - Secção de Psicologia Clínica e da Saúde Núcleo de Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa, Universidade de Lisboa. (<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4946>)

HALL, C. S.; LINDZEY, G.; CAMPBELL, J. B. **Teorias da Personalidade.** 4a Edição, São Paulo, Artmed, 2008.

HENARES DE MELO, M. C.; CRUZ, G. de C. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens Da Educação**, 4(2), 31-39. Revista da Universidade Estadual de Maringá, 2014.

LA TAILLE, Y. de. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo, Summus, 1992.

MARTINS, M. R.. **Educação e tecnologia: a crise da inteligência.** Educação UFSM, 44, e37943, 2020.

MORAES, L. A. S. S.. Identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola. **TransForm. Psicol.** (Online), São Paulo, v. 2, n. 1, p. 86-98, 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-106X2009000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 ago. 2024.

OLIVEIRA, B. R. G., ROBAZZI, M. L. C. C. O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce. Publicado em 02/06/2003. **Revista Latino-Americano de Enfermagem.** (<https://www.scielo.br/j/rlae/a/PWtdH7tT9WgRmpkdvsPB7Ng/#>).

PAPALIA, D; FELDMAN, R. **Desenvolvimento humano**. 12a. edição. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SARAIVA JUNGES, L. A.; WAGNER, A. Os estudos sobre a Relação Família - Escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, 39(4), s114-s12, 2016.

SOUSA; K. P. de A.; NOBREGA, J. M.; FREITAS, R, M, de. Compreendendo o fracasso escolar como uma produção histórica e social. **Revista do NUFEN**, 11(1), 246-251, 2019.

SOUZA, V. L. T.; NEVES, M. A. P. Psicologia Escolar no Ensino Médio Público: O rap como Mediação. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, vol. 11, n. 1, p. 6-26, Janeiro-Junho, 2019 - ISSN 2175-5027.

VIANA, M. N.; FRANCISCHINI, R. (org). **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Conselho Federal de Psicologia. Brasília, 2016.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7a ed., São Paulo, Martins Fontes, 2007.

**ANAIIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

PARTE II - FRACASSO ESCOLAR E EXCLUSÃO

A crítica ao modelo clínico de atendimento ao escolar e a hegemonia do discurso médico na escola

*Renata Mendes Guimarães Geoffroy
Roseane Braga de Melo*

Introdução

A conexão entre os campos da Psicologia e da Educação está na origem e na trajetória da Psicologia no Brasil (Barbosa; Souza, 2012). Esta intersecção é representada pela maneira como a Psicologia foi e é convocada para contribuir com as justificativas para o fracasso escolar, ou seja, para a temática dos problemas das crianças que não aprendem ou não se adaptam às escolas. Durante muitos anos a reprovação e a evasão escolar tornaram-se os índices do fracasso escolar no Brasil. As primeiras justificativas que tentavam explicar este fracasso colocavam a responsabilidade no aprendiz ou em seu meio social (Carraher; Carraher; Schliemann, 1982; Collares; Moysés, 1996; Patto, 1984; Souza, 1997). Estas justificativas constituem um discurso que tornou os alunos ou seu meio familiar os responsáveis pelos problemas na escolarização, localizando o fracasso escolar como resultado de um fracasso do escolar e não da escola (Carraher; Carraher; Schliemann, 1982).

A partir da década de 1980, inaugura-se um movimento de crítica assídua às intervenções da Psicologia no campo da Educação, um movimento que denuncia o predomínio de uma visão de mundo e um modelo de atendimento à queixa escolar fundamentado na teoria da carência cultural (Machado; Souza, 1997; Patto, 1984; Souza, 1997, Souza, 2007a). Surgem novos rumos para a Psicologia Escolar no Brasil (Machado; Souza, 1997) e diversas pesquisas denunciam essa visão hegemônica sobre o fracasso escolar. As publicações de Maria Helena Souza Patto, entre 1981 e 1984, contribuíram para a desnaturalização das justificativas para o fracasso escolar e impulsionaram a Psicologia Escolar Crítica, tal como ficou conhecida. Os fatores sociais, históricos, ideológicos, institucionais e políticos passaram a integrar a análise do fracasso escolar como um fenômeno complexo dentro do processo educacional. Assim, as análises passam a incluir as determinações

advindas das políticas públicas educacionais, da formação docente, do material didático, dentre outros (Barbosa; Souza, 2012).

No bojo desta discussão emerge a crítica ao modelo clínico de atendimento ao escolar. O modelo questionado é fundamentado em uma prática psicodiagnóstica, psicoterapêutica e reeducativa baseada no tripé: entrevista inicial e anamnese, aplicação de testes, encaminhamento para psicoterapia e orientação de pais (Souza, 1997, 2007b). A crítica ao modelo clínico de atendimento ao escolar levou a uma série de publicações que ressaltaram a necessidade de a Psicologia Escolar/Educacional rever seu objeto de estudo, seus métodos e finalidades (Altoé et al., 2010; Cruces; Maluf, 2007; Machado; Souza, 1997; Neves, 2007; Patto, 1984; 2015; Souza., 1997; 2007b; Vettore; Maimoni, 2007; Viégas et al., 2018).

As marcas de um modelo clínico fundamentado nas práticas tradicionais de atuação do psicólogo até então foram reconhecidas como produto de uma formação em Psicologia (Cruces, 2009; Guzzo et al., 2009) na qual instrumentos de avaliação e intervenção psicológica, além das justificativas existentes para o fracasso escolar, desconsideravam o contexto escolar e os determinantes sócio históricos aí implicados. Tornou-se urgente denunciar que a responsabilização das crianças, adolescentes e suas famílias pelas dificuldades escolares reproduzia uma certa visão de mundo (Barbosa; Souza, 2012; Souza, 1997), constituindo-se como prática discriminatória e segregacionista. Além disso, os instrumentos e os modelos de avaliação contribuíram para um processo que produziu a psicologização e a individualização das questões escolares, tratadas como um problema de âmbito emocional ou cognitivo do aluno, ou ainda reflexo das condições sociais de vida e/ou de problemas familiares.

No interior da crítica, nos deparamos com a hipótese, de Marilene Proença Rebello de Souza, no texto *A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo* (1997), de que existiria um “olho clínico” do professor no encaminhamento de crianças para atendimento psicológico, muito precocemente, à medida que tais alunos estão, em geral, iniciando o processo de alfabetização, portanto ainda no início do ano letivo. Estes encaminhamentos são feitos a partir de uma crença de que tais crianças apresentam “problemas de aprendizagem”, o

que representa o início da responsabilização dos alunos por suas dificuldades. É este “olho clínico” que contribui para a patologização e desconsidera os determinantes sócio históricos na análise da queixa escolar. Nesse contexto, perguntamo-nos como o olho clínico adentrou a escola. Quais são as marcas e os efeitos desta aliança de longa data entre o campo médico e a educação?

A prevalência do discurso médico na lógica do encaminhamento das queixas escolares

Com o objetivo de colocar em discussão as raízes do “olho clínico” do professor que marca o encaminhamento de crianças com queixa escolar, como índice do “espraçamento do discurso médico” como indicou Ivan Illich (1975) no campo da educação, recorreremos a Paul Bercherie (1983/2001) e Michel Foucault (1980/2004, 1974-75/2010) para tratarmos da injunção entre o campo médico e o campo pedagógico. Vimos que o encontro da medicina com a educação é ainda mais arcaico e remete aos primórdios da clínica psiquiátrica, quando a medicina se interessa pela idiotismo, postulado por Philippe Pinel, e abre-se um debate quanto à possibilidade de que métodos educacionais poderiam reabilitar crianças portadoras destes diagnósticos, como o fez Jean-Marc Itard (Bercherie, 1983/2001). Este debate se estende ao longo do século dezanove, para a avaliação e segregação de crianças dentro do sistema de ensino e do campo da psiquiatria, tendo como pano de fundo o destino dos ineducáveis, ou daqueles que seriam portadores de um atraso no desenvolvimento.

Embora a clínica pedopsiquiátrica sofra a influência das ideias psicanalíticas e suas concepções sobre a infância e o infantil, algumas transformações nesta clínica são tributárias às ideias que fundamentam a psicologia da criança e do desenvolvimento no início do século XX. Enfim, o interesse pela infância e pela criança contribui para a criação de métodos psicodiagnósticos, testes de inteligência, métodos pedagógicos que surgem dentro dos jardins de infância etc. A partir de então: “Não somente a infância tem sua ordem própria de existência e de racionalidade, mas é sobretudo ela que esclarece, a partir de então, o devir do adulto” (Bercherie, 1983/2001, p. 141).

O trabalho de Foucault (1980/2004) reconstituiu os discursos, saberes e relações de poder que levaram ao espraiamento da medicina para o campo social. A influência do positivismo e da experimentação no século XIX no campo das pesquisas médicas conferiu à medicina uma exigência que promoveu a construção de um novo saber sobre a doença e o corpo, um saber a partir de então considerado científico. A clínica que surge a partir daí privilegia que os fatos relacionados à doença, e não o doente, se apresentem ao olhar médico para serem objetivamente abordados a partir de métodos e procedimentos confiáveis. A experiência médica cotidiana adentrou o espaço social, formando uma rede de olhares atentos, vigilantes, que, não bastasse, passa a se expressar também em uma consciência individual medicamente alerta, sustentando a ideia de que para se evitar a doença, dever-se-ia propagar o saber médico. Assim:

Começa-se a conceber uma presença generalizada dos médicos, cujos olhares cruzados formam uma rede e exercem em todos os lugares do espaço, em todos os momentos do tempo, uma vigilância constante, móvel, diferenciada (Ibid., p. 33).

A medicina, até o final do século XVIII, era mais pautada pela ideia de saúde, e a medicina do século XIX inaugurou um saber regido pela noção de normalidade. Ela deixa de ser apenas curativa, para se tornar prescritiva do homem-modelo. Instaura-se uma bipolaridade do normal e do patológico. Explicitar a relação das ciências humanas com as ciências da vida revela a inscrição, na primeira, do princípio do normal e do patológico, prescrita pela segunda. A Psicologia, a Pedagogia, as Ciências Sociais e suas produções carregam as marcas desta relação ao longo do século XX. A relação entre as ciências humanas com a ordem médica que institui uma norma é ponto de inflexão dos críticos do Higienismo (Amarante; Pande, 2015; Birman, 2018; Costa, 1979). Como observa Todorov (1993, p. 178), “a ciência tornou-se a encarnação da mais alta autoridade” e assume uma importância crucial na sociedade. O saber médico adquire um estatuto de verdade e ganha o poder regulador sobre os corpos.

O processo de institucionalização da educação também é datado historicamente. Conforme afirma Saviani (2016), é somente na sociedade moderna que a educação desenvolvida de forma sistemática e em instituições específicas se torna a forma dominante de educação, antes restrita à elite, ou seja, a escola enquanto espaço específico de acesso ao saber sistematizado provém de uma necessidade da sociedade burguesa. A escola se torna um lugar privilegiado para a incidência de um discurso normatizador e da prevenção. A expansão dos sistemas de ensino apenas evidenciou uma aliança já existente, presentificada a partir de então nas justificativas para o fracasso escolar. Amarante e Pande (2015) escrevem:

Dois momentos, portanto, da ligação inseparável de um paradigma médico-psicológico-pedagógico, com diferentes facetas e funções: por um lado, uma forma de tratamento eminentemente pedagógica; por outro, uma pedagogia amparada e direcionada por um saber médico-psicológico, capazes de definir-se e identificar-se mutuamente. Em um primeiro momento, o alvo era mais voltado para as crianças anormais, institucionalizadas e preferencialmente isoladas de suas famílias. Numa importante transição, o alvo torna-se a população em geral, através de uma profilaxia capaz de impedir o desenvolvimento de todo tipo de anormalidades. À educação regular caberia, portanto, identificar anormalidades e inculcar novos hábitos para evitar os desvios patológicos, inclusive de ordem mental (p. 88).

O percurso histórico nos permite afirmar que na crítica ao modelo clínico de atendimento ao escolar, a orientação clínica alvo da crítica circunscreve um certo modelo clínico-médico que, condicionado pelo discurso da ciência, tem seus fundamentos nos métodos médico-pedagógicos disseminados desde o final do século XIX, com ideais de normatização e prevenção. No presente trabalho, entendemos que foi nesse contexto que o modelo clínico, a partir de

1980, passa a ser apontado como a antítese de uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional. A identificação dos anormais esteve atrelada ao projeto higienista herdeiro de uma tradição clínica médico-científica que manteve a escola como lugar primordial para identificação de problemas. Nesse sentido, tanto o discurso médico quanto a escolarização podem estar a serviço da normalização das condutas dentro de um projeto do estado moderno (Amarante; Pande, 2015; Aquino, 1997; Costa, 1979; Porto; Amado, 2021).

Atualmente, a psiquiatria do desenvolvimento, designada como “novo” paradigma alicerçado nas tecnologias de prevenção (Nascimento; Coimbra; Lobo, 2012), tem como objetivo:

identificar “indivíduos de risco” e testar intervenções antes da manifestação de determinadas doenças visando prevenir/ impedir que se desenvolvam (...) se elege como alvo de intervenção a trajetória do desenvolvimento da doença e não apenas a busca de alívio dos sintomas já instalados (Nascimento; Coimbra; Lobo, 2012, p. 89).

Esta nova roupagem científica utilizada pela psiquiatria do desenvolvimento participa de um “carnaval do tempo” – segundo a expressão de Foucault – de uma repetição daquilo que Nascimento, Coimbra e Lobo (2012) designam como uma “psico-higiene”, uma repetição de antigos preceitos, que tornam a psiquiatria do desenvolvimento ainda mais sofisticada do que a psiquiatria infantil, constituindo importante discurso na generalização das patologias da infância (Nascimento; Coimbra; Lobo, 2012).

Amarante e Pande (2015) apontam haver continuidades e rupturas importantes entre o projeto higienista e o cenário atual, no que concerne à relação entre o campo educacional e o sistema médico-psicológico. Em relação às continuidades, o comportamento escolar permanece como critério no diagnóstico de alguns transtornos mentais, como o Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e o Transtorno opositor-desafiador. Ao professor cabe o papel de identificar e encaminhar problemas mentais e comportamentais, resultando no

incremento de conhecimentos técnicos sobre psicopatologia que vão instrumentalizá-los para realizar tal tarefa. Moysés e Collares (2010) indicam o quanto “a medicalização da vida de crianças e adolescentes articula-se com a medicalização da educação na invenção das doenças do não-aprender” (p. 73), referindo-se aos diagnósticos de dislexia e TDAH. A medicalização é definida por Moysés e Collares (2010), a partir da denominação de Ivan Illich, como um processo em que as questões sociais são transformadas, por meio de operações discursivas, em problemas que teriam origem e solução no campo médico.

Ainda hoje, pesquisas apontam para a predominância da queixa escolar nos encaminhamentos de crianças e adolescentes para os equipamentos de saúde (Gomes; Melo, 2019; Gomes; Pedrero, 2015; Machado, 1997; Meira, 2012; Souza, 1997, 2005; Souza, 2007a). Discussões recentes na área da saúde básica e da saúde mental põem em questão uma certa lógica do encaminhamento que desresponsabiliza o autor do encaminhamento, burocratizando o cuidado em saúde ao mesmo tempo que o fragmenta, ao invés da construção do cuidado dentro e a partir de uma lógica intersetorial (Brasil, 2007; Delfini; Oliveira, 2021; Reis, 2012). Desse modo, há um debate em voga no campo da saúde acerca da necessidade de uma outra forma de lidar com os processos de saúde e doença. A lógica de uma responsabilização compartilhada, ao se afastar de uma lógica do encaminhamento, significa também uma ampliação da clínica no sentido de não se reduzir à dimensão biológica, privilegiando a singularidade de cada caso. Em texto do Ministério da Saúde (2007), encontramos:

A responsabilização compartilhada dos casos exclui a lógica do encaminhamento, pois visa aumentar a capacidade resolutiva de problemas de saúde pela equipe local. Assim, ao longo do tempo e gradativamente, também estimula a interdisciplinaridade e a ampliação da clínica na equipe. A ampliação da clínica significa o resgate e a valorização de outras dimensões, que não somente a biológica e a dos sintomas, na análise singular de cada caso (p. 4).

O debate sobre a patologização e a medicalização do escolar tornou-se um dos desafios da Psicologia Escolar/Educacional nos últimos anos (Amarante; Pande, 2015; Barbosa; Souza, 2012; Collares; Moysés, 1996; Scarin; Souza, 2020). No presente trabalho defendemos que além da “lógica do encaminhamento” (Oliveira, 2021) definir as relações institucionais entre os serviços de forma burocratizada, ela traduz um certo modo de olhar e tratar das questões escolares a partir de um ordenamento médico. Propomos tomar o “olho clínico” do professor como a presentificação do discurso médico na escola e resultante do exercício de um poder que se estende na atualidade através das práticas que levam à expansão dos diagnósticos que psiquiatrizam problemas sociais, pedagógicos e educativos, reduzidos a diagnósticos tributários do déficit.

Considerações finais

A interação entre os domínios da educação e da medicina representada pela psiquiatria perdura há muito tempo. Inicialmente colaborativa, esta interação se complexifica e aos poucos é a autoridade médica que se sobrepõe à autoridade pedagógica, de modo que o discurso médico determina até hoje quem são os educáveis e quem são os ineducáveis. Chave de leitura para o fracasso escolar e para os problemas de aprendizagem, é o discurso médico que ilumina o “olho clínico” do professor, revelando o alcance e a hegemonia de um discurso que está a serviço de uma determinada política de controle dos corpos (Geoffroy, 2023).

Como nos diz Mello (2015; p. 9), “diante da realidade tão acintosamente opressiva, é preciso ser radical”. Nesse sentido, a crítica inaugurada por Maria Helena Souza Patto foi e é fundamental para uma sociedade que ainda associa pobreza à deficiência ou déficit, com um discurso reducionista que biologiza a natureza humana, para uma escola que ainda individualiza o fracasso, para uma clínica que instrumentaliza e instrumentalizou tais conexões.

A crítica que se estendeu ao modelo clínico de atendimento à queixa escolar não obteve êxito na abolição dos efeitos da clínica médica que ainda rege a lógica dos encaminhamentos. Assim, podemos

afirmar que a lógica patologizante continua a operar, o que resulta em práticas discriminatórias na escola. Ou seja, a crítica ao modelo clínico não retirou o peso de um “olho clínico” que se dirige para o aluno. Além disso, podemos afirmar que o “olho clínico” do professor, que expressa como o discurso médico está entranhado no discurso social e, conseqüentemente, escolar, não se reduz à atuação da psicologia em sua vertente clínica. Há aí uma “ordem médica” (Costa, 1979; Illich, 1975) que permanece e vai impregnando o fazer educacional e escolar, de tal modo que a solução para os impasses que se dão nesse espaço determina o encaminhamento de crianças e adolescentes para os serviços extraescolares. O “olho clínico” revela a pregnância do discurso médico no campo educacional, um discurso que contribui para que o saber pedagógico seja visto cada vez mais como insuficiente e falho (Amarante; Pande, 2015), perdendo valor econômico e simbólico, tal como ocorre com o valor do saber que circula nos espaços escolares (Bourdieu; Champagne, 2001).

Em consonância com tal discussão, atualmente, após um longo tempo de debate em torno da complexidade do fracasso escolar e das críticas que envolveram um certo modelo clínico de atendimento ao escolar, encontramos autores que defendem a possibilidade de um atendimento psicológico a pessoas com queixa escolar partindo do princípio que o fracasso escolar envolve necessariamente as práticas escolares (Angelucci, 2007; Mello, 1975; Souza, 2007a). Desse modo, ao delimitarmos que a clínica não é conceito unívoco e que o modelo clínico alvo da crítica refere-se ao modelo clínico médico, acena-se para uma superação da visada dicotômica “fazer clínica” versus “não fazer clínica” e, portanto, para um tempo de abertura para as contribuições que a clínica pode trazer para a escola.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, D.; MARQUES, S. M.; TIZZEI, R. P. A atuação do psicólogo no contexto escolar: das questões individuais às propostas coletivas. Encontro: **Revista de Psicologia**, São Paulo, v. 13, n. 18, p. 83-100, ano 2010.

AMARANTE, P. D. C.; PANDE, M. N. R. Medicalização da educação ou pedagogização do comportamento? Um século de metamorfoses da relação

entre saberes médico-psicológicos e pedagógicos. In: DANTAS, J. B. (org.). **A infância medicalizada: discursos, práticas e saberes para o enfrentamento da medicalização da vida**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

ANGELUCCI, C. B. Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In: SOUZA, B. de P. (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 163-173, jan./jun. 2012.

BERCHERIE, P. A clínica psiquiátrica da criança: estudo histórico [1983]. In: CIRINO, O. **Psicanálise e Psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BIRMAN, J. Genealogia da clínica. In: **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 442-464, set. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2018v21n3p442.3>. Acesso em: 16 nov. 2023.

BORDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo**. Trad. M. S. S. Azevedo et al. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde Mental e Atenção Básica: o vínculo e o diálogo necessários**. Brasília: Secretaria de Atenção à Saúde, 2007.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. Na vida dez, na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem de matemática. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 42, p. 79-86, ago. 1982.

COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

CRUCES, A.V.V. Desafios e perspectivas para a psicologia escolar com a implantação das diretrizes curriculares. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.). **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

CRUCES, A.V.V.; MALUF, M. R. Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In: **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

DELFINI, P. S. S.; REIS, A. O. A. Articulação entre serviços públicos de saúde nos cuidados voltados à saúde mental infanto-juvenil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 28(2), p. 357-366, fev. 2012.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica** [1980]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **Os Anormais: curso no College de France (1974-1975)**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GEOFFROY, R. M. G. **Os fundamentos da crítica ao modelo clínico de atendimento à queixa escolar: o desafio de reintegrar a dimensão clínica sem reproduzir a lógica patologizante**. 2023. 150 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Curso de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023.

GOMES, R. M.; MELO, R. B. Concepções de educadores sobre a medicalização no cenário escolar. In: **V Seminário Internacional A Educação Medicalizada: existirmos, a que será que se destina?**, 2019, Salvador - BA. Anais do V Seminário Internacional A Educação Medicalizada: 2019. p. 878-886.

GOMES, C. A. V; PEDRERO, J. N. Queixa Escolar: Encaminhamentos e Atuação Profissional em um Município do Interior Paulista. In: **Psicologia, Ciência e Profissão**, v.35, n. 4, p. 1239-1256, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703002192013>. Acesso em: 16 nov. 2023.

GUZZO, R. S. L.; COSTA, A. S.; SANT'ANA, I. M. Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In: MARINHO-ARAÚJO, C.M. (org.). **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ILLICH, I. **A expropriação da saúde: nêmesis da medicina**. Tradução José Kosinski de Cavalcanti, 3a ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira S.A., 1975.

MACHADO, A. M. Relato de uma intervenção na Escola Pública. In: MACHADO, A. M., SOUZA, M. P. R. **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACHADO, A.; SOUZA, M. P. R. As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. In: MACHADO, A. M., SOUZA, M. P. R. **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

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

MELLO, S.L. **Psicologia e Profissão em São Paulo**. São Paulo: Ática, 1975.

MELLO, S.L. Prefácio à primeira edição: **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

NASCIMENTO, M. L. do; COIMBRA, C. M. B.; LOBO, L. F. Anotações iniciais sobre a psiquiatria do desenvolvimento: “é de pequeno que se torce o pepino”. **Revista Psicologia Política**, local, v. 12, n. 23, p. 87-103, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000100007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 12 de outubro de 2023.

NEVES, M. M. B. J. Formação inicial em psicologia escolar: questões apontadas por alunos de graduação. In: CAMPOS, H. R. (org.). **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

OLIVEIRA, B. D. C. **Promoção da saúde mental de crianças e adolescentes na rede escolar: desafios para a atenção psicossocial e a intersectorialidade**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psiquiatria e Saúde Mental, Instituto de Psiquiatria, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.

PORTO, R. M.; AMADO, L. A. S. Os atravessamentos da saúde na educação e os efeitos da governamentalidade. **Revista Teias**, v. 22, n. 64, p. 269-284, 2021.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, n. 4, 9 ago. 2016.

SCARIN, A. C. C. F.; SOUZA, M. P. R. Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e214158, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020214158> . Acesso em: 12 de outubro de 2023.

SOUZA, B. P. Apresentação. In: **Orientação à queixa escolar**. Beatriz de Paula Souza (org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a.

SOUZA, M. P. R. A. Queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M., SOUZA, M. P. R. **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOUZA, M. P. R. A. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In: **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. X, n. 18, p. 82-107, 2005.

SOUZA, M. P. R. A. Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. In: CAMPOS, H. R. (org.). **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007b.

TODOROV, T. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Trad. Sergio Goes de Paula. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1993.

VECTORE, C.; MAIMONI, E. H. A formação do psicólogo escolar e a atuação em instituições infantis: da história às práticas atuais. In: CAMPOS, H. R. (org.). **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

VIÉGAS, L. S.; FREIRE, K. E. S.; BOMFIM, F. B. Atendimento à queixa escolar nos serviços públicos de saúde mental da Bahia. **Psicologia Escolar e Educacional** [revista online]. v. 22, n. 1, pp. 133-140, jan/apr 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392018013260>>. Acesso em: 28 jun 2022.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

A perspectiva de professores sobre o fracasso escolar e o racismo no Ensino Médio

*Maria Cristina Dancham Simões
Lara Mório da Silveira*

Introdução

Para compreender a construção cultural de uma nação se faz necessário entender sua história, buscando evidenciar suas influências políticas e ideológicas. Dessa forma o comportamento apresentado pela cultura de uma Nação se faz compreensível (nota-se que não necessariamente é tido como correto, apenas compreendido de forma lógica), segundo estudos aprofundados e embasados cientificamente. Para tanto, o presente trabalho procura demonstrar a construção de uma cultura cujas consequências são notáveis até os dias de hoje em diversos quesitos.

A história do negro no Brasil tem início muitos anos antes da colonização, ainda no século XV, na África. Neste continente era comum que diferentes tribos guerreassem por territórios ou pelo monopólio de importantes rotas comerciais, o que culminava na subjugação de um povo ao outro. “Era a chamada escravidão doméstica, que consistia em aprisionar alguém para utilizar sua força de trabalho, em geral, na agricultura de pequena escala, familiar” (Albuquerque; Fraga Filho, 2006, p. 14). Esta prática, conforme sua propagação, deu lugar à escravização em larga escala. Ao desembarque dos portugueses nestas terras, seus navios foram cheios com tecidos, produtos manufaturados e escravos. (ibid., p. 14). Simultaneamente, no Brasil, dava-se início aos grandes engenhos de produção, que por sua vez, requeriam grande escala de mão-de-obra, o que possibilitou que os negros advindos da África fossem logrados como moeda de troca no comércio escravagista.

Assim, durante os anos iniciais do desenvolvimento do Brasil, por volta do século XVI, o país baseava-se em mão-de-obra escrava. Suas atividades abrangiam grande parte da produção total, considerando também que a população brasileira era formada em sua grande maioria por escravos negros africanos. Em suma, o escravo no

Brasil assumira diversos papéis, tido como mão-de-obra, moeda de troca e força motriz da economia brasileira. “Na escravidão, o africano ocupava lugar central no processo produtivo. As relações econômicas de grande e médio porte, internas e com outros países, dependiam da força de trabalho escravo para se desenvolver.” (Pinto; Ferreira, 2014, p. 258). Durante este período, estima-se que cerca de 4 milhões de escravos negros foram trazidos para o Brasil.

Além de trabalhar nos engenhos, os negros desbravaram as matas, guerrearam com índios, implantaram técnicas de cultura e criação de gado e foram os responsáveis por povoar grande parte do país, tornando-se um importante componente da cultura e história nacionais. Segundo Albuquerque e Fraga Filho (2006), o tráfico que tinha como intuito escravizar africanos terminou por africanizar o Brasil. Porém, além de trabalhar, os escravizados recebiam punições por maus comportamentos, valendo-se desde broncas até severas sanções físicas.

Em verdade, diz-nos Rugendas em sua Viagem pitoresca através do Brasil (São Paulo: Liv. Martins, 1967, p. 145), existem leis que impõem certos limites ao arbítrio e à cólera dos senhores, como por exemplo a que fixa o número de chicotadas que é permitido infligir, de uma vez, ao escravo, sem a intervenção da autoridade; entretanto, continua Rugendas, como já dissemos acima, essas leis não têm força e talvez mesmo que sejam desconhecidas da maioria, afirma o visitante, as autoridades se encontram tão afastadas que, na realidade, o castigo do escravo por uma falta verdadeira ou imaginária, ou os maus-tratos resultantes dos caprichos e da crueldade do senhor, só encontram limites no medo de perder o escravo, pela morte ou pela fuga ou no respeito à opinião pública. Este último limite deveria ser realmente o mais frágil deles (Freire, 2022, p. 94).

Os europeus não se ocuparam em transportar apenas escravizados para o Brasil. Juntamente com os africanos, trouxeram seus costumes, sua língua, suas crenças e suas abstrações, ou seja, seu posicionamento ante os negros, alegando superioridade de determinadas etnias sobre as outras, favorecendo a estratificação e a substancial desigualdade social.

Entre a segunda metade do século XIX até meados do século XX, mais precisamente a década de 1930, a sociedade brasileira foi fortemente influenciada por teorias racistas importadas da Europa. Essas teorias se pautavam pelas discussões acerca da origem da espécie humana. Segundo elas, as diferenças étnicas seriam fruto da superioridade ou da inferioridade de determinados grupos humanos sobre outros (Pinto; Ferreira, 2014, p. 258).

A história do Brasil está vinculada a processos sociais marcados pela desigualdade e discriminação racial, as quais são naturalizadas no seio da sociedade civil. Sua origem se encontra na colonização do Brasil, onde a base do sistema político era a escravização de negros e indígenas.

A escravidão foi muito mais do que um sistema econômico. Ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência. A partir dela instituíram-se os lugares que os indivíduos deveriam ocupar na sociedade, quem mandava e quem devia obedecer (Albuquerque; Fraga Filho, 2006, p. 66).

Durante este período a educação era voltada para a religiosidade dentre os aristocratas, sendo imbuída de catequizar os índios e os escravos por intermédio da Companhia de Jesus. Segundo Ribeiro (1993, p. 16), “da educação estava excluído o povo, e graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu por muito tempo, com uma educação voltada para a elite vigente”. Para garantir os interesses da

aristocracia, era requerida uma massa iletrada e submissa, composta em sua maioria por negros (Albuquerque; Fraga Filho, 2006, p. 16).

Após a abolição da escravatura, entre o período de 1888 e 1912 existiram os Terreiros de Xangô, que foram considerados como espaços de educação, da chamada “Operação Xangô”. Nesses espaços o conteúdo era ensinado de maneira verbal e resgatava a cultura africana, transmitindo-a entre as gerações. “Os terreiros são um espaço simbólico de liberdade de crença, de culto e afirmação de uma cultura de origem africana” (Carvalho; Shigunov Neto, 2018, p. 7). Durante o século XIX, foi criado o Liceu de Artes e Ofícios em Pernambuco, que tinha como principal finalidade ressaltar a importância de língua escrita, lida e falada para os negros. Este grupo foi responsável por transitar pela abertura da linguagem gestual para o registro escrito dos povos negros no Brasil.

Durante o século XX o estudioso Herbert Spencer aplicou seu aprendizado no que ficou conhecido como “Darwinismo social”. Segundo Bolsanello (1996), uma definição possível seria a aplicação das leis da seleção natural de Darwin na vida e sociedade humana, apresentando a ideia de “sobrevivência dos mais aptos”.

Ante a inspiração de teorias racistas, as elites intelectuais e políticas acreditavam que os negros e pardos eram um bloqueio no desenvolvimento do país, e que para construir uma nação baseada nas potências europeias seria necessário anular elementos negros e indígenas e aprimorar a “raça superior”. A superioridade de raça era justificada por falsos pressupostos históricos, sendo assim, na metade do século XIX foi estimulada a imigração europeia para o Brasil para que ocorresse o “branqueamento” da população local. (Osório, 2021).

Segundo Martins, Santos e Colosso (2013), o racismo inerente observado na sociedade brasileira teve origem nos discursos provenientes da Europa durante o século XIX, que foram utilizados como justificativa da escravidão e hierarquização, baseados no evolucionismo e, em sua maior parte, no darwinismo social. A partir de então, criou-se o conceito de Eugenia, caracterizado pelo princípio de higiene social das raças. Tais ideais, tomadas como discursos científicos, passaram a relacionar o desenvolvimento econômico do

país ao fator racial, alegando ser a população negra o fator primário do retrocesso.

A cultura “é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e todas as demais capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (Godoy; Santos, 2014, p. 20). Dessa forma, a cultura brasileira possui em sua formação elementos da cultura africana, que foi difundida e implementada na conduta da população que residia no Brasil. A cultura também pode ser demarcada a partir das diferenças culturais e demonstrada por meio de símbolos (como por exemplo um estilo musical ou uma vestimenta), o que caracteriza uma estreita relação entre a identidade do indivíduo e sua cultura (ibid., p. 20). “A construção das identidades sociais ocorre no interior da representação, por meio da cultura, e não fora dela, ou seja, as identidades são produzidas pelos sistemas de representações” (ibid., p. 31).

Mesmo que abolida a escravidão, este fato histórico deixou profundas marcas na sociedade. O Brasil foi o último país a aderir, lentamente, ao fim do escravismo, o que possibilitou a abertura para a consolidação do preconceito em relação ao negro. “Para que se lute contra o racismo é preciso primeiramente reconhecer que ele existe” (Nunes, 2006, p. 90). Ainda que haja a tentativa de velar o preconceito e a discriminação contidos no cotidiano da população, sua prática pode ser observada por diversos ângulos e em vários cenários, sendo ora explícito como nas violências frequentes ou velado como o olhar silencioso que criminaliza (Nunes, 2006).

No Brasil a imagem do negro foi deturpada e erroneamente associada a uma posição inferior em diversos âmbitos sociais, o que faz com que o racismo seja inculcado precocemente na sociedade. Dessa forma, a construção da identidade (que se constitui por elementos pessoais, sociais e políticos) influencia diretamente na forma em que o indivíduo se constitui e em sua forma de existir, afetando também sua forma de se relacionar. (Pinto; Ferreira, 2014). Em alguns ambientes de forte influência nessa construção, as relações desenvolvidas podem ser desagradáveis, prejudicando o indivíduo de diversas formas. O ambiente contribui na formação do indivíduo, assim como pode

auxiliar ou deturpar seu pleno desenvolvimento. Tendo em vista todas as dificuldades enfrentadas socialmente por pessoas negras ao longo dos anos, o grande díspar social encontrado no Brasil se vê justamente compreendido e explicitado.

A desigualdade também é expressa nas instituições escolares, que refletem e conservam discursos de discriminação racial (Rodrigues, 2018). Analisando a história das instituições educacionais brasileiras é possível afirmar que foram construídas a partir de concepções europeias iluministas, que acreditavam que nem todas as pessoas eram capazes de aprender, ou seja, ideias que tornam a escola excludente. Sendo assim, a escola possuía o papel de tornar o branco brasileiro cada vez mais próximo dos europeus, tendo também a função de manter a elite em seu lugar de riqueza, enquanto os negros e indígenas não pertenciam a esse ambiente, sendo cada vez mais inferiorizados (Figueiredo, 2021).

Em meados dos anos 1700 nasce o filósofo Jean Jacques Rousseau, cujas reflexões e críticas tiveram impacto positivo sobre a educação e alteraram a forma de ensinar. O autor também acreditava que ao homem é reservado o direito de ser devidamente educado e informado, para que assim seja capaz de exercer seus contratos sociais (tendo em vista que estes são construídos através dos conhecimentos do homem sobre a sociedade), e assim, não mais seja manipulado por outrem. Rousseau valorizava a educação natural, onde a criança seria capaz de desenvolver-se de maneira a conviver em sociedade e exercer seu papel de estudante em desenvolvimento simultaneamente, sendo assim, “para ele, quando o aluno se encontra em formação contraditória, não conseguirá seguir suas funções na sociedade. ” (Diniz; Batista; Bernardes, 2018, p. 90).

Tal ideal mudou a maneira de pensar no aluno e em sua aprendizagem, possibilitando a mudança nas formas de ensinar. Segundo os autores, Rousseau pretendia mudar o entendimento sobre o que era a educação e como era constituída. “A educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude” (Freire, 2022, p. 123).

A partir de então, o homem passou a ser pensado como o centro do processo educacional, que considerava sua construção como

um todo. “Cumprindo com as regras estipuladas pela mestra natureza sobre a qual nada podemos inferir, o raciocínio lógico, o sentimento de pertença e o desejo de adesão a um grupo se tornaria um caminho espontâneo e natural a todo homem” (Alves; Toledo, 2019, p.172). A partir dessa premissa, pode-se compreender que a inserção do indivíduo em um grupo e todo seu desenvolvimento e sua história cultural constituem importantes pontos de apoio para a aprendizagem. No Brasil, estes elementos exerceram papéis fundamentais para o desenvolvimento dos negros, sendo possível perceber seus reflexos em estudos educacionais recentes. Porém, mesmo com a ideia de educação centrada no homem, os negros não tiveram suas condições igualadas.

No período do pós-guerra surge no Brasil a voz de Paulo Freire, um dos mais renomados defensores da educação no país. Seus trabalhos eram frequentemente requisitados para responder questões emergentes de dificuldades educacionais (Ramalho, 2022). Em sua obra “Pedagogia do oprimido” (1974) o autor relata a relação dialética existente entre o opressor e o oprimido, sendo neste caso, respectivamente, professor e aluno.

Embora as classes populares tenham sua própria cultura, dotada de uma rica e complexa visão de mundo, a estrutura opressora impõe seus padrões culturais às populações oprimidas, levando-as a hospedar em si o opressor como modelo ideal da humanidade e a adotar padrões culturais externos como próprios, com o propósito adaptativo de se integrar à estrutura opressora (Ramalho, 2022, p. 4).

É possível observar que no Ensino Médio os negros se apresentam em situação menos proveitosa, o que pode ser evidenciado, por exemplo, pelo fato de que a maior taxa de exclusão escolar se encontra na escolarização de estudantes negros. De acordo com dados da Unicef (2012), a média de estudos da população branca é de 8,4 anos, enquanto da população negra é de 6,7 anos, indicando que as taxas de repetência e exclusão escolar são superiores na escolarização de jovens negros.

Segundo dados da Relatoria Nacional do Direito Humano à Educação, enquanto 70% das crianças brancas conseguem concluir o Ensino Fundamental, somente 30% das negras chegam ao final dessa etapa (Inep, 2007). Embora expressivos, os números não são capazes de dimensionar a sutileza da discriminação e de mensurar o impacto negativo que ela exerce sobre o desempenho escolar. A pesquisa *Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar*, realizada em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) e pelo Inep em 501 escolas de todos os estados brasileiros, revela dados significativos nesse sentido. Segundo o estudo, 99,3% dos respondentes – entre alunos, professores e outros integrantes da comunidade escolar – afirmaram ter algum tipo de preconceito, e 94,2% disseram ter preconceito de cunho etnorracial (Unicef, 2012).

De acordo com Carvalho e Shigunov Neto (2018), a formação dos professores recebeu determinada atenção de estudiosos em 1980, que buscavam discutir a configuração da profissão “professor” e se preocupavam com a formação inicial e continuada adquirida pelos mesmos. Pode-se considerar a formação de docentes como uma área que precisa de melhorias. A partir de estudos e pesquisas é possível identificar falhas no sistema de formação dessa profissão e das metodologias aplicadas aos alunos, ou seja, na funcionalidade do sistema em si, que não é capaz de preparar o profissional para os entraves em sala de aula e não os ensina a lidar com eles, ou até mesmo percebê-los.

É necessário formar profissionais cientes e inseridos na cultura social; agir de forma crítica e humanitária, auxiliando na construção da identidade de seus alunos; possuir pensamento consciente da capacidade de transformação sobre discentes, permitindo que o preconceito e discriminação sejam combatidos. Como complemento,

políticas educacionais necessitam de desenvolvimento para a inserção e manutenção de uma educação de qualidade, tendo em vista o efeito sobre os alunos de forma geral.

A formação do professor não deve só se realizar por meios técnicos - científicos, mas também pelos princípios e valores humanitários, perpassa pelo caráter pessoal. Ações integradas que permitirá fazer articulações entre os conhecimentos teóricos - práticos e culturais, possibilitando construções e desconstruções dos conhecimentos que estão presentes no cotidiano social (Gusso, 2016, p. 4).

É necessário tornar a taxa de proficiência e conclusão do Ensino Médio dentre a população negra maior que as atuais, incentivando o melhor uso dos livros didáticos e torná-los mais abrangentes para a cultura multirracial presente no Brasil. Aumentar as expectativas dos professores e servidores das escolas sobre os seus alunos é essencial para entender e acabar com o estigma de “aluno problema” que não tem solução.

Objetivo Geral

Analisar concepções de professores do Ensino Médio sobre o fracasso escolar e a discriminação racial, de modo a atentar para suas representações sobre a possível relação entre esses fenômenos.

Objetivos Específicos

- a) Investigar a concepção de professores do Ensino Médio sobre o fracasso escolar brasileiro;
- b) Compreender os desafios que atravessam a desigualdade social entre jovens estudantes negros e brancos, no discurso dos entrevistados;
- c) Investigar se há no discurso desses professores uma alusão à relação entre fracasso escolar e racismo no cotidiano escolar, de modo a compreender como tal relação é concebida pelos entrevistados;

- d) Investigar possíveis estratégias utilizadas pelos educadores que contribuam para a reflexão e ruptura de estereótipos atrelados ao fracasso escolar e à discriminação racial.

Hipótese

Infere-se inicialmente que há possibilidade de que os professores façam alusão a algumas especificidades do fenômeno do fracasso escolar, e que apresentem repetições e rupturas em relação à concepção hegemônica da culpabilização do estudante pela produção do fracasso escolar. Pressupomos que os profissionais possuam conhecimento vasto sobre a discriminação racial que ocorre no cotidiano escolar, tendo presenciado em algum momento de sua carreira algum episódio de racismo na escola. Em contrapartida, levantamos a hipótese de que mesmo compreendendo a relevância dos fenômenos, no discurso dos professores poderá não haver alusão à relação entre o fracasso escolar e o racismo.

Método

Participantes e local

Para a realização da pesquisa foram entrevistados quatro professores atuantes no Ensino Médio, sendo um de uma escola pública e um de escola particular da cidade de Capivari-SP, bem como um de escola pública e um de escola privada na cidade de Paraguaçu Paulista-SP, totalizando, portanto, quatro entrevistas. Os professores precisam estar regularmente ativos em tais instituições e em contato constante com os estudantes e os métodos educacionais.

Instrumentos

Para esclarecer a concepção desses profissionais acerca do fracasso escolar e da discriminação racial, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com quatro professores do Ensino Médio, totalizando, portanto, 4 entrevistas. Busca-se, assim, propiciar aos professores a possibilidade de dissertações explicativas sobre o objeto de investigação da pesquisa, partindo do pressuposto de que, de

acordo com Minayo (2000, p. 59) “o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

O roteiro de perguntas da entrevista semiestruturada encontra-se anexo no Apêndice A. Além disso, para o levantamento bibliográfico, do tema presente nessa pesquisa, será empregada a Documentação como instrumento de pesquisa, visto que, em concordância com Severino (2013, p. 108) documentação “é toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador”.

Resultados

O legado histórico do racismo estrutural

Durante as entrevistas os profissionais se remeteram, em diversos momentos, ao passado histórico do negro no Brasil e às consequências do racismo estruturado dentro da sociedade atual. Em dois momentos diferentes Pedro¹ destaca o racismo estruturado e sua marcante presença na contemporaneidade ao dizer que “Discriminação racial é uma consequência do nosso próprio passado histórico, né? [...] Então a discriminação racial ainda existe, isso ainda é em 23, tá? Forte, pesada, humilhante, tá? E o que é pior, né? Há uma naturalização disso.” Atrelado a este passado, destaca-se hoje a grande desigualdade social. Segundo Osório (2021), grande parte da população negra se encontra na base da pirâmide social, onde quase não há ascensão. As condições vivenciadas pela população são fatores determinantes para a desigualdade e discriminação.

A desigualdade social existente entre negros e brancos reflete diretamente no âmbito escolar, pois, muitas vezes, o fracasso escolar é resultado da discriminação e das condições advindas de tal desigualdade. Em sua fala, Clarice ressalta esta relação ao se referir ao fracasso escolar como consequência do racismo ao dizer:

¹ Os nomes aqui representados correspondem a pseudônimos previamente escolhidos por cada entrevistado.

Eu vejo que tudo que, que vem deles, né, é muito discriminado, então são alunos que têm uma estrutura familiar ou um, uma questão ali de região, né, de vilas e tudo mais, que ele tem uma cultura que é discriminada, então são alunos que são discriminados o tempo todo (Clarice).

Segundo Martins, Santos e Colosso (2013), o racismo admite que o tratamento de determinados povos seja diferente dos demais, privilegiando alguns e promulgando o aumento de conflitos. Este padrão se mostra enraizado na população brasileira, podendo ser explicitado a partir da análise de dados fornecidos por pesquisas. Segundo o censo realizado em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 43,5% da população se autodeclara branca, enquanto 10,2% se considera preta, e 45,3% se autodeclara parda. Somando-se tais dados, é possível perceber que mais da metade da população brasileira se encontra nas classes mais acometidas pelo racismo, evidenciando seu passado histórico e o quão velado é na sociedade. Ainda que a população negra seja maior, ela ainda é uma minoria. “Então esse aluno preto, e a gente sabe que ele existe, ele ainda também não está na escola” (Clarice).

A cultura “é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e todas as demais capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (Godoy; Santos, 2014, p. 20). Para Adichie (2009), a forma de apresentar uma cultura a um povo determina seu modo de vida, ou seja, ao discriminar o negro encerram-se possibilidades em sua vida econômica, social, acadêmica, política, individual e em sociedade. “É um país, é, no qual usam-se muitas máscaras pra disfarçar o racismo que é estrutural, que é velado, né” (Antônio).

Com o avanço da tecnologia a desigualdade social e o racismo tomaram grandes proporções rapidamente. A indústria cultural, cujo poder de influência se estende ao mundo todo, segue padrões estabelecidos por elites dominantes, que, em sua maior parte, buscam exaltar a cultura branca utilizando-se de símbolos e personagens para transmitir esta mensagem. Esta indústria trabalha em favorecimento

do status quo do sistema capitalista, gerando um discurso excludente e o aumento da discriminação (Maciel, 2019). A desigualdade abarca todas as esferas sociais, tendo início na educação básica e culminando em cargos da vida adulta. “Então, olha só, a gente começa na educação básica, o racismo estrutural, a gente vai pra, pras universidades, a gente chega no mercado de trabalho” (Antônio).

Representatividade e desigualdade social

Recebeu grande destaque na fala dos entrevistados a influência da política sobre questões como a representatividade e a desigualdade social. Foi relacionado de forma direta a presença de pessoas negras em cargos públicos, como por exemplo governadores e chefes políticos, à discriminação racial. Em sua fala, Pedro destaca o legado histórico que propicia esta relação ao dizer “Eu acho que não ter a representação política a todo esse tempo na história do Brasil, eu acho que contribui ainda mais pro preconceito, né?”.

No âmbito público, algumas medidas foram criadas com o intuito de prevenir a discriminação e o racismo, como por exemplo a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003, dentre outros órgãos específicos para o enfrentamento do preconceito racial. Porém, se torna evidente que apesar da criação de políticas e regulamentações, o poder público ainda não foi capaz de promover a igualdade e se encontra, majoritariamente, representado por figuras brancas. Ao criticar este sistema de representatividade, Antônio se manifesta arduamente, dizendo que:

É o conservadorismo patriarcal. [...] Brasil a gente tem um problema, é, crônico, desde sempre, que quem ocupa os lugares de poderes é o patriarcado arcaico, antigo, velho, ser bem assim, chulo nas palavras, é o véio branco. Que tá lá em cima! E que não vai mudar, entendeu? Porque a sociedade, né, os grandes políticos eles sobrevivem do racismo, eles sobrevivem dos preconceitos, eles sobrevivem da homofobia, então acho que acabar não vai, mas a gente pode conscientizar muito mais (Clarice).

A representatividade pública de figuras influentes dentro da sociedade recai sobre a formação da identidade das pessoas, sobre seus projetos de vida, desejos e formas de viver. Ao apresentar à sociedade apenas pessoas brancas com bom desempenho social, exclui-se a possibilidade de ascensão àqueles que não se identificam com estas representações, ou seja, muitas crianças e adultos negros desistem de seus projetos por não encontrarem seus pares com altos padrões de vida. “A sociedade, nos seus valores, é, fomentando cada vez mais essa cultura branca, então você vê mais pessoas brancas ocupando lugares, e você não vê a representatividade tua lá” (Antônio).

A representatividade também se torna responsável por ampliar a desigualdade. Muitas vezes, conforme citado durante as entrevistas, o negro se vê forçado a transformar seus desejos e sonhos devido a uma preferência social pelo branco, o que é evidenciado dentro das salas de aula. Este fator tem grande domínio sobre o fracasso escolar, uma vez que os alunos deixam de estudar por falta de representação na área acadêmica.

Mas a pessoa, ela sofre preconceito por causa da cor da pele dela? Poxa vida, que vontade ela vai ter de estudar, por exemplo, se ela sabe que a professora ou o professor dá preferência pra alguém que é branco na sala de aula? Tem, infelizmente tem (Pedro).

E daí a gente percebe que muitos casos de abandono ou de ter que largar a escola para trabalhar, a gente escuta muito isso, são de pessoas negras que poderiam estar na escola aprendendo e muitas vezes até lutando contra a discriminação (Sim).

O favorecimento de figuras públicas e sua ascensão midiática se dá por via da Indústria Cultural, encarregada de propagar por meio de imagens, postagens em redes sociais, músicas e comerciais, aspectos positivos sobre as pessoas de seu interesse, favorecendo as classes elevadas. Assim, o discurso racista e excludente fortemente presente na sociedade, acaba por consolidar estas manobras. Segundo Maciel

(2019, p. 44), “A falta de representatividades nos meios midiáticos faz com que desde a infância o indivíduo seja impossibilitado de criar sua identidade em correspondência com sua etnia e história cultural”.

Segundo Chimamanda Adichie (2009), a forma como uma cultura é apresentada, seja por meio da mídia ou histórias populares, se transforma em um estereótipo para as demais culturas. Assim, a forma de apresentar a cultura do negro no Brasil fez com que o racismo se propagasse e a ascensão negra diminuísse. Mesmo compondo grande parte da população brasileira, o negro é uma minoria.

O fracasso na escola

O fracasso escolar é um fenômeno que compreende situações de evasão e/ou reprovação dos alunos durante sua trajetória escolar. Porém, durante as entrevistas se tornou evidente que o fracasso é produto de diversos outros fatores, como por exemplo má organização da grade curricular dos alunos, má formação e conduta de professores, falhas no sistema avaliativo, dentre outras conforme demonstrado a seguir.

A primeira crítica recai sobre o profissional que está dentro das salas de aula. Os entrevistados pontuaram a ética e a formação do professor como principais elementos a serem observados e cultivados. Paulo Freire, em sua coletânea de livros sobre pedagogia, ressalta que a prática do professor é libertadora da opressão; salienta a necessidade de olhar para o indivíduo como um ser de possibilidades e não uma máquina a ser aprovada em vestibulares; defende um indivíduo ativo e responsável a partir de ações em prol da igualdade e da formação da identidade (Freire, 2022).

Alguns educadores, entretanto, por vezes agem na contramão deste ideal, conforme ressalta Sin ao dizer “Eu falo que uma das questões principais pra gente falar em escola é o professor entender a função dele. Então, a gente acaba ouvindo que alguns educadores acabam agindo de forma que não é legal”.

De modo semelhante, pode-se inferir que a formação profissional também influencia em seu modo de lidar com situações cotidianas de bullying e injustiças. Infelizmente, nem todos os professores são

capazes de trabalhar de forma saudável com estas problemáticas e acabam por fomentar estas situações. Clarice evidencia esta prática ao dizer “E isso partindo até de outros colegas professores mesmo, infelizmente da profissão, isso é real, isso existe, é, eu só fui realmente entender que isso existia em sala de aula, convivendo com o corpo docente, mas é, é, existe”. “Então você tem o racismo que é praticado na escola pelos colegas, você tem ali o racismo que eu já vi também praticado por professores, você entendeu? E assim vai, entre os próprios colegas” (Pedro).

O investimento direcionado à educação em instituições se resume a preparativos para universidades e cursinhos pré-vestibulares. Busca-se sistematizar a subjetividade dos alunos em padrões raramente alcançados. “[...] Que é o fracasso escolar em relação a tratar o aluno como humano, não como máquina” (Sim).

A partir do momento que nós colocamos nossos alunos em caixinhas e queremos que ele tire dez em química, dez em física, e a, e nós, é, meio que tem escola que premia melhor aluno, não sei o que, isso é uma besteira, é, eu acho que aí, é, o, eu acho que a educação fracassa porque a gente tem que pensar na educação além da educação formal (Antônio).

Deve ser incentivado dentro do núcleo pedagógico o ensino humanizado, que valoriza o indivíduo, sua cultura e sua condição social, incluindo suas necessidades e potencialidades ao invés de currículos impecáveis. “[...] Porque a escola ela, a escola não, né, o sistema ele insiste numa, num padrão que não existe mais” (Clarice). A reestruturação do currículo escolar pode incluir práticas integradoras que promovam debates para conscientização e aprendizado, construção de conhecimentos abrangentes (como por exemplo a promoção de aulas de música, dança, pintura, feiras artesanais) e o acesso à comunidade para ampliar o contato e integração de ambientes (Malaquias; Sekkel, 2014 & Carvalho; França, 2019). “Uma coisa que o governo fez, que foi muito bacana, é colocar a obrigação do ensino de história da África no currículo brasileiro” (Pedro). “Então acho

que essas aulas de conscientização são muito importantes. E não ficar também só em slide ou lousa. Conversar com eles, ouvir eles. Eles precisam se expressar” (Sim).

A humanização escolar supõe que o aluno seja considerado como um ser biopsicossocial, isso significa que está em constante aprendizado em todos momentos de sua vida e não deve ser visto apenas como um número de matrícula no sistema escolar. É necessário considerar o indivíduo em sua completude. O parágrafo 1º da LDB 9394/96, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” Antônio complementa esta sentença ao dizer que “Ai a gente percebe que a educação realmente foi um fracasso porque priorizou a formalidade e esqueceu da humanidade”.

Atrelado a estas questões também é salientada a necessidade do preparo profissional para a docência, enfatizando a formação de boa qualidade. Segundo Patto (2022, p. 17), “Não adianta exortar os professores mal pagos, mal formados e que se sentem injustiçados, a se transformarem em ‘professores-pesquisadores’”. O avanço da globalização implica em uma necessidade maior de preparo para a atuação profissional, incluindo a docência. Este preparo não deve ser tido como um acúmulo de certificados, mas sim como um movimento constante que permita a articulação de saberes e práticas positivos para o exercício da docência. Na verdade, a formação docente pode ser vista como um quebra-cabeça nunca finalizado, cujos limites encontram-se permanentemente em aberto (Seixas; Calabro; Sousa, 2017, p. 291).

Considerações finais dos entrevistados

Ao final das entrevistas foi perguntado a cada participante se existem algumas formas possíveis para o rompimento de práticas racistas no âmbito escolar atreladas ao fracasso escolar. A principal mudança elencada foi referente à política em detrimento ao racismo.

Como se combate o racismo no Brasil, né?
Representação política, representação política.
Então, somente quem é homem vai entender

o que o homem passa pra poder representar uma política e criar medidas. [...] Então, tendo negros, com todas as esferas políticas, legislativa, judiciária, executiva, é lá que vai se criar leis, é lá que vai ter representação para garantir direitos (Pedro).

Quando começar a ter lei, que começar realmente penalizar, isso e aquilo, a pessoa vai se educar. Mesmo que ela não queira! Mesmo que ela seja, continue sendo racista, com todo seu preconceito, isso e aquilo, mas pelo menos ela vai ter o mínimo de respeito em público pelos outros (Antônio).

Porque a sociedade, né, os grandes políticos eles sobrevivem do racismo, eles sobrevivem dos preconceitos, eles sobrevivem da homofobia, então acho que acabar não vai, mas a gente pode conscientizar muito mais (Clarice).

De forma semelhante, Sin também salientou a demanda de mudança frente às necessidades observadas em relação ao fracasso escolar ao dizer “A gente percebe mudança de governo, governo estadual, governo federal, quando tem novas iniciativas que ajudam e que a gente percebe quando isso acaba sendo fechado”.

Algumas considerações sobre ações a serem tomadas também foram expostas. Clarice retomou a necessidade de práticas diferentes dos padrões atuais, valorizando os debates.

Trabalhar, trabalhar essas pautas, e trabalhar de verdade. Muitos professores têm esse medo de enfrentar os debates [...] “Porque a sociedade, né, os grandes políticos eles sobrevivem do racismo, eles sobrevivem dos preconceitos, eles sobrevivem da homofobia, então acho que acabar não vai, mas a gente pode conscientizar muito mais.

Também salientou a inclusão de temáticas que considerem o indivíduo de forma integral, conhecendo sua cultura.

Na realidade escolar, a partir do momento que o que for característico dessas pessoas forem relevantes pra escola, né, como eu falei, a cultura, né, dessas pessoas serem ouvidas, né, serem trabalhadas, então é um, uma maneira dessa pessoa se sentir incluída (Clarice).

No mesmo sentido, Antônio complementou dizendo “Reflexões que nós precisamos trazer, representantes, né, representação. ” Foi reforçado ao longo das entrevistas a necessidade de remodelar a estrutura organizacional escolar de forma a contribuir de integralmente para a formação do indivíduo, conforme previsto em lei, abrangendo todas as áreas de sua vida, além de uma necessidade de mudança social guiada por governantes e leis, a fim de tornar a sociedade mais igualitária e menos racista e não movida pela desigualdade.

Conclusão

Este trabalho teve como objetivo principal analisar concepções de professores do Ensino Médio sobre o fracasso escolar e a discriminação racial, de modo a atentar para suas representações sobre a possível relação entre esses fenômenos. Os resultados obtidos através das entrevistas demonstraram a confirmação das hipóteses iniciais.

Os professores se mostraram capazes de identificar os fenômenos do fracasso escolar e do racismo no Ensino Médio de forma clara. Destaca-se neste ponto a desvalorização do processo de aprendizagem em sua formação curricular e em sua trajetória, apontando também para a construção do sistema escolar. Neste sentido, os pontos a serem reestruturados se baseiam nos sistemas avaliativo/seletivo, estrutural (tanto em questões físicas quanto organizacionais) e humanizado. Trata-se de reconhecer o estudante em sua integralidade e considerá-lo para além de sua capacidade de ser aprovado por um sistema falho e obsoleto que contribui para o aumento da desigualdade social.

Foi possível observar vasto conhecimento acerca do racismo escolar, incluindo experiências dentro do próprio cotidiano institucional. A desigualdade social dentro das escolas foi explicitada a partir de relatos de práticas racistas proferidas por professores e

servidores de instituições, evidenciando, assim, o racismo estruturado presente na sociedade como fruto de todo o passado histórico do negro no país. Além disso, o conhecimento acerca do racismo estrutural e da desigualdade tornou possível abordar também a esfera política ao apontar a representatividade social como um dos fatores influentes tanto na desigualdade quanto no fracasso escolar.

Foi contemplado o objetivo de propor ações que possibilitem o rompimento de práticas mantenedoras dos fenômenos. Foram mencionadas ações voltadas para os recursos escolares, planejamento e ideal de futuro e a representatividade política e social. Em relação aos recursos escolares, a mudança partiria do currículo para formar pessoas críticas, conhecedoras da cultura de seu país, caminhando para uma escuta acolhedora de conflitos dentro das instituições. Quanto ao planejamento, se mostra atrelado à representatividade a medida em que quanto maior a representatividade, maior a perspectiva de futuro dos jovens, portanto, menor a evasão e fracasso escolar. Ao sentir-se representado, o indivíduo se motiva a alcançar novos caminhos em sua trajetória.

A hipótese de não haver alusão à relação entre os fenômenos foi refutada; ambos foram identificados como complementares. Os dados obtidos demonstraram que presenciar situações de racismo e consequente evasão escolar foram importantes para a articulação dos indivíduos acerca da correlação entre os fenômenos. Dessa forma, os entrevistados articularam de forma coesa os acontecimentos, tanto de forma isolada quanto conjunta.

A partir dos dados coletados se fez possível compreender os diversos fatores sociais que estão imbricados na produção do fracasso escolar e da desigualdade racial no meio educacional. Além de apresentar a perspectiva de docentes, contou também com a elucidação de fatores político-sociais diretamente atrelados aos fenômenos.

Por fim, o estudo tornou possível a reflexão e a elucidação dos fenômenos do fracasso escolar e do racismo no Ensino Médio a partir da perspectiva docente, tornando possível a abertura para novas propostas de enfrentamento de tais problemáticas.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, W. R. de; FRAGA FILHO, W. Uma história do negro no Brasil. Salvador, **Centro de Estudos Afro-Orientais**, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALVES, J. D. de O.; TOLEDO, C. de A. A. de. A pedagogia de Rousseau e sua crítica à educação na França do século XVIII. **Olhares**, Guarulhos, v. 3, n. 7, p. 166-177, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9425/7210>. Acesso em: 12 jan. 2023.

BOLSANELLO, M. A. Darwinismo social, eugenia e racismo: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 12, p. 153-165, dez. 1996. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.166>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sNH6RP4vvMk6wtPSZztNDyt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Acesso em: 22 nov. 2023

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, R. A. de; SHIGUNOV NETO, A. Panorama da pesquisa sobre formação de professores no Brasil presente em periódicos da área de educação: análise da produção acadêmica entre os anos de 2000 e 2016. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, [S.l.], v. 5, n. 4, p. 106-118, jul. 2018. ISSN 2359-232X. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/1254>>. Acesso em: 07 jan. 2023.

CASTRO, M. L. G. D. **O bom professor do Ensino Médio e os desafios da docência no início do séc. XXI**. Orientador: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16064/1/Maria%20Luiza%20Garitano%20de%20Castro.pdf>. Acesso em: 4 out. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional dos Psicólogos**, Resolução n.º 10/05, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica** / Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2013.

DINIZ, R. F.; BATISTA, G. A.; BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu. AS CONTRIBUIÇÕES DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU NA EDUCAÇÃO. **Cadernos da Fucamp**, [s. l.], v. 30, n. 17, p. 87-94, 06 set. 2018. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1289>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FIGUEIREDO, T. da S. Escola e racismo institucional: fracasso escolar como mecanismo de banimento da população negra. **VII CONEDU - Conedu em Casa...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81084>>. Acesso em: 06 jan. 2023

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz&Terra, c2022.

GODOY, E. V. e SANTOS, V. de M. Um olhar sobre a cultura. **Educação em Revista**, v. 30, n. 3, p. 15-41, 2014 Tradução. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982014000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 22 mar. 2023.

GUSSO, S. D. F. K. Professor: Um agente de transformação na comunidade aprendente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA FACULDADES EST, 2., 2014, São Leopoldo. **Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST [...]**. São Leopoldo: Faculdades EST, 2014. v. 2, p. 749-765, Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/299>. Acesso em: 11 set. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. IBGE educa. jovens. [S.l.]. Agência IBGE Notícias, 2024. **Conheça o Brasil - População: Cor ou raça**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 4 mar. 2024.

MACIEL, I. Representatividade racial na cultura popular e de massas . **O Cosmopolítico**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 40-51, dev. 2019 2318-9711. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ocosmopolitico/article/view/53873/31707>. Acesso em: 9 out. 2023.

MALAUQUIAS, L. M. A.; SEKKEL, M. C. Estratégias de enfrentamento dos problemas de escolarização: Revisão de Literatura. **Trends in Psychology: Temas em Psicologia**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 271-283, 2014. 1413-389X. Endereço para correspondência: Avenida Irradiação, 81, Jardim Filipino, Poços de Caldas, MG, Brasil 37701- 256. E-mail: liviam.malaquias@gmail.com e claire@sekkel.com Apoio Financeiro: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). DOI: <https://doi.org/10.9788/TP2014.2-01>. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v22n2/v22n2a02.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MARTINS, E.; SANTOS, A. de O. dos; COLOSSO, M. Relações étnicoraciais e psicologia: publicações em periódicos da SciELO e Lilacs **Psicologia: Teoria e Prática**, vol. 15, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 118-133 Universidade Presbiteriana Mackenzie São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193829739009>. Acesso em: 14 maio 2023.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000.

NUNES, S. da S. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 89-98, mar. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772006000100007&lng=pt&nrm=iso. acessos em 03 maio 2023.

OSORIO, R. G. A Desigualdade Racial no Brasil nas Três Últimas Décadas. **Texto Para Discussão** No. 2657, Brasília, p. 1-27, 11 jun. 2021. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. <http://dx.doi.org/10.38116/td2657>. Disponível em: <https://www.econstor.eu/handle/10419/240851>. Acesso em: 05 jan. 2023.

PATTO, M. H. S.. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2022. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932. Acesso em: 22 janeiro. 2024.

PINTO, M. C. C.; FERREIRA, R. F. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 9, n. 2, p. 257-266, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082014000200011&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 10 jan. 2023.

RAMALHO, R. R. Modelo analítico da pedagogia do oprimido: sistematização do método Paulo Freire. **Revista Brasileira De Educação**, Buenos Aires, Argentina, v. 27 e. 270007, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/br7NczPCHrxYzQkfWCQryQH/>>. Acesso em: 05 jan. 2023.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. 1993, n. 4, pp. 15-30. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>>. Epub 26 Abr 2012. ISSN 1982-4327. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>. Acesso em 05 jan. 2023.

RODRIGUES, G. F. **O que há por traz do fracasso escolar de crianças negras**. Anais V CEDUCE... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/42655>>. Acesso em: 06 jan. 2023.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil) Severino, Antônio Joaquim, 1941-. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. -1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2013. 1,0 MB ; e-PUB. Bibliografia ISBN 978-85-249-2081-3.

SEIXAS, R. H. M.; CALABRÓ, L.; SOUSA, D. O. A formação de professores e os desafios de ensinar ciências. **Revista Thema**, Porto Alegre/RS, v. 1, n. 14, p. 289-303, 2017. DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.289-303.413>. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/413>. Acesso em: 7 out. 2023.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa - Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes**. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012.- Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225209>> Acesso em: 10 jan. 2023.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Relações espaciais no jogo memobox: intervenções junto a crianças com dificuldades de aprendizagem¹

Eliane Giachetto Saravali

Introdução

Abordar intervenções junto a crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem, em contextos escolares, implica, necessariamente, em se tratar de procedimentos pedagógicos, incluindo decisões sobre formas de ensino e de avaliação. Fundamental, também, é tratar a posição homogeneizadora que as instituições escolares, as políticas de que são alvo e o próprio olhar do docente assumem cotidianamente. Da busca por essa uniformização, tem-se grande número de encaminhamentos a serviços da saúde, pouca construção diferenciada para a criança que não consegue responder às demandas da escola, além de infundável lista de rotulação e culpabilização.

Diferentes estudos (Silva, 2018; Silva; Saravali, 2021) apontam progressos, no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças com queixas quando submetidas a intervenções assertivas e intencionais. Dentre estes estudos destaca-se aqueles cujo aporte teórico, baseado na Epistemologia Genética, direciona as intervenções realizadas para processos de tomada de consciência, construção de estruturas cognitivas específicas, interações e coordenações de perspectivas e atuação das abstrações (Gonçalves; Saravali, 2021; Zaia, 2007; Brenelli, 2011).

Nesse sentido, a presente investigação teve por objetivo analisar a atuação da abstração reflexionante mediante o uso de jogos de regras. A abstração reflexionante é considerada por Piaget (1995 [1977]) o motor do desenvolvimento cognitivo, responsável pela transposição de informações para patamares superiores (réfléchissement) e pela reorganização dessas informações nesse novo patamar (réflexion). Trata-se de um instrumento que atua nas coordenações das ações

¹ Pesquisa financiada pela FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, edital PROEDUCA e Secretaria de Educação.

que os sujeitos exercem sobre os objetos, diferenciando-se da abstração empírica, responsável pela leitura das propriedades existentes no exterior. Diferentes estudos analisaram o papel das abstrações no desenvolvimento e na aprendizagem de conteúdos escolares (Mano, 2013; Martins 2007).

Nossa hipótese principal é de que, em quadros com queixas de dificuldades, oportunizar o estabelecimento de relações pelos sujeitos, a coordenação de perspectivas, a construção de argumentos e a manipulação de diferentes objetos, permitindo, portanto, a atuação das abstrações, auxilia no avanço do desenvolvimento dessas crianças.

Ainda, a construção de estruturas infralógicas, envolvendo as noções espaciais, também é alvo de investigações que utilizaram jogos de regras junto a crianças com queixas (Silva, 2018; Gonçalves; Saravali, 2021). Esses estudos evidenciam que os participantes avançam na construção de estruturas cognitivas mediante intervenções alicerçadas na atuação das abstrações.

O jogo investigado no presente estudo é o Memobox, antigamente comercializado por Fernand Nathan, composto por um tabuleiro com 16 covas (4x4) e 16 minibrinquedos que serão escondidos nessas covas, posteriormente cobertas por copos de plásticos opacos, sendo um deles marcado, conforme a figura 1 a seguir.

Figura 1 - Crianças escondendo as peças para iniciar a partida no Memobox.



Fonte: Dados da pesquisa.

O objetivo do jogo é encontrar os objetos escondidos pelos participantes durante as jogadas, somente o copo com o marcador não

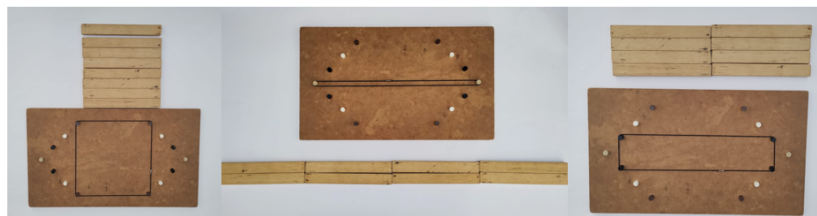
pode receber objetos. As jogadas podem caracterizar-se de diferentes maneiras: giros de $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$, ou volta inteira no tabuleiro, utilização de marcador em um copo (fita vermelha na Figura 1) e/ou número de objetos a serem escondidos. Dentre as diferentes variações que o jogo permite, as intervenções realizadas a partir dele podem auxiliar na construção da noção de classificação operatória, no estabelecimento de relações perceptivas, espaciais, numéricas e lógicas (Zaia, 2019). Ainda, o Memobox favorece a descentração e a coordenação de pontos de vistas externos e internos.

Método

Constitui-se um estudo de caso (Yin, 2010) realizado em uma escola pública estadual que atende população de alta vulnerabilidade, no interior do estado de São Paulo. Foram participantes 25 crianças entre 8 e 11 anos, encaminhadas por seus professores como alunos com dificuldades de aprendizagem².

Inicialmente, a título de pré-teste, as crianças foram submetidas à Prova Operatória das Relações entre Superfícies e Perímetros (Piaget (1995 [1977]) que avalia a atuação da abstração reflexionante em uma situação de ordem espacial. Assim, são apresentados dois dispositivos de madeira, cujas modificações permitem a alteração e a comparação do perímetro e da área de retângulos diferentes, conforme pode ser visto na Figura 2, a seguir:

Figura 2 - Prova Operatória das Relações entre Superfícies e Perímetros (Piaget (1995 [1977])).



Fonte: Dados da Pesquisa.

² Pesquisa submetida e aprovada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa Local, mediante cadastro e aprovação na Plataforma Brasil, processo número 67413423.9.0000.5406.

Posteriormente, cada criança participou de 4 sessões de 50 minutos, em média, realizadas na escola e em pequenos grupos, com intervenções a partir do Jogo Memobox, organizadas seguindo estudos como os de Macedo, Petty e Passos (2000), ilustradas no quadro a seguir:

Quadro 1 - *Planejamento de Intervenções - Memobox.*

1ª Sessão (com 4 Crianças)	O que vocês estão vendo? Se parece com algo que conhecem? Como são as peças? No que se parecem? No que se diferem? Já viram esse jogo? Como ele pode ser jogado? Conseguem pensar um jeito de jogar esse jogo? Conhecem outros jogos que se parecem com esse? Quais? Apresentar as regras, iniciando com um objeto, $\frac{1}{4}$ de volta e a presença do elástico. Em seguida, alternar aleatoriamente outros tipos de voltas – $\frac{1}{2}$ volta, $\frac{3}{4}$, 1 volta. Conforme as dificuldades/facilidades apresentadas, subir para 2 objetos e explorar as voltas aleatoriamente. Procurar indagar – Por que você achou que estava ali? O que você pensou? Foi fácil achar? Por quê?
2ª Sessão	Iniciar a sessão retomando o que lembram da anterior. Subir para 3 objetos explorando as voltas. Em seguida, propor 4 ³ , retirar o elástico e realizar as voltas. Perguntar como as crianças descobriram ou não seus respectivos objetos e o que ocorreu. Com o tabuleiro aberto e todos opinando, perguntar se existe uma maneira de organizar os minibrinquedos de tal forma que uma vez descobertos os primeiros, os demais já serão achados. Em seguida, cobrir girar e tentar encontrar ⁴ .
3ª Sessão	Apresentar situações-problema por escrito
4ª Sessão	Implicações sobre o jogar – você gostou desse jogo? Por quê? Ele te ensinou algo? O que? Aquilo que você aprendeu se parece com algo que você aprendeu na escola? E na vida? Registre com desenho ou escrita.

Fonte: Dados da Pesquisa.

³ Alterar para quatro objetos caso já estejam encontrando três com facilidade. Do contrário, será necessário ampliar uma sessão.

⁴ Com crianças mais velhas, é possível propor uma nova sessão em que se colocará como problema a retirada da fita vermelha que marca um dos copos.

Ao final, a título de pós-teste, os alunos foram submetidos à Prova Operatória novamente.

Resultados

Em relação à prova operatória, os dados do pré-teste mostraram predomínio de respostas caracterizadas como o primeiro nível de atuação da abstração. Segundo Piaget (1995 [1977]), esse nível é elementar e as condutas são dominadas pelas aparências, sem busca por análises mais coerentes das situações e transformações. Somente 3 participantes não estiveram nesse nível.

A análise das sessões desenvolvidas no processo interventivo permitiu observar que as crianças conseguiram realizar abstrações empíricas e reflexionantes ao descreverem e compararem as peças do jogo. Embora não o conhecessem, logo deduziram que algo deveria ser escondido/encontrado no tabuleiro. Durante as jogadas, houve bastante interesse e diversão, os alunos gostavam de esconder/desafiar os colegas e procurar seus objetos.

Grande parte das crianças iniciava o jogo acompanhando o local em que escondia as peças com os olhos, o que começava a ficar mais difícil à medida que o número de giros e de elementos escondidos aumentava. Quando encontravam um brinquedo, a justificativa era “ficar olhando”. Segundo Zaia (2014), em função de uma indiferenciação entre a ação pessoal e os processos objetivos, a criança leva tempo para superar esse tipo de procedimento e construir as primeiras estratégias. Ao longo das jogadas e conforme as intervenções da pesquisadora eram apresentadas, foi possível identificar a construção destas primeiras estratégias, entre elas, considerar o copo marcado como referência, e partir do local onde o colega escondeu outro objeto como orientação. Contudo, durante o desenvolvimento da pesquisa, não percebemos crianças que conseguissem maior descentração a ponto de considerar como referência elementos externos ao tabuleiro.

Como parte do processo de intervenção, alguns conflitos eram colocados para que os participantes buscassem soluções. Assim, aumentava-se o número de giros do tabuleiro na intenção de dificultar a ação de seguir o copo com o olhar; ainda, quando as crianças

escondiam mais de um objeto e adotavam como estratégia colocar um ao lado do outro, a pesquisadora solicitava que cada jogador escondesse um objeto por vez, de forma que as ações dos colegas poderiam interferir no planejamento inicial, gerando a necessidade de esconder em outro lugar e, portanto, construir nova estratégia para encontrar seus brinquedos.

No entanto, nessas situações, como o procedimento de colocar ao lado não poderia ser mais adotado, nossos participantes apresentavam dificuldades em considerar de forma diferente o local em que a peça do adversário estava escondida. Essa ideia não está presente nem mesmo nos planejamentos e/ou antecipações, uma vez que ao esconderem seus próprios brinquedos acabavam virando copos de lugares já ocupados por outros, passando então a buscar novas possibilidades de esconderijo de forma aleatória.

Os momentos em que os alunos realizaram a análise do tabuleiro aberto, sem os copinhos, foram de conflitos e ricos debates. A imagem a seguir ilustra um desses momentos:

Figura 3 - Análise da situação: “qual a melhor forma de esconder, de maneira que ao achar um, você encontrará os demais?”.



Fonte: Dados da Pesquisa.

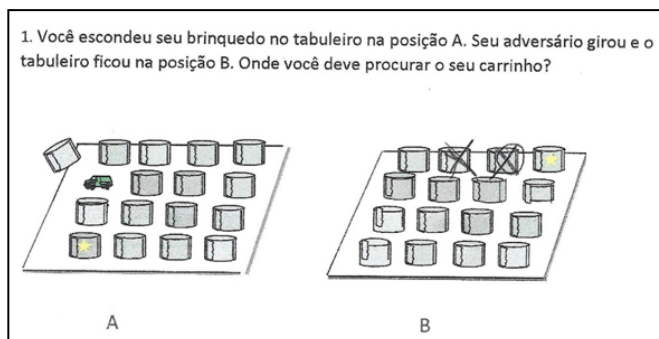
A organização das situações-problema em folhas também se constituiu em momento rico, que gerou trocas e conflitos. Muitas vezes, as crianças recorriam ao tabuleiro para testar suas hipóteses ou mesmo convencerem um colega que pensava diferente. A imagem a seguir ilustra as crianças resolvendo os problemas com o apoio do jogo.

Figura 4 - Participantes resolvendo as situações-problema com apoio do jogo.



Alguns exemplos de resoluções da situações-problema apresentadas na terceira sessão:

Figura 5 - Situação-problema Memobox. Resolução de RAI (10;9).



Fonte: Dados da Pesquisa.

Segundo Zaia (2019, p.126):

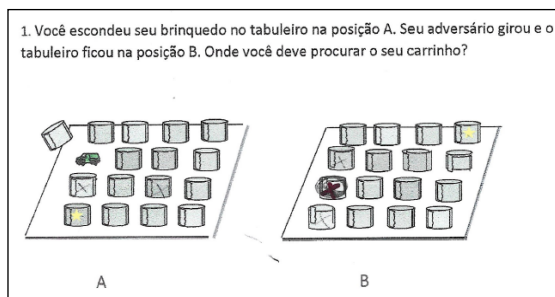
Para solucionar esta situação, é preciso inicialmente realizar abstrações empíricas, isto é observar e memorizar, em A, a localização inicial do copo referência (marcado com a estrela amarela) e a posição do copo esconderijo. A partir dessas abstrações empíricas torna-se possível estabelecer uma relação entre as duas posições. Ainda é necessário observar a localização do copo referência em B - abstração empírica a partir da qual o sujeito pode imaginar a amplitude da rotação impressa ao tabuleiro. Mas para tanto, ainda é necessário proceder ao

reflexionamento ou projeção, isto é, transpor a relação entre os copos, estabelecida em A, para a situação posterior à rotação (B) e adaptá-la à nova posição do copo referência, isto é, estabelecer uma relação de segunda potência.

No caso da imagem (Figura 5), observamos a dificuldade de RAI (10;9) que sinaliza o copinho ao lado do copo marcado, mudando, logo em seguida, a sua opinião. Mesmo assim, a criança não consegue considerar o giro e a real posição assumida pelo copo.

Outro exemplo, ilustra (Figura 6) a dificuldade de MAC (9;5) que, inicialmente, faz um X no mesmo lugar em que o carrinho foi escondido em A. Pesquisadora: “O carrinho ficou no mesmo lugar em que ele foi escondido?” MAC: Não. Pesquisadora (após o segundo X ser colocado no copo marcado): “O carrinho poder ser escondido embaixo do copinho marcado?” MAC: Ah é.... Em seguida, a criança fez uma nova correção (X em vermelho) que ilustra ainda a necessidade de várias coordenações para se chegar à resposta correta.

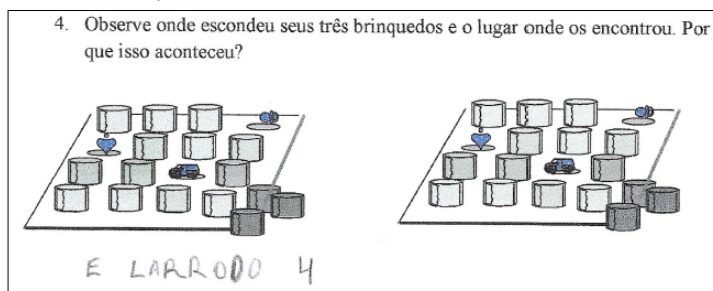
Figura 6 - Situação-problema Memobox, Resolução de MAC (9;5).



Fonte: Dados da Pesquisa.

Outra situação-problema apresentada aos participantes pode ser observada na Figura 7. Um conflito era instalado nesse momento uma vez que as crianças acreditavam que o jogo não fora iniciado, ou seja, que o participante não girara o tabuleiro. As intervenções eram no sentido de que não há jogo sem giro, isto é, o participante havia girado o tabuleiro e os brinquedos estavam no mesmo local. Vejamos como MAL (10;5) resolveu:

Figura 7 - Situação-problema Memobox. Resolução MAL (10;5) "Ela rodou 4".



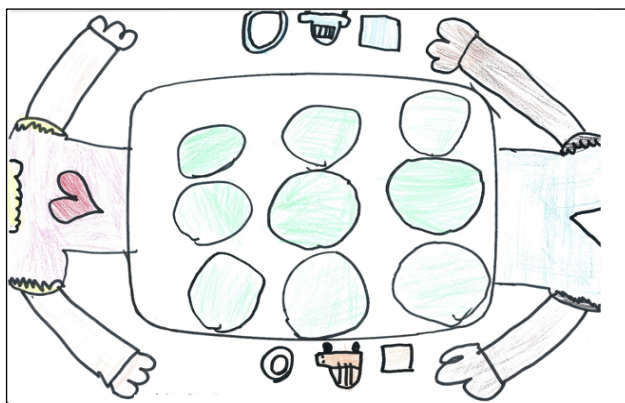
Fonte: Dados da Pesquisa.

Embora tenha sido difícil para vários participantes, alguns, como no exemplo de MAL, conseguiram compreender a situação. Segunda Zaia (2019), o objetivo com essa proposta é provocar a tomada de consciência das ações realizadas sobre o tabuleiro “[...] a tomada de consciência das próprias ações propicia avanços nos processos de abstração reflexiva” (p. 127).

Os últimos encontros também eram momentos de retomadas e reorganização do que fora vivido durante as sessões. Solicitações sobre reconstituição de acontecimentos, representação, hipóteses etc. são sempre importantes para qualquer criança, sobretudo aquelas com queixas de dificuldades. Quando nossas ações, enquanto escola e opções metodológicas, somente apresentam essas relações prontas, resolvidas, impedimos que processos internos importantes, inerentes à equilíbrio, ocorram.

Nesse sentido, observamos que as crianças apresentavam bastante dificuldade em relacionar o jogo com aprendizados na escola e/ou fora dela, assim como, muitas vezes, não conseguiam representar com desenhos ou palavras esse processo. Algumas exceções podem ser vistas nas figuras 8 e 9 a seguir, dois desenhos realizados por YAN (10;10) e ANA (8;11).

Figura 9 - Desenho de YAN (10;10).



Fonte: Dados da Pesquisa.

A análise do pós-teste evidenciou que 12 participantes apresentaram avanços no desempenho na prova operatória. Nove crianças avançaram para aquilo que Piaget (1995 [1977]) indicou como correspondências não globais, com início de compensações. Esse pequeno avanço mantém nossos participantes em condutas alicerçadas em um raciocínio figurativo. O mesmo não ocorreu com os outros três, cujo avanço já se concentrou em níveis operatórios. Nesse sentido, nos protocolos desses participantes as respostas corretas começam a se impor.

Treze crianças não apresentaram avanços na prova operatória por ocasião do pós-teste.

Discussão

Embora o número envolvendo os avanços quantificados nos pré e pós-testes seja baixo, é necessário ressaltar aquilo que pode ser observado durante todo o processo de intervenção.

Nossos participantes, apontados por seus professores como alunos com dificuldades, atravessaram a pandemia da Covid 19 em momentos cruciais do seu desenvolvimento⁵. Isso significa que durante dois anos, essas crianças não receberam solicitações importantes,

⁵ Nossos participantes tinham entre 8 e 11 anos no início de 2023.

inerentes a contextos escolares, bem como tiveram prejudicadas ou limitadas diferentes ações, como trocas e coordenações sociais, manipulação e exploração de materiais, desenvolvimento da função simbólica, entre outros. A ausência de construções envolvendo essas ações pode ser observada durante os processos interventivos. Isso pode assumir força ainda maior quando falamos da construção das relações espaciais, aspecto requerido no jogo Memobox e avaliado na prova operatória.

Soma-se a isso o fato de que, efetivamente, não houve uma reorganização curricular, adaptativa ou de planejamento para que questões centrais do desenvolvimento fossem priorizadas no momento de retorno à escola. Portanto, se antes da pandemia já era possível perceber que as instituições escolares realizavam poucas intervenções frutíferas junto a quadros envolvendo dificuldades de aprendizagem (Santos, 2016), no período subsequente a inoperância permaneceu, porém com um aluno ainda mais vulnerável.

Tal contexto nos ajuda a explicar algumas das inúmeras dificuldades observadas nas sessões com o Memobox. Nesse sentido, foi possível observar que as intervenções desenvolvidas atuavam em construções importantes, todavia, o ponto de partida e o ponto que se almejava chegar eram bastante distantes. Contudo, o percurso necessita ser vivenciado e os dados podem sugerir a necessidade de continuidade de ações semelhantes, assim como a utilidade do jogo no contexto escolar, sobretudo em casos de queixas envolvendo o aprender.

Considerações Finais

Jogos de regras são instrumentos importantes no trabalho junto a crianças com dificuldades e estão, ainda, muito longe de serem, efetivamente, considerados como ações centrais dentro das escolas, sobretudo quando se avança no ensino fundamental.

Um trabalho coerente ao desenvolvimento e necessidades infantis não pode prescindir desse instrumento que, entre outros, provoca a descentração, a argumentação, as trocas de pontos de vista e a interação social, questões comumente negligenciadas ou evitadas dentro das salas de aula.

É necessário que intervenções assertivas e coerentes às características da criança sejam construídas e desenvolvidas pelos professores, nas escolas, como as que foram feitas no presente estudo. Dessa forma, na constância e coerência das ações, quiçá tenhamos um quadro de menos encaminhamentos e mais acolhimento e intervenção pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas.** 9ª. ed. Campinas: Papirus, 2011.

COSTA, C.; BECKER, F. Abstração reflexionante e aprendizagem da escrita. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, 10(1). <https://doi.org/10.34024/olhares.2022.v10.12307>. 2022.

GONCALVES, E.C.; SARAVALI, E.G. **Dos jogos concretos aos jogos eletrônicos: intervenções pedagógicas e construção das relações espaciais.** Marília: Cultura Acadêmica/Oficina Universitária, 2021.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações problemas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MANO, A. M. P. **Ideias de estudantes sobre a origem da Terra e da vida e suas relações com o desenvolvimento cognitivo: um estudo psicogenético.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MARTINS, L. **Abstração reflexionante e aprendizagem de proporção: ensino de matemática na sexta série.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante** – relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Tradução: Fernando Becker e Petronilha Silva. Porto Alegre: Artmed, 1995 [1977].

SILVA, B. G. Dificuldades de aprendizagem: com a palavra os futuros professores. **ANais**, I Encontro Diálogos sobre as Dificuldades de Aprendizagem. Marília, vol 1. 2016. p.31-47.

SILVA, T. O da. **Oficina de jogos em sala de aula: construção de um espaço para alunos com dificuldades de aprendizagem.** Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

SILVA, R. C.; SARAVALI, E. G. Estrutura de conservação em crianças com dificuldades em matemática. **Pedagogia em Ação** (PUC-MG), v. 16, p. 80-91, 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAIA, L. L. Aprendizagem e desenvolvimento – superando dificuldades. **Aprender** – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação – número especial: Dificuldades de Aprendizagem. UESB, ano V, nº9, jul-dez 2007. p.17-36.

ZAIA, L. L. Jogos matemáticos: uma nova análise do Memobox. **Schème Revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. Vol. 11, edição especial, p. 112-128, 2019.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Compreensão das queixas escolares na articulação da saúde com a educação

Beatriz Machado

Introdução

Após o advento da pandemia pela COVID-19 e as medidas de distanciamento que impuseram o modelo de ensino remoto, estamos vivenciando desde o fim das medidas mais restritivas o retorno das crianças e dos adolescentes às escolas. Os impactos advindos desta experiência vêm gerando dúvidas a respeito de questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem, saúde mental e a eficácia do sistema de saúde e educação.

Tendo em vista essa situação, entende-se que o encaminhamento dessas crianças e adolescentes aos serviços de saúde com queixas escolares está partindo de uma visão cada vez mais centrada no individual e desconsiderando, por exemplo, seu cotidiano escolar (Proença, 2004), fato que tem naturalizado os problemas do processo de ensino e aprendizagem.

Compreende-se, neste trabalho, que as queixas escolares são as demandas formuladas por pais, professores e coordenadores pedagógicos em relação às dificuldades e problemas enfrentados pelo estudante no ambiente escolar (Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto & Santos, 2014, p. 426).

Nesse sentido, é possível compreender que a queixa escolar é algo que é vivido por um indivíduo, porém é dito pela fala de um outro. Assim, se o sujeito apresenta dificuldade em uma determinada tarefa ele vai ser rotulado por quem o acompanha, seja um professor, orientador ou um responsável, como alguém que possui problema de aprendizagem sem que haja uma análise de todo o seu contexto de desenvolvimento.

Ademais, segundo Scortegagna e Levandowski (2004), as queixas mais comuns são as múltiplas, ou seja, aquelas que possuem mais de uma demanda como, por exemplo, dificuldades de comunicação e agressividade juntamente com dificuldades motoras; problemas

de aprendizagem acompanhados ou causadores de problemas de comportamento, dentre os quais tem se destacado comportamentos agressivos ou hiperativos, entre outros.

Não raramente, essas demandas estão saindo do contexto da escola e chegam aos serviços de atendimento à saúde mental, dentre eles, o CAPSi. O CAPSi é um serviço especializado em saúde mental para tratamento e reinserção social de crianças e adolescentes com transtorno mental grave e persistente. Visto isso, vale ressaltar que foi apenas com a Portaria nº 3088/2011 que a Rede de Atenção Psicossocial foi regulamentada e como consequência os CAPS. É importante refletir acerca das razões da necessidade desse tipo de atendimento e qual postura deve ser tomada posteriormente frente às queixas que chegam da escola, já que é um dos principais motivos de encaminhamento de crianças/adolescentes às clínicas-escola, à atenção básica e aos CAPSis (Lauridsen, Tanaka, 2010; Sauduvete, Reis, 2010; Zibetti et al., 2010, D' abreu, 2010, 2011; Reis, 2012).

A despeito da escola não estar conseguindo lidar com a quantidade de queixas que estão surgindo neste contexto, o trabalho no CAPSi deve ir para além da lógica assistencial, fazendo-se necessário considerar a função social do trabalho desenvolvido, considerando o território, a realidade dos usuários, a família e a escola, levando em consideração as particularidades de cada sujeito e de cada caso, para que se possa enlaçar o sujeito a sociedade, permitindo que ele ocupe lugares sociais (Luckow & Cordeiro, 2017). Desse modo, a visão de que os psicólogos devem diagnosticar e categorizar os casos focando no fracasso escolar e nos problemas de aprendizagem deve ser reestruturada.

Na discussão da atenção à saúde mental de crianças e adolescentes é necessário e fundamental conferir a devida importância aos processos educativos. Considera-se que as escolas são ambientes privilegiados para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. Por concentrarem a maior parte da população infantojuvenil brasileira, esses locais agregam diversidades e singularidades, potencialidades e recursos significativos para a produção de saúde, a garantia da proteção integral e o desenvolvimento pessoal (Brasil, 2014).

A escola desempenha uma função importante na formação das crianças e dos adolescentes, compondo a rede de cuidados. Nesse viés, esta é também promotora de um desenvolvimento saudável tendo que vista que, de acordo com o Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) o ensino deve ser pautado na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e na garantia de padrão de qualidade.

Tal ambiente ocupa um lugar na rede que varia com a idade da criança e do adolescente, além de ser uma possibilidade de contribuir para a educação pedagógica, social e emocional dos mesmos (Campana & Gomes, 2019). Entretanto, com a pandemia e o ensino remoto, além das perdas no processo de aprendizagem formal, as crianças e adolescentes ficaram privados da necessária socialização com os pares, que favorece aprendizados significativos para o desenvolvimento humano, como experiências lúdicas compartilhadas, cooperação, convivência com as diferenças, compartilhamento de decisões e enfrentamento de desafios (Enumo & Linhares, 2020).

Nesse sentido, o meio escolar, em sua maioria, ainda não conseguiu vencer as demandas e complexidades da inclusão de crianças e adolescentes acometidos de psicopatologias e sofrimento mental grave (Fernandes & Matsukura, 2015). Assim sendo, por seu contexto histórico e cultural meritocrata e individualizante, os estudantes e suas famílias são culpabilizados e marginalizados, surgindo diagnósticos que tentam comprovar a inabilidade do sujeito em aprender e estar nesse meio social, sendo a reconstrução das práticas escolares desconsideradas como uma necessidade à inclusão (Luckow & Cordeiro, 2017).

Diante desse contexto, onde as dificuldades no processo de escolarização são compreendidas como problemas médicos, biológicos e/ou psicológicos e resultam nos encaminhamentos desses alunos aos serviços de saúde, é necessário repensar as práticas frente a ele (Viégas, 2014^a). É preciso que o psicólogo problematize a produção do mesmo para que formas efetivas de intervenção sejam elaboradas tendo em vista não somente o aluno, mas também o contexto em que ele está inserido (Machado, 2004).

Segundo Freller (2010, p. 68), os psicólogos se deparam com uma fila cada vez maior para atendimento a queixas escolares no entanto, não conseguem obter bons resultados no tratamento pois a escola não é incluída no processo diagnóstico, em outras palavras, fatores intra-escolares não são incluídas na produção e manutenção da queixa escolar deixando o foco em questões emocionais e cognitivas.

O sujeito alvo da saúde mental necessita de mais atenção, já que o sofrimento dele se trata de uma questão complexa, assim o trabalho em rede se faz de extrema importância, indo ao encontro da Declaração de Caracas de 1990 (OPAS, 1990), a qual estabelece que o usuário deve ser assistido por mecanismos descentralizadores, territorializados e incorporados com as redes sociais (Vieira, Andrade, Cazola & Freire, 2020).

Assim, tendo em vista a importância da efetividade do sistema de saúde e do sistema de educação, essa pesquisa tem o intuito de identificar, na literatura, como as queixas escolares são abordadas e produzidas, quais são e como elas chegam aos serviços de saúde mental visando produzir conhecimento científico para futuras intervenções diante da sobrecarga no campo da saúde mental e da educação. Ademais, segundo Valsiner (2004), a pesquisa contribuirá para a formação do discente como pesquisador crítico e capaz de desenvolver um trabalho que contribua para a transformação social.

As ações desenvolvidas tiveram um período inicial de busca de artigos em bases de dados online e, a seleção daqueles que estavam de acordo com a temática e o objetivo da pesquisa para que então, posteriormente, fosse feita a leitura detalhada e análise dos mesmos.

Portanto, a partir da análise teórica do conceito de queixa escolar, como são produzidas, por quem são produzidas e como são trabalhadas, a pesquisa visa produzir uma análise temática que possibilita uma reflexão teórica acerca da produção da literatura sobre a temática e, também, possibilitar ações futuras na sociedade considerando as particularidades de cada sujeito, da família, do sistema educacional e do sistema de saúde ao passo que a escola, a família e a sociedade podem tanto auxiliar em possibilidades de assistência e de aprendizagem, quanto favorecer um ambiente disfuncional e

estigmatizar os usuários, impactando no seu adoecimento (Luckow & Cordeiro, 2017).

Objetivo Geral

Realizar uma análise sistemática da literatura a respeito de como e quais queixas escolares chegam para os serviços de saúde mental.

Objetivos Específicos

- a) Identificar e analisar como as queixas escolares são teoricamente definidas a partir da literatura da psicologia;
- b) Diferenciar como as queixas escolares são trabalhadas na prática de profissionais da saúde e educação tendo em vista para onde são encaminhadas, por quem ou por quais instituições elas são encaminhadas e como são recebidas pelos serviços responsáveis por acolhê-las;
- c) Ampliar conhecimentos acerca da saúde mental e da educação;

Metodologia

Fundamentos teóricos metodológicos

Existem diferentes tipos de coleta de informações nas pesquisas científicas, tradicionalmente, divididas em pesquisas empíricas e pesquisas teóricas. Este trabalho trata de um estudo teórico, ou seja, não se trata de uma pesquisa com intervenção imediata na realidade, mas sim de um estudo voltado para a reconstrução de teorias, quadros de referência e condições explicativas da realidade com o intuito de possibilitar a criação de intervenções (Demo, 2000).

Ademais, a sistematização dos dados foi realizada por meio de uma revisão sistemática, em especial, a meta-síntese ou meta-etnografia. Esta, de acordo com (Galvão & Ricarte, 2019) tem como objetivo sintetizar estudos qualitativos sobre determinado tópico, neste caso, queixas escolares e encaminhamentos para rede de saúde mental, com intuito de localizar temas, conceitos ou teorias-chave que forneçam novas ou mais explicações para o fenômeno sob análise de uma perspectiva crítica.

Segundo Mattos (2022), um dos tipos de revisão sistemática se estrutura pela meta etnografia, esta tem como base explicações fundamentadas que se traduzem umas nas outras a partir de comparações, de forma que as questões trabalhadas fiquem claras para o pesquisador e para o leitor. Em outras palavras, essa forma de pesquisa permite uma compreensão dos conteúdos já publicados e a identificação da relação existente. Nesse sentido, a proposta da pesquisa é encontrar publicações relacionadas à queixas escolares, problemas de aprendizagem e a relação com a saúde mental e os sistemas de saúde e educação de forma que seja possível analisá-las de forma conjunta assim como ampliar o conhecimento acerca das queixas escolares e os sistemas de saúde e educação.

Esse tipo de pesquisa tem por objetivo produzir compreensão acerca dos encaminhamentos das queixas escolares para serviços de saúde mental que garantem melhores evidências para o campo científico, conseqüentemente, poderá auxiliar em uma reflexão melhor sobre a temática para pessoas envolvidas na área. (Noblitt E Hare, 1988).

Procedimentos de seleção de materiais

No primeiro momento, foi feita uma busca em bases de dados científicos do campo da psicologia para verificar como a literatura apresenta conceitos de queixas e demandas escolares. Para tal, foi utilizado as bases de dados online Scielo e Pepsic 4 por possuírem produções recentes e de vários países da América Latina, além de serem fontes confiáveis para pesquisa científica¹.

Nessas, o descritor inicialmente utilizado foi queixa escolar obtendo um resultado de 67 artigos no Scielo e 11 no PePsic. A partir dessa quantidade inicial, foi adicionado o descritor saúde mental culminando em um resultado de 6 artigos na base de dados Scielo e apenas 1 na base de dados PePsic sendo que este coincide com um dos encontrados na outra base.

Dado o exposto, tendo em vista que essa busca inicial culminou em uma quantidade muito limitada de artigos, foi necessária a mudança

¹ Scientific Eletronic Library (Biblioteca Eletrônica Científica Online) <https://www.scielo.br/>. Periódicos Eletrônicos em Psicologia <http://pepsic.bvsalud.org/>

dos descritores como forma de aprimorar a pesquisa e encontrar uma quantidade maior de artigos. Assim, em um segundo momento foi utilizado o descritor inicial “queixa escolar” com a adição do descritor “saúde” mantendo as mesmas bases de dados online.

Tendo em vista que o descritor inicial foi o mesmo, o número de resultados foi o mesmo, 67 artigos no Scielo e 11 no PePsic porém, com a mudança do descritor adicional para “saúde” o resultado final da busca teve alterações. Na base de dados Scielo o número de artigos encontrados foi 16, sendo que destes três não tem relação com os objetivos da pesquisa e foram descartados. No PePsic foram encontrados cinco artigos como resultado final da pesquisa com a adição do campo “saúde”.

A partir desses procedimentos, o intuito era encontrar aproximadamente 40 artigos que mais se relacionassem com o tema de pesquisa pela leitura dos resumos, porém com o decorrer das buscas e a partir das alterações necessárias, foram encontrados 18 artigos que convergem com a demanda da pesquisa.

Desse modo, mediante a leitura superficial, por se relacionarem com o tema de pesquisa, esses 18 artigos foram selecionados. Estima-se que essa seja uma quantidade importante suficiente para tal análise da produção bibliográfica.

Análise dos Materiais e Sistematização

Nesse momento, foi feita a leitura detalhada dos artigos buscando apreender o que estava sendo relatado e sistematizar, as informações mais importantes de cada um deles. A partir disso, foi possível formular temas de análise que favoreceram uma reflexão crítica a respeito do foco da pesquisa que é a queixa escolar na articulação da saúde com a educação.

Ao todo, foram formulados 9 temas: Intervenção visando o todo, Insuficiência e qualificação dos profissionais, Centralização do problema na criança, Desigualdade, Definição da queixa escolar, Contato com a escola, Medicalização, Encaminhamento como forma de desresponsabilização e Faixa etária e série escolar.

A análise crítica é feita a partir de uma análise qualitativa que ressaltou os pontos importantes encontrados nos artigos que são de

relevância para reflexões que precisam ser desenvolvidas dentro e fora do meio acadêmico com informações concisas, coerentes e fidedignas a respeito das queixas, para onde são encaminhadas, por quem ou por quais instituições elas são encaminhadas e como são recebidas pelos serviços responsáveis por acolhê-las.

Resultados e Discussão

Insuficiência e qualificação dos profissionais

A partir da leitura dos artigos, é possível observar que há uma lacuna na formação dos psicólogos ao passo que, nas universidades, o foco acaba sendo predominantemente o modelo de atendimento clínico. Nesse sentido, ao saírem da graduação os profissionais se vêm despreparados para atender as demandas advindas de outras áreas, como a da psicologia educacional e escolar.

O modelo clínico, ao ser aplicado no contexto escolar, tem como resultado das suas intervenções pouca eficiência tendo em vista que não consegue abranger todos os aspectos necessários para o trabalho. Assim, entendendo que a queixa escolar envolve diversos aspectos da vida do sujeito de quem ela fala, é certo que o trabalho do psicólogo deve movimentar e investigar a queixa escolar na escola, com todos os atores escolares, assumindo assim, uma atitude ativa, de interação, de busca coletiva, de discussão.

Ademais, ainda em relação a qualificação dos profissionais, os educadores e outros profissionais da educação têm encontrado dificuldades em manejar os alunos que são considerados pela instituição como fora do padrão. Segundo os artigos, os profissionais se sentem inseguros em como agir, pois não foram preparados ao longo da graduação e, tal fato, leva a produção de demandas e queixas escolares de forma descontextualizadas e muitas vezes desnecessárias.

A problemática na formulação e tratamento das queixas escolares, em relação a qualificação dos profissionais da saúde e da educação, parte do entendimento de que a formação não fornece elementos necessários para a compreensão psicossocial da dinâmica escolar capaz de analisar a escola como uma instituição feita de

sujeitos sociais, os quais relacionam entre si e são influenciados pelo seu ambiente em que estão inseridos.

Vale ressaltar que, essa problemática vem acompanhada da padronização das intervenções. O foco do processo é única e exclusivamente no aluno e, está voltado para a questão do diagnóstico, esses procedimentos diagnósticos são semelhantes ou idênticos para todas as crianças independente da especificidade da queixa.

Outro ponto de destaque é a insuficiências de profissionais para atender as demandas, seja no âmbito da saúde ou no âmbito escolar. Em primeira análise, é necessário salientar que a maioria das escolas não possuem psicólogos atuando e intervindo no dia a dia escolar e, tal fato é prejudicial pois além de facilitar a sobrecarga dos profissionais que atuam na rede de saúde, não há uma participação ativa do profissional da psicologia na construção do plano escolar, na formulação das queixas escolares e nas demais situações que ocorrem dentro do ambiente educacional e precisam do auxílio da psicologia.

Como num efeito dominó, onde uma ação gera uma sequência de eventos, a partir da ausência de profissionais da psicologia nas escolas há uma sobrecarga dos psicólogos que atuam na saúde visto que as demandas são encaminhadas para esse sistema marcado pela precariedade e insuficiência de profissionais da saúde mental. Além disso, sem a presença do psicólogo nas escolas, não há um filtro na criação das queixas escolares e, em decorrência disso, muitas demandas que podem ter outra forma de resolução acabam sendo encaminhadas de forma a contribuir com a sobrecarga.

Contato com a escola

O contato com a escola é de extrema importância no tratamento e manejo das queixas escolares pois é preciso conhecer e compreender o que ocorre no ambiente escolar, como se dá a relação do aluno com a escola, com os professores, com os colegas e, ao mesmo tempo, é relevantes entender também a dinâmica dos familiares para com esse contexto também tendo em vista que assim como o contexto familiar influencia na rotina escolar, esta também influencia o meio externo.

Em suma, os artigos evidenciam, em sua maioria, o relato de psicólogos da rede de saúde falando que o contato com as escolas e

os profissionais da instituição se dá de forma esporádica pois é muito difícil dialogar e manter um contato com a escola porque eles são muito resistentes. Essa indisponibilidade das escolas pode ser uma tentativa de isentar-se das responsabilidades diante do encaminhamento.

Além de ocorrer de forma esporádica, o contato tem o intuito de buscar informações que confirmem o diagnóstico dos problemas de aprendizagem ou comportamentos que justifiquem a necessidade do encaminhamento. Em outras palavras, pouco se procura saber sobre o sujeito no que diz respeito a suas relações dentro do ambiente escolar.

Nesse sentido, é possível inferir que mesmo que o contato com a escola seja de extrema importância na compreensão das queixas escolares pois possibilita uma visão completa do indivíduo, ou seja, em todos os âmbitos de sua vida; ela ocorre de forma precária ou muitas vezes deixa de ocorrer.

Independente da disponibilidade ou não dos profissionais da educação, os artigos ressaltam que há um desconhecimento dos psicólogos em relação ao que se passa nas escolas e acabam por reproduzir formas tradicionais de atendimento em que se desconsiderem a queixa escolar como expressão da complexa rede de relações que acontece na escola e como se constitui o longo processo de produção do fracasso escolar.

Desigualdade

É certo que vivemos em um mundo marcado pela desigualdade em todos os âmbitos da vida. No contexto brasileiro isso não é diferente, o país se desenvolveu em um sistema no qual há o foco no lucro acima de qualquer coisa e, esse tipo de funcionamento ainda é predominante e deixa graves marcas na sociedade como a desigualdade social, questão essa que tem se agravado cada vez mais. Nesse sentido, tendo em vista que a sociedade reproduz o que nela existe, temos que o sistema educacional brasileiro também sofre os impactos da desigualdade social.

Em outras palavras, há um problema na educação brasileira decorrente de um sistema calcado na concentração de riquezas e nas contradições sociais. Neste sistema, existe uma diferença evidente

entre o ensino de uma escola privada e uma escola pública, porém essa é negada e dessa forma, ocorre a naturalização de questões sociais e políticas que estão tão arraigadas que impedem os profissionais da saúde e da educação de colocar em prática possibilidades de intervenções que podem melhorar essa situação.

Portanto, dado o exposto, é possível observar através dos artigos uma tendência a atribuir insucessos e problemas escolares à questões socio-econômicas desconsiderando todas as outras questões que atravessam o sujeito, no caso, o aluno. O insucesso da criança na escola é justificado pelo fator social/familiar fortalecendo assim a teoria da carência cultural, que se sustenta na ideia da desigualdade social como explicação para distúrbios do desenvolvimento, fundamentando-se em preconceitos e estereótipos sobre a criança.

Intervenção visando o todo

O olhar mais centrado no sujeito é o enfoque da atuação na psicologia na clínica e, como ao longo da graduação essa formação é muito trabalhada, é certo que as demais áreas da psicologia irão sofrer influência dessa forma de pensamento. No entanto, em especial no campo da psicologia educacional, é necessário a presença de uma psicologia mais crítica que seja capaz de entender as queixas/problemas escolares como algo que vai além do indivíduo.

Desse modo, é necessário a compreensão de que para entender a demanda, é preciso considerar o sujeito, a família, a escola, questões culturais e econômicas, assim como questões políticas, pois tudo isso atravessa uma pessoa e a influência. Dado o exposto, é essencial que se desenvolva uma abordagem que supere as dificuldades das práticas tradicionais, que se fundam numa concepção abstrata de indivíduo.

Assim, o trabalho do psicólogo deve ir além do olhar para o aluno e investigar a queixa escolar na escola, com todos os autores, assumindo uma postura ativa de interação, busca coletiva e discussão dado a necessidade de envolver o aluno, a família e a escola para que possa ser realizada uma boa intervenção. A partir disso, fica evidente a importância de um profissional da psicologia dentro do ambiente escolar, pois é ele quem é capaz de auxiliar nos problemas diários da instituição.

Medicalização

Na sociedade contemporânea há uma incessante busca por soluções médicas para problemas que são eminentemente sociais, tal fato reflete também nos problemas escolares tendo em vista a tendência à medicalização e a psicopatologização de alunos que são considerados destoantes do padrão.

A visão reducionista diante do aluno com encaminhamentos devido à queixa escolar permite uma maior influência do discurso médico-hospitalar e da indústria farmacêutica na atuação do psicólogo. Este trabalha partindo de um modelo clínico com foco nas avaliações psicométricas e visão individual sem que haja a exploração dos demais âmbitos da vida do sujeito. Assim, tem-se observado cada vez mais a medicalização da infância atrelado ao crescimento da indústria farmacêutica.

A forte influência do olhar médico-hospitalar na psicologia deixou raízes profundas na formação dos psicólogos e na maneira de compreender as contribuições da psicologia no processo educacional. Essa visão imprimiu na ação dos psicólogos uma linha nitidamente clínica norteadas por atuações diagnósticas que buscam apenas justificar comportamentos indesejados e a não aprendizagem por meio de uma classificação estatística (CID).

Foco na criança como problema

As queixas escolares e o consequente encaminhamento para a rede de saúde têm tido como foco a atribuição dos problemas escolares e do processo de aprendizagem ao aluno, ou seja, há uma ótica individualista que considera o problema como sendo da criança ou adolescente. Desse modo, o foco das intervenções se torna diagnosticar e patologizar o estudante com foco nas suas deficiências e falhas individuais, desconsiderando o processo escolar e as relações em que está inserido.

Outra questão é que, essas práticas adaptacionistas entendem a superação da queixa escolar como a mudança da criança portadora da queixa, deixando intocada a escola. Em outras palavras, o sistema educacional desresponsabiliza-se e realiza os encaminhamentos ao

sistema de saúde daqueles que não se enquadram nas normas da instituição atribuindo o sucesso e/ou fracasso às aptidões e inteligência de cada aluno.

Vale ressaltar que, essa visão limitada reflete no que é entendido como função do psicólogo pois tendo como foco a atribuição dos problemas escolares e do processo de aprendizagem ao aluno, o profissional da psicologia é requisitado apenas com intuito de explicar, diagnosticar e categorizar os casos, atribuindo motivos para o fracasso, não de acordo com o processo escolar em que o aluno estava inserido mas sim baseado em deficiências e falhas individuais que tornavam aquele aluno inapto para acompanhar o que a escola oferece.

Definição e motivo queixa escolar

No que diz respeito à definição de queixa escolar, é possível afirmar que em sua maioria a concordância é de que esta, são as demandas formuladas por pais, professores e coordenadores pedagógicos em relação às dificuldades e problemas enfrentados pelo estudante no ambiente escolar. Nesse sentido, apesar de muito utilizada, esta definição também traz consigo uma responsabilização do estudante diante das suas dificuldades, ou seja, as demandas advêm do aluno e suas questões emocionais e cognitivas e não de outros fatores que estejam relacionadas de forma direta a escola, como por exemplo a sua organização.

Essa visão limitada que atribui as causas dos problemas escolares apenas a fatores que são externos à escola e, carrega consigo consequências tanto no sistema educacional quanto no sistema de saúde pois requer que quando um aluno não se encaixa nos padrões dito como normais e demandados pela escola, o mesmo seja encaminhado para o sistema de saúde e tal fato tem levado a sobrecarga do sistema e patologização de crianças e adolescentes. Em outras palavras, as queixas escolares não são compreendidas e atendidas da forma correta ao passo que a visão total não é explorada nem na sua elaboração e nem nas intervenções.

Em sua maioria, as queixas estão relacionadas a dificuldade de aprendizagem, agressividade, dificuldades de interação e convivência,

falta de atenção e indisciplina sendo que, o mais comum de ser encontrado nos casos que são encaminhados ao sistema de saúde são queixas múltiplas, ou seja, há mais de uma demanda relatada na queixa elaborada e sempre voltadas para o sujeito. Esse tipo de formulação indica que a dinâmica escolar não é considerada como um fator que pode influenciar o desempenho da criança ou adolescente e é um problema ao passo que contribui com a elaboração desnecessária das queixas evidenciando a má compreensão do que são as queixas escolares, como e quando elas devem ser feitas.

Série escolar

Nota-se que o maior número de encaminhamentos para o sistema de saúde e, desse modo, o foco das demandas das queixas escolares se encontram principalmente nos anos de alfabetização que correspondem ao 1º, 2º e 3º do Ensino Fundamental I. No entanto, também tem sido observado uma demanda crescente de crianças em idade pré-escolar.

Tal fato pode ser um problema pois ao ser encaminhada para o sistema de saúde a criança pode não ter uma avaliação correta envolvendo todos os âmbitos da sua vida, o que leva a uma culpabilização do sujeito e da família pelos problemas e uma consequente patologização precoce com possível intervenção medicamentosa e uma rotulação da criança que irá perdurar por toda sua vida.

Encaminhamento como desresponsabilização

É possível perceber que a elaboração das queixas e as intervenções feitas formam um ciclo vicioso em torno da culpabilização do indivíduo por seus problemas e dificuldades, medicalização e patologização do mesmo e a desresponsabilização da escola diante da formulação e manutenção das causas das queixas escolares. Não há uma intervenção coletiva, unindo profissionais tanto da escola quanto do sistema de saúde visando a melhora das condições de ensino e aprendizagem, bem como bem estar biopsicossocial do sujeito e os que estão ligados a ele.

A desresponsabilização da escola diante da discussão das queixas escolares fica evidente quando se observa um fluxo contínuo

e crescente de demandas transferidas para a área da saúde sem que haja um pensamento coletivo a respeito da construção das queixas. Assim, ao isentar-se de qualquer responsabilidade pelas demandas, a escola culpabiliza o aluno e seus familiares além de colocar o psicólogo do sistema de saúde como única forma de resolução dos conflitos apresentados.

Ademais, a desresponsabilização da escola perante o enigma do não aprender e das dificuldades no processo de aprendizagem também é visto na falta de interesse em saber o que ocorre após o encaminhamento, ou seja, qual a devolutiva feita pelos profissionais da saúde. Em outras palavras, a expectativa de que alguém extraescolar vá resolver qualquer que seja o problema leva a uma falta de interesse no retorno do profissional da psicologia em relação ao que foi e pode ser feito além da individualização e patologização dos impasses escolares.

Considerações Finais

De uma forma geral, a literatura mostra que apesar de existir uma definição sobre o que são as queixas escolares, ainda não há uma boa compreensão do processo de formulação das mesmas, o que influencia diretamente na sobrecarga dos sistemas tanto de saúde quanto educacional. Além disso, grande parte das queixas estão relacionadas a problemas de comportamento e emocionais, contribuindo com o resultado de que as escolas ainda não tem claro quando os encaminhamentos devem ser feitos, focalizando apenas na visão do aluno enquanto um problema que precisa de solução.

É certo que o desenvolvimento se dá no âmbito biopsicossocial, ou seja, há diversos fatores que influenciam o indivíduo e suas ações e, é de extrema importância que essas questões sejam consideradas ao se tratar uma demanda. Nesse sentido, esta análise não teve o intuito de culpabilizar a escola e professores ou o aluno e seus familiares, mas sim ressaltar que o que é apresentado pelas crianças e adolescentes durante a fase escolar deve ser entendido dentro de uma perspectiva que englobe o sujeito, sua família, meio social e ambiente escolar.

No que diz respeito às dificuldades e problemas escolares, a inexistência dela é basicamente impossível, no entanto, é preciso

que haja uma melhor avaliação das mesmas para que seja possível estabelecer se eles estão dentro do esperado ou se demandam alguma outra forma de intervenção, tendo em vista o nível escolar e a faixa etária. Essa avaliação deve ser feita a partir de um trabalho conjunto, envolvendo fatores externos como os familiares e o diálogo entre os professores, coordenadores e psicólogos.

Dado o exposto, a partir da análise feita neste trabalho, é possível inferir a respeito da necessidade de um profissional da psicologia dentro do ambiente escolar pois, diferentemente do psicólogo que atua na rede de saúde, ele estará mais preparado para lidar com determinadas demandas e, além disso, entenderá sobre a dinâmica da escola e o desempenho do aluno. Dessa forma, será possível estabelecer uma comunicação mais efetiva entre a saúde e a educação, considerando o problema em sua totalidade e buscando soluções dentro da instituição escolar.

Por fim, a psicologia educacional e escolar e a psicologia da saúde são áreas que se encontram em crescimento e, por isso, ainda há muito para ser pesquisado e feito na temática das queixas escolares. Portanto, este trabalho não se encerra por si mesmo, o objetivo do trabalho foi promover uma reflexão tendo em vista como a literatura aborda a temática das queixas escolares e como elas chegam para os serviços de saúde mental, visando proporcionar um novo e mais crítico olhar tendo em vista as práticas dentro do ambiente escolar e das instituições de saúde para onde são encaminhadas as demandas escolares.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. M. de; DE MATTOS, C. L. G. Metaetnografia e meta-análise: aplicações em pesquisas etnográficas em educação. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 9, p. 1-20, 2022. DOI: 10.26568/2359-2087.2022.4811.

BRASIL. Ministério da Saúde (2004). **Saúde Mental no SUS: os Centros de Atenção Psicossocial**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde (2014). **Atenção psicossocial a crianças e adolescentes no SUS: tecendo redes para garantir direitos**. Brasília: Ministério da Saúde.

DAZZANI, M. V. M.; CUNHA, E. D. O.; LUTTIGARDS, P. M.; ZUCOLOTO, P. C. S. D. V.; SANTOS, G. L. D. (2014). Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, 18 (3), 421-428. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200006>

DECLARAÇÃO DE CARACAS. **Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e Organização Mundial de Saúde**, 1990.

FERNANDES, A. D. S. A.; MATSUKURA T. S. (2015). Adolescentes no CAPSi: relações sociais e contextos de inserção. **Rev Ter Ocup Univ São Paulo**, 26 (2); 216-24.

GOMES, C. A. V.; PEDRERO, J. D. N. (2015). Queixa escolar: encaminhamentos e atuação profissional em um município do interior paulista. **Psicologia: ciência e profissão**, 35, 1239-1256.

LUCKOW, H. I.; CORDEIRO, A. F. M. (2017). Concepções de Adolescência e Educação na Atuação de Profissionais do CAPSi. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 37(2), 393- 403.

MACHADO, A. M. (2004). Encaminhar para a saúde quem vai mal na educação: um ciclo vicioso. **Revista Educação**, p. 1-6.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. (2012). Gênero e deficiência: Interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, 20(3), 635-655. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003>

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.3, p.621-626, 2012.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29 .

PROENÇA, M. (2004). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In. MACHADO, A. M; SOUZA, M. P. R. (Eds.) **Psicologia Escolar em Busca de Novos Rumos**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

SASSAKI, R. K. (2012). **Pessoas com deficiência psicossocial**. Ordem dos Advogados do Brasil: Seccional Rio de Janeiro.

SCORTEGAGNA, P.; LEVANDOWSKI D. C. 2004. Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar na rede Municipal de Ensino de Caixias do Sul. **Interações**, 9 (18), 127-152.

VIEIRA, S. M., ANDRADE, S. M. O., CAZOLA, L. H. O.; FREIRE, S. S. A. (2020). Rede de atenção psicossocial: Os desafios da articulação e integração. **Psicologia Política**, 20 (47), 76-86.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Atendimento à queixa escolar: sob olhar da abordagem orientação à queixa escolar

*Letícia Mosciaro Faria
Wagner Vilalva do Nascimento
Ana Maria de Vasconcelos Silva*

Introdução

O presente relatório tem por objetivo apresentar o trabalho feito pelos acadêmicos Letícia Mosciaro e Wagner Villalva, por meio do projeto de extensão intitulado “Orientação à queixa escolar em escolar em da rede estadual e municipal de Corumbá e Ladário-MS”, sob a coordenação da Prof^a. Dra. Ana Maria de Vasconcelos Silva, vinculado à disciplina Psicologia Escolar e Educacional II. O trabalho foi realizado na Escola Estadual Dom Bosco.

A orientação à queixa escolar (OQE) parte de uma abordagem que em seus fundamentos tem como cerne o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentado o universo escolar (Souza, 2007, pg. 100).

A Orientação à queixa escolar (OQE) tem como sujeito de investigação a própria rede e como as relações entre seus integrantes se desenvolvem considerando que o momento presente é constituído por uma história que lhe agrega sentido, possibilitando assim uma mudança não apenas na criança/adolescente e sua família, mas na instituição também. O objetivo é conquistar uma movimentação nessa rede dinâmica que se direciona no sentido do desenvolvimento de todos os seus participantes e da superação da queixa escolar que se sustente sem mais a necessidade do atendimento em Orientação à Queixa Escolar (Souza, 2007, pg. 100).

A psicologia reconhece a importância de investimentos para melhoria das relações da rede escolar, psicólogos vem aplicando e aprimorando seus conhecimentos de intervenções juntos às escolas com o objetivo de problematizar e reverter funcionamentos institucionais

produtores de fracasso escolar e de encaminhamentos de alunos para atendimentos psicológicos no sistema de saúde mental, clínicas escolas e outros espaços e instituições externos à escola (Souza, 2007, pg. 97).

As soluções que as instituições escolares apresentam, frequentemente, não são capazes de suprir o sofrimento e os fracassos individuais, que embora sejam atravessados pela instituição, permanecem consolidados fazendo com que seja necessário uma abordagem que aprofunde a compreensão da relações em que o indivíduo e a instituição se constituem mutuamente, cuidando de não negar nem a um, nem a outro (Souza, 2007, pg 97).

O psicólogo pretende atuar no sentido de transformação social profunda, compreende que deve desenvolver uma frente de trabalho diversificada que abrange os planos macro e microestrutural que desvenda uma separação entre indivíduo e instituição. Assim as intervenções institucionais e individuais, fundadas numa mesma concepção de homem e de sociedade, em que esses dois planos guardem uma relação de interdependência, de mútua determinação, tendem a complementar-se e potencializar uma a outra (Souza, 2007, pg. 98).

Então para cumprir tal objetivo, era necessário desenvolver uma abordagem que ultrapassasse as limitações das práticas tradicionais e que permitisse compreender o indivíduo de uma forma abstrata, que o visse para além de um aluno e considerasse todos seus outros pertencimentos sociais como religião, classe social e instituição em que está inserido.

Relatório de atendimento

O contato com a escola foi realizado no dia XX, falamos primeiramente com o Diretor F¹. que nos encaminhou para a Coordenadora K. dos 9º anos, a qual apresentamos e explicamos como o projeto seria realizado.

¹ O nome de todos os envolvidos foi abreviado para preservar a identidade e manter os princípios éticos, foram utilizados uma única letra ao mencioná-los.

A partir desse dia ela ficou responsável para nos encaminhar alunos com a queixa de mau comportamento em sala de aula, foram encaminhados então dois alunos.

Entregamos a permissão para que trouxessem as assinaturas dos pais ou responsáveis. Quando a permissão nos foi entregue, entramos em contato com os pais do D. para a entrevista inicial onde nos foi passada algumas informações sobre o jovem. Ainda não conseguimos entrar em contato com os responsáveis da jaqueline até o momento.

D. estuda nesta escola desde o 1º ano do fundamental, e começou a apresentar o comportamento relativo à queixa no 8º ano.

A queixa geral apresentada pelos responsáveis e escola, é a de mau comportamento. Esse mau comportamento foi descrito como o ato de não obedecer ordens, ser bagunceiro, conversar em momentos inapropriados e questionar demais.

O mau comportamento se agravou este ano (2023) quando ingressou no 9º ano do ensino fundamental.

Identificação:

Nome: D.

Idade: 14

Data de Nascimento: 10/07/2009

Escola: Estadual Dom Bosco

Série: 9º ano

Atendido pelos acadêmicos: Letícia Mosciaro e Wagner Vilalva

Duração – início: 19/08/2023 término 27 /11/2023

Descrição da demanda

A queixa inicial é de mau comportamento apresentada pela coordenadora K. e confirmada pela sua mãe que é professora na mesma escola.

Sua mãe relatou para nós que D. começou a apresentar mau comportamento desde o ano passado quando começou com “ajuntamento”, a partir daí começou a ser menos dedicado, ser rebelde e fazer os deveres rápido para bagunçar. Para sua mãe a rebeldia consiste em não fazer aquilo que ela deseja, questionar o porquê, e não agir da forma que ela gostaria e o comportamento de bagunçar é

expressar algo que seja diferente daquilo que se espera em sala, que seria sentar e ter sua atenção voltada para o professor a todo tempo.

Embora suas notas permaneçam altas, o comportamento de D. aparentemente não é adequado, é diferente do que se é esperado pela instituição e pela sua mãe.

Fora do meio escolar, ele se mostra resistente para sair com a mãe em público e apresenta comportamentos de rebeldia, passa muito tempo no celular trancado no seu quarto e não gosta de ajudar nos afazeres domésticos.

Comportamentos esses condizentes com a idade de D. que está passando da infância para a adolescência, ainda não sabe como se encaixar em alguns espaços sociais e nem qual comportamento apresentar. O aluno também está na fase da puberdade que para os meninos geralmente ocorre entre os 09 a 14 anos, onde seu corpo e psique passa por mudanças e interesses românticos começam a surgir.

Procedimentos

Após recebermos a autorização escrita da mãe do D., e seus dados demos início ao processo de atendimento da OQE, ligamos para a mãe e entrevistamos ela, na entrevista ela relatou que a rotina de D. é participar de um projeto oferecido pela própria escola no período matutino, neste projeto o paciente estuda e pratica libras, durante do período da tarde, são as aulas na escola e após o término das aula por volta de cinco e meia da tarde, ele costuma treinar futsal antes de ir pra casa e quando não joga futsal costuma frequentar a casa de um amigo que mora perto da escola para jogar video games, jogos como *Fifa*, *Resident Evil*, dentre outros. Em seu período em casa D. costuma ajudar a sua mãe com atividades domésticas tais como lavar a louça e ajudar na limpeza a casa no geral, também foi relatado pela mãe que esse comportamento de indisciplina surgiu no ano passado, que durante a pandemia, ele estava mais calmo, amoroso e atencioso e que agora ele estava rebelde, e respondão.

O motivo da Queixa foi indisciplina em sala de aula, ao entrarmos em contato com uma de suas professoras foi relatado que ele era um aluno muito inteligente, educado, que nunca desrespeitava os professores mas que terminava suas atividades antes e passava a andar

pela escola, fazer bagunça em sala de aula e agitar os outros colegas. Sua mãe acreditando que seu potencial não estava sendo totalmente explorado acredita que se fosse matriculado no Instituto Federal, ele apresentaria melhor conduta e seu potencial seria melhor explorado, mas ele se nega a fazer a prova para entrar no Instituto Federal, sendo assim ao apresentarmos o projeto a escola sua mãe nos procurou a fim de fazer com que através dos atendimentos pudéssemos convencê-lo que mudar de escola seria bom para ele.

Pela coordenadora pedagógica, o paciente foi descrito como um menino inteligente, proativo e comunicativo, que faz suas atividades muito rápido, as vezes rebate verbalmente as ordens e falas de seus professores, e ao se cansar do ambiente em sala de aula costuma pedir

pra ir no banheiro e não voltar, já foi achado por ela matando aulas, ela relatou que seu padrasto é também seu treinador e por isso tem mais respeito por seu ele, do que por sua mãe.

Análise

A queixa apresentada pela Coordenação da escola é a de indisciplina em sala. Nos foi relatado que o paciente sempre termina as tarefas primeiro que os demais alunos e começa a bagunçar, andar pela sala, mexer no celular, o que vem atrapalhando o andamento da aula e o rendimento dos demais alunos, além disso, foi reforçado pela coordenadora que ele rebate muito as ordens e falas dos professores, a coordenadora também se referiu a ele como um menino com ego elevado pois em alguns diálogos com ele, ela chegou a ouvir declarações como “tem várias apaixonadas por mim”. Segundo a coordenadora, ele sabe que é inteligente e por conta disso tem o ego elevado.

A mãe de D. tem expectativas que ele tenha o potencial melhor explorado se ele for para o instituto federal e que isso ajudaria no seu comportamento, ela justifica que seu comportamento de rebeldia seja por conta de “ajuntamento”, por influência de outros colegas. Além disso, ela acredita que o ensino na escola estadual seja fraco por ela perceber que ele tira notas muito boas sem esforço algum, enquanto no instituto ela acredita que a educação será mais rígida e ele será mais cobrado.

Os professores, que são amigos pessoais da mãe e padrasto de D., acreditam que o problema de D. seja nas palavras deles *“falta de limites”, “falta de disciplina”, “muito mimado”* e corroboram com a queixa apresentada pela coordenação sobre a queixa apresentada em relação ao seu comportamento em sala de aula.

Tivemos a oportunidade de ter quatro momentos com o paciente, cada encontro teve cerca de 30 a 40 minutos de duração. No primeiro ele se descreveu como alguém inteligente, alegre, brincalhão, que ama os amigos, ama jogar bola e vê isso como profissão. Descreveu sua vida na escola como muito boa, tem muitos amigos, conhece todos os professores e se vê feliz ali. Se tratando da vida fora da escola, em casa ele descreve sua relação com sua mãe como boa entretanto acontece de vez em quando alguma briga, e segundo ele costumam se ver somente a noite, mas que cada um ficava em seu próprio quarto, nesse encontro ele mencionou que sua relação com seu padrasto é *“tranquila”* que ele é *“de boa”* e também mencionou que tem uma irmã mais nova, e que recentemente tinha voltado a falar com sua melhor amiga, se afastaram por que ela saiu da escola e ela relata que ficou muito triste com a saída dela e estava feliz que estavam voltando a se falarem.

No segundo encontro ele já havia feito a prova pro IF e estava se organizando para ver a banca de cota e levar a sua documentação, descreveu que achou o campus bonito, grande e disse que tinha tudo que sua escola não tinha, inclusive, ar condicionado, ele disse que estava tentando se manter animado, porque ficar triste estragava as coisas, ele mencionou que *“se eu não ficar animado, não muda nada”*.

No terceiro encontro ele relatou que já havia ido ao IF levar a documentação de sua entrada e do processo de cotas, disse que não explorou muito o campus e que só foi na recepção. Falando um pouco mais sobre sua família relatou que vê seu pai quase todos os dias, disse que ele era muito presente e o ensinou diversas coisas que eram úteis para a vida tais como cozinhar e limpar a casa, mas que sua mãe odiava seu pai e que tiveram problemas por conta de pensão alimentícia, ele relatou que a família por parte de pai era muito conflituosa, brigavam muito e que ele tinha medo de crescer e se tornar assim.

No quarto e último encontro D. relatou que a experiência de ir pro IF era nas palavras dele eram “*interessante*” e “*intrigante*”, disse que pensou na possibilidade de um lugar novo ser bom, pois lá ninguém conhecia ele, seriam professores novos e uma coordenação totalmente nova, ele relatou estar animado pois soube através de alguns primos que o grupo de futebol do IF era muito bom, nas palavras dele outra coisa o deixava muito animado “*vou poder matar bastante aula*”.

Conclusão

Observamos que a mãe de D. deposita algumas de suas expectativas no jovem, mesmo não sendo o que ele almeja, e percebe se que ao longo do processo ele foi aceitando o que foi imposto a ele. E uma das influências a serem levadas em consideração para a conduta apresentada é sua idade, 14 anos, é uma fase da adolescência com grande impacto na biologia do corpo e em questões psicológicas e sociais também.

A adolescência é um período marcados por muitas mudanças biopsicossociais, crescer é um processo difícil, pois escolher o que queremos ser implica em abandonar o que somos, inclusive hábitos e influências da infância, perde se o conforto de ser criança, e muitos acontecimentos marcantes ocorrem na adolescência, tais como o luto pelo corpo infantil pois o ato de crescer e se tornar adolescente vem com a dolorosa abdicação do corpo e o declínio de funções por conta do processo de envelhecimento. (Cavalcanti, Samczuk, Bonfim, 2013,p.88).

Compreendemos que as queixas apresentadas pela escola, mãe e professores, vão de encontro com o momento que D. está vivenciando, que é o processo de sair da infância e adentrar a adolescência, onde muitos paradigmas são quebrados e não se sabe a qual mundo pertence, e por isso ele tem apresentando comportamentos vistos como rebeldia. Sua rotina complexa juntamente com a rotina complexa da mãe, fazendo com que tenham poucos momentos juntos, é um fator que faz com que D. tenha esse “*distanciamento*” e essa “*rebeldia*” com a mãe, até mesmo porque durante a pandemia estavam o tempo todo juntos e agora não.

A possibilidade de uma mudança de escola e ambiente é muito promissora visto que o Instituto Federal ele poderá desenvolver sua

subjetividade em um ambiente não familiar a ele, onde haverá uma grande possibilidade de expansão de ideias, criatividade, pensamentos e novas habilidades. Será um ambiente novo onde os professores olham para D. e não para o filho da professora, ou o aluno antigo que cresceu na escola.

A visão que a escola tem sobre ele, é uma visão muito técnica em relação ao que se espera de um aluno e não necessariamente olham para ele em sua individualidade. Isso faz com que para eles, D. tenha um problema comportamental pois não segue os padrões desejados. Contudo, a adolescência é uma fase que atravessa todos os aspectos da vida do paciente.

A mudança de instituição de ensino não garante que os comportamentos de rebeldia irão cessar, pois apesar de ter um novo ambiente estimulante e que o faça aprender muitas coisas novas a sua adolescência continuará acontecendo. A mudança de escola possibilita novos pensamentos, comportamentos e descobertas, mas serão associados a outras variáveis da vida de D., pois por ser um menino que tem afinidade com os estudos a ponto de terminar atividades mais rapidamente ele precisa ser constantemente estimulado, parte de seu comportamento de sair de sala de aula ocorre pelo ócio que o cerca após o término de atividades, e o Instituto Federal sendo uma instituição de ensino um pouco mais complexa pode compensar esses estímulos que “faltam” para ele.

Compreender que se trata de um jovem de 14 anos em formação é essencial para entender seu comportamento, e buscar conversar, direcionar, aconselhar e acolher, respeitando sua individualidade e trajetória, incentivando-o a não negligenciar seus sentimentos, é essencial para que ele tenha um bom desenvolvimento como sujeito.

REFERÊNCIAS

SOUZA, B. P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. 1a. ed. 2007.

CAVALCANTI, A. K. S.; SAMCZUK, M. L.; BONFIM, T. E.. **O conceito psicanalítico do luto: uma perspectiva a partir de Freud e Klein**. Psicólogo informação, v. 17, n. 17, p. 87-105, 2013.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

PARTE III - EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Oficinas psicossociais na escola: reflexões sobre o direito à diversidade e à profissionalização

*Cérise Alvarenga
Ana Carolina Sperber Guimarães Marinho*

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido dentro do Projeto de Extensão intitulado “Inter (in)venções: oficinas psicossociais na promoção de saúde e direitos humanos”, realizado em 2023 pelo Centro Universitário UNA em parceria com seis instituições na cidade de Belo Horizonte. Este projeto de extensão surgiu a partir das experiências dos estudantes de psicologia na disciplina Estágio Básico: Projetos Socioeducacionais, desenvolvido em escolas públicas da regional Barreiro, BH - MG, em articulação com outros equipamentos (UBS e ONGs), a partir do primeiro semestre de 2019.

Desde então, professores e estudantes de psicologia foram convidados pelas escolas a participar de eventos nesse contexto. Durante esse período, foram realizadas ações em 2019 e 2020 com as seguintes escolas: E. E. Domingas de Almeida (oficina de saúde mental com professores e Fórum de Saúde Mental com alunos e profissionais da Unidade Básica de Saúde) e E. E. Margarida Brochado (Setembro Amarelo) e Comunidade Viva (roda de conversa sobre saúde para professores e gestores). Essas ações atingiram uma média de 300 estudantes e 80 educadores.

Elaborou-se assim, um projeto de extensão com o objetivo de fomentar e sustentar diálogos, além de provocar reflexões e discussões sobre a promoção de direitos humanos em contextos socioeducativos. Compreendendo tais contextos como espaços para construção de conhecimentos e fortalecimento de vínculos sociais e comunitários entre estudantes (crianças, adolescentes, jovens e adultos) e profissionais de ensino, buscou-se criar ambientes coletivos que permitissem a escuta das subjetividades, a expressão de ideias e a elaboração de reflexões e sentidos, catalisando processos de transformação social.

As atividades de estudo, pesquisa e intervenção foram orientadas pelas contribuições dos estudos da Psicologia Escolar e

Educacional em sua vertente sócio-histórica e crítica. Esses subsídios são fundamentais por entenderem que os sujeitos (capacidades e dificuldades), bem como seus aprendizados ou a ausência deles, derivam do entrecruzamento com o espaço social e cultural da escola, suas metodologias e seus profissionais (professores, diretores, demais agentes comunitários), fundando relações e comportamentos. São muitos os desafios nesses contextos, nos quais as pessoas são afetadas pela precarização da infraestrutura e das condições de trabalho. Assim, é importante considerar que o ambiente escolar acolhe as reverberações do mal-estar da cultura (violências, desigualdades sociais, acesso restrito aos direitos básicos, individualismo e modos de subjetivação pautados numa lógica espetacularizada) expressas nas relações de todos os agentes presentes. No entanto, acredita-se que esses espaços sociais também podem promover relações inclusivas e solidárias, acolhendo as diferenças e promovendo processos igualitários, inventivos e democráticos.

Além da Psicologia Sócio-Histórica, foram utilizados os aportes teóricos da Psicologia Social e Comunitária, das discussões em Direitos Humanos, bem como dos fundamentos da teoria das oficinas em dinâmicas de grupo que abordam as possibilidades e desafios da atuação do psicólogo em contextos socioeducativos e comunitários.

A Psicologia Social e Comunitária, em seus percursos investigativos e interventivos, busca ultrapassar perspectivas individualistas e descontextualizadas, desenvolvendo práticas participativas e coletivas que consideram valores e ideologias como aspectos que atravessam as relações e podem produzir violações de direitos, adoecimentos e sofrimentos psíquicos (Scarparo e Guareschi, 2009). Dessa forma, a saúde e a doença são compreendidas como produções culturais. Compreender determinados sofrimentos psíquicos e o não acesso a direitos implica reconhecer as características sociais do mundo contemporâneo, marcado pela degradação da sociabilidade, banalização da violência, desigualdades sociais e desrespeito ao outro.

Este relato, compartilha as propostas de intervenção construídas no contexto do projeto de extensão em parceria com uma escola pública estadual na cidade de Belo Horizonte.

Desenvolvimento

Metodologia

Equipe Envolvida

A equipe responsável pela condução da proposta foi composta por onze estudantes de psicologia e dois professores supervisores. O projeto foi realizado em parceria com uma escola estadual na regional Barreiro, Belo Horizonte - MG).

Atividades desenvolvidas

O processo de preparação incluiu: encontros online para estudo das referências teóricas, reuniões presenciais com a direção da escola para levantamento das demandas específicas e planejamento de cronograma, observações na escola e consultas às turmas indicadas pela direção, buscando identificar temáticas de interesse dos estudantes e, ao final deste processo, realizou-se o planejamento e realização das oficinas.

O planejamento das oficinas foi realizado buscando atender à solicitação realizada pela gestão da escola e pelos grupos de estudantes. Sendo assim, refletiu-se sobre a importância de promover espaços de escuta e crescimento de grupos, especialmente com adolescentes, sendo este, um grupo que experimenta de forma intensa, mudanças sociais e biológicas, bem como a expectativa social de desenvolverem uma identidade que estará interligada a uma construção familiar, escolar e profissional.

Nesse sentido, foram propostas oficinas fundamentadas na proposição de Afonso (2010), que descreve a oficina como um trabalho estruturado com grupos e independe do número de encontros, sendo localizada em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar em determinado contexto social. A sua utilização pode ser útil em diferentes áreas, tais como saúde, educação e ações comunitárias. Articula informação e reflexão, trabalhando com significados afetivos. Envolve elaboração de experiências, sem se propor à análise psíquica profunda, caracteriza-se, portanto, com uma prática de intervenção psicossocial em diferentes contextos.

Em sua obra, *Oficinas em Dinâmica de Grupo na Área da Saúde*, no capítulo intitulado “Como Conduzir uma Oficina” (p. 283-297), Afonso (2010) destaca a importância de seguir certos passos para garantir uma intervenção capaz de gerar um ambiente reflexivo. Ela enfatiza a necessidade de facilitar a “elaboração de questões, trabalhando simultaneamente a experiência e a informação, e buscando, de maneira integral, ‘sentir, pensar e agir’” (Afonso, 2010, p. 28).

A organização e estruturação de cada oficina foi realizada em 3 momentos: Sensibilização e mobilização, Comunicação-problematização-reflexão e Sistematização. Alvarenga, Marques e Gomes (2024) fundamentando-se na proposição de Afonso (2010) descrevem a organização desses três momentos da seguinte maneira: 1) Sensibilização e mobilização: momento de realização de atividades, às quais propiciarão a criação de um clima favorável ao trabalho coletivo, a explicitação do tema, da estrutura e dos objetivos da oficina e da mobilização dos participantes para o trabalho que se inicia, de forma a promover a adesão dos participantes à proposta; 2) Comunicação, Problematização e Reflexão: momento de identificar as diferentes percepções existentes entre os participantes em relação à temática em pauta e que pode ser realizada por meio de diferentes atividades (análise de vídeo, texto, poema, pintura, dança, música, colagem, etc) ou técnicas (dramatização, role playing, escultura, colagem, desenho, etc), propondo análise, debates e reflexões coletivas sobre determinado tema; 3) Sistematização: momento em que cada participante e/ou grupo de trabalho apresenta para os demais participantes sua produção, levando todos a ouvirem e considerar o ponto de vista do outro, no qual os facilitadores podem sintetizar o que o grupo viveu, pensou, duvidou, propôs e desenvolveu.

Partindo das ideias acima, foram realizadas três rodas de conversa com temas centrais: orientação profissional e bullying (para os estudantes) e Comunicação Não-Violenta (para os professores). Ao final de cada roda de conversa, foi aplicada um formulário para avaliação geral da oficina e para que os participantes pudessem refletir sobre a metodologia desenvolvida, bem como a sua participação e envolvimento com o trabalho.

Oficina sobre “Orientação Profissional”

Com o objetivo de criar ambientes de aprendizagem multidisciplinar, a oficina visou o desenvolvimento psicossocial dos alunos, trabalhando aspectos como convivência em grupo, preparação para o mundo do trabalho, perspectivas e projeto de vida, e, principalmente, a compreensão do que fora nomeado como “desinteresse” e “descompromisso” dos alunos em relação ao desempenho escolar e ao respeito aos professores.

A orientação profissional ganhou destaque entre os estudantes do ensino médio, especialmente devido à necessidade de criar espaços dialógicos para discutir a preparação para o mundo do trabalho e o direito à profissionalização, conforme prevê o Estatuto da Juventude. Nesse documento, fica evidente a importância de desenvolver práticas que promovam perspectivas relacionadas ao desenvolvimento de um projeto de vida. Considerando as ideias de Almeida e Alves (2021) sobre trabalhar com a temática do “projeto de vida”, compreendemos que projetar é organizar uma ação futura que envolve ações e atitudes mais ou menos organizadas que nos auxiliam na concretização de sonhos e desejos. E esse planejar está intrinsecamente relacionado aos valores de cada geração e envolve um exercício complexo entremeado a questões subjetivas, estruturais e identitárias, que envolve desejos e interesses. Esses últimos estão relacionados ao “contexto sociocultural, econômico, territorial, com os marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidade, raça, etnia, classe), com recursos econômicos e psíquicos, intelectuais e informacionais” (p. 24). Nesse sentido, para compreender a complexidade da relação entre a escolha de uma profissão, a construção de um projeto de vida e a formação profissional, é essencial refletir sobre as características da adolescência, o contexto histórico do jovem (valores, ideologias, preconceitos) e os desafios associados à construção identitária nesse período.

A adolescência é uma fase marcada por mudanças corporais, hormonais, psicológicas, cognitivas e sociais que contribuem para o amadurecimento (Martins, Trindade & Almeida, 2003; Santos, 2005, citados por Schoen-Ferreira, 2007). Erikson (1987), psicólogo do desenvolvimento, descreve a adolescência como o estágio entre a

infância e a idade adulta, que se conclui com a formação da identidade, acompanhada de transformações biológicas e sociais.

Nesse contexto, a teoria da autoeficácia de Bandura (1977) citado por Papalia (2013 p. 64), pode dialogar com as percepções que identificamos antes e durante a oficina. Essa teoria destaca a importância da crença individual na própria capacidade de realizar tarefas e enfrentar desafios, aspectos cruciais para a tomada de decisões, execução de tarefas e exploração de novas oportunidades, essa crença também está relacionada à resiliência diante das frustrações cotidianas. Além disso, Bandura (1977) enfatiza o papel da observação e imitação no processo de aprendizagem. No contexto profissional, a busca por mentores e a influência de padrões familiares e exemplos profissionais são aspectos importantes, pois modelam o desenvolvimento e as escolhas de carreira dos adolescentes.

A intervenção foi estruturada da seguinte maneira:

1. **Sensibilização:** Após as apresentações dos alunos e dos mediadores, foi realizada a “Dinâmica Preconceito”, uma atividade projetada para provocar reflexão crítica sobre os preconceitos e julgamentos que as pessoas fazem com base em informações superficiais de determinada pessoa. Nela, os participantes são apresentados a uma situação hipotética em que devem escolher seis pessoas para sobreviver em um abrigo após uma catástrofe nuclear, a partir de perfis descritos com poucas informações. Após as escolhas, revela-se que os perfis correspondem a figuras históricas famosas, como Platão, Martin Luther King, Jesus, entre outros, inclusive indivíduos controversos como Adolf Hitler e Nero. Essa revelação busca destacar como os preconceitos podem influenciar nossas decisões e nos levar a julgamentos injustos ou equivocados. A dinâmica, portanto, promove a conscientização sobre a necessidade de superar preconceitos e desenvolver uma visão mais ampla e informada sobre as pessoas e suas histórias. A escolha dessa dinâmica ocorreu para estimular, no momento seguinte, uma reflexão sobre estereótipos relacionados à escolha profissional.

2. Problemática e Reflexão: Com o objetivo de estimular os estudantes a refletirem sobre suas expectativas profissionais, foram elaboradas e direcionadas aos participantes as seguintes perguntas mediadoras:

- a) O que você espera da sua vida profissional?
- b) Para você, o que é importante considerar ao escolher uma profissão?
- c) Você pretende fazer um curso superior? Justifique sua resposta.
- d) Você considera que já está inserido no mercado de trabalho? Por quê? Pretende seguir esse ramo de atividade?
- e) O que você gostaria de vivenciar na sua profissão?
- f) Deixe uma mensagem positiva para seus colegas, incentivando-os a investir em suas vidas profissionais.

3. Sistematização: A partir das questões apresentadas no momento da “Sensibilização” e “Problemática”, foi realizada a seguinte reflexão: comumente, atribuímos maior prestígio a pessoas que aparentemente podem proporcionar mais privilégios ou que, em um primeiro momento, podem suprir nossas necessidades imediatas, mas nos esquecemos de enxergar além das características visíveis. Ou seja, tomamos decisões e fazemos escolhas baseadas em nossas necessidades, sem considerar o que a pessoa, enquanto ser humano, pode oferecer, independentemente das atribuições sociais. É comum agirmos dessa maneira ao pensar em profissões. Atribuímos maior prestígio a ocupantes de profissões e cargos socialmente valorizados, esquecendo de analisar o potencial que cada indivíduo pode desenvolver em suas funções, sejam elas profissões de maior ou menor prestígio social. Como exemplos, podemos citar a profissão de caminhoneiro, auxiliar de limpeza e coletor de resíduos, profissões que, apesar de não terem o mesmo reconhecimento e status social, são fundamentais para que outras atividades aconteçam.

Foi reproduzido o vídeo motivacional “Escolhas da Vida”, que enfatiza a importância das decisões que tomamos ao longo de nossa

jornada. Ele destaca que nossas escolhas, grandes ou pequenas, moldam nosso destino e determinam quem nos tornamos. O vídeo incentiva a reflexão sobre as consequências de nossas ações e a responsabilidade que temos em direcionar nossa vida para alcançar nossos objetivos e sonhos. Com uma mensagem inspiradora, o vídeo sugere que, embora nem sempre possamos controlar o que acontece conosco, temos o poder de escolher como reagir e, assim, criar o futuro que desejamos.

Ao final, para apoiar ainda mais os estudantes em suas jornadas profissionais, foram indicadas algumas redes que oferecem cursos profissionalizantes de qualidade e oportunidades para jovens aprendizes: o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Social do Comércio (Sesc), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Social da Indústria (Sesi) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Essas instituições oferecem uma ampla gama de cursos e oportunidades de qualificação, que podem ser fundamentais para o desenvolvimento de competências e para a inserção ou aprimoramento no mundo do trabalho.

Oficina sobre “Bullying”

Disseminar o conceito de bullying e conscientizar os adolescentes sobre como essa prática ocorre no cotidiano, muitas vezes de forma velada e naturalizada, é essencial. Esse fato é comprovado pela criação da Lei Federal Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), que o descreve como:

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).

Considerando as particularidades da adolescência, juntamente aos desafios inerentes ao processo de aprendizagem, o bullying surge como um fator que dificulta e ameaça o bem-estar biopsicossocial dos indivíduos. Esse comportamento pode gerar uma série de sintomas físicos e psicológicos resultantes das agressões sofridas e do isolamento social, que frequentemente ocorre devido ao medo de novas agressões.

Os efeitos psicológicos do bullying incluem ansiedade e depressão e muitas vezes surgem também sentimentos de desesperança, tristeza profunda e uma visão negativa de si mesmo e do mundo. A baixa autoestima é outra consequência significativa, originada da internalização das mensagens negativas, levando a uma autopercepção distorcida e à diminuição da autoestima. Além disso, o bullying pode desencadear transtornos alimentares e comportamentos de autolesão, onde o adolescente tenta lidar com a dor emocional ou busca desesperadamente aceitação. Em casos mais graves, pode haver ideação suicida, na tentativa de escapar do sofrimento intenso. Problemas acadêmicos e comportamentais também são comuns, refletindo-se em baixo desempenho escolar e desinteresse pelas atividades educacionais.

Segundo Albino e Terêncio (2012, p. 17), crianças ou adolescentes que passaram por situações de violência no ambiente familiar têm maiores chances de se tornarem agressores ou vítimas das práticas discriminatórias caracterizadas como bullying. Alguns autores apontam a necessidade de uma compreensão mais ampliada, destacando a importância de que a abordagem desse tema precisa considerar os aspectos sócio-histórico-culturais, o que pode levar a contribuições mais significativas no enfrentamento da situação. Segundo esses autores, limitar a compreensão à perspectiva biologicista e individual, que culpabiliza somente os envolvidos, diminui a potência de ação desses e retira a possibilidade de articulação com a sociedade, a família e a escola, atores de suma importância no combate às práticas discriminatórias de bullying (Francisco; Coimbra, 2015, p. 186).

As pesquisas realizadas pela Fundação Instituto de Pesquisa Econômica/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Brasil, 2009), apontam que, no contexto escolar, as vítimas em sua maioria são pessoas negras e pobres. Esses dados nos mostram que a cor

da pele e o nível socioeconômico são aspectos que levam à incidência de práticas de bullying. Essa evidência aponta para a necessidade de construir espaços reflexivos que possam construir mudanças em relação ao problema. Esses impactos reforçam a necessidade de intervenções reflexivas capazes de promover espaços protetivos e um ambiente seguro e acolhedor para o desenvolvimento saudável. Desse modo, a oficina sobre Bullying foi estruturada da seguinte maneira:

1. **Sensibilização:** Após as apresentações dos alunos e dos mediadores, foi realizada a “Dinâmica da Caneta”, com o objetivo de estimular o engajamento na reflexão inicial sobre diferenças, adaptação e empatia. A dinâmica pode ser feita em roda ou em fileira, onde os participantes devem apoiar a caneta ou lápis pela ponta dos dedos, com o objetivo final de executar todos os comandos sem deixar o objeto cair. Para essa atividade, foram utilizados canetas ou lápis de cor. Após a conclusão da dinâmica, foi aberto espaço para que os adolescentes compartilhassem suas experiências sobre como é possível não deixar a caneta cair contando com apoio e colaboração dos pares.
2. **Problematização e Reflexão:** Com o objetivo de explorar alternativas para lidar com situações de bullying e cyberbullying sem recorrer à agressividade ou violência, foi realizado o “Jogo dos Balões”.

Os alunos formaram um círculo e passaram um balão de ar de mão em mão enquanto uma música tocava. Quando a música parava, quem estivesse com o balão deveria estourá-lo e retirar a tira de papel que estava dentro. Cada tira continha uma situação relacionada ao bullying. A pessoa que retirava a tira tinha a responsabilidade de ler a situação e completá-la, seguindo a regra de não utilizar nenhum tipo de violência. Por exemplo: se a situação fosse “Os amigos de João vivem dizendo que ele ‘fede’ devido à cor da sua pele”, João poderia responder mencionando que o racismo é crime no Brasil e que os amigos poderiam ser denunciados. Se a pessoa não souber como completar, quem estiver à sua direita pode ajudar. Outros participantes também podem oferecer assistência quando necessário.

Após a atividade, a discussão foi aberta com as seguintes perguntas: 1. O que é bullying? 2. O que é cyberbullying? 3. O que diferencia o bullying e o cyberbullying de outras formas de violência? 4. O que podemos fazer para resolver situações de bullying em nossa escola e em outros espaços de convivência?

- 3. Sistematização:** Ao final da intervenção, foram exibidos os vídeos: 1. “Bullying e Cyberbullying - Fórum Educadores Campo Grande MS 29/04/2019” e 2. “Animação Vício no Celular”. O primeiro vídeo aborda conceitos e diferenças entre bullying e cyberbullying, destacando os impactos negativos desses comportamentos, como problemas emocionais e acadêmicos e explora estratégias de prevenção e intervenção, incluindo políticas escolares e programas educacionais. O segundo vídeo ilustra, de forma visual e educativa, os riscos do uso excessivo de celulares e dispositivos móveis, enfatizando problemas como dependência, redução da produtividade e impactos nas relações interpessoais, além de oferecer estratégias para um uso equilibrado da tecnologia.

Após a exibição e reflexão sobre os materiais, cada participante foi solicitado a compartilhar uma palavra-chave que resumisse sua experiência na roda. Essas palavras foram escritas em cartões individuais e exibidas de forma centralizada para que todos pudessem ver e explicar brevemente a escolha de suas palavras.

Oficina sobre “Comunicação Não-Violenta”

Embora o termo Comunicação Não-Violenta (CNV), sistematizado pelo psicólogo Marshall Rosenberg, tenha sido difundido nos últimos anos, pouco ainda se sabe sobre o seu conceito e importância para o desenvolvimento psicossocial e aprendizagem. Trata-se de “uma prática que tem como objetivo gerar mais compreensão e colaboração nas relações pessoais, profissionais e até com nós mesmos” (Equipe Icnvb, 2022). Rosenberg (2006) propõe quatro componentes necessários para o exercício da CNV, sendo eles:

- 1. Observação:** Descrever fatos objetivos sem julgamentos. “Precisamos observar claramente, sem acrescentar nenhuma

avaliação, o que vemos, ouvimos ou tocamos que afeta nossa sensação de bem-estar” (Rosenberg, 2006, p. 50).

2. **Sentimentos:** Identificar e expressar sentimentos. “Expressar os nossos sentimentos, trazendo a nossa vulnerabilidade, nos aproxima uns dos outros” (Equipe Icnvb, 2022).
3. **Necessidades:** Reconhecer nossas necessidades e as dos outros. “Se entendo que por trás da sua escolha existe uma necessidade humana universal, fica mais fácil compreender a sua motivação” (Equipe Icnvb, 2022).
4. **Pedidos:** Formular pedidos claros e específicos.

“Por acreditar que o que eu preciso é óbvio, não falo nada e crio expectativas que jamais são cumpridas, e que viram um peso na relação. [...] Se não temos abertura para escutar um não ao nosso pedido, então estamos fazendo uma exigência, e não um pedido” (Equipe Icnvb, 2022).

Desse modo, considerando a relevância da Comunicação Não-Violenta para o desenvolvimento psicossocial e a aprendizagem, a oficina foi estruturada da seguinte maneira:

1. **Sensibilização:** Após as apresentações dos alunos e mediadores, foi realizada a dinâmica das fitas coloridas, com o objetivo de incentivar a empatia, a expressão de emoções e necessidades, a redução de conflitos e o desenvolvimento de conexões interpessoais. Para a atividade, foram distribuídas fitas coloridas, cada uma representando um tema específico. As cores tinham as seguintes instruções:
 - a) Vermelho: Compartilhe algo que você sente paixão ou entusiasmo.
 - b) Azul: Fale sobre uma experiência desafiadora que você enfrentou.
 - c) Verde: Conte algo que você aprendeu recentemente.
 - d) Amarelo: Descreva uma realização da qual você se orgulha.

- e) Roxo: Compartilhe um sonho ou objetivo futuro que você tem.
- f) Laranja: Fale sobre algo divertido ou uma atividade que você gosta de fazer.

Ao final da dinâmica, cada participante teve a oportunidade de expressar como se sentiu ao compartilhar e ouvir os outros, além de refletir sobre o que aprenderam com a atividade.

2. **Problemática e Reflexão:** Com o objetivo de engajar os professores e acolher as emoções expressas na dinâmica inicial, foi exibida uma apresentação em slides sobre Comunicação Não Violenta (CNV), abordando seu conceito e os quatro componentes (observação, sentimentos, necessidades e pedidos). Durante a apresentação, os participantes tiveram a oportunidade de tirar dúvidas, fazer comentários e expressar seus anseios e angústias relacionados às dificuldades de aplicar o conceito no contexto de suas condições de trabalho.
3. **Sistematização:** Para concluir a discussão sobre Comunicação Não-Violenta (CNV), foi exibido o vídeo “Diálogo entre uma Girafa e um Chacal: Você me ama?”, de Marshall Rosenberg. O vídeo utiliza uma conversa simbólica entre uma girafa, que representa a CNV, e um chacal, que simboliza a comunicação crítica e exigente. A girafa faz uma pergunta sobre amor de maneira aberta e empática, buscando uma resposta verdadeira e respeitosa, enquanto o chacal responde de forma mais crítica e defensiva. O vídeo ilustra como a CNV pode promover uma comunicação mais compreensiva e construtiva ao enfatizar a empatia e a clareza nas interações. Baseado no vídeo, foi conduzido um diálogo abordando os seguintes aspectos:
 - a) Promoção da empatia: A girafa ensina a importância de ouvir e entender os sentimentos e necessidades dos outros.
 - b) Expressão de emoções e necessidades: A girafa demonstra como expressar sentimentos e necessidades de maneira clara e não julgadora.
 - c) Redução de conflitos: O diálogo mostra como a comunicação crítica e defensiva, simbolizada pelo chacal, pode levar a conflitos e barreiras na comunicação.

- d) Desenvolvimento de conexões autênticas: A girafa ilustra como construir relacionamentos baseados na compreensão e no respeito mútuo.

Resultados e discussão

Durante a realização das intervenções psicossociais, observou-se uma série de reflexões significativas por parte dos alunos e dos professores, as quais revelaram tanto os desafios quanto às oportunidades de abordar temáticas de formação humana no ambiente escolar, em consonância com o que é proposto por Vygotsky (1999). Segundo Vygotsky (1999, p. 56), “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”, enfatizando como o ambiente social, incluindo a interação com professores e pares, é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Em um primeiro momento, as observações tiveram como objetivo proporcionar um ambiente dialógico para os alunos, permitindo que expressassem suas próprias demandas.

Com base em análise dos resultados obtidos com as observações para detecção de demandas junto aos alunos e professores, a elaboração das oficinas teve como foco temas como: orientação profissional, bem como a preparação para o mundo do trabalho, além de bullying e violências resultantes do despreparo ao lidar com as diferenças (temas abordados com os alunos) e meios efetivos e respeitosos de comunicação, evitando a comunicação violenta (tema abordado com os professores), buscando promover um ambiente de diálogo e reflexão.

Oficina sobre “Orientação Profissional”

Fatos que chamaram a atenção nas intervenções psicossociais para detecção de demandas tiveram início com a ação de um dos grupos, que criou uma personagem adolescente, estudante de direito e esportista. Essa personagem estava abandonando o esporte devido à insatisfação com o uniforme, considerado “fora de moda”. Esse detalhe, inicialmente percebido como trivial, ganhou relevância por estar relacionado a uma demanda mencionada pela diretora da escola em uma reunião de planejamento, que dizia respeito à resistência dos alunos quanto ao uso dos uniformes escolares. Essa reflexão sugere que o vestuário, enquanto marcador social, exerce uma

influência significativa na vida dos adolescentes, afetando inclusive a participação em atividades esportivas e outras práticas escolares. Outro fator importante observado na criação dessa personagem foi o fato de a adolescente escolher seguir a carreira na área do Direito, não por vontade própria, mas por ser a profissão dos pais e estar associada ao prestígio social.

Em contrapartida, outro grupo de alunos criou um personagem de meia-idade, caminhoneiro, alcoolista e divorciado, cujas características foram fortemente associadas a marcadores sociais negativos, como a baixa escolaridade. A escolha dessas características levou a uma reflexão sobre os preconceitos associados ao etarismo e à vida profissional, demonstrando como essas questões ainda são vistas de forma estigmatizada pelos jovens. A associação entre a idade avançada, a falta de educação formal e comportamentos negativos, como o alcoolismo e a violência, sugere a internalização de estereótipos que merecem ser desconstruídos no ambiente escolar.

Apesar das ricas reflexões, a realização das intervenções psicossociais enfrentou desafios significativos relacionados ao ambiente físico da escola. O espaço reduzido e as constantes interferências externas, tanto sonoras quanto visuais, dificultaram o engajamento pleno dos alunos. Muitos ficaram dispersos e alheios à atividade, o que comprometeu a participação de parte da turma. No entanto, entre os alunos que se interessaram, a atividade foi conduzida gerando discussões produtivas e contribuindo para uma maior compreensão dos marcadores sociais.

Após enfrentar desafios relacionados ao espaço escolar na primeira intervenção, as atividades subsequentes foram realizadas nas dependências de uma universidade próxima à escola. Essa mudança proporcionou um ambiente mais adequado e positivo, livre de interferências externas e distante da rotina escolar habitual, o que contribuiu significativamente para o envolvimento e a participação dos alunos. A escolha desse novo espaço permitiu um contexto mais favorável para o desenvolvimento das rodas de conversa e dinâmicas propostas, facilitando a participação ativa dos alunos e o êxito das atividades.

Durante a intervenção, foi possível observar um engajamento satisfatório por parte das turmas. Os alunos demonstraram envolvimento nas dinâmicas, expressando uma gama de emoções como espanto, animação, medo e insegurança, em resposta às reflexões sobre formação profissional. Ao discutirmos o direito à profissionalização, observou-se que os sentidos trazidos pelos jovens sobre ter ou não ter expectativas profissionais expressaram valores construídos por meio de percursos de vida frequentemente marcados por situações de não acesso aos direitos, o que parece levar a impotência e descrença nas possibilidades de construir um projeto profissional.

Os participantes refletiram sobre os marcadores sociais negativos atribuídos a profissões com menor destaque, reconhecendo como esses estereótipos podem fortalecer pensamentos e comentários preconceituosos e depreciativos. Além disso, surgiram discussões sobre os critérios utilizados pelos adolescentes ao escolherem uma profissão, assim como a capacidade de fazer planos futuros. A intervenção permitiu que os alunos lidassem com emoções diversas, como ansiedade e medo, que podem levar ao sentimento de frustração, contrastando com a alegria de planejar e pensar sobre o futuro, seus anseios e desejos. Esse engajamento demonstrou um interesse e disposição para refletir sobre questões relacionadas à escolha profissional e ao planejamento futuro, evidenciando a importância e o impacto das atividades realizadas.

Ao final, tanto os alunos quanto o professor presente expressaram satisfação com a atividade realizada. O feedback positivo, tanto verbal quanto registrado em formulário de avaliação, e o interesse em participar de futuras ações semelhantes indicam que a intervenção não só atingiu seus objetivos, mas também despertou um interesse contínuo na discussão sobre a orientação profissional e a importância de abordá-la nas escolas.

Oficina sobre “Bullying”

A oficina sobre bullying propiciou engajamento entre os participantes por meio de discussões relativas à conscientização da problemática em questão. Observou-se uma melhora na compreensão do fenômeno do bullying, suas diversas formas de manifestação,

consequências psicológicas e seus impactos nas relações sociais. Após a intervenção, os alunos relataram maior sensibilidade e empatia em relação aos colegas, além de refletir sobre atitudes agressivas e práticas de bullying anteriormente observadas.

Oficina sobre “Comunicação Não-Violenta”

Durante a oficina “Comunicação Não-Violenta” dirigida aos professores da escola foi possível observar a expressão de medo, insegurança, cansaço e revolta em relação à falta de valorização e às condições de trabalho. Os docentes relataram que esse foi o primeiro momento em que puderam ser ouvidos sem serem cobrados. Compartilharam seus sentimentos, angústias e anseios, muitas vezes relacionados ao modo violento com o qual se comunicam, reproduzindo, por vezes, a violência que sofrem dentro de um contexto de precarização do trabalho.

Essa oficina revelou a necessidade de construir espaços dialógicos para a expressão de experiências e a intervenção evidenciou a importância de acolher as necessidades dos professores e fornecer informações sobre os pilares da Comunicação Não-Violenta, com o objetivo de criar espaços respeitosos, acolhedores e eficazes para o desenvolvimento e a aprendizagem. Além disso, o contato dos professores com suas próprias emoções revelou a necessidade de fomentar um pensamento crítico, reflexivo e coletivo sobre a importância desses profissionais para a formação psicossocial dos alunos e para sua interação com o mundo.

Assim, a discussão construída sinaliza a importância de criar uma cultura de respeito a esses profissionais, bem como reforçar a necessidade de investimento governamental na manutenção e remuneração adequada e justa. Outra reflexão realizada pelos professores durante essa oficina, diz respeito à importância do envolvimento das famílias no processo de escolarização dos sujeitos, engajando-as na educação dos estudantes e atribuindo-as o papel ativo na formação psicossocial do indivíduo, de modo que a escola atue como facilitadora do conhecimento.

Conclusão

Os resultados alcançados por meio das oficinas reforçam a necessidade de investir em estratégias que promovam um ambiente escolar mais acolhedor, respeitoso e estimulante. A valorização dos profissionais de educação, a inclusão das famílias no processo educativo e a atenção às condições de trabalho e às práticas pedagógicas são aspectos essenciais para fortalecer a formação psicossocial dos alunos e os processos de ensino-aprendizagem. Assim, é fundamental que as escolas e os gestores educacionais permaneçam comprometidos com a melhoria contínua dos ambientes de aprendizagem e com a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento pleno e equilibrado de todos os envolvidos.

Percebe-se, também, a importância de investimento na estrutura dos ambientes escolares e educacionais, contribuindo e facilitando o desenvolvimento e a valorização desses espaços como essenciais para a construção do aprendizado.

As experiências observadas durante as intervenções reforçam a necessidade de abordagens conectadas às realidades e demandas dos envolvidos. A realização das atividades subsequentes realizadas em um ambiente mais adequado e a participação dos alunos e professores indicam que a criação de contextos dialógicos é fundamental para o engajamento e a aprendizagem efetiva. Além disso, a expressão das emoções e a reflexão sobre estereótipos e práticas prejudiciais destacam a importância de se construir uma cultura de respeito e compreensão dentro da escola.

As intervenções psicossociais realizadas destacam a importância de se abordar questões complexas e multidimensionais no ambiente escolar, revelando tanto os desafios quanto às oportunidades para promover um desenvolvimento mais integral e respeitoso dos alunos e professores. As oficinas realizadas, sobre formação profissional, bullying e Comunicação Não Violenta, demonstraram a relevância de criar espaços de diálogo e reflexão que permitam aos participantes expressar e enfrentar suas preocupações e expectativas dentro de um contexto coletivo. As oficinas despontam como espaços potencialmente

reflexivos permitem emergir no contexto grupal o pensar, o sentir e o agir, fazendo circular informações, interrogar preconceitos e expressar afetos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L. Como conduzir uma oficina. In: **Oficinas em dinâmica de grupo na área da saúde**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

AFONSO, M. L. M. (Org.). **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial**. 3. ed. Belo Horizonte: Casa do Psicólogo, 2010.

ALBINO, P. L e TERÊNCIO, M. G. Considerações críticas sobre o fenômeno do bullying: do conceito ao combate e à prevenção. **CEAF**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 1-21, fev. 2012.

ALMEIDA, J. R. e ALVES, M. Z. **Juventudes e projeto de vida**. Belo Horizonte: Fono Traço Editora, 2021.

ALVARENGA, L.; MARQUES, M.; GOMES, T. **Atividades educativas na promoção da saúde mental de adolescentes: intersetorialidade e circulação da palavra**. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia, 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.185**, de 6 de novembro de 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em: 17 ago. 2024.

BRASIL. FIPE/MEC/INEP. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo. 2009.

BRASIL. **Estatuto da juventude : atos internacionais e normas correlatas**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

EQUIPE ICNVB. **Comunicação não violenta**. 2022. Disponível em: [URL]. Acesso em: 16 Ago. 2024.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FRANCISCO, V. M.; COIMBRA, M. R.. Análise do bullying escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia**, [S.L.], v. 20,

n. 3, p. 184-195, set. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150020>>. Acesso em: 30 maio 2024.

ESCOLHAS da vida (Video Motivacional). Madeschi, Douglas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dN7uqQZTJmM>. Acesso em: 17 ago. 2024.

MARSHALL R. Diálogo entre uma Girafa e um Chacal: Você me ama? Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vCRw-clSAkg>>. Acesso em 16 de agosto de 2024.

PAPALIA, E. D.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. p. 37-38.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Editora, 2006.

SCHOEN-FERREIRA, T. H. **Adolescência e desenvolvimento: uma perspectiva psicossocial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

VIDEO apresentado sobre “Bullying e CyberBullying” - **Fórum Educadores** - Campo Grande/MS - 29/04/2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BNhA-9AUrok>>. Acesso em: 17 ago. 2024.

VOCÊ está perdido no mundo, assim como eu? (Animação). **Psicanálise e alma**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=P48ZB1I6QPc>>. Acesso em: 17 ago. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 56.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Políticas públicas em ação: NAAPA e CEFAI pela inclusão de estudantes

*Gabriela Eunju Ra
Roseli Fernandes Lins Caldas*

Introdução

A educação é um direito fundamental, social e básico de todo ser humano. O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) defende a educação básica obrigatória e gratuita para todos. No Brasil, a universalização da educação foi reconhecida apenas em 1988 pela Constituição Federal, que a estabelece como sendo direito de todos e dever do Estado e das famílias promovê-la. A educação deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa”, exigindo um padrão de qualidade acessível a todos, sendo inclusiva. (Brasil, 1988)

Diversas leis garantem a educação para estudantes com deficiência, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), dentre outras. Segundo a Constituição (Brasil, 1988), artigo 208, inciso III, cabe ao Estado oferecer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, seja pública ou privada. No entanto, apesar dos marcos legais, determinantes econômicos, políticos e sociais continuam a dificultar a educação universal, colocando indivíduos em situações de vulnerabilidade social. Essa vulnerabilidade afeta o acesso à educação, ao trabalho e a serviços especializados, especialmente para aqueles em situação socioeconômica desfavorecida.

Em São Paulo, dados sobre alunos com deficiência nas escolas e profissionais que trabalham com essa população revelam desafios significativos. Segundo a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, do Ministério dos Direitos Humanos, e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no terceiro trimestre de 2022, a população com deficiência no Brasil era de cerca de 18,6 milhões de pessoas com 2 anos ou mais, o que corresponde a 8,9% da população

nessa faixa etária¹. Em relação à educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) relatou que, em 2010, havia 60.177 professores na educação especial (em salas regulares), 405 em classes exclusivas, e um total de 42.254 matrículas na educação especial, com 39.546 em classes regulares e 2.708 em classes exclusivas. (INEP, 2019).

Os esforços e a necessidade para garantir uma educação inclusiva enfatizam a importância de equipes multidisciplinares, incluindo psicólogos escolares, para apoiar o processo educacional. A presença desses profissionais é crucial para atender às diversas necessidades dos alunos e promover práticas educacionais inclusivas, como consta na Lei nº.13.935 de dezembro de 2019 (Brasil). Apesar de sua importância, as escolas municipais de São Paulo ainda não contam com psicólogos escolares contratados.

A Prefeitura Municipal de São Paulo estabeleceu dois órgãos que lidam com a inclusão de alunos em vulnerabilidade social e com deficiência nas escolas: o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) e o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI). Ambos contam com equipes multidisciplinares, incluindo psicólogos escolares, conforme determinado pela política municipal.

O NAAPA, instituído pelo Decreto nº 55.309/2014 e regulamentado pela Portaria nº 6.566/2014 da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tem como missão atender unidades da Rede Municipal de Ensino. Ele desenvolve práticas pedagógicas para crianças e adolescentes que enfrentam dificuldades devido a questões sociais, culturais ou emocionais, buscando melhorar sua permanência escolar, desenvolvimento e aprendizagem. O NAAPA adota estratégias como o Plano de Acompanhamento Multidisciplinar para a Escolarização (PAME) e grupos de trabalho (GTs) para fortalecer as práticas educacionais inclusivas e promover o debate entre educadores.

¹ Pesquisa completa disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>.

Já o CEFAI, criado pelo Decreto Municipal 45.415/2004, oferece suporte às crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Educação. Ele engloba programas como o Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) e a Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), visando à inclusão desses alunos na sala regular e oferecendo apoio pedagógico aos professores. O CEFAI trabalha em conjunto com cada Diretoria Regional de Educação (DRE) para garantir o atendimento adequado às demandas das escolas.

Ambas as iniciativas destacam a importância de equipes interdisciplinares, incluindo psicólogos escolares, para promover a inclusão de estudantes com deficiência e em vulnerabilidade social nas escolas regulares. Elas visam garantir o acesso e a participação plena desses alunos no ambiente educacional. No entanto, questões sobre como ocorre o diálogo entre os profissionais das equipes e o papel específico dos psicólogos escolares dentro dessas instâncias ainda são temas a serem investigados, assim como a eficácia das práticas propostas na legislação.

O estudo aqui relatado visa relatar pesquisa que buscou analisar essas dinâmicas, explorando tanto o que a legislação determina quanto a realidade prática das equipes do NAAPA e do CEFAI. Essa análise é fundamental para compreender se e como esses órgãos contribuem efetivamente para a inclusão educacional e social dos estudantes em situação de vulnerabilidade e como acontece a interdisciplinaridade dentro das equipes.

Referências documentais

O NAAPA publicou quatro volumes no caderno de debates², disponíveis no site da Secretaria Municipal de Educação, destinados a serem recursos teórico-práticos e reflexivos para a formação continuada dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Estas publicações foram elaboradas com a colaboração de

² Os cadernos do NAAPA estão disponíveis neste endereço: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/cadernos-de-debates-do-naapa/>

diversos profissionais e pesquisadores que se dedicaram ao estudo das situações enfrentadas diariamente pelas equipes do NAAPA nas Diretorias Regionais de Educação (DREs), visando estimular a reflexão sobre diversos temas.

Por sua vez, o CEFAI publicou em 2016 o terceiro caderno de debates, a saber, a Revista oficial do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) da Diretoria Regional de Educação Guaianases³. Este documento serve como instrumento para ampliar os relatos de ações de Educação Especial, sob uma perspectiva de educação inclusiva, compilando trabalhos dos três distritos abrangidos pela DRE-G (Cidade Tiradentes, Lajeado e Guaianases).

Três aspectos se destacam nestas publicações: primeiro, a defesa do trabalho interdisciplinar no processo de inclusão de alunos, alinhado com as leis e políticas públicas vigentes. Torna-se crucial investigar as funções específicas de cada profissional e as áreas que compõem as equipes atuais. Segundo, ambas as instâncias são reconhecidas como políticas públicas fundamentais para promover o direito à educação de todos os estudantes, enfatizando a inclusão escolar e a valorização da diversidade presente nas escolas. No entanto, através das publicações, observa-se que o CEFAI direciona seu foco para alunos com deficiência laudados, enquanto o NAAPA concentra-se em estudantes em vulnerabilidade social e com transtornos de aprendizagem. É essencial investigar como essa divisão se manifesta na prática. Por fim, o terceiro ponto de destaque é o reconhecimento mútuo da importância e da parceria entre as duas instâncias para promover uma educação inclusiva efetiva.

Método

A pesquisa descrita neste texto configura-se como qualitativa exploratória-descritiva. Segundo Fonseca, Freitas e Negreiros (Minayo, 2014, p. 57), o aspecto qualitativo é aplicado ao estudo de história, relações, representações, crenças e percepções. Abordagens

³ A revista publicada pelo CEFAI está disponível: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/33073.pdf>

qualitativas são mais adequadas para investigações focadas em grupos específicos e segmentos delimitados. O fator exploratório visa aprofundar e familiarizar-se com o problema estudado, tornando-o explícito, enquanto o fator descritivo busca descrever características de um fenômeno ou população (Gil, 2009).

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com uma psicóloga/pedagoga do NAAPA da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e uma professora do CEFAl, de uma das regiões de São Paulo. De acordo com Gomes, Oliveira e Alcará (2016), entrevistas são encontros para obter informações sobre um tema específico, sendo um procedimento utilizado na pesquisa social para diagnosticar ou tratar problemas sociais. As entrevistas foram conduzidas remotamente via Google Meet, utilizando gravador de voz e computador para registrar os dados, conforme consentimento dos participantes obtido por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A análise dos dados coletados foi realizada utilizando a técnica da Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2010), que descreve e interpreta o conteúdo de diversas formas de comunicação. Esta análise permitiu a descrição sistemática e qualitativa dos dados, reinterpretando mensagens para compreender seus significados além de uma leitura comum (Moraes, 1999, apud Cardoso, Oliveira, Ghelli, 2021). O processo de AC compreendeu três fases conforme Souza e Santos (2020): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, foi realizada uma leitura inicial das transcrições para identificar temas emergentes e reformular objetivos de pesquisa. Na fase de exploração do material, foram criadas categorias de análise a partir dos temas identificados nas transcrições. Finalmente, na fase de tratamento dos resultados, os dados foram interpretados confrontando teoria e objetivos da pesquisa para inferências e sínteses interpretativas. Neste estudo, duas categorias gerais de análise foram definidas: o trabalho interdisciplinar dentro das equipes (e dentro desta, o papel/trabalho específico do psicólogo escolar nos órgãos estudados) e a promoção da educação e inclusão dos estudantes atendidos.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie. A Pesquisadora contactou diretamente, por telefone, a psicóloga do NAAPA e a professora do CEFAI para agendar as entrevistas. A participação desses profissionais na pesquisa foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e as entrevistas ocorreram remotamente, estando presentes apenas o(a) entrevistado(a) e a pesquisadora.

Resultados

Entrevista com a Professora (PAAI) do CEFAI

A Professora I. é formada em Pedagogia, Artes Plásticas e Letras e leciona na Prefeitura Municipal de São Paulo há trinta anos. Desde 2016, integra o CEFAI de uma das DREs. Ela explicou sobre o funcionamento do Centro de Formação e Acompanhamento para a Inclusão e como este interage com o NAAPA. Responsável pelo acompanhamento de 34 escolas na região, incluindo 11 EMEFs, ela destacou a presença de Salas de Recursos Multiprofissionais (SRM) em todas elas.

O CEFAI, localizado na Diretoria Regional de Educação, oferece serviços de educação especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (autismo e espectros do autismo) e altas habilidades/superdotação. Os Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAIs) desempenham um papel crucial, colaborando com os professores regulares para implementar *“estratégias para que esse estudante com deficiência elimine as suas barreiras e consiga acessar o currículo... e aprenda com os demais estudantes sem deficiência”* (sic). Outros profissionais incluem o Auxiliar de Vida Escolar (AVE), responsável pela assistência na locomoção, alimentação e higiene, além de estagiários dos programas *“Aprender Sem Limites”* e *“Parceiros da Aprendizagem”*, que apoiam os professores no acompanhamento das atividades propostas, sem assumir um papel de tutoria, e um núcleo multidisciplinar. A equipe conta ainda com um núcleo parceiro, composto por assistente social, psicólogo e fonoaudiólogo, contratado por uma empresa terceirizada.

Quando necessário, são contratados intérpretes e tutores para alunos surdos e cegos. Em média, cada escola possui duas salas de recurso e dois PAAIs.

Os PAAIs do CEFAI orientam os professores das SRM nas escolas. I., a professora entrevistada, descreve estes como o “braço do CEFAI”, salientando sua importância: *“Eles estão disponíveis para esclarecer dúvidas, interagir com pais em situações que requerem suporte adicional, como em casos de negligência sinalizada pela gestão escolar”* (sic). Os PAAIs nas SRM atendem os estudantes com deficiência duas vezes por semana durante o contraturno ou, se em período integral, na própria sala de aula. A professora I. explica que o CEFAI baseia suas práticas nas políticas de educação especial, como a Portaria 8.764 de 23 de dezembro de 2016⁴, a Convenção das Pessoas com Deficiência⁵ (ONU, 2006) e a Política de Educação Especial Paulistana⁶.

O CEFAI atua de várias maneiras. Além da formação contínua para a comunidade escolar sobre inclusão, realizada através de encontros mensais com professores das SRM para estudar o Currículo da Cidade e discutir estudos de caso, o centro participa da Jornada Especial Integrada de Formação da Prefeitura (JEIF) e de eventos culturais escolares, além de encontros com as famílias para promover a inclusão escolar. A orientação, apoio e acompanhamento dos PAAIs são prioritários, realizados através de encontros mensais e visitas às escolas durante as itinerâncias, onde os PAAIs do CEFAI orientam professores das SRM e avaliam os planos de atendimento educacional especializado, oferecendo orientações quando necessário. A produção de materiais didáticos também é uma responsabilidade do CEFAI. Enquanto a Secretaria fornece alguns materiais, muitos

⁴ Portaria 8.764 de 23 de dezembro de 2016: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-d-e-2016>

⁵ Convenção das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006): http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192

⁶ Política de Educação Especial Paulistana: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/32661.pdf>

são desenvolvidos pelos próprios professores das SRM, ajustados às necessidades individuais dos alunos. Durante oficinas de trocas entre PAAIs, compartilham-se experiências sobre o que funcionou e o que não funcionou na prática, como a criação de materiais concretos ou pranchas de comunicação.

Os PAAIs que atuam diretamente nas escolas têm o papel de se reunir com os professores regulares e as famílias dos alunos com deficiência no início do caso, “para o professor ter um norte a seguir, conhecer a criança, acolher e entender suas necessidades na sala de aula” (sic). O acompanhamento semanal, realizado uma ou duas vezes por semana no contraturno ou no mesmo turno em atendimentos colaborativos, não é isolado, segundo a entrevistada:

“Para isso, é necessário uma ação abrangente. Conhecer a escola é essencial. O PAAI interage com o professor para identificar dificuldades, e com a família para discutir tratamentos de saúde, terapias necessárias e integrar saúde, educação e família na tríade necessária para eliminar barreiras de acesso ao currículo” (sic).

Os desafios enfrentados pelo CEFAI são muitos, conforme destacado pela professora I., que enfatiza a necessidade de olhar para além das deficiências dos alunos, reconhecendo suas habilidades e potenciais a serem desenvolvidos. Ela destaca a importância do diálogo entre PAAIs e professores regulares como chave para um trabalho que, embora desafiador, busca promover equidade no ambiente escolar.

Sobre a interação com o NAAPA, a professora I. esclarece as diferenças de abordagem entre os setores: “O NAAPA atende principalmente crianças em vulnerabilidade social e transtornos de aprendizagem, enquanto nós atendemos especificamente alunos com deficiência. Há colaboração e troca de ideias entre os setores, mas cada um tem seu foco definido” (sic). Ela reconhece a complementaridade dos serviços: “Embora sejamos da mesma DRE, nossos serviços são distintos, com abordagens diferenciadas para os públicos que atendemos” (sic).

A professora I. finaliza refletindo sobre os desafios diários e as oportunidades proporcionadas pelo trabalho no CEFAI: *“Não é sempre fácil, mas há muitas possibilidades”* (sic).

Entrevista com uma profissional do NAAPA da Secretaria Municipal de Educação

A pedagoga e psicóloga R. trabalha na equipe do NAAPA da Secretaria Municipal de Educação. Ela é formada em Pedagogia e Psicologia e tem 20 anos de experiência na área educacional: parte desse tempo foi dedicada ao trabalho em sala de aula e a outra parte ao NAAPA. No NAAPA, atuou como psicóloga de equipe territorial e também como coordenadora em uma das DREs. Atualmente, está na Secretaria de Educação apoiando a implementação central das políticas.

O Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem é uma política pública cujo objetivo é apoiar crianças em situações de vulnerabilidade, saúde mental ou qualquer outra que possa afetar seu desenvolvimento e aprendizado. A profissional enfatiza que o principal objetivo do NAAPA é garantir o direito ao desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças e adolescentes, promovendo uma educação inclusiva, equitativa e integral. Ela define a educação integral como *“aquela que se preocupa com o indivíduo em sua totalidade, considerando seu modo de ser e estar no mundo”* (sic).

O NAAPA da SME desempenha um papel centralizado na Secretaria Municipal de Educação, coordenando as treze Diretorias Regionais na cidade de São Paulo. Ele formula políticas para apoiar os NAAPAs nas Diretorias Regionais de Educação (DREs), proporcionando suporte para casos complexos e desenvolvendo políticas para melhorar a atuação dos NAAPAs nos territórios. Este trabalho é realizado por meio de diversas frentes específicas. R. está envolvida na frente de saúde e saúde mental, acompanhando as classes hospitalares, o atendimento pedagógico domiciliar e as questões específicas de saúde mental. Outros profissionais da equipe abordam temas como vulnerabilidade, violência e educação infantil, evidenciando a diversidade de frentes de atuação do NAAPA.

A profissional da equipe explicou e definiu alguns termos importantes trabalhados pela política, como *rede de proteção* e *vulnerabilidade social*. A rede de proteção inclui a participação da escola em conjunto com setores da saúde (UBS, CAPS, CREAS) e outras instituições para apoiar o desenvolvimento e a vida dos indivíduos. Quanto à vulnerabilidade social, ela aborda crianças que enfrentam situações como violência doméstica ou falta de condições básicas de moradia e alimentação, destacando que a vulnerabilidade não é inerente à criança, mas sim uma situação temporária causada por dificuldades enfrentadas pela família.

No que se refere às principais demandas recebidas pelo NAAPA, estas estão frequentemente relacionadas à vulnerabilidade e saúde mental dos alunos. As equipes enfrentam desafios como comportamentos agressivos e questões que afetam a aprendizagem. R. esclarece que o psicólogo escolar no NAAPA não realiza terapia individual dentro da escola, seguindo as Referências Técnicas (2019) para a atuação da psicologia na educação. Seu papel é focado em criar um ambiente escolar favorável às relações saudáveis, evitando o adoecimento dos estudantes.

O NAAPA promove a inclusão escolar, defendendo que todos os estudantes têm o direito de aprender. Ele diferencia-se do CEFAI ao apoiar crianças sem deficiência que enfrentam dificuldades de aprendizagem ou outras questões que impactam seu processo educacional. O objetivo é que todos os alunos sejam integrados plenamente ao ambiente escolar, promovendo uma educação equitativa e inclusiva.

Os principais desafios enfrentados pelo NAAPA incluem a dificuldade de atender todas as demandas das escolas devido ao grande número de unidades e à diversidade de necessidades. A profissional reconhece que, embora a escola faça parte da rede de proteção, há áreas que precisam ser melhoradas para garantir um suporte efetivo aos alunos. Além disso, coordenar equipes e apoiar psicólogos e psicopedagogos nas escolas apresenta desafios constantes.

R. destaca que o NAAPA é um setor responsável por lidar com questões complexas e desafiadoras da sociedade, buscando

garantir o desenvolvimento e os direitos educacionais das crianças e adolescentes. O núcleo está empenhado em proporcionar condições para que os estudantes possam se desenvolver plenamente e viver de maneira saudável.

Discussão

Interdisciplinaridade das Equipes

Conforme relatado pelo profissional do NAAPA, a interdisciplinaridade da equipe ainda está em construção. Foi feita uma apresentação detalhada sobre os papéis de cada profissional integrante: coordenador, psicólogo, psicopedagogo, estagiário e outros profissionais da equipe. Cada um possui sua função específica dentro da equipe multiprofissional. Há um grande fluxo de comunicação, o que promove um trabalho conjunto, apoio mútuo e monitoramento contínuo. A equipe do NAAPA da Secretaria Municipal de Educação se reúne semanalmente para formação e mantém diálogos constantes durante visitas às DREs, analisando o território e discutindo questões relevantes que necessitam de esclarecimento. O contato do NAAPA da Secretaria com as treze equipes do NAAPA do território é próximo.

Ao contrário do descrito na Portaria nº 6.566, de 24 de novembro de 2014, artigo 2º, não há a presença do fonoaudiólogo nem do assistente social na equipe. Segundo a entrevistada, o assistente social esteve presente nas equipes nos anos de 2015 e 2016 como “empréstimo”, mas atualmente não faz parte, conforme a nova Instrução Normativa (12/03/2020), que não menciona mais esses profissionais. Neste mesmo documento, constata-se que:

Art. 16. Cabe à equipe multidisciplinar do NAAPA considerar o contexto social dos estudantes atendidos, em articulação com as áreas da Saúde, da Assistência Social, dos Direitos Humanos, da Justiça, entre outros, de acordo com as necessidades identificadas pelas Unidades Educacionais vinculadas à DRE de seu exercício (SME).

Portanto, considera-se que a presença do assistente social na equipe seria de suma importância para proporcionar orientação social aos alunos das escolas públicas, garantindo seu direito fundamental à educação.

Na equipe multiprofissional do CEFAI, foram apresentados os professores PAAIs e sua importância dentro das escolas, atuando nas SAAIs. Foi destacada a colaboração entre os profissionais da Diretoria Regional de Ensino e os da escola. O trabalho e o relacionamento entre esses profissionais não são hierárquicos, com a supervisão da DRE sobre o trabalho da escola, mas sim de apoio e acompanhamento mútuo em prol do serviço de educação especial. Além disso, foi explicado que o centro possui um núcleo multidisciplinar formado e contratado por três profissionais de uma empresa terceirizada: assistente social, psicóloga e fonoaudióloga. Apesar de ter uma perspectiva de inclusão e de promover a interdisciplinaridade dentro do CEFAI, essa forma de contrato não atende às prerrogativas da Lei 13.935 (Brasil, 2019), que indica a necessidade de concurso público para a inserção de psicólogos na Educação Básica. Isso confirma que, embora as propostas sejam excelentes, há uma divergência entre as políticas e suas aplicações.

Aprofundando sobre o papel do psicólogo escolar dentro desses dois setores: no NAAPA, o profissional tem um papel bem definido na equipe multiprofissional, conforme o Artigo 19 da Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação (SME Nº 11 de 12 de março de 2020), dialogando com a comunidade escolar, auxiliando as equipes de gestão e os professores na elaboração do PAME, oferecendo apoio e acompanhamento específico nas instituições vinculadas à Diretoria Regional de Educação. Além disso, “O psicólogo contribui para superar abordagens individualizantes e medicalizantes, favorece a compreensão das necessidades singulares e subjetivas dos sujeitos, compartilha informações com a equipe para uma melhor compreensão dos fenômenos de adoecimento e aprendizagem, colabora na articulação intersecretarial no território, ajuda na identificação, acompanhamento e encaminhamento necessários em cada situação, e contribui nas relações que enfrentam processos de medicalização, patologização e judicialização da vida”.

Isso significa que o profissional tem o dever de combater a visão medicalizante e promover a inclusão real. Nos documentos do NAAPA, destaca-se a necessidade de reconhecer o histórico e o contexto nos quais as crianças estão inseridas, promovendo assim o seu desenvolvimento. Isso está alinhado com o relato da profissional, que explicou que o psicólogo escolar não realiza atendimento individual, mas aborda questões de saúde mental considerando as condições dentro da escola e da comunidade escolar.

No CEFAI, não ficou claro o papel do psicólogo parceiro e como ele se insere na equipe. Constata-se que é dever desse profissional: observar e avaliar os estudantes indicados pela equipe do CEFAI quanto às queixas relatadas pela escola, elaborando relatórios de observação para encaminhamentos adequados, oferecendo orientação escolar e familiar, e participando de reuniões internas e externas para avaliar as ações desenvolvidas junto aos estudantes, equipes escolares, famílias ou responsáveis, e serviços da rede de proteção (saúde, assistência social, entre outros). A função desse profissional assemelha-se à do assistente social, conforme descrito no item f:

“Auxiliar no levantamento de informações para elaboração de estudos de caso e no encaminhamento de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação para os serviços da Saúde, da Assistência Social, entre outros, em conjunto com o CEFAI” (SME, 2021).

Por ser contratado externamente, dependendo da visão e dos valores da empresa, pode haver uma confusão entre os campos da saúde e da educação. Já se observa uma forte presença de abordagens medicalizantes no trabalho do CEFAI, que exige um laudo com diagnóstico positivo para que o estudante seja incluído nas SAAIs.

As “Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica” explicam que esse profissional deve contribuir de maneira significativa nos processos de ensino e aprendizagem, considerando como sua atuação será implementada (Vieira; Caldas, 2022). A psicologia escolar busca intervir com todos os envolvidos na

comunidade escolar (alunos, professores, demais profissionais, famílias ou responsáveis, gestores, comunidade externa, entre outros), “Para que todas as pessoas que passam pela escola sejam transformadas ou revolucionadas pelo que ela oportuniza, pelos que dela se apropriam” (Vygotsky; Luria, 1996 apud Barroco; Tada, 2022, p.57). Todos os fatores que cercam e influenciam o aluno precisam ser considerados.

Com essa perspectiva crítica, o psicólogo escolar busca promover a inclusão de alunos com deficiência, que é parte de sua atuação, ou seja, tornar real a educação inclusiva - uma educação que constroi uma sociedade que “respeita a diversidade de ordem étnica, física, sensorial, psicológica e social; portanto, não se restringe apenas à população de pessoas com deficiência” (Anache, 2010, p.83). Isso é particularmente relevante em uma sociedade com histórico de compreender a deficiência como incapacidade e ineficiência, sob uma perspectiva capacitista. Ao mesmo tempo, o psicólogo precisa estudar elementos e fenômenos abstratos como valores, políticas e movimentos sociais, que permeiam a vida do indivíduo. Nesse contexto, entra a saúde: de acordo com o Ministério da Educação, que criou o Programa Saúde na Escola - PSE (Brasil, 2013), a escola é uma instituição privilegiada que possibilita o encontro entre educação e saúde, sendo um espaço para convivência social e estabelecimento de relações favoráveis à promoção da saúde, através de uma Educação Integral.

Para alcançar os objetivos e o sucesso do PSE, é fundamental compreender a Educação Integral como um conceito que engloba a proteção, atenção e pleno desenvolvimento da comunidade escolar. No âmbito da saúde, as práticas das equipes de Saúde da Família incluem prevenção, promoção, recuperação e manutenção da saúde dos indivíduos e coletividades humanas (Brasil).

Portanto, o profissional de psicologia deve combater a visão medicalizante e, ao mesmo tempo, reconhecer a importância da saúde na promoção do direito à educação. A profissional do NAAPA reforça essa necessidade ao destacar a importância da rede de proteção e da vulnerabilidade social, nas quais as escolas estão inseridas, em colaboração com os setores da rede de saúde (UBS, CAPS, CREAS),

trabalhando em conjunto com essas instituições para o desenvolvimento e vida dos indivíduos.

Promoção da Inclusão de Estudantes

A parceria entre as equipes do NAAPA e do CEFAI tem sido uma das questões levantadas durante as entrevistas. Ambas as entrevistadas deixaram claro que o diferencial entre o trabalho dos dois órgãos é que o NAAPA acolhe os estudantes em situação de vulnerabilidade social, enquanto o CEFAI recebe e atende aqueles que possuem laudo. Após essa primeira fase, realiza-se o processo de inclusão desses alunos nas escolas públicas. Em ambas as entrevistas, foi reforçada a importância de promover a inclusão de alunos nas escolas públicas.

No NAAPA, a profissional explicou que o núcleo tem a função de tornar a escola “o mais inclusiva possível”. Ao defender o direito de todo estudante de aprender, o NAAPA acompanha crianças que não têm deficiência, mas apresentam questões que dificultam o processo de aprendizagem escolar. Nesse acompanhamento, o objetivo principal é que os alunos sejam integrados plenamente ao processo de aprendizagem. A profissional ressalta a necessidade de defender os direitos dos alunos “sem CID”, mas que enfrentam desafios em seu desenvolvimento devido a aspectos de violência em suas vidas.

No CEFAI, o trabalho do centro é promover mudanças e estratégias para que o estudante com deficiência “elimine suas barreiras e consiga acessar o currículo... que possa aprender junto com os demais estudantes sem deficiência” (sic). Ambos estão alinhados com o que a legislação preconiza sobre inclusão.

Durante a análise, surgiu a dúvida: como é feito o acolhimento e atendimento aos alunos com deficiência e em estado de vulnerabilidade social? As duas entidades responderam que há uma distinção entre os alunos com laudo de deficiência atendidos pelo CEFAI e os estudantes atendidos pelo NAAPA devido à vulnerabilidade social.

Como mencionado anteriormente, deficiência e vulnerabilidade social não são sinônimos, mas um indivíduo com deficiência que vive em situação de vulnerabilidade social experimenta a sua deficiência de maneira negativa. O fato de o CEFAI receber casos apenas com

laudo implica na necessidade de uma organização/classificação das necessidades por diferentes órgãos governamentais para distribuir melhor as tarefas e evitar sobrecarga de profissionais. É essencial estabelecer critérios para que o trabalho seja mais eficaz. Entretanto, há que se fazer uma crítica a esta exigência de laudos para a inclusão.

Quanto ao trabalho desses profissionais, em ambos os órgãos da Prefeitura Municipal de Educação, foi destacada a dificuldade enfrentada pelos profissionais da equipe para lidar com as várias demandas. Foi relatada a sobrecarga e a grande quantidade de trabalho imposta a poucos profissionais. A professora do CEFAI compartilhou que sozinha acompanha 34 escolas, com vários alunos com deficiência que necessitam de atenção e acompanhamento. Os profissionais da educação na rede pública merecem valorização, trabalhando incansavelmente pela inclusão e desenvolvimento de tantos alunos que necessitam de atenção, muitas vezes disponível apenas na escola.

Por fim, dado que há muitos casos nas escolas públicas onde os alunos estão em ambas as situações, reforça-se a importância de incentivar sempre o trabalho conjunto dos dois órgãos. Tanto o NAAPA quanto o CEFAI são políticas públicas que defendem o direito à educação inclusiva dos estudantes. Portanto, é crucial defendê-los e proteger as leis e artigos que promovem a inclusão desses alunos. Como ressaltou a profissional do NAAPA, o NAAPA é uma política pública inclusiva, enquanto o CEFAI baseia seu trabalho em várias leis e políticas. Logo, o trabalho de ambos não é realizado ao acaso, mas fundamenta-se em anos de lutas e conquistas em prol do direito e desenvolvimento humano.

Conclusão

O estudo aqui relatado teve como objetivo geral identificar, por meio de uma pesquisa qualitativa, como ocorre a atuação dos psicólogos no Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) e no Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) nas escolas públicas da cidade de São Paulo, visando promover a educação inclusiva para alunos em situação de vulnerabilidade social e com deficiência. Foi essencial compreender as dinâmicas desses órgãos e suas políticas de inclusão, que enfatizam a colaboração

interdisciplinar no processo de inclusão educacional. Nesse contexto, é crucial refletir sobre as práticas dos profissionais que compõem essas equipes. O psicólogo escolar, objeto central deste estudo, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, justificando sua presença tanto no NAAPA quanto no CEFAI.

Foram reconhecidas as limitações de tempo e os desafios encontrados durante a aprovação do projeto. Para aprofundar ainda mais a pesquisa, seria necessário realizar um estudo detalhado sobre a prática do psicólogo escolar em ambos os órgãos e investigar empiricamente como se dá o processo de inclusão de alunos com deficiência em situação de vulnerabilidade social nas escolas públicas atendidas pelos órgãos municipais.

Ademais, foi reconhecida a importância do NAAPA e do CEFAI como políticas públicas que promovem a inclusão dos estudantes. A análise destacou a relevância das políticas públicas implementadas pelo Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) e pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI). Esses órgãos, apesar de focarem em públicos diferentes de inclusão, desempenham juntos um papel crucial na garantia da educação inclusiva, atendendo às necessidades específicas de cada estudante e promovendo a igualdade de oportunidades. O NAAPA e o CEFAI são fundamentais para a implementação de práticas educativas que respeitam a diversidade e que buscam eliminar barreiras ao aprendizado. Através de suas ações, esses programas têm contribuído significativamente para práticas das políticas públicas de educação.

Além disso, pela diferenciação do trabalho do NAAPA e CEFAI, foi reconhecido que “vulnerabilidade social” e “deficiência” não são condições equivalentes, embora um aluno com deficiência possa experienciar sua condição de forma diferenciada quando também enfrenta vulnerabilidade social. Reconhecer que os alunos que vivem essas condições necessitam que seus direitos e necessidades sejam atendidos e assegurados reforça ainda mais a implementação e prática das políticas públicas.

Foi reconhecida, também, a importância do trabalho conjunto entre profissionais diferentes na equipe. A colaboração entre diferentes

profissionais na equipe do NAAPA e do CEFAI foi identificada como um elemento essencial para o sucesso das políticas de inclusão. Pelas entrevistas, foi constatado que a interdisciplinaridade permite uma abordagem mais completa e eficaz, pois cada profissional traz a expertise a partir de seus estudos e conhecimentos, enriquecendo o processo de apoio aos estudantes. Ainda há como melhorar esse aspecto dentro das duas instâncias, mas o resultado da pesquisa trouxe bastante esperança.

Por fim, é de suma importância que os profissionais do NAAPA, CEFAI e da rede pública sejam valorizados, pois o trabalho é grande em prol da inclusão. Esses profissionais enfrentam inúmeros desafios diariamente, desde a sobrecarga e a falta de mais profissionais envolvidos, até a falta de reconhecimento. Reconhecer e valorizar o esforço e a dedicação desses profissionais é fundamental para garantir a continuidade e a eficácia das políticas inclusivas. Este estudo aumentou significativamente a compreensão sobre a importância de defender políticas públicas e direitos humanos, especialmente no contexto da educação, que devem ser acessíveis a todos, sem qualquer forma de discriminação. E foi possível testemunhar e reconhecer o valor excepcional dos profissionais da rede pública, cujo compromisso incansável com o desenvolvimento e inclusão dos alunos é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Como afirmou uma professora do CEFAI, *“É um trabalho de formiguinha, mas é um trabalho que exige diálogo, respeito ao outro e favorecer a equidade no contexto escolar. É um direito da criança estar lá [na escola]”* (sic). Trabalho de “formiguinha” com efeitos “gigantes” nas vidas de muitas crianças e jovens estudantes brasileiros. NAAPA e CEFAI, programas da cidade de São Paulo, que devem servir de referência e modelo a outras cidades brasileiras.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. **Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações**. Em Aberto. Brasília, p. 73-93. mar. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/1558/1/Alexandra%20Ayach%20Anache.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARROCO, S. M. S.; TADA, I. N. C. Contribuições histórico-culturais à Psicologia Escolar na Educação Especial Inclusiva. **Revista Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 54-79, 1 fev. 2022. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/obv6n1.a2022-64384>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64384/33271>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96**, Brasília: MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 29 mar. 2023.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Saúde na Escola**. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16738&Itemid=1128. Acesso em: 29 mar. 2023.

CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S. de; GHELLI, K. G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP** 20.43 (2021).

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. Conselho Federal de Psicologia. 2. ed. Brasília : CFP, 2019. 67 p. 12.

FONSECA, T. S.; FREITAS, C. S. C.; NEGREIROS, F. Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: A Atuação Junto aos Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2018, v. 24, n. 3 [Acessado 20 Abril 2023], pp. 427-440. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300008>>. ISSN 1980-5470.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa** (4ª ed.). São Paulo: Atlas S.A. 2009.

GOMES, M. C.; OLIVEIRA, A. A. de; ALCARÁ, A. R. **Entrevista: um relato de aplicação da técnica**. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2016/secin2016/paper/viewFile/359/175> Acesso em: 10 mar. 2023.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica: 2019**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 29 mar 2023.

MINAYO, M. C. de S. (2014). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** (14a ed.). São Paulo: Hucitec.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org> Acesso em: 29 mar 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAI. **Portaria SME Nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016**. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.”. Acesso em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-de-2016#:~:text=PORTARIA%20SME%20N%C2%BA%208.764%2C%20DE,na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.%E2%80%9D>. Acesso em: 3 mai. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem; **Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar**. – São Paulo: SME / COPED, 2016. 160p.: il.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem;

Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar. – São Paulo: SME / COPED, 2016. 136p.: il. (v.2).

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem; **Caderno de debates do NAAPA : orientações normativas.** – São Paulo: SME / COPED, 2016. 104p. : il. (v. 3).

SÃO PAULO (SP). Secretaria municipal de educação. Coordenadoria Pedagógica. núcleo de apoio e acompanhamento para aprendizagem; **Caderno de debates do NAAPA : relatos de experiências das equipes multiprofissionais.** – São Paulo: SME / COPED, 2016. 132p.: il. (v.4).

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria Regional de Educação Guaianases. Divisão Pedagógica - **DRE em Revista Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Diretoria Regional de Educação Guaianases. São Paulo: DRE / DIPED / CEFAI 2016, 72p.:il.

SME, Secretaria Municipal de Educação. **Histórico da Educação Especial no Município.** Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-especial/historico-da-educacao-especial-no-municipio/>. Acesso em: 24 out. 2023.

SME, Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa nº 14, de 07 de maio de 2021. Dispõe sobre os critérios e procedimentos para o credenciamento de Organizações da Sociedade Civil sem fins lucrativos interessadas em estabelecer parceria com a Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: **Diário Oficial da Cidade**, 07 mai. 2021. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme14-de-7-de-maio-de-2021/consolidado#>. Acesso em: 24 out. 2023.

SME, Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa nº 11, de 13 de março de 2020. Reorganiza o funcionamento do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – NAAPA, nas Diretorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. São Paulo: **Diário Oficial da Cidade**, 13 mar. 2020. p. 16. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-11-de-12-de-marco-de-2020/detalhe>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SME, Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 6.566, de 24 de novembro de 2014. Dispõe sobre a implantação e implementação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem NAAPA, nas Diretorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências.. Detalhes da Norma (Portaria Secretaria Municipal de Educação - Sme - Nº 6.566 de 24 de Novembro de 2014. São Paulo: **Diário Oficial da Cidade**, 25 nov. 2014. p. 12. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-6566-de-25-de-novembro-de-2014/detalhe/5e6ba8101411926000a5a731>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SME, Secretaria Municipal de Educação. **Revista Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva SME**. Histórico da Educação Especial no Município. CEFAI. Diretoria Regional de Educação Guaianases Divisão Pedagógica DRE em Revista. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/33073.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

VIEIRA, D.; CALDAS, R. F. L. PSICOLOGIA ESCOLAR: interlocução entre as referências técnicas e publicações de práticas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 26, p. 1-10, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392022-241884>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NfCdd3CqhRHDYVr9JQZRbpw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2023.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Anexo

Análise de dados: tabelas A e B apresentam dados das duas temáticas.

Tabela A - *Interdisciplinaridade das equipes.*

Trabalho Interdisciplinar			Psicóloga(o) Escolar	
Equipe do NAAPA	Equipe do CEFAI	Naapa e CEFAI	Do NAAPA	Do CEFAI
Função do profissional	Função do profissional	Diferenças entre os órgãos	Funções	Funções
Coordenador: gestão; acompanha e orienta, contrata e dispensa. Psicopedagogo: apoio na aprendizagem Estagiário: coleta e organiza dados Outros: assistente social	PAAI: acompanha aluno AVE: locomoção, alimentação, higiene Estagiários: ajuda professor Assistente social e fonoaudiólogo (não explica)	Presença ou não da deficiência (CID) Transtornos de aprendizagem/ vulnerabilidade social: NAAPA	Promover saúde mental, relações saudáveis, apoio	Não cita De uma empresa terceirizado
Recursos de interlocução	Recursos de interlocução	Diálogo entre os órgãos	Dificuldades/ superações	Dificuldades/ superações
Grande fluxo de comunicação Levantamento estatístico Visitas: DRES e escolas	Encontros mensais Formações Itinerâncias Materiais didáticos/ oficinas	Troca de emails Reuniões semanais Políticas irmãs	Confusão: clínico vs. institucional	Não citado
Dificuldades/ superações	Dificuldades/ superações	Dificuldades/ superações		
Muita demand	Muita demanda Reconhecer potencialidades	Categorizar para alcançar mais Diálogos pontuais		

Tabela B - A Promoção da educação inclusiva.

NAAPA: alunos em situação de vulnerabilidade social	CEFAI: alunos com deficiência	Com deficiência em vulnerabilidade social
Políticas públicas	Políticas públicas	Diálogo entre vulnerabilidade social e deficiência
É uma política pública NAAPA da SME faz políticas Orientação normativa	Portaria 8.764 de 23/12/2016, Convenção Pessoas com Deficiência Política Educação Especial Paulistana	É reconhecido que um estudante com deficiência pode estar em situação de vulnerabilidade social
Estudantes público-alvo	Estudantes público-alvo	Dificuldades e superações
Que vive na situação de violência	Com deficiência	Manter a interlocução entre os dois órgãos (cada um possui muita demanda) Se apoiam e se ajudam - fazem visitas e orientações juntos quando preciso
Estratégias, dificuldades e superações	Estratégias, dificuldades e superações	
RapportParticipação na rede de saúde Lidar com perguntas difíceis Muitos tipos de violência e casos complexos (divisão por frentes)	Tecnologia assistiva Acompanhamento semanal Colaborativo (professor regular) Elaboração do PPP e PAEE Estudo de casos Nem todo aluno é atendido	

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Educação, emancipação e preparação para o ENEM: saberes e dissabores de um cursinho popular

*Júlia Ogashawara
Sofia Santos Minutentag
Marcelo Domingues Roman*

Introdução

No Brasil, apenas 19,2% da população com 25 anos ou mais têm formação superior completa¹. Ainda que este percentual tenha aumentado na última década, ele se mantém bem abaixo do que ocorre em outros países, mesmo os da América Latina. É evidente que esse problema está situado predominantemente nas camadas mais pobres da população, pois, embora a educação seja consagrada como direito universal na nossa Carta Magna, qualidade educacional é uma mercadoria acessível apenas a uma pequena parcela de brasileiros. A baixa qualidade da escola pública, a necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho e os custos elevados dos estudos universitários explicam o baixo percentual apresentado acima. A maior parte das universidades brasileiras é paga e as universidades públicas e gratuitas ainda têm suas vagas ocupadas, em sua maioria, por jovens das classes mais abastadas, que têm, de longe, melhores condições para serem aprovados nos exames vestibulares.

De certa forma, estudar para ingressar na universidade tem sido um processo não apenas árduo, mas também sem sentido para milhões de estudantes brasileiros. Todos os conteúdos curriculares do Ensino Médio devem ser dominados pelo candidato, a ponto de serem testados e comprovados nos dias de prova, para depois serem, em sua grande maioria, descartados na vida acadêmica posterior. Os exames exigem, por exemplo, que se dominem fórmulas para resolução de problemas em cinemática; mas qual será a necessidade do conhecimento dessas

¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Síntese de indicadores sociais / tabelas 2023 / educação. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 16 de agosto de 2024.

fórmulas para um estudante que ingressa em um curso na área de ciências humanas? O mesmo vale para conhecimentos de história ou geografia para aspirantes às engenharias. Embora paradoxal quando visto de forma isolada, esse fato é completamente convergente com o modo pelo qual são tradicionalmente ensinados os conteúdos escolares. Fórmulas, fatos históricos, informações e conceitos são apresentados pelos professores em suas formas acabadas e sem relação alguma com a vida concreta dos estudantes, que devem simplesmente memorizá-los, exercitar seu uso em operações abstratas e repetir, em momentos de exame, discursos sem vinculação entre si e nem com os problemas e interesses dos alunos. Freire (2019) chamou esse tipo de educação de bancária: por meio do monólogo professoral, pedaços desconexos da realidade são depositados nas mentes-recipientes dos alunos para depois serem sacados em dias de exame. Evidentemente, essa prática visa, politicamente, manter alunos em posição passiva de receptores do conhecimento pronto e inquestionável portado pelo professor, buscando incutir a subordinação irrefletida à autoridade constituída, a desconexão entre os conhecimentos acadêmicos e os problemas e conhecimentos provenientes da vida social, a supressão da iniciativa, da criatividade e do trabalho conjunto com os pares para o desenvolvimento do pensamento e da ação.

Enfrentar essa problemática implica, portanto, não apenas somar esforços para preparar melhor os representantes das classes trabalhadoras para os exames vestibulares, mas também, e sobretudo, colocar em prática uma educação em cujos fundamentos esteja uma concepção de sujeito como ser capaz de transformar a realidade histórica em que vive; uma educação questionadora, problematizadora dessa realidade, que sempre está em mudança e é dotada de tal complexidade que somente pode ser apreendida a partir da análise de suas infinitas e interconectadas dimensões e com o indispensável auxílio dos conhecimentos prévios que os seres humanos vão constituindo e, também, modificando ao longo da história. É com essa perspectiva que se desenvolvem a educação popular e, por ela inspirados, os cursinhos populares.

O Cursinho Popular Cardume é um projeto de extensão universitária, criado em 2014, no Campus Baixada Santista da

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Formado por docentes, funcionários técnico-administrativos, estudantes do campus e educadores voluntários da comunidade, o Cardume é voltado a jovens e adultos pobres da região, estudantes ou egressos da rede pública de educação básica. Seu objetivo é promover o acesso desses sujeitos ao ensino superior ou ao ensino técnico-profissionalizante de qualidade e, simultaneamente, oferecer condições para uma ampla formação cultural e política, tendo como inspiração a educação popular freireana. Organiza-se como aulas regulares de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou para os vestibulinhos de escolas técnicas estaduais e de institutos federais.

Este trabalho apresenta reflexões a partir de duas experiências desenvolvidas junto às/aos educandas/os do Cardume, tratando respectivamente da construção da sala de aula como uma comunidade promotora de aprendizagem e dos vínculos que essa comunidade é capaz de estabelecer com o contexto universitário mais amplo, fomentando, a um só tempo, enraizamento e abertura de novos horizontes.

Construindo comunidades dentro das salas de aula

Coletivizando caminhos e sonhos

O Cursinho Popular Cardume ganha este nome por alguns motivos. O primeiro motivo é por pertencermos ao litoral. O segundo, será o foco desta reflexão.

Costumamos dizer que os peixes sabidos andam em grupos e se apoiam na força uns dos outros para enfrentarem os perigos do oceano, pois eles sabem que um peixe solitário, em mar aberto, é uma presa fácil. Assim, é com esse sentimento que todos os anos um grupo de educadoras e educadores se une a um grupo de peixinhas e peixinhos, como as educandas e os educandos do cursinho são carinhosamente apelidados, para sonharem juntos a realização de seus mais queridos desejos - pois acreditamos que sonho que se sonha sozinho é só um sonho, mas sonho que se sonha junto, pode virar realidade. É nesse contexto que, ao longo dos anos, o Cursinho Popular Cardume

testemunha, junto às/aos educadoras/es e educandas/os, a potência da construção de comunidades dentro das salas de aula.

Bell Hooks (2020), ao refletir sobre o ensino, enfatiza a importância de uma comunidade de aprendizagem para uma educação como prática da liberdade. Nesse sentido, a autora nos convida a pensar em outras propostas pedagógicas para as salas de aula se tornarem uma comunidade, estando entre elas o diálogo. Quando aprendemos e conversamos juntos, bell hooks defende ser possível romper com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individual e competitiva, algo que é muito evidente não apenas, mas principalmente no período pré-vestibular.

Nesse sentido, as/os educandas/os do Cardume são convidadas/os a desafiar tal pensamento que estrutura a educação brasileira, ao também serem responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem ali desenvolvido.

Rupturas e reinvenções no ensino: o desafio da coletivização

Uma experiência do projeto que permite observar um processo de coletivização do ensino aconteceu em 2018, na frente de matemática. Neste ano, o grupo de educadoras/es optou por não realizar aulas expositivas - no lugar, disponibilizavam listas de exercícios sobre cada conteúdo, que as/os educandas/os resolviam, cada um em seu tempo, com educadoras/es disponíveis para ajudar em possíveis dúvidas.

A intenção era que aqueles que tivessem maior facilidade, pudessem resolver uma lista por semana, e aqueles com maior dificuldade poderiam demorar o tempo necessário para compreensão do conteúdo. Isso, divididos em pequenos grupos, quando as/os educandas/os tinham a oportunidade, também, de ajudar uns aos outros.

Desenvolvia-se, ali, uma parceria na aprendizagem. Dessa forma, a responsabilidade da aula deixa de ser única e exclusivamente do/a professor/a, e torna-se coletiva, com a participação delas/es também por meio do diálogo, da conversa.

A proposta enfrentou diversos problemas, como insuficiência de educadoras/es e uma ruptura muito brusca com o modelo tradicional com o qual se está acostumado, o que resultou em uma evasão considerável. Ainda assim, Hooks (2017) mostra a importância de seguir insistindo em propostas disruptivas, sendo, portanto, mais necessário, nas salas de aula transformadas, explicar a filosofia, a estratégia e a intenção do que é desenvolvido, do que na sala de aula tradicional.

Construção de senso crítico em comunidade: entre trocas e divergências

Durante as aulas de redação do cursinho, muito se instiga o debate e a troca de opiniões e vivências. Muitas vezes, um momento da aula é reservado para discutir temas atuais, que contribuem não apenas para a escrita, como também para a formação política e cidadã das/os estudantes. Para esses momentos, não existe um planejamento que as educadoras e os educadores levam para dentro da sala - a aula é construída no momento presente, de forma a também compartilhar a responsabilidade entre educadoras/es e educandas/os.

Nesses diálogos, as/os educandas/os se deparam, também, com diferentes formas de enxergar o mundo - o que evidencia, para Bell Hooks (2020), a natureza democrática do aprendizado por meio da conversa, pois tal intervenção demonstra possibilitar uma abertura para todas as vozes falarem e serem ouvidas.

São nesses momentos de diálogo, que muitas vezes as/os peixinhas/os compartilham histórias pessoais. Nesse sentido, Bell Hooks (2020) reflete sobre a importância desse compartilhamento de histórias principalmente quando se tem uma sala de aula diversa, com diferentes experiências e níveis de conhecimento - o que representa de forma significativa o público do projeto. Diz que são nessas salas de aula mais diversas que o conflito e a contestação são mais prováveis de acontecer, por serem locais mais improváveis de haver um conhecimento totalmente compartilhado entre todos da turma. Assim, o compartilhamento de histórias torna-se essencial para estudantes conhecerem uns aos outros e, assim, emergir um alicerce para o aprendizado em comunidade.

Ainda, discorre acerca do papel das divergências e conflitos dentro dessas salas de aula, pois:

Quando ensinamos nossos estudantes que há segurança em aprender a lidar com conflito, com diferenças de pensamentos e opiniões, preparamos suas mentes para a abertura radical. Assim, mostramos que é possível aprender em ambientes marcados pela diversidade. E, no longo prazo, quando ensinamos estudantes a valorizar a discordância e a troca crítica, nós os preparamos para encarar a realidade (Hooks, 2020, p. 141).

Em uma das aulas, quando a sala discutia sobre os preconceitos envolvidos no processo de adoção no Brasil, uma das alunas compartilhou uma vivência que revelava o racismo sofrido pela mãe, que havia sido considerada sua babá. Logo em seguida, outra estudante revela não ter entendido a problemática (mostrando não ter clareza sobre o racismo na cena relatada), momento em que a turma debateu entre si e pudemos ver a construção coletiva de senso crítico sendo estabelecida. Pudemos perceber, nesse momento, a contação de uma história pessoal como ferramenta para fundamentar um argumento e, assim, constituir parte do processo de educação para liberdade.

Vulnerabilidade como potência para construção coletiva

Paulo Freire (1996), também ao pensar a educação, defende a valorização do conhecimento do educando, de forma a problematizar a lógica hierárquica na qual apenas as/os professoras/es detêm o conhecimento e transferem aos alunos. Nessa perspectiva, o educador incentiva a superação desta contradição, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadoras/es e educandas/os.

Assim, o pensamento de bell Hooks (2020) se complementa quando a mesma revela a importância de dismantellar hierarquias para se desenvolver uma comunidade de aprendizagem. Nesse sentido, Hooks (2020) diz que:

Quando os professores são corajosos para compartilhar experiências pessoais de forma a iluminar o material indicado, ajudamos a estabelecer as bases para construir uma comunidade de aprendizagem autêntica. Ao nos tornarmos vulneráveis, mostramos aos estudantes que eles podem se arriscar, que podem estar vulneráveis, que podem acreditar que seus pensamentos e suas ideias receberão a consideração e o respeito apropriados (Hooks, 2020, p. 99).

Portanto, se torna importante que não apenas as/os educandas/os, mas também as/os educadoras/es compartilhem histórias e, assim, se vulnerabilizem dentro das salas de aula.

Nesse contexto, também em uma das aulas de redação, na qual eu estava presente enquanto educadora, ao discutirem sobre a importância da educação sexual nas escolas, uma das salas caminhou a conversa para a educação sexual como ferramenta de prevenção à violência sexual infantil. Nesse momento, algumas estudantes compartilharam relatos pessoais de violência na infância, o que nos evidenciou, na prática, a teoria de hooks: acontecia a construção de uma comunidade de aprendizagem, na medida em que aquelas alunas se sentiram em um espaço minimamente seguro para compartilharem dores e, inclusive, se permitirem chorar.

Tendo em vista que em uma sala de aula sem hierarquias, cabe a ambas/os - tanto educandas/os quanto educadoras/es - se engajarem no compartilhamento de histórias, relatei sobre minha história de violência sexual na infância. Com o término da aula, algumas alunas vieram conversar comigo, momento em que pudemos nos acolher e fortalecer a partir do compartilhamento de vivências que nos aproximavam.

Com esses relatos, buscamos repensar práticas pedagógicas que valorizem a expressão da/o aluna/o e enfatizem a importância da/o professor/a também correr riscos e se vulnerabilizar como forma de horizontalizar as relações, promovendo o aprendizado em comunidade.

Aproximação dos educandos à vivência da universidade pública

Em consonância com a Lei 11645/08, que torna obrigatória a inclusão do ensino da História e Cultura Indígena e Afrobrasileira no currículo escolar, foi pensada uma aula no Cursinho Popular Cardume que englobasse o conteúdo de História da África. A essa aula, também foi proposta uma introdução à História da Ásia.

Foram convidados para participar dessa aula dois coletivos estudantis: o Coletivo Dona Ivone Lara, coletivo negro da UNIFESP campus Baixada Santista, e o Coletivo Asiático da Unifesp - Yuri e Takao. Ambos os coletivos se disponibilizaram prontamente para construir com os educadores e alunos do Cardume uma aula que visasse não a mera transmissão de conteúdos programáticos, mas sim a contribuição à formação política dos educandos.

Em termos freireanos, é possível afirmar que essa educação problematizadora implica a compreensão dos estudantes enquanto sujeitos do processo de aprendizagem, cognoscitividade a qual se opõe a produção do educando como simples depositário dos conhecimentos transmitidos pelo educador. Trata-se de “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (Freire, 1996, p. 7). Desse modo, o autor defende o respeito aos saberes dos estudantes e a flexibilização dos papéis de professor-aluno.

Isso se verificou quando, em um momento da roda de conversa coordenada pelo Coletivo Negro da UNIFESP, algumas educandas compartilharam, a partir de suas experiências de vida, reflexões acerca da autoestima da mulher negra. É importante ressaltar que representantes femininas do Coletivo Negro não puderam estar presentes na aula, de forma que esse saber foi trazido inteiramente pelas alunas.

Foi um episódio bastante potente, em que jovens mulheres negras ao mesmo tempo comoviam-se e criticamente refletiam a realidade que se impõe a elas. Levanta-se a hipótese de que essa conjuntura foi também possibilitada pelo acolhimento mútuo encontrado entre as educandas, as quais se fortaleceram e se encorajaram mediante os múltiplos relatos.

Citando novamente a obra de Paulo Freire, em “Pedagogia do oprimido” (1968/2019), ele refere: “O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (p. 97-98).

Desse modo, o autor condena a concepção de um educador possuidor de todo o conhecimento a ser compartilhado em sala de aula. Somente por meio da dialogicidade e do respeito aos saberes dos educandos é possível pensar uma prática formativa voltada à constituição de sujeitos políticos e autônomos.

Em uma linguagem psicanalítica, é preciso que o educador, alvo privilegiado de fenômenos transferenciais, revele-se enquanto detentor de um saber furado. É a partir da falta inerente ao conhecimento desse Outro que o educando pode emergir como construção singular e impulsionar seu desejo de saber em direção à conquista de autonomia intelectual, isto é, a produção de conhecimento a partir da posição que lhe é própria.

No contexto da relação pedagógica, o tema da transferência suscita diversos questionamentos. No posfácio de seu texto sobre o paradigmático “Caso Dora”, Sigmund Freud define a transferência como “(...) novas edições, reproduções dos impulsos e fantasias que são despertados e tornados conscientes à medida que a análise avança, com a substituição – característica da espécie – de uma pessoa anterior pela pessoa do médico” (Freud, 1905 [1901]/ 2016, p. 313). Em outras palavras, esse conceito denota a dinâmica na qual o analista é colocado no lugar da imago paterna, materna ou fraterna do analisando mediante o reinvestimento libidinal de porções inconscientes dos complexos infantis.

Embora o sentimento transferencial tenha sido revelado na relação entre analisando e analista, Freud posteriormente atribui as causas desse fenômeno não à situação analítica, mas à própria neurose. À vista disso, a transferência pode ser dirigida a diversas pessoas para além do analista. Em “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar” (Freud, 1914/ 1976), Freud anuncia a dinâmica transferencial existente na relação entre educador e educando.

Analogamente ao que ocorre na análise, a dinâmica transferencial pode impactar positivamente o aprendizado do aluno. O autor demonstra que o professor pode ser ouvido graças à importância especial a qual lhe é atribuída a partir da transferência, o que resulta em um poder de influência do educador sobre o educando. Nesse cenário, para Freud, o processo de aprendizagem possivelmente está mais associado ao campo afetivo estabelecido entre os elementos da relação pedagógica do que aos conteúdos cognitivos que transitam entre eles.

Por outro lado, a transferência pode ser prejudicial ao aprendizado caso haja a subordinação do trabalho intelectual à imagem de um educador ideal, não suscetível à contestação (Kupfer, 2001). Nesse contexto, é pertinente tecer algumas considerações a partir do pensamento lacaniano acerca do conceito de transferência.

Para Lacan, a transferência impulsiona o processo analítico quando o saber do analista funda-se na ordem da suposição, em oposição à ordem da certeza (Lacan, 1960-61/1995). Transpondo essa lógica para a situação pedagógica, é preciso que o professor seja compreendido enquanto um sujeito do suposto saber, de forma que o educando suponha que o educador tenha algum domínio dos conteúdos transmitidos em sala de aula, mas não tome o discurso docente como verdade absoluta e irrefutável. Na razão de ele sustentar a imagem desse educador ideal, há o aniquilamento de seu desejo de saber (Kupfer, 2001), revelando um obstáculo em direção à formação de um sujeito político e autônomo.

É possível a partir de outro exemplo refletir acerca da importância de o educador escancarar a falta inerente ao seu saber, possibilitando a dialogicidade em sala de aula e a emergência do educando em sua singularidade.

Em abril de 2024, estudantes, professores e técnicos de universidades e institutos federais entraram em greve devido aos sucessivos cortes de verba do ensino público. Entre as demandas da UNIFESP - Campus Baixada Santista, estavam a melhoria da infraestrutura da universidade, a criação de uma moradia estudantil para estudantes de baixa renda, a maior segurança do campus e de seus arredores, o reajuste salarial de docentes e técnicos, entre outras.

Apesar da paralisação, as atividades do Cardume não foram interrompidas, visto que o projeto é classificado como uma extensão universitária. No entanto, as lutas políticas e sociais da UNIFESP não deixam de produzir consequências no contexto de aulas do cursinho popular. O esvaziamento massivo do campus e a modificação do imaginário dos educandos acerca da universidade pública são somente alguns exemplos dessas consequências.

A partir do entendimento de que o espaço no qual ocorrem as aulas no Cardume não é neutro, de modo a reverberar nas formas e resultados do processo de ensino-aprendizagem, foi organizada uma conversa entre educandos, educadores e movimento estudantil com o objetivo de discutir as motivações da greve e como os estudantes do projeto poderiam integrar essa luta.

Nessa roda de conversa, expôs-se a questão dos impactos da falta de verba à infraestrutura e à qualidade do ensino da universidade. É importante ressaltar que os educandos não se situavam à margem da discussão, pois frequentam diariamente o campus assim como os graduandos.

Em adição ao que foi relatado pelo movimento estudantil da UNIFESP, diversos educandos do Cardume compartilharam suas experiências na luta estudantil enquanto alunos da rede pública de ensino médio, principalmente aqueles estudantes de Escolas Técnicas (ETECs) e Institutos Federais (IFs). Também houve uma ampla discussão acerca do Novo Ensino Médio, indicado por eles como uma forma de precarização do ensino básico público.

A mobilização dos educandos do Cardume acerca da defesa da educação pública deu-se a partir de manifestações ocorridas na cidade de Santos, da qual eles participaram juntamente aos educadores e graduandos da UNIFESP.

Tendo isso em vista, podemos afirmar que se estabeleceu pertinente interlocução entre os educandos e os coletivos e entidades estudantis da UNIFESP, contribuindo para a ocorrência de diálogos que extrapolam a sala de aula. Argumenta-se, ainda, que essa aproximação pode trazer impactos à permanência dos estudantes no projeto e à continuidade do sonho pela universidade pública.

Aqui está um grande desafio do Cardume: como fazer com que os educandos compartilhem do sonho pela universidade pública, mesmo diante da diminuição do interesse dos jovens pelo ingresso no ensino superior, dos sucessivos desmontes e cortes de verba das universidades federais e da falta de incentivo à pesquisa no nosso Brasil? Para responder a essa questão, é preciso recorrer novamente ao conceito de transferência e ao entendimento de Lacan de que o Outro não é uma pessoa, mas sim um lugar simbólico.

Pensemos na universidade pública como o que ocupa esse lugar simbólico do Outro na psique do educando, de maneira que haja uma ligação afetiva com a própria instituição, facilitada pelos princípios da educação popular e pelo diálogo entre educandos e coletivos e entidades estudantis. A proposição dessa dinâmica transferencial que transcende a relação dual educador-educando inaugura uma possibilidade de constituição de sujeitos políticos e autônomos quando do processo de ingresso no ensino superior.

Considerações finais

Este trabalho teve por objetivos apresentar reflexões a partir de algumas experiências desenvolvidas nas salas de aula do Cursinho Popular Cardume. Essas reflexões apontam para um horizonte em que se divisam fenômenos humanos tão complexos quanto fascinantes quando se debruça sobre o que ocorre quando pessoas se juntam para ensinar-aprender. Compreender esses fenômenos não como mera transmissão de conteúdos necessários à realização de provas vestibulares, mas, muito mais, como motores coletivizados de constituição de sujeitos, é uma perspectiva que abre um vasto campo de investigação e de ação nos interstícios de várias disciplinas que são comumente pensadas em separado, mas que a realidade humana teima em juntar: educação, psicologia, psicanálise, filosofia, sociologia, entre outras.

Destacamos a importância da posição do educador como aquele que propõe diálogos sobre saberes que vem colecionando ao longo de sua vida, mas que no próprio ato de dialogar se coloca como sujeito em construção e, portanto, como inacabado. Mais ainda:

se ele se encontra à vontade, em posição confiante e confortável, é fundamental que exponha nos alicerces de sua construção enquanto sujeito as falhas, inconsistências, dores, hesitações, questionamentos, enfim, tudo aquilo que o torna efetivamente humano e, assim, possa servir de convite à humanização coletivizada dos educandos. Quando isso ocorre, o espaço entre as pessoas envolvidas se magnetiza: a sala de aula não é mais um amontoado de carteiras e individualidades, mas uma presença comum de pensamento, emoção e ação de ser, que reverbera e passa a fazer parte das pessoas envolvidas dali em diante.

Deste modo, muito mais próximo do fazer artístico por sua natureza criativa do que do fazer técnico e reiterativo, se explicitam as injustiças desse mundo e as lutas a se travar, se apresentam os diversos saberes e os esforços conjuntos para que sejam distribuídos e apropriados. Com seus percalços e belezas, esse caminho tem nos envolvido numa forma potente de contribuir para que sonhos se tornem mais próximos da realidade e assim possamos ser todos mais do que sequer poderíamos imaginar que pudéssemos.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** (1968). 84ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.
- FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar (1914). In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud** (Vol. XIII). Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FREUD, S. Análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”, 1905 [1901]). In: **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação: O mestre do impossível**. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 2001.

LACAN, J. **O seminário, livro VIII: A transferência** (1960-61). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Educação para os direitos humanos: reconhecimento, interseccionalidade e libertação

*Carlos César Barros
Daniel Leão Oliveira
Joana Carla de Jesus Assis*

Neste trabalho buscamos apresentar uma concepção de Educação para os Direitos Humanos que seja um referencial para o trabalho de uma Psicologia Escolar e Educacional atenta à descolonização e à interseccionalidade. Nosso referencial se constitui num diálogo entre a Teoria Crítica da Sociedade, em sua versão frankfurtiana contemporânea, e a Psicologia da Libertação. A partir dos trabalhos de Axel Honneth (1949) e Hans Joas (1948), a teoria crítica passa por uma virada pragmatista que a tem aproximado do feminismo negro e da descolonização. Uma característica dessa virada é um direcionamento para uma aproximação concreta das lutas sociais por reconhecimento enquanto forças mobilizadoras de transformações sociais.

Nesse contexto, os direitos humanos podem ser compreendidos como resultado de um complexo processo histórico de generalização de valores, que desafia nossa compreensão sobre como sentimentos de injustiça e narrativas não hegemônicas podem estar na base da sistematização das necessidades da população oprimida, gerando, de baixo para cima, solidariedade, criatividade e sistematizações de regras informais e formais em prol do reconhecimento da dignidade humana. Com isso, uma leitura dos direitos humanos e dos processos educacionais, na perspectiva do materialismo histórico, não poderia deixar de considerar sistemas de opressão essenciais ao desenvolvimento e manutenção do capitalismo como o racismo, o colonialismo e o sexismo. Desde a abordagem original de Fanon sobre o conceito hegeliano de reconhecimento, passando pela orientação pragmatista que adotam autoras como Bell Hooks e Patricia Hill Collins, estabelece-se um importante diálogo com a teoria crítica contemporânea, ao ponto de Collins, leitora de Joas, compreender a interseccionalidade como uma teoria social crítica. As abordagens

educacionais de hooks e Collins, acrescentamos, carregam duas importantes afinidades com a Psicologia da Libertação que, desde suas origens com Ignácio Martín-Baró e Ignácio Ellacuría, esteve atenta a Fanon e aos frankfurtianos: 1) uma orientação freireana; 2) uma opção pelos grupos oprimidos. As contribuições dos estudos interseccionais, voltadas para as experiências relacionadas às intersecções dos sistemas de opressão - como classismo, colonialismo, racismo, sexismo, capacitismo, etarismo - são centrais para uma leitura contemporânea da relação entre Psicologia e Educação na luta contra a opressão, ou seja, pela libertação.

Educação para o reconhecimento

A defesa dos direitos humanos, desde o preâmbulo da Declaração Universal, chama nossa atenção para dois elementos centrais: o reconhecimento, como condição para a efetivação dos direitos, e a educação como meio privilegiado de acesso aos valores comuns de respeito e solidariedade. Buscaremos, nesta seção, demonstrar um caminho possível para relacionar essas palavras-chave - reconhecimento, educação e valores - a partir da teoria crítica contemporânea. Mais especificamente, a partir dos trabalhos de Axel Honneth, expoente da terceira geração da teoria crítica frankfurtiana, e de Hans Joas, cientista social pragmatista. Honneth é mais conhecido no Brasil por seu livro *Luta por reconhecimento: gramática moral dos conflitos sociais* (Honneth, 2003). Para nossos propósitos, vamos considerar sua teoria do reconhecimento como base para nossa compreensão do que seria uma educação para o reconhecimento. Joas talvez seja menos conhecido entre nós, tendo uma obra sobre teoria social geral traduzida para o português, tal como seu livro que versa sobre a genealogia dos direitos humanos (Joas, 2012). Desta, usaremos a importante noção de que os direitos humanos são um exemplo de generalização de valores e uma teoria da comunicação de valores como base para uma educação para os direitos humanos.

A ideia mais geral para organizar nosso argumento é a de eticidade (*Sittlichkeit*) ou vida ética. Ela faz parte do vocabulário hegeliano e foi elaborada como oposição à ética formal de Kant, a uma concepção abstrata de moralidade. Trata-se, portanto, de valores

coletivos concretos, compartilhados por comunidades, que organizam suas práticas cotidianas. Essa concepção nos ajuda a entender que não estamos nos referindo aos direitos humanos como direitos naturais dados, prontos e que devem ser respeitados, mas sim a direitos humanos em construção nas práticas concretas do dia-a-dia. Dentre diversas formas de eticidade que se construíram na longa história da humanidade, temos defendido em nossos projetos educacionais a eticidade democrática. Tal concepção, como a abordamos aqui, não diz respeito a valores eternos ou racionais, mas a práticas cotidianas. Com isso, podemos compreender que, ainda que nossos documentos e projetos políticos pedagógicos mencionem valores democráticos, as práticas cotidianas nem sempre estão de acordo com eles, compondo um cotidiano escolar e educacional em que outros valores, contrários à democracia, se fazem presentes e, muitas vezes, tornam-se predominantes.

Pensem nas cenas cotidianas de nossos trabalhos em ambientes educacionais, nos depoimentos de estudantes sobre como são tratados ou mesmo nas práticas de gestão organizacional ou de sala de aula. Ainda que nossos projetos enunciem valores democráticos e vinculados aos direitos humanos, boa parte de nossas práticas cotidianas estão voltadas para o autoritarismo, a discriminação, a medicalização e a psicologização que se configuram como denegações das relações de reconhecimento. Estudantes não participam da vida política escolar, além de muitas vezes serem vítimas de racismo, sexismo, aporofobia. Mesmo os docentes sentem-se excluídos da gestão, queixando-se da forma como as políticas educacionais são implementadas de cima para baixo. Nossas práticas, para lembrarmos da literatura clássica da psicologia escolar crítica (Patto, 2008), são herdeiras das teorias racistas, da psicometria e da teoria da carência cultural. As contribuições do pensamento feminista negro tornam nossas lentes mais precisas para enxergarmos outros sistemas de opressão que se interseccionam em nossas práticas cotidianas: capacitismo, etarismo, gênero... Mesmo quando há reconhecimento, ele está voltado para os valores de desempenho e de meritocracia, na maioria dos casos, o que configuraria, mais que reconhecimento, uma patologia do reconhecimento (Honneth, 2013).

A proposta de Honneth (2013), portanto, é a de trabalharmos no sentido da superação do reconhecimento vinculado a valores de injustiça e desigualdade, em prol da apropriação de meios de reconhecimento já existentes em nossas sociedades. Mais precisamente, ele propõe que a escola se constitua predominantemente como um espaço de apropriação de meios de reconhecimento. Quais são esses meios? A primeira descrição sistemática destes (Honneth, 2003) os descreve como: amor, direito e solidariedade. Por amor, fazemos referência às relações afetivas que nos constituem como pessoas, desde os primeiros cuidados parentais, quando aprendemos a nos reconhecer como alguém com direito a afeto e cuidado, até as relações de afeto construídas pela vida afora, como as amizades e as relações eróticas. O direito representa a esfera jurídica, tanto aquela codificada em leis e normas escritas, como a das práticas cotidianas de normas sociais e étnicas não escritas. Por exemplo, as leis educacionais, as declarações mundiais de educação, os projetos e currículos oficiais. Ou, ainda, o currículo oculto, as regras paralelas criadas por estudantes que criam códigos de reconhecimento alternativos aos das autoridades educacionais. Por fim, a solidariedade que representa as relações de reconhecimento que se dão entre as pessoas que não são tão próximas afetivamente e nem tão distantes como regras e normas. Essas três esferas de reconhecimento se entrelaçam e se retroalimentam. Em uma sistematização mais recente, Honneth (2015) buscou apresentar como essas formas de reconhecimento se institucionalizam como direitos de liberdade ou justiça, como se manifestam na cultura e, portanto, como se tornam disponíveis para apoiar nossas lutas cotidianas. A escola deveria, assim, ser a esfera pública privilegiada de compartilhamento dessas formas de reconhecimento para que elas sejam apropriadas por todas as pessoas.

A genealogia dos direitos humanos de Joas (2012) apresenta estes não como um direito natural, racional e evidente. Os direitos humanos são valores culturais, construídos historicamente, que se traduzem em práticas concretas. Apesar desses valores conquistarem força nos últimos séculos, eles concorrem com diversos valores contrários, o que, via de regra, não é considerado numa narrativa seletiva que predomina nos estudos sobre direitos humanos. Para nosso

foco, aqui, vale ressaltar a abordagem de Joas dos direitos humanos, tal como os conhecemos, como um esforço histórico de comunicação e generalização de valores, exercido muitas vezes por grupos de pessoas oprimidas. Assim, se juntarmos a proposta explícita de Honneth com a abordagem de Joas temos que a educação é um importante espaço institucionalizado de disputa entre os valores dos direitos humanos, resultantes de lutas sociais, presentes em nossos cotidianos, e valores opostos que também se fazem presentes o tempo todo.

Em suma, a proposta que resumimos aqui é a de instituições educacionais, como a escola, que se configurem como comunidades de aprendizagem baseadas no valor da cooperação e do respeito à dignidade de cada pessoa ou grupo na busca pelo bem comum. Com isso, o projeto educacional tomaria como ponto de partida os problemas concretos das comunidades, suas verdadeiras necessidades, tendo como objetivo a solução desses problemas. O meio para essa solução implicaria a cooperação que, traria consigo, práticas de tolerância e empatia. Há uma psicologia educacional implícita aqui, em muito influenciada pelo pragmatismo estadunidense de John Dewey e George Herbert Mead. Esses autores defendem uma concepção de democracia pluralista, na qual ser capaz de assumir diferentes perspectivas ou diferentes papéis sociais é algo necessário e saudável. Só assim seria possível uma autorreflexão crítica sobre os próprios hábitos e a motivação para mudá-los. Ou seja, a capacidade de perceber os hábitos vinculados a valores opostos àqueles da democracia e dos direitos humanos e buscar uma mudança na direção de hábitos de respeito, diálogo e cooperação. Como Mead enfatiza em sua teoria, na constituição de nosso Self a capacidade de assumir papéis e perspectivas e de lutar por reconhecimento está diretamente vinculada às brincadeiras e jogos. Por isso, Honneth defende a educação para o reconhecimento como plural e lúdica. A assimilação das formas de reconhecimento está intrinsecamente relacionada à construção do Self, sendo que a dimensão afetiva é a base da autoconfiança, o direito a base do autorrespeito e a solidariedade a base da auto-estima. Mais adiante veremos como essa psicologia educacional se faz presente também no pensamento educacional do feminismo negro interseccional.

O reconhecimento, o pedagógico e o decolonial

O reconhecimento é um conceito com um longo histórico de debates em diferentes áreas de conhecimento, em especial na filosofia (Ricoeur, 2008). Nomes como Rousseau, Hegel, Axel Honneth, Nancy Fraser e Charles Taylor são referências nas discussões clássicas e contemporâneas sobre o conceito de reconhecimento. Entre os nomes que debatem esse tema, também é possível incluir Frantz Fanon. Fanon escreve sobre reconhecimento ao longo de toda sua obra, às vezes de forma mais direta, outras vezes de forma mais latente. As discussões sobre reconhecimento são conduzidas pelos dilemas do sujeito negro vividos no mundo racista e colonial. Fanon (1979, 2008) defende que o sujeito negro vive em um esquema racializado produzido pelo colonialismo, no qual a raça branca se configura como o sinônimo de humanidade e a raça negra se configura como oposição a essa humanidade. É justamente nesse mundo cindido pela racialização estereotipada dos corpos que Fanon vai desenvolver sua teoria do reconhecimento.

Seguindo a esteira do pensamento filosófico de Hegel, Fanon também acredita que o reconhecimento é um processo de formação de consciência de si a partir da apreciação social do outro (Fanon, 2008). Porém, para Fanon o esquema do reconhecimento hegeliano é incompleto porque não leva em conta as especificidades das relações intersubjetivas em um mundo colonizado. Mais especificamente, Fanon (2008) critica a ideia de uma dependência recíproca entre os sujeitos que é a base da dialética do senhor e escravo hegeliana que por sua vez pode ser considerada o centro da teoria do reconhecimento de Hegel. Fanon (2008) vai indicar que essa reciprocidade vai ser colocada em questão pelo vetor colonial que separa negros e brancos em diferentes patamares. Assim, os sujeito negros vão buscar o reconhecimento, vão tentar alcançar a condição de humano, mas sempre vão esbarrar na divisão colonial que estabelece o branco como superior e impede que as pessoas brancas enxerguem as pessoas negras como sujeitos dignos de reconhecimento. Logo, para Frantz Fanon o reconhecimento vai ser interditado pela dominação racista do sistema colonial que impede que negros e brancos se reconheçam em um mesmo patamar

de humanidade (Faustino, 2021). Apesar disso, Fanon (1979, 2008) ainda acredita que é possível construir um ‘novo humanismo’, um mundo no qual os sujeitos negros possam se encontrar nesse novo patamar de humanidade, assim como os sujeitos brancos, um mundo de reconhecimentos.

Essas constatações de Frantz Fanon podem ser entendidas como a impossibilidade de um reconhecimento integral dos sujeitos negros, diante da assimilação do sujeito negro e das experiências negras pelo racismo. Por mais que essa assimilação do racismo seja bastante poderosa, ela não vai ser total, “o racismo não é um todo, mas o elemento mais visível, mais cotidiano, às vezes o mais grosseiro, em suma, de uma dada estrutura” (Fanon, 2021, p. 70). Assim, Fanon aponta duas impossibilidades: a impossibilidade de um reconhecimento integral diante do racismo e a impossibilidade do racismo assimilar de forma total todos os aspectos da experiência negra. É justamente na fronteira entre essas impossibilidades que o reconhecimento do sujeito negro vai ser possibilitado (Oliveira; Barros, 2024). Para Fanon, o reconhecimento do sujeito negro não é impossível, esse reconhecimento vai acontecer nos espaços de resistência que configuram essas fronteiras. Em especial, é na resistência, nas lutas sociais que o reconhecimento vai ser forjado. Através da luta por reconhecimento, os sujeitos negros vão conseguindo formular a sua consciência de si na medida que demandam e lutam por esse reconhecimento. Para Fanon (1979; 2008), é como se o reconhecimento fosse, ao mesmo tempo, o horizonte de emancipação e o caminho para esse mesmo horizonte. É através da luta pela libertação, da luta contra o colonialismo que os sujeitos negros vão conseguir a apreciação social que é condição necessária para o reconhecimento. Dessa forma, é possível afirmar que a teoria do reconhecimento em Frantz Fanon é uma teoria de luta social.

A proposta da teoria do reconhecimento de Frantz Fanon como uma teoria de luta social, aproxima o pensamento do autor acerca do reconhecimento com a pedagogia decolonial proposta por Catherine Walsh (2013). Catherine Walsh é uma pensadora que faz parte do grupo modernidade/colonialidade, grupo responsável pela construção de estudos baseados nas experiências e trajetórias latino-americanas e na

ideia da colonialidade como as características da colonização formal perpetuadas na contemporaneidade (Ballestrin, 2013). Nomes como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel e Maldonado-Torres também fazem parte desse movimento. Dentro das áreas estudadas por Walsh é possível destacar a pedagogia e a construção de uma pedagogia decolonial.

Em seu texto *O pedagógico e o decolonial: tecendo caminhos*, Walsh (2013) defende a existência de uma pedagogia decolonial que pode ser encontrada principalmente em três autores: Paulo Freire, Frantz Fanon e Manuel Zapata Olivella. Esse texto vai se conter às colocações da autora sobre a relação entre Frantz Fanon e uma pedagogia decolonial. Para Walsh (2013) a pedagogia decolonial não é um simples método de transmissão, mas sim uma metodologia imprescindível para as lutas de libertação. O decolonial vai ser estabelecido nos movimentos de resistência dos povos oprimidos, e justamente na metodologia, na construção desses processos de resistência se encontra a pedagogia decolonial. Nesse sentido, para Walsh (2013), a obra de Fanon é exemplo de construção dessa pedagogia porque é uma obra que se constitui nos desdobramentos entre a dominação colonial e a resistência dos sujeitos negros. A pedagogia de Frantz Fanon tem como ponto de partida o problema da relação entre o colonial e o decolonial e encontra na sociogênese seu método pedagógico (Walsh, 2013).

Ao debater as possibilidades de compreensão da experiência do negro e do sofrimento psíquico desse povo, Fanon (2008) nega as explicações filogenéticas e ontogênicas, para apontar a sóciogênese como caminho possível para resolução dos problemas da população negra. A sociogênese pode ser considerada um dos principais conceitos da obra de Fanon, um elemento basilar sobre o qual seu pensamento se desdobra. Esse conceito indica que as experiências dos sujeitos devem ser pensadas a partir da relação do próprio sujeito com o ambiente social a que ele pertence. Por isso que para Fanon (1979; 2008) falar sobre o negro significa falar sobre o racismo e sobre a colonização, já que esses fazem parte do ambiente social que define o negro. A sociogenia também considera que as ações que precisam ser tomadas para libertar os oprimidos da dominação devem ser realizadas justamente nesse âmbito de conexão entre o sujeito e o social. Para

Fanon (1979) a libertação individual é consequência de uma libertação coletiva. Assim, a sociogênese pode ser entendida como um método de análise e também como um método de ação decolonial. É justamente essa formulação do conceito como metodologia de ação decolonial que permite que Walsh (2013) pense a sociogênese fanoniana como um método pedagógico decolonial, é através da sociogênese que é possível agir no sentido emancipatório.

Para Walsh (2013) outra característica que identifica a pedagogia decolonial de Fanon é a compreensão da descolonização como um processo duplo de aprendizagem e desaprendizagem. O projeto de descolonização de Fanon, que é um projeto de luta social, indica que os sujeitos desaprendem as orientações coloniais de dominação que são marcas do fatalismo desse processo. Desaprendem os falsos estereótipos racistas que lhes foram ensinados no processo de dominação colonial. Ao mesmo tempo, os sujeitos passam a aprender novas coisas sobre si, sobre a possibilidade de resistência existente, sobre as capacidades e valorização de suas culturas. Walsh (2013) aponta que existe a necessidade de um ‘novo conhecer’ como característica da obra de Fanon que caracteriza essa pedagogia decolonial. É a luta social que permite esse novo conhecer essencial para que os sujeitos negros consigam sua emancipação. Indo além do proposto por Walsh (2013) é possível indicar que essa pedagogia de Fanon é baseada não só no novo conhecer, mas sim na relação entre esse conhecer e o reconhecer.

Esse conhecimento do sujeito negro sobre as coisas e sobre si, que foi malogrado pelo racismo e pela colonização, é uma condição intrínseca ao reconhecimento social buscado pelos sujeitos negros (Oliveira; Barros, 2024). O “fazer-me conhecer” indicado por Fanon diz respeito ao processo de busca e imposição de si diante do ambiente social que só é concretizado no decorrer do processo de luta por reconhecimento. É através da luta, de resistência que o ‘novo conhecer’ se realiza como parte da experiência de reconhecimento do sujeito. Assim, é possível afirmar que a teoria do reconhecimento de Fanon, ao abordar as lutas de libertação através dessa lógica do conhecer/reconhecer, promove uma espécie de metodologia da luta social que é condição necessária para a pedagogia decolonial. Por meio desse novo conhecer e da luta por reconhecimento, os sujeitos negros conseguem

aprender sobre sua situação real de vida, sobre a opressão e sobre a resistência, conseguem articular análises e soluções de seus próprios problemas e não dos problemas indicados pela dominação colonial.

Ao descrever a pedagogia de Fanon, Walsh (2013) aponta quatro enfoques ou componentes de ação que caracterizam essa pedagogia decolonial: Fazer despertar; Incentivar autonomia e a ação; Facilitar a formação da subjetividade e autorreflexão; Fomentar racionalidades políticas éticas. Todas essas características podem ser lidas como frutos dos processos de luta por reconhecimento. Para Fanon (1979), o despertar, a autonomia, as racionalidades político-éticas, todos são elementos que derivam do processo da luta por libertação, da luta por reconhecimento. Assim, a teoria do reconhecimento em Frantz Fanon pode ser compreendida como um esforço que objetiva a transformação social e que engloba a educação para os direitos humanos dentro da perspectiva da pedagogia como um método de luta de luta social.

A educação e o compromisso democrático

Em “Another Kind of Public Education” Patricia Hill Collins, socióloga estadunidense e um dos nomes mais consolidados na teoria feminista negra, afirma que o seu país precisa de um novo modelo de educação pública, que proporcione aos sujeitos os elementos para questionar ativamente. Salienta também a necessidade de uma reconexão com as escolas e com outras instituições que possam cumprir esse papel. Para tal, é fundamental abandonar a percepção de que algum bem social pode advir de rechaçar as ideias de estudantes ou de distanciá-los das questões políticas. A educação, para a autora, deve preparar seus estudantes para a ação democrática nos cenários políticos de nosso tempo. Já aqui conseguimos enxergar relações com o que discute Honneth (2013) em “Educação e esfera pública democrática: Um capítulo negligenciado da filosofia política”, no qual o filósofo identifica a “escola pública, primeiramente e antes de mais nada, (como) um local de formação de capacidades democráticas” (Honneth, 2013, p. 554).

Para Collins (2009), a educação precisa assumir ainda outros compromissos. Ela acentua a necessidade de uma educação crítica para que os limites de uma “cegueira racial” sejam ultrapassados na

sociedade. A educação é a chave para a construção de uma comunidade democrática que comporte a heterogeneidade da população americana, nos diferentes vieses. Um novo projeto de educação deveria trabalhar para produzir “ideias provocativas e novas direções para dismantlar desigualdades sociais” (Collins, 2009, p. 10)¹.

Quando se dedica a pensar na juventude a ser educada, Collins (2009) assinala que não é seu objetivo supor que eles seguirão as gerações anteriores. Suas expectativas estão, na verdade, em sua possibilidade de adicionar novas questões ao debate social, que conduzam à possibilidades e ações que não puderam ser pensadas por ela, tampouco por aqueles em seu tempo. “Para enfrentar estes desafios, os jovens precisarão de outro tipo de educação pública que os dote de ferramentas para tomarem medidas conscientes” (Collins, 2009, p. 12)². As ferramentas a que se refere a autora dizem respeito a uma autonomia de refletir sobre as questões sociais que atravessam as experiências vividas por esses jovens e por suas comunidades.

Ser capaz de enxergar tais nuances e contribuir efetivamente para a construção da democracia é parte do que Honneth (2013), a partir de Immanuel Kant, estabelece como a “autoconfiança” que permite ao sujeito esta participação social efetiva. Para Kant (apud Honneth, 2013), é a autoestima que prepara o caminho para que surja e se desenvolvam a aptidão profissional, a capacidade de orientar-se socialmente, e o reconhecimento que advém das relações sociais, não o contrário. Desse modo é que o jovem pode sentir-se “valorizado” por seus pares na condição de cidadão. No entanto, são Émile Durkheim e John Dewey que postulam a escola como o espaço responsável pela formação dos sujeitos para a ação democrática.

As compreensões que Collins (2021) compartilha com Dewey a respeito da relação escola e democracia aparecem de forma marcante

¹ Citação original: “[...]provocative ideas and new directions for dismantling similar social inequalities” (Collins, 2009, p. 10).

² Citação original: “To meet challenges, youth will need another kind of public education that equips them with tools to take informed action” (Collins, 2009, p. 12).

tanto em suas análises educacionais quanto no desenvolvimento da interseccionalidade enquanto uma teoria crítica. Assim como outros pragmatistas, a exemplo de W. E. B. DuBois, Alain Locke e Jane Adams, o autor é utilizado para consolidar o argumento de que a democracia americana necessita de uma população ciente dos benefícios e também dos deveres da cidadania. A socióloga afirma que embora a educação escolar fosse importante para Dewey, sua proposição ia além de uma reforma. As escolas públicas deveriam desempenhar o papel central no ensino da democracia e, para isso, essa compreensão precisaria ser partilhada por professores, teóricos da educação, e pela população como um todo. E mais do que isso, a consolidação dessa democracia e desse exercício de cidadania deveria voltar-se para a resolução das questões sociais que tornam o acesso aos direitos democráticos uma certeza para alguns e uma variável distante para outros.

Em vez de serem conduzidos por convenções e disputas disciplinares estreitas, os teóricos deveriam tentar abordar seriamente os principais debates sociais e políticos de nosso tempo, e em uma linguagem acessível. Os teóricos precisam recuperar o impulso moral no cerne da teoria social e se ver, mais uma vez, como educadores públicos engajados nas questões do dia (Seidman, 2004 apud Collins, 2009, p. 189)³.

A problemática contida nessa citação conversa de forma satisfatória com o que estabelece Honneth (2013) ao reivindicar que a dissociação entre a pedagogia e a filosofia política enfraqueceu o entendimento de como a boa organização democrática depende da formação educacional de seus cidadãos. Uma vez que a educação promoveria nos cidadãos o que são as “capacitações culturais e

³ Citação original: “Instead of being driven by narrow disciplinary conventions and disputes, theorists should seriously try to address the key social and political debates of our time, and in an accessible language. Theorists need to recover the moral impulse at the heart of social theory, and to see themselves, once again, as public educators engaging the issues of the day” (Seidman, 2004 apud Collins, 2009, p. 189).

morais” necessárias para que a democracia possa prosperar. É preciso considerar que todas as disputas que envolvem a educação pública não se restringem a metodologias e componentes curriculares, mas são também “uma luta pela viabilidade das democracias para o futuro” (Honneth, 2013, p. 552).

Honneth (2013) escreve ainda sobre como o ensino público tornou-se o meio de formação de comportamentos e capacidades, que podem ser positivas ou negativas para o desenvolvimento democrático. Se por um lado podem incentivar a habilidade de cooperação com os pares e a autoestima (formação da vontade de cooperação – capacidade de tolerância, poder se colocar no lugar dos outros, orientação pelo bem comum), por outro lado, pode criar padrões de passividade frente a autoridades e um conformismo moral.

Em Collins (2009), há também essa percepção de que as escolas fazem bem mais do que ensinar. Cumprem também o papel de validar ou rechaçar uma série de ideias e comportamentos que podem influenciar positiva ou negativamente nos rumos sociais. Podendo tornar os alunos tanto sujeitos que, por meio de suas escolhas e ações, reforcem as estruturas de opressão, quanto torná-los replicadores de posturas emancipatórias.

A escola, como estrutura social, está carregada de direcionamentos políticos que caminham de forma contrária à emancipação das massas populares. No entanto, não devemos perder de vista que todo espaço se constrói mediante as pessoas que o compõem e sua agência. Por esse motivo, a autora não se furta a destacar a essencialidade dos professores como peças fundamentais na construção de qualquer projeto que almeja transformar a educação. Uma vez que são os primeiros a se deparar com os efeitos das injustiças sociais na vida dos cidadãos.

Ainda sobre as consequências do esfacelamento da relação de educação e teoria da democracia, Honneth (2013) destaca a crença de uma neutralidade do Estado na esfera educacional. De forma que deixemos de entender os professores como trabalhadores engajados com a construção de um estado de direito, e com o desenvolvimento da cooperação e de práticas democráticas, e passamos a interpretá-los como profissionais incumbidos de atender às necessidades dos pais.

Além de Dewey, Collins (2009) utiliza outras importantes referências para nortear a construção de sua perspectiva educacional. Entre elas, Carter G. Woodson, que possui uma percepção visionária de que a educação deveria unificar a responsabilidade social dos cidadãos com a luta coletiva pelos princípios democráticos. Por similaridades com essa concepção, a autora também referencia o educador brasileiro Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1970), como um modelo potente que estabelecia que a educação para o povo brasileiro deveria ir além das habilidades de leitura e dedicar-se também a fornecer meios para o engajamento político desses educandos. Ambos os autores uniam-se no entendimento de que o letramento político dos povos oprimidos deveria ser o cerne da educação. E que tal letramento criaria possibilidades emancipatórias nas vidas dos membros desses grupos, ao passo que nos possibilitaria avanços enquanto sociedade.

Dentro das escolas, Collins (2009) declara que há uma série de exigências que se apresentam para que, estando nesses lugares, os membros de grupos minoritários sejam tratados com o reconhecimento que deveria estar disposto a todos. Estas crianças serão, muitas vezes, levadas a desconsiderar seus pontos de vista, suas vivências particulares, e as vivências de suas comunidades.

Se o papel hegemônico da educação é fazer com que as crianças se encaixem nos moldes educacionais que não foram feitos para comportar suas experiências, a autora nos engaja a romper com esse princípio através de duas iniciativas: 1) cultivar habilidades de contravigilância e pensar meios de resistência dentro da estrutura escolar, 2) ampliar a ideia de ensino e aprendizagem para uma que não se encerra na mera transmissão de conhecimento, mas no questionamento.

A contravigilância, segundo a ótica da autora, se dá quando grupos menos favorecidos utilizam de sua posição para aprender ferramentas valiosas que podem utilizar no enfrentamento das estruturas de poder. Collins (2009) defende que a escola comece a entender a importância de ensinar essas habilidades, e entende que muitas delas já são entendidas como fundamentais por movimentos associativos e coletivos políticos. A prática de resistência no domínio disciplinar requer o desafio contínuo do que está estabelecido. Implica

ensinar aos alunos uma atitude de identificar incoerências, contradições e mentiras em discursos, ao invés de assimilar o que lhes apresentam figuras de poder como uma verdade inquestionável.

Esse letramento também passa por uma educação que auxilie os jovens a fazer leituras críticas dos veículos de mídia e utilizá-las como forma de prática de resistência. Honneth (2013), por sua vez, também compreende a importância de preparar os cidadãos para as demandas que surgem numa geração que convive com a expansão constante de informações que é promovida pela internet. A sugestão do filósofo é de que estratégias sejam criadas na educação através de um uso cooperativo dos computadores.

A escola pública deve se tornar um lugar onde os jovens vislumbrem a possibilidade de externar medos, angústias, posições e dúvidas sobre questões políticas e sociais e serem levados a sério, não ridicularizados enquanto fazem isso. Afinal, “espaços seguros e livres são a base dos processos democráticos” (Collins, 2009, p. 92). Fazer da escola este espaço implica entender também que as salas de aula são, por sua vez, o eixo principal das instituições educacionais.

É preciso enxergar as salas de aula como ambientes políticos onde é possível ensinar uma postura empática às pessoas, situando-as nos diferentes pontos de vista, configurando assim a base de um ensino subversivo. Com isso, é possível retornar à Honneth (2013) e à sua reivindicação de que Dewey e Durkheim se colocam contra ao entendimento de que a educação deve se responsabilizar pela autonomização individual dos cidadãos. O que Collins (2009) refere aqui como “postura empática”, com diferentes pontos de vista, me parece justamente a habilidade de reconhecer seus colegas enquanto sujeitos de direito. A citação abaixo explicita esse entendimento com clareza:

Para Durkheim e Dewey, não é o aprendizado de princípios individuais da ação correta, mas o exercício comunicacional da adoção de perspectivas e a iniciativa moral que constituem a via régia na qual o ensino escolar pode contribuir para a regeneração da democracia (Honneth, 2013, p. 557).

Por fim, finalizo essa breve incursão na literatura dos autores com uma citação de Patricia Hill Collins que sintetiza a ideia de que as salas de aula são a fundação não apenas das mudanças pensadas para a “escola”, mas devem assumir o lugar de gênese de um projeto democrático muito mais amplo. “As salas de aula são locais onde as pessoas praticam diálogos entre diferenças de poder geradas por estruturas de raça, classe, gênero e sexualidade e, nesse sentido, são essenciais para praticar a resistência contra essas estruturas de poder” (Collins, 2009, p. 101).

Psicologia educacional da libertação

Nesta seção final buscamos apresentar alguns princípios do que seria uma Psicologia Educacional da Libertação inspirada em Ignacio Martín-Baró. Que Fanon tenha sido referência direta para a Psicologia da Libertação já é sabido. A relação entre a interseccionalidade como compreensão complexa dos sistemas de opressão e o pensamento de Baró é uma ideia que temos defendido (Costa et al., 2024). Já a ideia de um diálogo entre Baró e uma pedagogia do reconhecimento, apresentamos aqui, como consequência das ideias apresentadas acima.

Valeria a pena um visita aos diversos textos de Baró sobre educação, que nos servirão como pano de fundo, mas vamos aqui dialogar mais diretamente com um importante texto sobre os desafios que a população latino-americana apresenta para a Psicologia e, propomos, para uma psicologia educacional da libertação (Martín-Baró, 2017). Fazemos essa opção em função da proposta educacional apresentada no primeiro item, que deve estar baseada nos problemas sociais concretos da população.

Antes de apresentar qual seria o objetivo e as principais tarefas de uma psicologia educacional da libertação, acompanhemos as reflexões que darão base à proposta. Primeiro Baró faz uma crítica à importação mecânica das teorias psicológicas. Entendemos esse argumento como coerente com a proposta de uma descolonização das nossas psicologias educacionais. Também elas precisam de libertação. Para tanto, a proposta do autor é a de um artesanato intelectual, uma inversão marxiana: primeiro um banho de realidade, depois os

conceitos e teorias. Ou seja, trata-se da ideia de que a Psicologia, de uma forma geral, deveria pesquisar quais as verdadeiras necessidades dos setores populares. Destacamos a qualificação “verdadeiras”, atribuída às necessidades, mencionando um texto menos conhecido de Baró sobre alienação e criatividade (Martín-Baró, 2015). Ali ele menciona a diferença, inspirada em Marcuse, entre necessidades falsas ou ideológicas, e necessidades verdadeiras. Com isso, talvez, seja mais compreensível o papel de desideologização do cotidiano. O próprio Baró aponta para a metodologia da pesquisa-ação nesse estudo das necessidades verdadeiras. Uma psicologia educacional da libertação, portanto, poderia começar por uma pesquisa-ação sobre as necessidades ou problemas sociais concretos a serem considerados como as bases do projeto pedagógico da comunidade educacional em questão. O objetivo dessa pesquisa-ação, para usarmos os termos da pedagogia do reconhecimento, seria a construção do bem comum.

A expressão de Baró, mais precisamente, seria “horizonte da libertação”, que ele relaciona com justiça e solidariedade. Como vimos, a solidariedade, enquanto valor de reconhecimento a ser apropriado no processo, se faria presente nas práticas colaborativas pelo bem comum, na mudança de hábitos. A justiça, por sua vez, é condição necessária à interseccionalidade, para que ela não se perca como ideologia identitária (Collins, 2022).

O enfrentamento que se coloca para as pessoas envolvidas nos processos educacionais, de uma forma geral, partem da identificação das necessidades falsas e verdadeiras, para a superação da alienação e da desalienação em um processo colaborativo e criativo. Foi o próprio Baró quem descreveu a criatividade como o oposto da alienação. Patricia Hill Collins descreve como a intersecção de opressões constrói imagens de controle e opõe a esse processo o movimento pela autodefinição, que acontece como ação criativa em espaços seguros. Não por coincidência, a principal referência para a criatividade da ação em Collins é Hans Joas (1996), que citamos em nossa proposta de educação para o reconhecimento e para os direitos humanos. Com a ajuda dessa autora, podemos trazer para o campo da psicologia educacional da libertação a proposta de que as escolas possam se tornar espaços seguros, onde é possível a transformação das identidades,

a desconstrução da colonização e a reconstrução de nossos seres enquanto descobrimos criativamente nossas verdadeiras necessidades, nossas histórias e construímos novas narrativas plurais de forma lúdica e criativa mesmo quando nos deparamos com experiências violentas e de insensibilidade.

Feitas essas observações, chegamos ao objetivo e às tarefas que Baró propõe para a Psicologia da Libertação e que transferimos para uma Psicologia Educacional da Libertação. O objetivo, na verdade, se subdivide em dois: a redefinição dos modelos teóricos e o fortalecimento das instâncias populares. Para o primeiro, elencamos aqui algumas, dentre outras possíveis, contribuições teóricas que poderiam compor essa redefinição. Para o segundo, entendemos que a proposta da pedagogia do reconhecimento, tal como da interseccionalidade, é totalmente compatível com a da Psicologia da Libertação: o fortalecimento das lutas populares por justiça.

As três tarefas propostas por Baró são: estudo sistemático das formas de consciência; resgate e potencialização das virtudes populares; análise das organizações populares como instrumento de libertação histórica e desenvolvimento organizativo. A primeira tarefa, muito influenciada por Paulo Freire - e, portanto, por Fanon e Fromm - nos remete não apenas às questões da consciência, mas também da inconsciência. A superação da identificação com o agressor, com o colonizador, passa por um profundo processo de apreensão do não articulado, das experiências que ainda não se expressaram por estarmos imersos numa hermenêutica ou epistemologia injusta. Precisamos estudar as narrativas explícitas, implícitas e a serem explicitadas nos cotidianos educacionais, no sentido da superação das imagens de controle para as autodefinições, no pluralismo capaz de assumir perspectivas e construir criativamente novas hermenêuticas e narrativas. Nesse processo, os valores da democracia, dos direitos humanos, de reconhecimento podem ajudar a reconhecer as lutas dos antepassados. Trata-se, justamente, desse resgate da memória, da potencialização dos valores e virtudes populares subjugados pelos valores hegemônicos e injustos. Por fim, temos muito a aprender e a pesquisar com as organizações educacionais populares, com as diversas experiências de educação democráticas que vêm sendo

construídas pelo mundo, mas principalmente com a riqueza criativa das pedagogias diferenciadas e da educação do campo.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

COLLINS, P. H. **Another kind of public education: race, schools, the media, and democratic possibilities**. Beacon Press, 2009.

COLLINS, P. H. **Bem mais que ideias: interseccionalidade como teoria social crítica**. São Paulo: Boitempo, 2022.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

COSTA, J. F. A.; BARROS, C. C.; MACÊDO, S. de A.; ASSIS, J. C. de J.; OLIVEIRA, D. L. de. A atualidade da obra de Ignacio Martín-Baró para a construção de uma agenda de pesquisa e extensão interseccional e descolonial. In: SOUZA, M. P. R. ; DIGIOVANNI, A. M. P.; RIBEIRO, R. I.; SILVA, R.B.; LEITE JÚNIOR, N. J. O. (Orgs.). **Ignacio Martín-Baró em diálogo: contribuições para os estudos latino-americanos**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2024. pp. 119-138.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, D. M. A “interdição do reconhecimento” em Frantz Fanon: a negação colonial, a dialética hegeliana e a apropriação calibanizada dos cânones ocidentais. **Revista de Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 33, n. 59, 2021.

HONNETH, A. Educação e a esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. **Civitas, Rev. Cien. Soc.** 13 (3), set/dez, 2013. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.3.16529>

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

HONNETH, A. **O direito da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

JOAS, H. **A sacralidade da pessoa**: nova genealogia dos direitos humanos. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

HONNETH, A. **The creativity of action**. Polity Press, 1996.

MARTÍN-BARÓ, I. Del pensamiento alienado al pensamiento creativo (1971). *Teoría y Crítica de la Psicología*, 6 (2015), 457-486.

MARTÍN-BARÓ, I. O desafio popular à Psicologia Social na América Latina. In: MARTÍN-BARÓ, I. **Crítica e libertação na psicologia**: estudos psicossociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. pp. 66-88.

OLIVEIRA, D. L. de; B., Carlos C. Epistemologia do reconhecimento: invisibilidade e cegueira entre racismo e branquitude. **Revista Ideação**, v. 1, n. 49, p. 259-275, 2024.

PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

RICOEUR, P. **Percurso do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

WALSH, C. **Lo pedagógico y lo decolonial**: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. *Pedagogías decoloniales Tomo I: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Abya-Yala, 2013.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Síndrome da Resignação: a infância paralisada pelo medo da desesperança

Patrícia Pinheiro Drummond Rego

Patrícia Aline Itabaiana Lazzaro

Mônica Cintrão França Ribeiro

Introdução

Psicogênese da Síndrome de Resignação: histórico e atualização

A compreensão no que concerne o desenvolvimento humano, em toda sua complexidade orgânica, psicológica e mental, viabiliza diretrizes que favoreçam a medicina, a psicologia e a educação. A perspectiva integralista do indivíduo e sua posição tanto de agente transformador, como de afetado pelo meio, justifica a ciência ater-se não apenas ao seu histórico genético, mas ao ambiente onde esse indivíduo está inserido, bem como suas múltiplas variáveis. Deduz-se ambiente, não apenas o âmbito familiar, mas as esferas as quais o indivíduo está exposto, sobretudo o ambiente social e escolar.

Em vista do manifesto, procura-se depreender um fenômeno observado predominantemente na Suécia, referido pela primeira vez em 1990, denominado de Síndrome da Resignação. Apesar disso, somente em 2014 a Síndrome da Resignação foi classificada no Conselho Sueco de Saúde e Bem-Estar, “Uppgivenhetssyndrom”¹, ainda com critérios diagnósticos imprecisos. Em relação a um passado mais recente, durante a crise migratória de 2015, a Suécia foi o destino, dentre os países da União Europeia, mais procurado por milhares de refugiados que buscavam asilo político. Contudo, a integração dessa nova população mostrou-se desafiadora em termos socioculturais, econômicos e políticos (Gatehouse, BBC Newsnight, 2018).

¹ Termo usado para a Síndrome da Resignação, introduzido na versão sueca da CID-10 em janeiro de 2014.

Conforme Sallin et al. (2023), ainda não há consenso em relação a distribuição geográfica da síndrome e sua concentração em solo sueco, nem tão pouco uma explicação para sua natureza endêmica atingir seletivamente as populações imigrantes de certas partes do mundo. Algumas pesquisas chegaram a estabelecer relação entre minorias étnicas e o desenvolvimento da SR. “A maioria das crianças afetadas tem ascendência cigana ou tem origem nos territórios da antiga URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas)” (Santiago et al. 2019).

Apesar da síndrome prevalecer em território da Suécia, a psiquiatra brasileira, doutora Patrícia Cavalcanti Schmid, relata ter acompanhado quadros semelhantes à síndrome, no período em que participou de uma missão com a Organização Humanitária Internacional, Médicos Sem Fronteiras, em Nauru. Esse país insular, localizado na Oceania, com apenas 21 quilômetros quadrados, abriga um centro de processamento offshore² de refugiados advindos da Austrália, contrariando tratados internacionais (Schmid, 2019).

A Austrália adotou a prática de subsidiar países insulares para receberem refugiados a partir de 2013, ano em que o país endureceu sua política de migração. Desde então, não apenas Nauru constitui o único destino desses refugiados que tentam chegar à Austrália, mas Manus em Papua Nova Guiné, também se estabeleceu como um centro de detenção dessa população. Embora ainda sem dados sobre a ocorrência da Síndrome da Resignação em Manus, em ambos os destinos o que se vê é um absoluto descaso e desrespeito aos direitos humanos dessas pessoas.

Segundo Newman, O'Connor, Newhouse (2020), essa abordagem controversa da Austrália tem sido alvo de críticas por contribuir para altas taxas de transtorno mental nessa população. Além disso, não se tem conhecimento dos efeitos que a detenção por quase cinco anos causará nessas crianças refugiadas.

Ademais, indícios apontam que os primeiros casos da Síndrome da Resignação podem ser mais antigos do que se imaginava. Essa

² Originalmente o termo é utilizado para indicar trabalhos em alto mar. Nesse caso, refere-se a um reassentamento em local afastado da costa, em alto mar.

hipótese foi levantada uma vez que alguns sobreviventes dos campos de concentração nazistas também desenvolviam condição semelhante.

[...] um mundo devastado por guerras, fomes e mudanças climáticas, está causando um tipo específico de experiências traumáticas, designadas como “síndrome do sobrevivente”, “síndrome do resgate”, “síndrome de Ulisses”, etc. Algumas características psicológicas dessas síndromes são apresentadas. O trauma migratório oferece muitas leituras possíveis: relacional, simbólica, representacional e a partir da teoria da mentalização. Existem até paralelos com as experiências dos campos de concentração, dados os processos de despojamento da identidade, a angústia da aniquilação e a invisibilidade do risco de morte que sofreram. (Sánchez, 2020, p. 1).

Tal relato corrobora para os danos observados nessas crianças e adolescentes, que vivem a desesperança de um futuro seguro. Propriamente em um ambiente de incertezas vivenciado pelas famílias, que enfrentam o processo de residência ou asilo, que se instala a misteriosa enfermidade. A possibilidade de retorno ao país de origem, conseqüentemente, a um ambiente hostil e violento, acarreta a doença em algumas crianças. Os sintomas e sinais desenvolvem-se gradualmente, iniciando-se por uma apatia generalizada, afetando o apetite, o aprendizado e as relações sociais, chegando a quadros mais graves, em que a criança apresenta um estado catatônico, similar a um estado de coma ou vegetativo.

Da mesma forma, a remissão do quadro patológico parece acontecer, em alguns casos, quando o ambiente se transforma em acolhedor novamente para a criança, restaurando a sensação de segurança e estabilidade. Muitas vezes isso só é possível após a concessão de asilo à família asilada. Segundo Sallin et al. (2023), as intervenções reservadas a esses pacientes, ainda sem procedimento específico, contemplam três condutas: a terapia residencial; a separação,

que pode ser voluntária ou por decisão judicial e a abstenção ativa de envolver a obtenção de uma autorização de residência. Os dois últimos são exclusivos de Solsidan, que vem sendo defendida como a mais efetiva. O procedimento consiste no afastamento, do paciente do ambiente familiar, para a realização de tratamento em unidade de saúde de nome homônimo ao tratamento.

Embora a família, normalmente, desempenhe uma função fundamental para o restabelecimento dos seus respectivos filhos, tal procedimento encontra respaldo uma vez que, a possibilidade de serem obrigados a retornarem ao país de origem, lugar que foram expostas a todo tipo de violência, desestrutura o ambiente familiar e vitimiza seus filhos (Von Knorring, Hultcrantz, 2019).

Vale ressaltar que é consenso entre os profissionais envolvidos no processo de tratamento dessas crianças e adolescentes que a SR tem origem multifatorial. Correlaciona-se aspectos socioculturais, considerando o histórico de violência comum entre essas pessoas sob o prisma de uma etiologia psicológica. Também estruturada em um modelo neurobiológico em que a repercussão de expectativas negativas são causadoras da regulação negativa de sistemas comportamentais de ordem superior e inferior, em pessoas mais vulneráveis. Tais históricos de violência e traumas relacionam a SR a transtornos psicológicos, como o Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT).

Visto que se trata de uma questão de saúde, com estreita conexão a vivência de ambientes hostis e um profundo sentimento de desesperança, eleva-se a influência do ambiente social a um novo patamar. Logo, entende-se a concepção holística do tratamento da Síndrome da Resignação em Solsidan, que engloba uma equipe interdisciplinar composta não apenas de profissionais de saúde, mas que inclui também educadores e assistentes sociais.

A vantagem em se analisar a SR, considerada apenas um malefício, dentre tantas formas de prejuízo que afetam os refugiados, é ampliar o conhecimento a respeito dos efeitos nocivos causados por ambientes turbulentos. Desse modo preservar-se-á o desenvolvimento psicossocial das crianças, colaborando para que elas se tornem adultos saudáveis e integrados.

Síndrome da Resignação no Brasil: Há relatos de casos no país?

No Brasil, até o momento, não há registro da Síndrome da Resignação, mas é necessário que os profissionais da linha de frente tenham conhecimento sobre a SR e estejam atentos ao surgimento de possíveis casos no país. A ACNUR (2023) alerta que, atualmente, o país tem a maior fila já registrada de pedidos de reconhecimento da condição de refugiado, com 100 mil casos analisados e uma média de 5 mil novos pedidos chegando a cada mês.

O país é referência mundial no que se refere a sua legislação e a postura humanitária à causa dos refugiados. Opinião certificada pelo representante da Agência da ONU para Refugiados no Brasil, Davide Torzilli, que considera as leis brasileiras inclusivas e progressistas, pois proporcionam uma gama variada de oferta de serviços e oportunidades de trabalho aos solicitantes de asilo. Entretanto, Torzilli não desconsidera as dificuldades de as colocarem em prática, uma vez que o número de refugiados no mundo atingiu o alarmante recorde de 114 milhões de pessoas deslocadas à força de seus países de origem, das quais 710 mil buscaram refúgio no Brasil. (ACNUR, 2023).

Entre os agentes facilitadores dessa missão de integração desses refugiados em solo nacional, que mobiliza a articulação de várias frentes da sociedade, podemos citar as organizações do terceiro setor, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e a Cáritas (instituição católica internacional, com braço nacional). Entretanto, apesar de todos os esforços, assim como outros países, o país enfrenta dificuldades em abarcar todas as demandas advindas dessa população, sobretudo em vista do crescente número de pessoas que vêm buscando refúgio no Brasil nos últimos anos. Entre tais obstáculos, garantir o acesso à educação básica e o ensino superior, tem sido uma questão de difícil equação. Os problemas vão desde a diversidade cultural, falta de preparo do corpo docente, até a escassez de estudos que auxiliem no mapeamento das prioridades e déficits.

Os direitos e as condições impostas aos refugiados

Para a compreensão de como se iniciou essa preocupação em relação aos refugiados, é importante que se faça um retrospecto na

história mundial. Após a Segunda Guerra Mundial, os refugiados da Europa tornaram-se uma questão que não podia ser ignorada. Em vista de definir o termo refugiado e estabelecer as diretrizes de seus direitos e deveres, assim como dos países receptores dessa população, em 28 de julho de 1951, foi adotada A Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados. Ainda hoje, a convenção é o guia norteador do trabalho do ACNUR, que auxilia essas pessoas no mundo todo, tanto na retomada de suas vidas, quanto na preservação de seus direitos (ACNUR, 2022).

Todavia, a flutuação da dinâmica sociopolítica mundial produz fenômenos que exige atenção dos órgãos internacionais quanto às novas requisições, o que resultou no Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados. Ainda com esse propósito, um acordo entre países da América Central originou em 1984 a Declaração de Cartagena, que veio atualizar a conceituação de refugiado na América Latina. Dessarte, a abrangência passou a contemplar, além da perseguição de grupos, as perseguições individuais, considerando a violência generalizada, invasão estrangeira e conflitos internos como motivos pertinentes a concessão de refúgio.

De acordo com o Centro Regional de Informação das Nações Unidas - UNRIC (2023), a Convenção de Genebra tornou legítimo o direito de uma pessoa procurar proteção internacional quando esta encontra-se em meio a conflitos e perseguições. Ainda segundo a UNRIC (2023), preocupados em preservar a unidade familiar e amparados pelo direito internacional, os filhos de refugiados e os seus descendentes também são considerados refugiados, até que uma solução perdurável para o conflito em questão seja encontrada.

Em vista da gravidade da situação ao qual a condição de refugiado apresenta, o princípio do Non-refoulement assegura a não-devolução do requerente de refúgio ao país do qual fugiu. Em um possível impedimento à concessão de refúgio, o país em que se encontra o solicitante deverá encaminhá-lo, de forma segura, a um país que esteja disposto a lhe conceder refúgio (De Souza, 2023).

Por essa mesma perspectiva, causa preocupação o projeto de Lei de Migração Ilegal, que tramita no reino Unido, cujo intuito visa

que refugiados e imigrantes que aguardam por asilo sejam deportados para a Ruanda. Tal procedimento obrigaria essas pessoas a viverem no país africano por até cinco anos, período que pode durar a análise do pedido do asilo. Caso a resposta seja positiva, essas pessoas teriam autorização para retornar ao Reino Unido e, na negativa, poderiam ser enviados a um terceiro país. Uma atitude que fere o direito internacional de direitos humanos (ACNUR, 2023).

A Suécia também endureceu sua legislação em relação aos refugiados, contrariando seu histórico de políticas liberais. O aumento da criminalidade e de outros problemas sociais que o país enfrenta foram atribuídos a presença dos imigrantes e refugiados, que passaram a ser hostilizados pela sociedade local. Desde então, o partido de extrema direita Democratas Suecos (SD), que enfatiza essa antipatia, aversão vem ganhando adeptos (BBC News, 2018).

Fenômeno semelhante ocorre na Turquia, considerado o país que mais recebe refugiados no mundo. A animosidade pelos refugiados vem crescendo à medida que o país enfrenta sérios problemas econômicos, alimentando a popularidade da ideia anti-imigração.

[...] O governo do presidente Recep Tayyip Erdogan e a oposição têm agora uma rara posição comum – querem enviar milhões de sírios de volta para o seu país. Mas 80% deles não quer voltar. O tema promete ser central nas eleições do próximo ano. O gatilho será a crise econômica – a inflação foi de 73% no mês passado, e a moeda perdeu 50% do seu valor nos últimos 6 meses, levando milhões de turcos à pobreza, que agora começam a ser cada vez mais intolerantes para com os estrangeiros (Tavares, 2022).

Essa realidade exige um empenho constante da ONU e das demais organizações envolvidas nessa causa, tanto para resguardar os direitos já adquiridos, quanto para pugnar por políticas públicas que garantam a integridade e a dignidades dessas pessoas.

A posição de vulnerabilidade de crianças e adolescentes refugiados

Conforme ACNUR (2023), mais de 40% de todas as pessoas refugiadas do mundo são crianças e, destas, um número significativo

chegam desacompanhadas de seus pais, familiares ou tutores. Neste caso, o desafio não representa apenas conseguir fugir de conflitos e guerras, mas vencer os traumas e sobreviver em um país estranho, que muitas vezes os recebe com forte hostilidade. Tal vulnerabilidade corrobora a deixar essas crianças e adolescentes suscetíveis a exploração e ao abuso. Além disso, furta-lhes o direito à educação e, por conseguinte, a construção de um futuro promissor e seguro.

Segundo dados da UNICEF (2023), são crianças que já chegam com a infância marcada por conflitos e violência, sobreviventes de uma situação precária de vida. De acordo com o levantamento feito em 2022, Síria, Afeganistão e Sudão do Sul representam mais de metade das crianças refugiadas no mundo, sendo que três quartos delas chegam de apenas cinco países: Síria, Afeganistão, Venezuela, Mianmar e Sudão do sul.

Tanto as circunstâncias que obrigam a fuga dessas pessoas, quanto o penoso processo migratório e de asilo são responsáveis pelo adoecimento mental dos refugiados. Em se tratando, especificamente, de crianças e adolescentes, em pleno desenvolvimento físico e psicossocial, o abrupto rompimento de rotina, a descontinuidade dos cuidados básicos, a perda de familiares e a inviabilidade de frequentar uma escola são fatores de risco para o surgimento de transtornos psicológicos.

De acordo com a ACNUR (2023) a educação é um direito humano básico, garantido na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e na Convenção dos Refugiados de 1951. Fundamental na proteção de crianças e adolescentes refugiados, contra o recrutamento forçado para grupos armados, trabalho e casamento infantil, exploração sexual, entre outros. A educação capacita e proporciona oportunidades que ajudam a direcionar as crianças para um caminho mais construtivo, longe de ambientes perigosos e potencialmente prejudiciais.

De acordo com o relatório sobre a Educação dos Refugiados desenvolvido pela ACNUR em 2023, incluindo as migrações devido aos conflitos entre Ucrânia e Rússia, há quase 15 milhões de crianças refugiadas em idade escolar, sendo que ao menos 50% delas, ou seja, mais de 7 milhões de crianças, não frequentam a escola. Em vista

disso, há grande urgência em se viabilizar o acesso à educação para a população refugiada, caso contrário, esta acabará sendo deixada para trás. Sobre isso, Fillipo Grandi, 11º Alto Comissariado da ONU para Refugiados destaca o quanto esta exclusão impactará diretamente no cumprimento de outros objetivos, tais como oportunidades de emprego, saúde, igualdade, erradicação da pobreza, entre outros.

No entanto, cabe destacar que apesar do papel crucial que possui neste contexto, a atuação da escola também se mostra complexa e desafiadora. Ao mesmo tempo que precisa conhecer e se adequar a novas culturas, necessita desenvolver uma reinserção acolhedora aos refugiados, combatendo o bullying e a xenofobia, prática comum ao qual são submetidos essa população. De acordo com Abelson, Silveira e Assis (2023), há inúmeros entraves e desafios no contexto educacional para a população refugiada, oriundas da adaptação à nova cultura, entendimento de um novo idioma e, inevitavelmente, o despreparo dos educadores do país anfitrião no acolhimento das necessidades específicas destas crianças e adolescentes.

Desenvolvimento infantil segundo Lev Semionovitch Vigotski e Henri Wallon

Embora não tivesse a pretensão de construir uma teoria do desenvolvimento infantil, a obra de Lev Semionovitch Vigotski mostra-se de extrema relevância no que tange a concepção da educação e sua influência no desenvolvimento humano. Para Vigotski (1991), o desenvolvimento humano não se realiza a partir de leis naturalistas, embora considere os processos elementares de origem biológica. Entre os comportamentos elementares e os níveis superiores ocorrem o que o autor chamou de sistemas psicológicos de transição, o que representaria o biologicamente dado e o adquirido pela cultura. Sua teoria sociointeracionista atribui o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, característica que difere os seres humanos dos animais, a aspectos socioculturais, que se realiza por meio dos elementos mediadores, os signos e os instrumentos.

Segundo pontua Vigotski (1991), as relações estabelecidas entre a pessoa e o mundo não acontecem de forma direta, mas mediadas por

sistemas simbólicos, que proporcionam signos e significados cruciais à interpretação das experiências vividas pela pessoa no mundo. Embora ambos sejam considerados mediadores, os signos e os instrumentos apresentam características distintas. O autor ainda salienta a função primordial da linguagem, que visa possibilitar a comunicação por meio de um sistema simbólico que seja compreensível aos demais. A internalização dos signos por parte das crianças possibilita um salto no desenvolvimento nesse quesito, já que elas passam a compreender que cada palavra representa objetos e conceitos do mundo real. É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante (Oliveira, 2011, p.53).

Evidencia-se, portanto, a influência do meio social no desenvolvimento da pessoa, uma vez que a mediação do meio propicia a constante transformação dos processos mentais. Oliveira (2011) nos exemplifica o quanto esse conceito protagoniza a ação da escola na construção psicológica do indivíduo, uma vez que o aprendizado estimula o desenvolvimento. Além disso, também salienta um cenário que também acontece com frequência na escola, na observação da criança em relação a outras crianças e aos adultos, que é a atividade imitativa. Por meio desse precioso recurso de aprendizagem a criança copia o que vê e baseada nisso cria algo novo, executando práticas que, até então, estavam aquém de suas capacidades.

Ainda sobre o processo de aprendizagem o autor traz o brinquedo como elemento que cria a ZDP e favorece o desenvolvimento, através da brincadeira de “faz de conta”. De acordo com Vigotski (2007), além de favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, no brincar a criança também expressa a sua imaginação criativa recriando a realidade e não apenas reproduzindo-a. Portanto, a sua produção criativa não se restringe apenas a memória de seus eventos vividos, mas a construção de uma nova realidade, de acordo com as suas necessidades. Anseios esses que vão mudando ao longo do desenvolvimento, permitindo que o processo criativo evolua e se transforme.

Nesse aspecto, a escola também surge como um ambiente propício a tal desenvolvimento, lugar em que a criança pode pensar

de forma imaginativa sobre algo, antes mesmo de realizá-lo. Isso porque, na idade escolar a criança já apresenta as formas primárias da capacidade de fazer certas considerações sem necessariamente depender das funções relativas ao pensamento realista (Vigotski, 1998, p. 122).

Em convergência com a perspectiva sócio interacionista de Vigotski, Henry Wallon, renomado psicólogo, médico e educador francês, reconhecia a importância intrínseca do ambiente externo e das interações sociais no processo evolutivo de desenvolvimento das crianças. Contudo, o ponto de maior relevância na abordagem de Henry Wallon está ligado ao papel exercido pela intersecção de campos funcionais do desenvolvimento como: a afetividade, a inteligência e a motricidade. A partir de uma perspectiva que une fatores orgânicos e sociais.

De acordo com Mahoney e Almeida (2012) por meio desta perspectiva interdisciplinar, Wallon adota a teoria psicogenética da pessoa completa, em que estas dimensões estão em constante mutação e evolução, preparando a pessoa para seu próximo estágio de desenvolvimento.

Diante do exposto, a criança passa por estágios distintos, alternando entre períodos de maior foco interno e outros mais voltados para o mundo exterior. “Será no mergulho do organismo em dada cultura, em determinada época, que se desenvolverão as características de cada estágio” (Mahoney, 2012, p. 12).

Ademais, de acordo com Mahoney e Almeida (2012), Wallon reforça a importância de compreender e integrar as emoções no contexto educacional, reconhecendo seu impacto significativo na formação psicológica da criança. Assim, cabe ao educador e a escola promoverem um ambiente sensível, capaz de atender às necessidades emocionais e intelectuais individuais de cada criança.

Materiais e métodos

Este estudo realizou-se por meio de levantamento bibliográfico de publicações, artigos científicos, dados estatísticos e de entrevistas com profissionais capazes de contribuir com o tema proposto. Assim, o

objetivo visou dimensionar, investigar e analisar os impactos deletérios no desenvolvimento humano causados por ambientes adversos. Os resultados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo Temático, bem como articulados com os resultados obtidos na primeira etapa deste estudo. A posteriori, estabeleceu-se uma intersecção entre a temática e as teorias de Henri Wallon e Lev Semenovich Vigotski.

Para coleta de dados foi utilizado um roteiro de perguntas para entrevista composto por questões fechadas e abertas, a ser respondido pelos participantes. Justifica-se a escolha deste instrumento, em virtude de que por meio dele foi possível caracterizar a amostra e obter as informações pertinentes aos objetivos desse estudo.

Objetivos

Este estudo foi realizado em duas etapas. Na primeira etapa o objetivo geral foi conhecer a Síndrome da Resignação e identificar o impacto da mesma nas relações interpessoais no processo de constituição da subjetividade e no desenvolvimento psíquico, especialmente em crianças e adolescentes. Os objetivos específicos foram: compreender os efeitos nocivos causados em crianças e adolescentes expostos a ambientes turbulentos, apreendendo o indivíduo como um ser integrado; analisar as relações estabelecidas entre o meio social e os campos funcionais no contínuo processo de desenvolvimento e quando este ocorre em ambiente hostil; e pesquisar estudos brasileiros sobre essa temática e o papel da Psicologia em relação a esta Síndrome da Resignação.

Na segunda etapa do estudo, o objetivo geral foi compreender os efeitos nocivos da Síndrome da Resignação e de outros prejuízos causados por ambientes turbulentos no desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes refugiados. Os objetivos específicos foram: construir reflexões sobre procedimentos para prevenção, acompanhamento e acolhimento de crianças e adolescentes refugiados, vítimas de ambientes turbulentos a partir da mediação família-escola; e analisar a importância do tratamento multidisciplinar durante o processo de recuperação e reintegração de crianças e adolescentes refugiados, vítimas de ambientes turbulentos.

Resultados

Após a análise das informações encontradas na literatura, foram realizadas, a priori, entrevistas com três profissionais que trabalharam ou tiveram algum contato com crianças e adolescentes acometidos pela Síndrome da Resignação, Dentre eles estão um médico pediatra que mais tem se destacado e contribuído para a evolução do entendimento e do tratamento da síndrome e duas médicas psiquiatras, integrantes de uma missão dos Médicos Sem Fronteiras, em um campo de refugiados na ilha de Nauru, na Austrália.

A complexidade do tema exigiu que, a posteriori, a pesquisa se estendesse sobre assuntos relacionados, abarcando aspectos sócio-históricos, em uma perspectiva macropolítica e micropolítica, contemplando as situações e demandas específicas de cada região. Para tal finalidade, além das mencionadas fontes, utilizou-se informações oriundas também de entrevistas com três profissionais da psicologia e uma educadora, todos com ampla experiência no público-alvo da pesquisa, neste caso, a população refugiada, sobretudo, crianças e adolescentes.

Discussão

Em vista dos dados levantados pode-se verificar que, apesar de um aumento nas publicações a respeito da SR, pouco se avançou em termos de estudos que norteiem a ciência de forma significativa. Embora os primeiros casos da doença tenham sido notificados na década de noventa, atualmente os profissionais responsáveis pelo cuidado dessas crianças e adolescentes não dispõem de um método de tratamento ou procedimento de intervenção estabelecidos. Tal fato explica também o porquê da dubiedade dos critérios diagnósticos.

Não há um consenso até mesmo em relação ao período específico do surgimento da SR, seja na Suécia ou ao redor do mundo, apenas a constatação que esse fenômeno tem características histórico-culturais e que um dos fatores comuns ao aparecimento dos sinais e sintomas seja o sentimento de desesperança. Independentemente de nacionalidade ou do território que se encontram. (Segundo Sallin

et al., 2021), somente em 2014 o Conselho Nacional Sueco de Saúde e Bem-Estar emitiu o código de diagnóstico para a síndrome. Todavia, os critérios que caracterizam o diagnóstico ficaram a cargo dos órgãos profissionais. Estabeleceu-se também instrumentos de avaliação para analisar a perda de função de crianças e adolescentes com a síndrome, mas o processo ainda necessita de uma melhor definição.

No que se refere ao tratamento da SR, na ausência de recursos oriundos de um método científico, uma conduta, baseada na experiência e observação clínica vem sendo prescrita como uma alternativa, uma vez que apresenta resultados mais otimistas. O “Método Solsidan” consiste na retirada do doente do seio familiar, para que seu tratamento se realize em uma unidade de saúde específica, com acompanhamento de uma equipe multiprofissional. Essa alternativa é defendida por vários profissionais de saúde, uma vez que o ambiente familiar turbulento é apontado como um dos fatores do adoecimento.

Nesse aspecto, a relevância em apreender sobre a atuação dos fatores ambientais na SR se justifica uma vez que o conhecimento construído a partir de então não se esgota na síndrome, mas se estende aos demais comprometimentos causados por esse agente. Para além disso, auxilia também a redimensionar a influência do ambiente sócio-histórico no desenvolvimento e/ou adoecimento de uma pessoa.

Ao nos basearmos na perspectiva de um Homem essencialmente social, marcado pela sua condição histórica, supõe-se os efeitos deletérios nesses jovens, que dependem dessa interação social para um desenvolvimento satisfatório e para constituição da sua personalidade.

Para o médico, filósofo e psicólogo Henri Wallon, que acompanhou de perto vítimas de guerra e crianças com distúrbios psicológicos, ficou evidente a correção entre as lesões físicas e suas consequências psicológicas.

Neste contexto, a posição ocupada pelos refugiados, como excluídos do mundo, impacta diretamente o desenvolvimento das crianças que desde muito cedo vivenciam experiências traumáticas. Seja em sua nação de origem, seja na negação de sua possibilidade de existir no país em que se encontram. Sua mediação com o mundo é feita em meio a violência, a exclusão e a vulnerabilidade. Seus signos

são desenvolvidos no caos, o que faz com que diante de tamanha desesperança pela vida, para as crianças e adolescentes com a SR, a única alternativa diante ao sofrimento, seja o apagamento completo.

Conforme Sallin et. al (2016), apesar das múltiplas incertezas, é consenso que a causa da síndrome seja multifatorial, correlacionada a fatores socioculturais, bem como tendo uma etiologia psicológica. Não obstante, alguns profissionais, como médicos e psicólogos, que acompanham essas crianças acometidas pela SR, não atribuem o desenvolvimento da Síndrome da Resignação apenas ao sofrimento causado pelo processo de pedido de asilo. Segundo eles é mais pertinente acreditar na associação deste problema ao histórico de estresse psicossocial e de violência vividos por essas pessoas.

A predominância da síndrome em solo sueco continua sendo uma incógnita não elucidada. Ainda assim, embora seja notória a prevalência da SR na Suécia, a observação de quadros similares fora do território mencionado, acende um alerta para tantos outros casos que possam ocorrer sem a devida atenção da ciência. Por esse motivo, a pesquisa também abarcou catalogar esses focos atencionais.

Um exemplo da importância em se investigar a SR para além do território sueco é Nauru, que apresenta casos similares. Para essa população solicitante de asilo, a desesperança causada pela falta de liberdade, se mostrou mais danosa para a saúde mental do que a violência que sofriam no país de origem. De acordo com Schmid, (2019) a maneira que a Austrália encontrou para desencorajar as pessoas a buscarem asilo no país é uma violência contra o ser humano, podendo ser considerado uma tortura psicológica. O modo de vida a que são submetidos esses refugiados é análogo aos hospitais psiquiátricos, prisões ou até mesmo uma versão atualizada dos campos de concentração.

Panorama similar a Nauru se estabeleceu em Manus, Papua Nova Guiné, que também funciona como offshire de refugiados da Austrália. Apesar de não se ter notícias de casos da SR em Manus, não significa que não exista, uma vez que não se tem dados específicos sobre a saúde física e mental dos refugiados que ali estão. Entretanto, mesmo sem dados precisos, as denúncias de violação aos direitos humanos é uma realidade em ambas as ilhas.

A médica psiquiatra O'Connor (2022) alerta para a presença da SR na ilha de Nauru e a falta de estrutura para o tratamento desse quadro no local. Também denuncia a prática do suicídio como um fenômeno de contágio, além da deterioração da saúde mental dos refugiados. Tal adoecimento vem sendo provocado pela detenção prolongada e por uma vida insalubre e sem perspectivas. Na sua opinião, tratamentos psicológicos e/ou farmacológicos são insuficientes para devolver a saúde física e mental dessas pessoas.

Infere-se, portanto, que países que adotaram a privação de liberdade para conter o número crescente dessa população, são os locais que apresentam índices alarmantes de suicídio e de adoecimento mental, mesmo entre as crianças e adolescentes. Por esses motivos, O'Connor (2022) se mostra preocupada com projeto de lei do Reino Unido que propõe o envio dos imigrantes ilegais, solicitantes de asilo e refúgio, para Kigali, capital da Ruanda.

Mesmo o Brasil, reconhecido como um país sensível à causa dos refugiados, com uma legislação inclusiva, está distante de ser um modelo de acolhimento que e que e seja capaz de preservar os direitos dessa população. Dentre os enormes e diversos desafios em absorver uma demanda que só cresce, está a dificuldade em garantir a segurança dos refugiados nos abrigos.

Um exemplo disso é o estado de Roraima, considerado pela ACNUR (2024) como o principal acesso de entrada de pessoas refugiadas e migrantes da Venezuela e de outras nacionalidades. A esperança dessas pessoas é de se estabelecerem em um local seguro e conseguirem a regularização de refúgio. Entretanto, tomados pelo crime organizado, os abrigos estão longe de garanti-lhes segurança, o que faz que muitas famílias preferirem às ruas a esses centros de acolhimento.

Diante de um cenário calamitoso destaca-se a relevância da atuação da Agência da ONU para Refugiados no Brasil (ACNUR) e de instituições do terceiro setor. Dentre essas, o trabalho da Caritas (Instituição Católica Internacional, com braço nacional), que desenvolvem um trabalho significativo a esta população, tanto no Brasil, como no mundo. Essas instituições são importantes canais

para que entendamos o que ainda precisa ser feito em termos de um acolhimento efetivo e o quão desafiador e deficitário ainda é o processo de integração, a despeito de tudo que já foi conquistado em termos de legislação.

De acordo com o ACNUR (2023) o número de refugiados que busca asilo e proteção fora de seus países de origem tem atingido patamares alarmantes, chegando a 15 milhões de pessoas. As consequências para as crianças refugiadas são particularmente danosas, vivência de eventos traumáticos, estadias provisórias e desestruturadas, o processo de adaptação cultural, discriminação, diversidade linguística, escassez de recursos financeiros e desamparo social, são alguns de múltiplos desafios enfrentados (Galina et al. 2017). De acordo com Matias et al (2022), a exposição destas crianças e adolescentes a eventos extremamente traumáticos impactam de forma negativa seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Isso é gerado por um sofrimento psíquico intenso, tanto durante seu processo de deslocamento forçado, quanto em sua reintegração, na qual enfrenta diversas formas de rejeição, xenofobia e desrespeito.

Além dos já citados estressores, um fator de extrema importância é a ruptura do processo escolar. As dificuldades vão desde o número de vagas nas escolas, até a falta de uma educação de qualidade, com um grupo docente que esteja qualificado para lidar com a diversidade de valores e costumes.

A Agência das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) estima que, em média, os estudantes refugiados perdem, pelo menos, de três a quatro anos de educação devido ao deslocamento forçado – o que torna a sua reentrada na escola um desafio persistente para os sistemas educacionais em geral, e para os docentes em particular.[...] (UNESCO, 2018).

Para Oliveira (2011), essa interrupção na rotina e no processo de socialização e aprendizagem impactam diretamente na constituição do ser humano, uma vez que é por meio dessa interação que as crianças interiorizam as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Esse é um dos pilares que sustentam a teoria de Vygotsky,

já que o autor acredita que a construção e o desenvolvimento das funções psicológicas se dão a partir da relação com o outro, em uma dinâmica em que a pessoa afeta e é afetada pelo ambiente.

As atividades lúdicas, as manifestações culturais e as interações que se estabelecem no ambiente escolar são fundamentais para o processo de desenvolvimento e se revelam uma poderosa ferramenta de superação.

[..] vale a pena destacar a especial e extraordinária importância da promoção da criação artística em idade escolar. [...] o princípio educativo do trabalho pedagógico consistirá em direcionar o comportamento do aluno na linha de prepará-lo para o futuro, já que o desenvolvimento e exercício da imaginação é uma das principais forças no processo para atingir esse fim (Vigotski, 2007, p. 46).

Dessa maneira, entende-se que o ambiente escolar é um dos protagonistas na ação de promover o desenvolvimento psicossocial e um adequado acolhimento a essas crianças e adolescentes. A escola tem a possibilidade de auxiliá-los a superarem os eventos traumáticos aos quais foram submetidos, tanto no país de origem quanto no deslocamento e chegada ao país anfitrião. Isso revela que a atuação da escola não se limita a sua responsabilidade quanto ao conteúdo acadêmico e ao ensino da língua anfitriã. Estende-se a promover a sensibilização de toda comunidade escolar, combatendo o bullying, a xenofobia, o preconceito e promovendo a empatia.

Nesse aspecto, na complexa adaptação à nova cultura, é importante que se analise de que forma ocorre o processo de aculturação, para que se compreenda os impactos psicológicos e socioculturais nessas crianças e adolescentes. De acordo com Berry, et al. (1989), quando em contato com uma nova cultura, de forma contínua, a pessoa pode apresentar algumas atitudes que são compatíveis a quatro posicionamentos: assimilação, integração, separação e marginalização. A assimilação consiste na atitude da pessoa em abandonar os seus preceitos culturais em prol da cultura do país anfitrião. Já na integração

mostra-se um processo dinâmico e bilateral, em que a pessoa mantém parcialmente a sua cultura original, mas assimila e participa da nova cultura. Todavia, a separação é uma postural mais radical, pois a pessoa evita contato com a outra cultura, apegando-se estritamente a sua identidade cultural. Por fim, na marginalização, a pessoa perde a sua identidade cultural, entretanto, também não participa da comunidade cultural do país acolhedor.

A família também tem papel fundamental para uma integração bem-sucedida das crianças e dos adolescentes refugiados. Para tanto, não se deve negligenciar o cuidado aos pais, que também chegam traumatizados e impactados física e psicologicamente. Por esse motivo é preciso acolher e estender o atendimento intersectorial e multidisciplinar a toda a família, garantindo-lhes os direitos básicos, como alimentação, saúde e segurança. Para que isso seja possível esses profissionais precisam estar capacitados para oferecer um atendimento adequado.

Ademais, a escola precisa estabelecer um diálogo horizontal com esses pais, procurando compreender as singularidades desses alunos refugiados e como estão sendo recebidos pelos demais atores desta comunidade. O corpo docente precisa estar instrumentalizado para o manejo de demandas desafiadoras que podem surgir nesse cenário e manter uma perspectiva crítica que não atribua a responsabilidade para o fracasso escolar ao aluno e/ou sua família.

Considerações finais

O propósito dessa pesquisa intencionou, a priori, depreender a psicogênese da Síndrome da Resignação, em uma perspectiva holística, considerando fatores genéticos e ambientais que pudessem causar o adoecimento de crianças e adolescentes.

Em se tratando de um quadro que, em seu grau mais grave, provoca uma interrupção abrupta na capacidade de interação social e uma dependência absoluta para a sobrevivência, faz-se inescusável averiguar as consequências a curto, médio e longo prazo nas crianças e adolescentes acometidos pela síndrome, sobretudo por ser um período de franco desenvolvimento físico e psicológico.

Em vista do exposto, inúmeras perguntas continuam sem resposta, como por exemplo, o foco da SR se apresentar na Suécia, visto que a hipótese de uma predisposição de fator cultural tenha sido enfraquecida. Tal hipótese mostra-se ainda mais incongruente quando da descoberto de outros casos da SR, fora deste território, antigindo povos e etnias diversas. Desse modo, também refuta-se a informação de que a síndrome seja exclusiva da Suécia, uma vez que as pesquisas apontaram casos semelhantes na Austrália. Ademais, algumas vítimas de guerras, ao longo da história, também desenvolveram sintomas parecidos.

Apesar das incertezas, algumas hipóteses apresentaram consonância quanto aos desencadeantes da SR terem origem multifatorial como o sentimento de desesperança, o histórico de traumas físicos, um ambiente familiar turbulento, o estressante processo de legalização e a reinserção ao país anfitrião. Ademais, faz-se necessário destacar que impactos deletérios advindos de ambientes hostis e conflituosos provoca repercussões tanto na saúde física quanto na mental de crianças e adolescentes refugiados. Consequências essas que ainda carecem de estudos mais aprofundados e que abarquem um acompanhamento de médio e longo prazo.

Por se tratar de uma problemática que acomete exclusivamente filhos de refugiados, a pesquisa naturalmente se expandiu sobre tópicos sociopolíticos. A compreensão das diretrizes mundiais que definem e regem os direitos dessa população, bem como os impactos da macro e micropolítica são imprescindíveis para a construção de um panorama procedente. O cenário mundial, seja pela disseminação de novos conflitos armados seja pelo avanço da ideologia de extrema direita, tem sido um indicativo preocupante. A propagação de discursos xenofóbicos e de ódio impactam diretamente no modo como esses refugiados são recebidos pelo país anfitrião.

O adoecimento psicológico e físico dos refugiados é incontentável, um problema de saúde pública a nível mundial, cujo grupo mais vulnerável é composto de crianças e adolescentes, acarretando consequências nocivas ao desenvolvimento e a constituição da personalidade dessas pessoas em formação. À vista disso, espera-se que a família, a escola e a sociedade sejam um ambiente facilitador

e acolhedor, sobretudo para a população refugiada. Valores como solidariedade, justiça social e o combate ao racismo e a xenofobia, devem ser ensinados, de modo a propiciar que cada criança se desenvolva e se aproprie de sua cultura, se reconhecendo como parte integrante do seu grupo social.

As crianças refugiadas apresentam um potencial significativo de resiliência e superação dos traumas quando recebem um atendimento que lhes proporciona tal reação. Faz-se imprescindível que o acolhimento envolva uma equipe multidisciplinar e intersetorial, que considere as especificidades de cada população atendida e estenda o cuidado a toda família. Por meio da socialização, da participação em atividades educacionais, recreativas e culturais, estes jovens se tornam capazes de desenvolver estratégias de enfrentamento. Consequentemente, se tornam aptos a superar os obstáculos e os desafios que vivenciaram.

Aguardar o restabelecimento de seu vínculo jurídico-político e seus direitos nessas condições sem adoecer física e psicologicamente, está intrinsicamente ligado a maneira como esses indivíduos são integrados. O ideal é que esse processo aconteça bilateralmente, de modo interdisciplinar, incluindo essa população na discussão e na elaboração de políticas públicas que contemplem suas reais necessidades.

Isto posto, a mobilização da sociedade civil, das organizações engajadas e do poder público para encontrar alternativas que visem o bem comum, parece ser o único caminho viável para lidar com uma realidade que se mostra tão complexa. Inclui-se as providências viabilizar a instrumentalização de profissionais de saúde e educadores para a realização de uma integração amistosa. Sobretudo, incluindo a população refugiada para uma participação ativa, que lhes garanta proteção, integridade física e um futuro promissor.

REFERÊNCIAS

ABELSON, M. I, SILVEIRA, L. M. e ASSIS, S. G. de. Nas margens da insegurança: investigações sobre crianças em situação de migração e refúgio. **Physis: Revista de Saúde Coletiva** [online] v. 33. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-7331202333072>>. Acesso em: 26 jan. 2024.

ACNUR. **ACNUR diz que Brasil pode ser “campeão global” no acolhimento de refugiados.** Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2024/01/1825912>, Acesso em: 29 jan. 2024.

ACNUR. **Fronteiras de Roraima acolhem éssuas refugiadas de 21 nacionalidades diferentes.** Disponíveis em: <https://www.acnur.org/portugues/2022/06/27/fronteiras-de-roraima-acolhem-pessoas-refugiadas-de-21-nacionalidades-diferentes/>, Acesso em 08 jun. 2024.

ACNUR BRASIL. **Convenção de 1951 - ACNUR Brasil.** Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/convencao-de-1951/>, Acesso em: 29 jan. 2024.

ACNUR BRASIL. **Novo relatório do ACNUR revela que mais de 7 milhões de crianças refugiadas estão fora da escola - ACNUR Brasil.** Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2023/09/08/novo-relatorio-do-acnur-revela-que-mais-de-7-milhoes-de-criancas-refugiadas-estao-fora-da-escola/>, Acesso em: 24 jan. 2024.

ACNUR BRASIL. **Organizações parceiras - ACNUR Brasil.** Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/acnur-no-brasil/organizacoes-parceiras/>, Acesso em: 1 fev. 2024.

BERRY, J.W. et al. **Acculturation Attitudes in Plural Societies.** APPLIED PSYCHOLOGY, 1989. 38(2):185 – 206. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x>, Acesso em 30 jul.2024.

GALINA, V. F., SILVA, T. B. B., HAYDU, M. ; MARTIN, D. A saúde mental dos refugiados: um olhar sobre estudos qualitativos. **Interface**, 2017, 21 (61), 297-308. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0929>, Acesso em: 1 fev. 2024.

MAHONEY, A. A. ALMEIDA, L. R. (org.) **Henri Wallon. Psicologia e Educação.** São Paulo: Loyola, 2012.

MARINI, N., D. **Impact of war on mental health of Syrian refugees in**

Southeastern Turkey- Northern Syria border. 2018. Nova Medical School / Faculdade De Ciências Médicas, [s. l.], 2018.

MATIAS, I. S.; LIMA, W. P.; FERREIRA, M. L.; SILVA, V. J. A.; SAMPAIO, D. B.; RIBEIRO, P. J. T. The mental health of refugee children and teenagers and its consequences in the genesis of the resignation syndrome. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. e35611225715, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25715>, Acesso em: 12 apr. 2023.

O'CONNOR, B. I witnessed the horrors of offshore detention and am appalled by the UK's Rwanda plans. **BMJ**, p. o1502, 17 jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1136/bmj.o1502>, Acesso em: 31 jan. 2024.

OLIVEIRA, K, M. **Vigotski - Aprendizagem e Desenvolvimento Um Processo Sócio-histórico**. 1ª edição. São Paulo: Scipione, 2011.

REGO, C. T. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2012.

SANTIAGO et al. Resignation syndrome in hidden tears and silences. **International Journal of Social Psychiatry**. 2019;65(1):80-82. Disponível em: [doi:10.1177/0020764018792595](https://doi.org/10.1177/0020764018792595), Acesso em: 24 jan. 2024.

SALLIN, K. et al. Separation and not residency permit restores function in resignation syndrome: a retrospective cohort study. **European child & adolescent psychiatry**, v. 32, n. 1, p. 75-86, 2023. Disponível em: DOI:10.1007/s00787-021-01833-3, Acesso em: 30 dez. 2023.

SALLIN, K. et al. Resignation Syndrome: Catatonia? Culture-Bound? **Frontiers in behavioral neuroscience**, 10, 7. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2016.00007>, Acesso em: 05 jun. 2023.

SANCHEZ-MOJICA, J. F. Migración infantil e inclusión educativa: Un tópico en deuda para el desarrollo de enfoques y políticas integrales de atención en Latinoamérica. **Educare, Heredia**, v. 25, n. 2, p. 262-284, Aug. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.15>, Acesso em: 24 jan. 2024.

SCHMID, P. C. Saúde mental e restrição de liberdade: relato de experiência como médica psiquiatra em centro de detenção de refugiados. **Saúde em Debate**, v.43, n. Saúde debate, 2019 43 (121), p. 626-635, abr.2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104201912126>, Acesso em: 01 jul. 2023.

TAVARES, J. P. **Sentimento anti-imigração cresce na Turquia, país do Mundo que acolhe maior número de refugiados**. 20 jun. 2022. Disponível em: <https://www.rfi.fr/pt/mundo/20220620-sentimento-anti-imigração-cresce-na-turquia-país-do-mundo-que-acolhe-maior-número-de-refugiados>, Acesso em: 30 jan. 2024.

UNHCR - the UN refugee agency. Disponível em: <<https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>>, Acesso em: 7 jan. 2024.

UNICEF. CHILD DISPLACEMENT AND REFUGEES - **UNICEF DATA**. Disponível em: <https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/displacement/>, Acesso em: 25 jan. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madri: Akal, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VINHA, M. P.; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>, Acesso em: 20 jan. 2024.

VON KNORRING, ANNE-LIIS; HULTCRANTZ, E. Asylum-seeking children with resignation syndrome: catatonia or traumatic withdrawal syndrome? **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 29, n. 8, p. 1103-1109, 1 nov. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01427-0>. Acesso em: 25 jan. 2024.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

PARTE IV - EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

Educação Especial e inclusão nas redes municipais de educação: demandas e alternativas regionais para questões universais

*Sônia Mari Shima Barroco
Cássia Maria Lopes Dias Medeiros
Kétila Batista da Silva Teixeira
Rosiane Martins de Souza Teodoro*

INTRODUÇÃO

O presente texto resulta de estudos teóricos e metodológicos desenvolvidos pelas autoras e das suas práticas profissionais junto às redes públicas municipais de educação. Atuam no âmbito da Educação Especial na perspectiva da inclusão, na Educação Básica - Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O objetivo é contextualizar o atual momento histórico, considerando-se as lutas, os limites e os alcances no âmbito dos direitos humanos e as contradições e demandas de toda ordem que se avolumam, bem como expor alternativas encontradas pelos coletivos representados pelas autoras para responder a elas.

Apresentam-se, pois, dados objetivos advindos de documentos norteadores às políticas públicas da educação e de estatísticas e os trabalhos desenvolvidos por equipes multiprofissionais dessas redes públicas de educação de três municípios das Regiões Norte, Nordeste e Sul. Visa-se a compreensão e a promoção da inclusão educacional e escolar, considerando aspectos teóricos e legais implicados ante o contexto brasileiro pós-pandemia da covid-19 (2020-2021) de acirramento das desigualdades.

Dados da Educação Escolar Brasileira

Para se pensar a perspectiva da inclusão de pessoas que compõem a Educação Especial (EE) no Brasil, é preciso ter uma dimensão do seu sistema educacional. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a população do Brasil em 2022 era de 203.080.756 pessoas, sendo este um país com a extensão

territorial de 20417.77 km², caracterizado por uma grande diversidade geográfica, cultural e socioeconômica. Assim, falar do povo brasileiro implica em se considerar que não há uma identidade única, mas características diferenciadas, sendo justamente a mistura étnica racial e cultural uma marca de destaque.

No âmbito educacional os dados gerais do sistema educacional brasileiro, conforme os sites do IBGE¹ e do INEP² são:

- a) Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade em 2023: 99,4% o que indica para a universalização da educação;
- b) Índices do IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) 2021 e 2023: 5,5 e 6,0, o que aponta melhoria, mas com um longo percurso a se percorrer;
- c) Índices do IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) 2021 e 2023: 4,9 e 5,0, o que expressa a problemática ainda presente sobre a falta de qualidade dessa etapa; -Matrículas no ensino fundamental em 2023: 26.108.208;
- d) Matrículas no ensino médio em 2023: 7.676.743;
- e) Docentes no ensino fundamental em 2023: 1.419.918;
- f) Docentes no ensino médio em 2023: 538.781;
- g) Número de estabelecimentos de ensino fundamental em 2023: 121.350; -Número de estabelecimentos de ensino médio em 2023: 29.754.

Fica evidente a amplitude do sistema educacional brasileiro, e quão diversa pode ser a prática educacional nas cinco regiões do país. Ainda conforme o site do INEP, certo é que dos 47,3 milhões de estudantes matriculados na Educação Básica, 49,3% pertenciam às redes municipais em 2023, e das 178,5 mil escolas, 106.707 eram das redes municipais de educação. Por esses dados, entende-se a importância que estas redes têm para o país.

Para se dimensionar ainda mais o tamanho da responsabilidade de se conhecer e acompanhar a educação escolar brasileira, ante o

¹ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>

² <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

contingente de pessoas envolvidas direta ou indiretamente, como profissionais, estudantes e familiares, há que se levar em conta o que o site do IBGE indicou sobre dados de 2022 no âmbito da Educação Especial. Cerca de 18,6 milhões de pessoas de 2 anos de idade ou mais (8,9%) teria algum tipo de deficiência (Pnad Contínua), e 47,2% das PCD tinham 60 anos de idade ou mais. Nele, também é abordado sobre o analfabetismo: no 3º trimestre de 2022, tinha-se os percentuais: 19,5% de PCD, e, 4,1% de PSD. Sobre a conclusão do Ensino Médio, indica que 25,6% era de PCD, e 57,3% de PSD (Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>).

Por esses indicadores, pode-se estimar o volume e a diversidade de demandas existentes nas redes municipais de educação, para as garantias do direito à educação de qualidade para todas as pessoas, desde a Educação Infantil: questões físicas/prediais, profissionais do quadro próprio do magistério e para atendimentos às diferentes atividades da escola, e contratados sob diferentes meios; formação inicial e em serviço desses profissionais; profissionais especialistas em atendimento às leis e políticas que asseguram os direitos humanos/fundamentais. Assim, para que se promova a inclusão escolar e educacional, de fato, é preciso identificar os mais diferentes desafios, os limites e as possibilidades de implementação de políticas educacionais locais/estaduais e federais, as contribuições da psicologia escolar e educacional e do assistente social (conforme a Lei Federal nº 13.935/2019) entre outras questões abordadas a seguir.

Defesa da inclusão em meio à reprodução da exclusão

A defesa da perspectiva de educação inclusiva ganhou notoriedade na década de 1990, quando a Unesco publicou a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994, s.p.), onde reconvoca “[...] as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas ‘Regras Padrões sobre Igualização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências’” e demanda aos Estados signatários que assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante dos seus sistemas educacionais.

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

Acreditamos e Proclamamos que: • toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Conforme Barroco (2007), essa defesa se dá num momento histórico em que a exclusão era notória, e quando se lidava com a queda do comunismo real com a dissolução da União Soviética e, anteriormente, com a queda do Muro de Berlim. Se havia a ideia de que se chegava ao “fim da história”, era preciso que se mobilizassem pelo enfrentamento à exclusão. O documento trata das contradições que se vivenciava, porém, não chega à raiz de suas origens: a lógica capitalista.

Para Barroco (2007), esta lógica é contrária à perspectiva de inclusão, visto que se pauta na liberdade de acumulação privada das riquezas humanas - o oposto dos princípios da perspectiva inclusiva na sociedade e na educação. Por esta perspectiva, todas as pessoas devem ser partícipes das conquistas humanas, materiais e não materiais, visto que, ao terem contato com elas, se apropriam do estágio de desenvolvimento nelas objetivado. Essa apropriação movimenta o desenvolvimento dos sujeitos culturais para outros patamares, ou como escreve Vigotskii (2010), ter acesso ao bom ensino permite que a aprendizagem, a apropriação do ensinado ocorra, e esta movimenta o desenvolvimento.

Considerações sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva

A Educação Especial, modalidade que atravessa os dois níveis de ensino e as suas várias etapas e modalidades, sob a perspectiva da inclusão precisa ser pautada em políticas públicas da educação, em um arcabouço teórico e metodológico consistente, de modo a dar suporte às práticas educacionais tão diversas e desafiadoras. A inclusão educacional reconhece o direito inalienável das pessoas ao processo de escolarização, com garantias de vagas, de matrículas, de transporte, de acesso, de permanência com dignidade, de ensino com as adaptações que se fizerem necessárias às necessidades dos alunos e docentes com necessidades especiais. Deve garantir que a comunicação possa se dar a contento, com garantia de uso de linguagem receptiva e expressiva que permitam a formação da consciência. Isto porque, conforme Luria (1986), a palavra, o conceito, que designa objetos e as relações entre eles, é a célula da consciência.

Os sistemas educacionais, por meio de suas atividades curriculares, devem levar aqueles que por eles passam, sejam afetados, metamorfoseados. Devem elevar o desenvolvimento humano para além dos aspectos sensoriais, permitindo que as funções psicológicas superiores, propriamente humanas, sejam constituídas e incrementadas.

Junto a elas, o compromisso moral e ético com uma sociedade mais justa, equânime e compromissada com o bem comum também deve ser buscado.

Com esses princípios e fundamentos, e num contexto de implementação da Lei 13.935/2019, que versa sobre a contratação de profissionais da Psicologia e do Serviço Social para compor equipes multiprofissionais nas redes públicas de ensino, passa-se à exposição de algumas práticas em desenvolvimento em três municípios.

Inclusão nas redes municipais: caracterização, desafios e alternativas

Estudos sobre a educação inclusiva têm surgido, nas últimas décadas, como um campo de amplas discussões e contribuições de diversos pesquisadores. O crescimento de pesquisas nesta área surge ao lado de debates sobre a necessidade de Políticas Públicas Inclusivas, promoverem o desenvolvimento de todos os estudantes. A defesa pela inserção de uma cultura inclusiva em todas as redes de ensino deve ser o maior objetivo dessas intervenções, pois, para que haja inclusão, é necessário que as barreiras sejam, quebradas, ultrapassadas, especialmente aquelas denominadas atitudinais.

Aponta-se algumas especificidades regionais, aspectos relativos à universalidade que as atravessa no atual momento histórico e os direcionamentos possíveis e necessários.

Norte - Porto Velho - Rondônia

A Região Norte do Brasil, com sua vasta extensão territorial, desempenha um papel fundamental no cenário nacional, não apenas por abrigar a maior parte da Floresta Amazônica, mas, também, por suas singularidades socioeconômicas e demográficas. Composta por

sete Estados, sendo eles Acre (AC), Amapá (AP), Amazonas (AM), Pará (PA), Rondônia (RO), Roraima (RR) e Tocantins (TO), essa região se destaca pela baixa densidade demográfica em relação às outras partes do país. Em meio a essa complexa realidade, Rondônia surge como um estado de características singulares, onde questões educacionais, especialmente no campo da Educação Especial, exigem uma análise atenta e diferenciada.

Rondônia, localizada na Amazônia Ocidental, ocupa uma área de 237.754,172 km² e abriga uma população de 1.581.196 habitantes, de acordo com os dados do censo de 2022. Com 52 municípios distribuídos ao longo de sua vasta área territorial, o estado enfrenta o desafio de oferecer serviços públicos adequados a uma população dispersa, o que inclui a Educação. O sistema educacional de Rondônia, conta com 1.180 escolas, atendendo a 298.642 estudantes (INEP, 2023). Desses, 14.539 são público-alvo da Educação Especial, refletindo o compromisso do estado com a inclusão dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro do autista e altas habilidades e/ou superdotação.

Porto Velho, a capital de Rondônia, é uma cidade marcada por uma combinação única de desafios e oportunidades no campo educacional. Com uma população de 460.434 mil habitantes espalhados por uma área de 34.090,952 km², a cidade enfrenta a complexa tarefa de oferecer uma educação de qualidade em um território vasto e diversificado. A rede municipal de ensino da capital conta com 140 escolas, que atendem a 42.551 estudantes, dos quais 1.894 são público-alvo da Educação Especial, demonstrando o esforço contínuo para promover a inclusão.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é ofertado pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), o município de Porto Velho conta com 35 SRM, atendendo uma demanda de 711 alunos, público-alvo da Educação Especial. A rede municipal de ensino possui um total de 808 profissionais, dos quais 85 são cuidadores de estudantes, 80 são voluntários do Programa “Mãos Dadas com a Educação”, e 643 servidores atuam em regime de hora extra como profissionais de apoio escolar para estudantes do público-alvo da Educação Especial (SEMED Porto Velho, 2024).

Entretanto, apesar dessa estrutura, o cenário educacional em Porto Velho enfrenta desafios consideráveis que exigem atenção contínua e políticas eficazes. Um dos principais obstáculos é a influência das políticas de Estado, que frequentemente se alinham a interesses partidários, comprometendo a continuidade e a eficácia das ações educativas. A superação desse entrave demanda uma abordagem que privilegie o bem-estar coletivo e a educação como um direito fundamental, desvinculando-se de pressões políticas imediatistas e focando em soluções duradouras.

Outro desafio significativo é a necessidade de recursos humanos qualificados. A formação continuada dos profissionais da Educação, em especial daqueles que atuam na Educação Especial, é crucial para que possam responder adequadamente às necessidades desses estudantes. A falta de qualificação pode resultar em práticas pedagógicas ineficazes, comprometendo o desenvolvimento dos estudantes e perpetuando desigualdades no acesso à Educação de qualidade.

A intersetorialidade entre as secretarias de Saúde, Assistência Social e Educação é um dos maiores desafios enfrentados no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial em Porto Velho. A articulação eficaz entre essas secretarias é crucial, pois o desenvolvimento pleno desses estudantes depende não apenas da Educação, mas também do acesso regular a terapias e ao acompanhamento por especialistas. Sem esse suporte, o progresso educacional e o desenvolvimento pleno dos estudantes ficam comprometidos, dificultando a construção de um ambiente inclusivo e eficaz para a aprendizagem.

Além disso, a extensão territorial do município impõe desafios adicionais. Porto Velho possui escolas em zonas rurais e ribeirinhas, onde o acesso é extremamente difícil. Algumas escolas ribeirinhas só podem ser alcançadas após horas de viagem em lanchas nos rios amazônicos, enquanto em outras áreas, os estudantes precisam passar longas horas em ônibus escolares para chegar às escolas localizadas em regiões distantes. Essas condições não apenas dificultam o acesso regular à escola, mas também comprometem a oferta do AEE no contraturno, que é essencial para os estudantes com deficiência.

Essa realidade demanda um esforço conjunto e coordenado para superar as barreiras geográficas e institucionais que limitam o acesso a um atendimento educacional adequado. Investir na intersetorialidade e na melhoria da infraestrutura de transporte e acesso às escolas é fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de onde vivem, tenham as oportunidades necessárias para seu desenvolvimento pleno e inclusivo.

Mesmo com os desafios enfrentados nos últimos anos, observamos avanços na Educação do município de Porto Velho. A rede municipal de ensino de Porto Velho tem demonstrado avanços significativos nos últimos anos, especialmente no que diz respeito à alfabetização e à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. Em 2016, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) revelou que apenas 50% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental da rede pública municipal concluíam o ano letivo com a capacidade de ler e escrever. Esse dado alarmante motivou a implementação de um programa focado na alfabetização, conhecido como “Alfabetiza Porto Velho”. Através de estratégias pedagógicas inovadoras e a formação contínua de educadores, o programa conseguiu, em 2023, elevar esse percentual para 90,8%, demonstrando um progresso notável e a eficácia das ações adotadas, tornando Porto Velho a ocupar a quinta posição entre as capitais do Brasil em alfabetização na idade adequada.

No âmbito da Educação Especial, Porto Velho também tem registrado importantes avanços. Houve um significativo investimento financeiro de mais de um milhão e meio de reais destinado ao fortalecimento da Educação Especial no município. Esse montante foi direcionado para a aquisição de materiais pedagógicos especializados, mobiliário acessível e a formação continuada dos profissionais que atuam nesse campo. Esses investimentos são fundamentais para assegurar que as escolas estejam equipadas para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, oferecendo um ambiente inclusivo e adaptado que promova o aprendizado e o desenvolvimento pleno de cada estudante.

Além disso, a rede municipal tem estabelecido parcerias estratégicas com universidades, instituições especializadas e fundações, proporcionando formação continuada para os profissionais da

Educação. Capacitar educadores para que possam aplicar metodologias inovadoras e inclusivas é uma das maneiras mais eficazes de promover uma Educação de qualidade para todos. Essa formação permite que os profissionais estejam sempre atualizados e preparados para enfrentar os desafios diários da sala de aula, contribuindo para a construção de uma rede de ensino que valoriza e respeita a diversidade.

Outro aspecto relevante foi a aproximação com as famílias atípicas, reconhecendo o papel crucial que a família desempenha no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A articulação entre a escola e a família fortalece o trabalho colaborativo, contribuindo para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e adaptado às necessidades dos estudantes. A contratação de profissionais de apoio escolar, por meio de processos seletivos, também tem sido uma estratégia eficaz para garantir que os estudantes com deficiência recebam o suporte necessário para o seu pleno desenvolvimento.

A criação e atualização da legislação sobre Educação Especial em Porto Velho é outro marco importante que demonstra o compromisso da cidade com a inclusão educacional. Essas leis garantem a estruturação de políticas públicas que assegurem os direitos dos estudantes com deficiências, promovendo uma Educação mais justa e equitativa. A legislação não apenas formaliza as práticas inclusivas, mas também serve como uma base para a continuidade e a ampliação dessas ações, garantindo que a Educação Especial seja uma prioridade na agenda educacional do município.

Em síntese, o município de Porto Velho tem enfrentado desafios significativos em sua trajetória educacional, como a necessidade de qualificação contínua dos profissionais, a influência de políticas partidárias, e a necessidade de uma maior articulação entre as áreas de Saúde, Assistência Social e Educação. A extensão territorial também representa um obstáculo, exigindo estratégias específicas para garantir o acesso equitativo à Educação em toda a região.

Apesar desses desafios, Porto Velho tem registrado avanços notáveis, especialmente na área de alfabetização e Educação Especial. A elevação dos índices de alfabetização e a implementação de práticas

inclusivas para estudantes público-alvo da Educação Especial demonstram o comprometimento do município em oferecer uma Educação de qualidade e acessível a todos. A continuidade desses esforços, aliada a uma abordagem teórica e a políticas públicas consistentes, é essencial para superar as barreiras existentes e consolidar os progressos alcançados.

Nordeste - Teresina - Piauí

A Região Nordeste é a que possui mais estados entre as demais regiões brasileiras, sendo, também, a segunda mais populosa do país. Os seus estados são: Alagoas (AL), Bahia (BA), Ceará (CE), Maranhão (MA), Paraíba (PB), Pernambuco (PN), Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN) e Sergipe (SE). O estado do Piauí, segundo dados de 2022 do IBGE, possui 251.755.481 km² em extensão territorial e 3.271.199 pessoas residentes. Tem como capital, a cidade de Teresina desde o ano de 1852. Esta é a única capital do nordeste que não se localiza no litoral, o qual fica situado na cidade de Parnaíba. Teresina é a cidade mais populosa do estado com 866.300 pessoas e Parnaíba se posiciona em segundo lugar com o total de 162 mil habitantes (Censo, 2022).

Segundo a Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí – Cepro (2017), o Estado do Piauí possui 224 municípios, é organizado em 12 Territórios de Desenvolvimento (TDs), que são unidades de planejamento da ação governamental, considerando as peculiaridades locais e regionais, visando à promoção do desenvolvimento sustentável do Estado, a redução das desigualdades e a melhoria da qualidade de vida da sua população. Segundo dados do panorama nacional da educação básica (Todos pela Educação, 2023), o Piauí universalizou o acesso à escola para alunos de 6 a 14 anos (99,9%) e se aproxima de universalizar também para os estudantes de 4 a 5 anos (99,1%). Além disso, no acesso à Pré-Escola (4 a 5 anos), o percentual do estado é significativamente maior que a média do país (94,2%). Em relação aos indicadores de aprendizagem, o Piauí, em 2019, apresentou resultados abaixo da média nacional em todas as etapas de ensino. Nos Anos Iniciais, por exemplo, 52,6% dos alunos possuíam aprendizagem adequada em Língua Portuguesa, enquanto a média do Brasil foi de 61,1%. Já em Matemática, esse percentual no

estado foi de 43,5%, frente a uma média nacional de 51,5%. 883,8 mil é o total de matrículas na Educação Básica no estado.

Em relação a Educação Especial, o número de matrículas chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 62,9% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2019 e 2023, percebe-se que na educação infantil houve acréscimo de 193% nas matrículas de creche e de 151% nas de pré-escola.

No Brasil, as definições mais atuais no que diz respeito à Educação Especial estão previstas na Lei Brasileira da Inclusão (LBI, 2015). Promover as acessibilidades necessárias é fundamental para que a educação para todos, aconteça verdadeiramente. Por acessibilidade entende-se a:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (LBI, 2015).

Em Teresina, capital do Piauí, segundo dados de julho de 2024 da Secretaria Municipal de Educação, responsável por 321 unidades de ensino, tem-se 5.764 alunos PCDs matriculados. Desses, 1621 frequentam o Atendimento Educacional Especializado que funciona em 73 salas de recursos multifuncionais. Tem-se 2031 auxiliares de inclusão lotados nas instituições de ensino. As Políticas Públicas de inclusão ofertadas são: programa sala de recursos, atendimento educacional especializado, programa carteira adaptada, auxiliar de apoio à inclusão, formação inclusiva, parceria com as instituições especializadas.

A Divisão de Educação Inclusiva, diretamente subordinada à Secretaria Executiva de Ensino- SEE, é responsável pela execução e acompanhamento de ações, planos, programas e projetos destinados aos alunos com deficiência. Compete à Divisão de Educação Inclusiva: acompanhar e avaliar a utilização de metodologias e técnicas de ensino, visando à superação de dificuldades de aprendizagem; manter articulação com instituições afins, com vistas ao incremento das ações pertinentes à área de educação especial; propor planos, programas e projetos necessários à capacitação de pessoal envolvido no processo e realizar outras atividades relacionadas com sua área de atuação. O total de colaboradores que integram o quadro de funcionários para execução das ações planejadas são 12 (doze), composta por uma coordenadora e 11 (onze) técnicas de inclusão. O grupo atua de maneira conjunta com o objetivo de acompanhar os alunos da rede que possuem deficiências de acordo com a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva. Dentre as atividades desenvolvidas por esta Divisão estão: monitorar e orientar pedagogicamente os trabalhos a serem realizados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado- AEE em suas turmas bem como a seleção, lotação, acompanhamento e orientação do Auxiliar de Apoio à Inclusão.

A equipe de “Formação de Professores numa Perspectiva Inclusiva”, iniciada em 2022, conta com uma coordenadora e 07 professores e é destinada aos profissionais da rede municipal de educação da cidade de Teresina-PI, que atua com estudantes da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em sua organização, o programa de formação cursos, oficinas, palestras, orientações, mentorias, para gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores do Atendimento Educacional Especializado [AEE], professores da sala de aula regular e para profissionais de apoio, além disso, oportuniza a reformulação e construção de instrumentais, a produção de materiais, de modelos avaliativos e o estabelecimento de parcerias com instituições.

No programa de formação são realizados cursos livres na área de Educação Especial para profissionais da educação, cursos de libras em modelo de módulos (básico, intermediário, avançado e conversação) para servidores municipais de diversas secretarias,

formação pedagógica bilingue para intérprete de LIBRAS, participação na área acadêmica e científica, produção intelectual (artigos, capítulos de livros, ebooks), produção de resoluções, portarias e participação nas discussões em conselhos e fóruns municipais. Abaixo algumas imagens que representam o que foi apontado:



Fonte: elaboração própria.

Como desafios de execução das políticas encontram-se: a força das políticas partidárias, necessitando de mais investimento em políticas de governo e interdisciplinaridade, especialmente com a saúde e a assistência social, recursos humanos qualificados para o trabalho específico, ainda temos salas sem funcionar por falta de professor especialista, infraestrutura, prédios sem acessibilidade arquitetônica mínima, materiais básicos como impressão em braille ou colorida, ainda com dificuldade para conseguir, dados fidedignos, que possam fortalecer as propostas e as políticas, trabalho de orientação e formação com as famílias, que por muitas vezes são vulneráveis e não sabem como intervir como filho com deficiência e a formação continuada de todos os profissionais da educação, pois a inclusão precisa atingir à todos.

Sul - Paraná - Cambé

A Região Sul do Brasil é a menor entre as regiões brasileiras, com uma área de 576.409 km² e apenas três estados: Paraná (PR), Rio Grande do Sul (RS), e Santa Catarina (SC), mas a terceira mais povoada e com uma grande quantidade de habitantes por área. O município de Cambé, situado no norte do Paraná, conta com:

- a) Número de Habitantes: 107.341
- b) Área da unidade territorial: 375 km²
- c) Número de escolas: 44 unidades
- d) Número de matrículas na rede municipal: 6455

Segundo dados do site do IBGE (cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/cambe), em 2010, a taxa de escolarização de alunos com 6 a 14 anos de idade era de 97,5%. Comparativamente a outros municípios paranaenses, ficava na posição 258 de 399, e do Brasil ficava na posição 2904 de 5570. Em relação ao IDEB, no ano de 2021, para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 6,2 e para os anos finais, de 5,4. Em 2023 o IDEB, para os anos iniciais o município de Cambé ficou na posição 6,7 superando os anos anteriores.

O site do IBGE apontam os seguintes dados sobre o ano de 2023:

- a) Matrículas no ensino fundamental: 11.798
- b) Matrículas no ensino médio: 2.991
- c) Docentes no ensino fundamental: 784
- d) Docentes no ensino médio: 253
- e) Número de estabelecimentos de ensino fundamental: 33
- f) Número de estabelecimentos de ensino médio: 10

Os currículos da rede municipal de Educação de Cambé para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pautados na Pedagogia Histórico-crítica e na Psicologia Histórico Cultural, estão disponíveis em: Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino - Secretariade Educação e Cultura (cambé.pr.gov.br).

Atendimento Educacional na Perspectiva da Educação Inclusiva em Cambé

O município conta com 730 alunos em média público da Educação Especial. O Atendimento Educacional Especializado conta com:

- a) Sala de Recursos Multifuncional - 12 salas
- b) Classe Especial - Modalidade Deficiência Intelectual - 05 salas
- c) Professor de Apoio - 150 professores

Nessa perspectiva inclusiva, entre os diferentes trabalhos desenvolvidos, destaca-se o *Núcleo de Educação Especial e de Estudos do Desenvolvimento Humano* (NEEEDH), que é vinculado ao Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Cambé-PR, que terá em 2024 a destinação de um novo espaço físico para suas atividades. Tal espaço concorreu para a elaboração da *Proposta de Implementação do NEEEDH* (Cambé, 2022) – com base nas demandas suscitadas ou intensificadas, sobretudo, pela pandemia da covid-19 e pelas características do processo educativo formal e não formais atuais.

As atividades do NEEEDH se alinham ao seu objetivo geral de contribuir para a promoção de uma educação de qualidade, por meio do trabalho multiprofissional e interdisciplinar às necessidades educacionais especiais do público-alvo da Educação Especial (EE), bem como de demais matriculados que as apresentem.

A organização do desenvolvimento das atividades do NEEEDH atende os alunos matriculados na educação infantil e no ensino fundamental séries iniciais. Para tanto, atuam psicólogos, fonoaudiólogas, pedagoga e assistente social, além de estagiários de Psicologia e do Serviço Social.

As atividades junto a alunos, professores e demais profissionais, famílias/comunidade, se apoiam nas perspectivas da Teoria ou Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-crítica; em documentos nacionais e internacionais que subsidiam as políticas públicas da E.E sob a perspectiva da inclusão educacional e escolar.

As demandas atendidas derivam das queixas escolares nos processos de ensino e de aprendizagem e no exercício de uma compreensão dialética desses processos, buscando por posicionamentos educacionais, de modo sistematizado e contínuo.

Ressalta-se que essas teorias subsidiam a defesa do direito à educação de qualidade para todos os alunos, visto que isso impacta sobre seus desenvolvimentos. Nesse sentido, destaca-se a necessidade do trabalho multiprofissional (como prevê a Lei 13.935/2019) e interdisciplinar, superando a visão clínica e médica do processo educativo, manifesta pela prática cotidiana de encaminhamentos de alunos a outras políticas e/ou setores, da efetivação de avaliações formais de alunos com dificuldades escolares sem a devida atenção à atuação dos agentes mediadores do espaço escolar.

Ações relativas a esta prática são reposicionadas numa outra dimensão de trabalho educativo e formativo para alunos e professores/profissionais.

Prevê-se, portanto, que o NEEEDH possa continuar desenvolvendo suas atividades junto aos alunos e professores/profissionais, de modo mais integrado, desde a(s)/o(s): - identificação das dificuldades escolares,

- a) reconhecimento das potencialidades pessoais e institucionais,
- b) intervenção específica junto a elas, acompanhamento da escolarização e do desenvolvimento do aluno,
- c) formação continuada e em serviço dos profissionais/professores, realização de estudos teórico-metodológicos,
- d) elaboração de materiais didático-pedagógicos,
- e) publicização em eventos acadêmico-científicos e em publicações especializadas e para a sociedade em geral dos alcances do trabalho multidisciplinar.

Considera-se que com a revisão e a ampliação dos serviços prestados e da clientela atingida, o alcance dos objetivos geral e específicos do NEEEDH continuem a ser alcançados cada vez mais.

O presente Núcleo se apresenta como estratégico para que se possa implementar o contido nas proposições municipais, tendo

em vista uma escola pública de qualidade para todos os alunos. Isso demanda que diferentes áreas do conhecimento e de atuação profissional estejam vinculadas entre si sob o propósito do bom ensino - aquele que movimenta o desenvolvimento (Vigotskii, 2010). Desde que sejam disponibilizados os recursos teóricos e técnicos necessários, todos podem aprender e, em consequência, se desenvolver naquilo que é propriamente humano - a consciência, as funções psicológicas superiores, a autonomia da conduta.

Essa perspectiva histórico-cultural na modalidade da Educação Especial põe em revisão, e em contraposição, a concepção de que o alunado deva ser alvo de meros treinos de habilidades e de suposta socialização como finalidade da escolarização. Isto porque, defende o impacto que agentes mediadores devidamente subsidiados e compromissados com outro *dever* para os alunos atendidos pode ter, provocando transformações e indo além do que as limitações físicas e intelectuais prenunciam. Demarca-se, pois, que o NEEEDH se encontra compromissado com a busca da promoção do caráter humano nos seres com e sem deficiências.

Considerações finais

Conforme o site do IBGE (Brasil | Cidades e Estados | IBGE), o Brasil possui 5570 municípios, incluindo o Distrito Federal, com uma densidade demográfica de 23,86 hab/km² - em 2022, com escolarização de 99,4% da população de 6 a 14 anos. Esses índices parecem ser muito bons, com a universalização da Educação Básica. Contudo, quando se atenta aos resultados do IDEB em 2023, os índices passam a demandar atenção.

Aos que estão matriculados é necessário que tenham continuidade nos estudos, que não dependam da estratégia “busca ativa escolar”³, empregada em casos de crises e emergências para trazer alunos evadidos para as escolas. Há que se perguntar o porquê dessa evasão, e quanto eles e a própria escola desistem um do outro.

³ A Busca Ativa Escolar é uma plataforma gratuita visando ajudar os municípios no combate à exclusão escolar. Ela foi desenvolvida pelo UNICEF, juntamente com a Undime, Congemas e Conasems.

A inclusão diz respeito, ao modo como aqui se compreende, ao reconhecimento de que todas as pessoas têm histórias escolares a serem consideradas, e antes delas, histórias de aprendizagens a serem consideradas. Todas podem aprender, porém, não nos mesmos ritmos e complexidades. Certo é que, quanto mais se oportuniza o ensino dos saberes já acervados pela humanidade, mais se educa os sentidos, mais se forma o pensamento lógico e abstrato, mais se pode promover a compreensão e a empatia pela (boa ou má) “sorte” uns dos outros pela vida afora.

As redes municipais inclusivas são, pois, aquelas que em meio a tantos problemas e demandas, se exercitam em construir alternativas para que pessoas, grupos e comunidades participem efetivamente do desenvolvimento humano - do século XXI. Contudo, há muito por se fazer, sobretudo em relação às políticas públicas de educação, para que sejam políticas de Estado e não de partidos políticos, considerando a transitoriedade que estas imprimem. É preciso um contínuo trabalho de sensibilização, conscientização e de chamamento ao conhecimento e às transformações na concepção de sociedade, formação humana, papel da escolarização no processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Há que se compreender que as condições objetivas, materiais, não se colocam à parte daquilo que o desenvolvimento cultural dos sujeitos com e sem deficiências podem alcançar. Desse modo, a Lei 13.935/2019 se apresenta como importante documento que encaminha para composição de equipes multiprofissionais compromissadas com esse dever inclusivo.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.** Tese de doutorado, Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil - Panorama.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em 21 ago 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados do IDEB**. Disponível em: Resultados – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br). Acesso em 21 ago 2024.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994 - UNESCO Digital Library

UNICEF. **Busca Ativa Escolar** . Disponível em Busca Ativa Escolar (unicef.org). Acesso em: 22 ago 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994 - UNESCO Digital Library. Acesso em: 20 maio 2024.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone; EDUSP, 2010, p. 103-117.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Avaliação escolar no ensino fundamental-anos iniciais: o desafio do estudante surdo

*Thayane Nascimento Freitas
Cássia Maria Lopes Dias Medeiros
Euna Nayara Cordeiro da Costa Fonseca*

Introdução

As literaturas existentes que discorrem sobre a história da educação dos surdos¹, mostram nuances de propostas pedagógicas, nomeadas como filosofias educacionais: oralismo, comunicação total e bilinguismo. (Quadros, 1997; Strobel, 2006; Godfeld, 1997). No final do século XX a proposta de uma educação inclusiva ganha força graças aos documentos provindos de eventos internacionais como a Declaração Universal dos direitos humanos (1948) e a Conferência de Jomtien, que culminou na elaboração da Declaração mundial sobre Educação para Todos (1990), despertando novos olhares sobre a educação especial, a exemplo da aprendizagem do estudante surdo, apontando a necessidade de que novas formas de comunicação sejam possibilitadas no espaço escolar.

Com o uso da Língua Brasileira de sinais- LIBRAS no espaço escolar surgem novas formas de interação e convívio nesse espaço, ressignificando os ambientes sociais dos usuários da língua. Entendendo que a inclusão é um processo complexo, e se tratando de estudantes surdos, é dever das instituições educacionais promover adequações, tanto no ambiente escolar, quanto no currículo e na preparação do seu corpo docente, tendo em vista o preparo e a boa formação para conhecer a diversidade, tanto em relação ao surdo como aos demais estudantes, e também a complexidade das limitações dos discentes, em que este direito é garantido pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 conhecida como a Lei da

¹ Nesse artigo utilizaremos o termo “surdo” em consonância com o Decreto nº 5.625/2005, no Art. 2º. que, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, pelo uso da Língua Brasileira de Sinais. (Brasil, 2005).

LIBRAS, que em seu capítulo VI, trata sobre “A garantia do Direito à Educação das pessoas Surdas ou com Deficiência Auditiva” (Brasil, 2005).

Entende-se que é possível acontecer o ensino inclusivo em turmas inclusivas em que há predominância de uma única estratégia ou recurso de aprendizagem para todos os estudantes, pois é indispensável a avaliação continuada do ensino, da aprendizagem e dos serviços de apoio necessários para cada estudante, respeitando suas especificidades (Zerbato; Mendes, 2018).

A relevância de investigar essa temática, se constitui na necessidade de reflexão quanto ao currículo, voltado para as pessoas com necessidades educacionais especiais, em especial a avaliação que faz parte de uma etapa fundamental do processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, teve-se como pergunta científica a seguinte: De que maneira a avaliação escolar está promovendo a inclusão em relação ao estudante surdo? Partindo dessa premissa, surgem os seguintes questionamentos: a) Quais são as práticas avaliativas utilizadas na escola regular para estudantes com deficiência na perspectiva inclusiva? b) Qual abordagem avaliativa os professores do município de Teresina utilizam com os estudantes surdos? Com base nas questões explicitadas, o presente estudo se justifica pela proposta de investigar os processos e instrumentos avaliativos realizado pelos docentes com estudantes surdos no sistema regular de ensino, através de fundamentação em teóricos que versam sobre esta temática, como: Mendes (2017), Falcão (2007), Heredero (2010), Luckesi (2011), Fernandes (2007), Caldeira (2000), dentre outros. A motivação em pesquisar a avaliação educacional para estudantes surdos surgiu a partir da interação com a Comunidade Surda enquanto amiga, pesquisadora e docente, em compreender o processo avaliativo na escolarização do estudante surdo, desempenhando o que versa a legislação Esta investigação teve como objetivo geral: Investigar a avaliação escolar de estudantes surdos nas práticas avaliativas que regem a educação especial e inclusiva como base para o exercício da docência. E quanto aos específicos: reconhecer os itens e aspectos sobre a avaliação educacional para o exercício da docência; descrever a abordagem da avaliação escolar para estudantes surdos; e identificar a

concepção dos docentes sobre avaliação escolar de estudantes surdos na perspectiva inclusiva.

O presente trabalho é um estudo de abordagem qualitativa, segundo Godoy (2006) quanto a metodologia, constitui-se em uma pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva. Foi aplicada como técnica de coleta de dados, com entrevista semiestruturada com três professores que lecionam e/ou lecionaram com estudantes surdos na rede municipal de Teresina-PI, e para discussão dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, pois, essa técnica é compatível com os diferentes tipos de discursos e nos faz conhecer o que está por trás das palavras. Bardin (2011).

Inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial: o estudante surdo

Segundo as concepções de autores como Bueno (2008) e Mendes (2017) percebemos a carga ideológica das nomenclaturas direcionadas a “inclusão escolar”, “inclusão educacional” e “educação inclusiva”, e que confundem ainda muitos profissionais da educação, dificultando sua difusão e compreensão. O termo inclusão escolar torna-se adequada, pois surge no sentido de contemplar os estudantes do público-alvo da Educação Especial (PAEE), e nos remete à questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante à escolarização desses estudantes, o ambiente propício para sua escolarização.

Alguns eixos determinantes e aspectos históricos da educação inclusiva aconteceram em 1989, em que resgatamos a aprovação, no Brasil, da Lei nº 7.853/89, a qual, no item “educação”, prevê a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, prevendo, também, como crime punível e reclusão de um a quatro anos, somado a multa, para dirigentes de ensino público ou particular que se recusarem a matricular estudantes que apresenta algum tipo de deficiência ou, mesmo, suspenderem, sem justa causa a sua permanência na escola.

A partir da década de 1990, o movimento de inclusão escolar passou a ser amplamente disseminado não apenas para a realização

de intervenções com as pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, principalmente, sobre a reestruturação da sociedade de modo a permitir a participação plena da pessoa com deficiência. Posteriormente, entrou em vigência a Lei nº 9394/96, uma legislação que previa uma educação voltada para as pessoas com deficiência, que inclui o estudante com deficiência auditiva, no artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

Esse documento oferece legalidade como recurso de suporte na educação do surdo nas escolas, a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)² que consiste em um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum. De acordo com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, no artigo 1º:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Neste sentido, o AEE na inclusão escolar tem importância fundamental, pois busca, por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em ambientes educacionais e, com isso,

² Lei nº 9.394/96 Art.º 4, parágrafo III: atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

eleva ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes.

As discussões sobre a educação de pessoas com surdez, que faz parte do grupo PAEE, e foco aqui nesse artigo, alcançou maior espaço e representatividade no Brasil, através dos estudos em Educação, que passou a perceber o surdo como um indivíduo social, no qual as diversas identidades representadas pelos sujeitos têm como um de seus constituintes a linguagem. Mais tarde, veio a Lei nº 10.436 /2002³, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o Decreto nº 5626/2005⁴ que legitima essa lei, fortalecendo a inclusão escolar e linguística do estudante surdo.

Segundo Alvez (2010), o AEE para estudantes com surdez, na perspectiva inclusiva, estabelece como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do potencial e das capacidades dessas pessoas, vislumbrando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. O AEE na perspectiva bilíngue, promove o acesso dos estudantes com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas: em LIBRAS e em Língua Portuguesa, a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico, com os demais colegas da sala comum. Esse atendimento em LIBRAS fornece a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula.

É a partir do contexto de inclusão escolar do surdo, que podemos entender a importância do uso da língua de sinais. A respeito da importância da Língua de sinais para os surdos, Falcão (2007) assegura:

A língua de sinais promove a leitura do mundo e habilidades conceituais e reflexivas que resultam em competências de saberes pessoais,

³ Art 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados (Brasil, 2002).

⁴ Capítulo IV - Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (Brasil, 2005).

sociais e profissionais em todos os ambientes de convivência familiar, escolar, nas relações interpessoais e no âmbito profissional, desde que, apresentada conceitual e naturalmente desde os primeiros anos de vida (p. 16).

O sujeito surdo que não sabe articular a língua de sinais implica viver em constantes desafios sociais decorrentes das suas dificuldades de interagir com o outro, daí a necessidade da aprendizagem dessa língua. É interessante notar que a maioria dos problemas de aprendizagens de surdos identificadas nas escolas, está ligada às não capacidades linguísticas do professor em fazer uso da língua de sinais.

Avaliação escolar de estudantes surdos: o que versa os autores e os documentos norteadores

A escola hoje não está oferecendo, de acordo com Garcia (2017), a formação de um estudante que construa uma vida para além do adaptar-se à sociedade, e sim promovendo uma inclusão que produz um sujeito ciente de suas limitações e conformado com as poucas oportunidades que têm. Essa realidade é perceptível quando vemos poucos estudantes do PAEE ingressando em uma universidade, e não participando de avaliações externas por não ter o mínimo de escolarização.

Para que a formação dos estudantes do PAEE sejam satisfatórias é necessário adaptações curriculares que deveriam acontecer de forma colaborativa, com o ensino colaborativo, ou também denominado de codocência ou coensino (Vilaronga e Mendes 2014), que se baseia na parceria entre o professor de uma turma regular e o professor de educação especial, no Brasil, este segundo profissional é conhecido por ser o atuante no AEE.

Sendo assim, sistemas, comunidade escolar, professores, estudantes e famílias deverão elaborar um currículo completo que atenda os preceitos de garantias mínimas da dignidade e respeito à aprendizagem, e unirem forças para fortalecer currículos, projetos e planos de aula que aprofundem as necessidades especiais de estudantes PAEE, além de estarem atentos às diversidades em

todas suas variáveis desse estudante com deficiência. As adaptações curriculares necessárias para atender os estudantes PAEE, segundo Heredero (2010):

[...]pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis (p. 198).

Portanto segundo o autor, essas adaptações curriculares propõem uma estratégia didática voltada a facilitar, na medida do possível que os estudantes com dificuldades encontrem as melhores condições de aprendizagem da matéria, e quando falamos dessas adaptações, não estamos nos referindo a um novo currículo, mas de uma nova perspectiva para esse currículo, tornando-o mais “dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (Heredero, 2010 p. 200).

Santiago et al (2015) traz à tona outra discussão necessária quanto a essas adaptações, que é o “desafio de superar barreiras relativas à homogeneização curricular, aos processos avaliativos que selecionam e classificam os alunos” (p.494), pois há nesses currículos voltados para todos a incoerência da adaptação quando não apresentam práticas mais justas e democráticas relacionadas a considerar o tempo e ritmos individuais dos estudantes. E quando falamos de avaliação, que é uma das etapas mais importantes do processo de ensino e aprendizagem escolar, essas adaptações ficam mais excludentes para os estudantes PAEE, que corroborando com Carneiro (2012):

o que precisa ser adaptado são os instrumentos de avaliação, da mesma forma como outros recursos pedagógicos utilizados para o ensino de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. Tais instrumentos devem ser

adequados às possibilidades de comunicação dos alunos. [...] As adequações vão depender da trajetória escolar de cada aluno (p. 524).

A avaliação, portanto, permeia todo o processo de ensino-aprendizagem, onde não só o estudante será avaliado, mas principalmente o professor em sua metodologia, produções e práticas docentes, e em termos didáticos, “ao elaborar o plano de aula ou o planejamento de curso, é preciso considerar os nossos objetivos (culturas), nossa intenção (políticas) com o grupo, o contexto do grupo (dialecricidade e complexidade) com o qual iremos trabalhar (práticas)” (Santiago et al 2017, p. 646).

A avaliação educacional consequentemente deve ser levada para um contexto pedagógico mais reflexivo, levando em consideração que ela não é apenas um instrumento de aprovação ou reprovação, devendo ser interpretado como um ponto de partida contínuo de qualificação que oferecerá ao docente bases consistentes para suas decisões e seu agir pedagógico.

Luckesi (2011, p. 171) já dizia que “no caso da avaliação da aprendizagem, estaremos nos dedicando a ultrapassar a ignorância a respeito da qualidade do desempenho do educando, decorrente do ensino-aprendizagem”, ampliando os desafios e metodologias individualizadas, estendendo as reflexões avaliativas para o contexto da educação inclusiva e dos estudantes com deficiência, e ainda de forma mais específica nesse artigo, queremos levantar discussões acerca do estudante surdo, que necessita de adaptações linguísticas e curriculares.

Engloba-se na avaliação educacional os processos de escolarização, envolvendo a vida pessoal do estudante, suas especificidades (Luckesi, 2011) e os recursos que foram disponibilizados para que ele venha adquirir e desenvolver outros sentidos que não esteja apenas associada à sua deficiência, e esse instrumento não deve ter somente por objetivo planejar a prática didática, mas para também repensá-la, fazendo uma autoavaliação docente.

Em relação ao estudante surdo, o Decreto Federal nº 5.626/05 em seu capítulo VI, artigo 14, aborda algumas diretrizes quanto a

avaliação, afirmando que se deve “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”, deixando nítido que os professores deverão conhecer a cultura e língua dos estudantes surdos para avalia-los. (Brasil, 2005)

Quando se fala de educação e inclusão de pessoas com surdez, há inúmeras concepções e discussões em relação a esse tema, que vão desde a abordagem educacional a esse público até legitimidade acerca da língua de sinais (Fernandes, 2007). Todo esse processo de inclusão deve se iniciar nas escolas, e a avaliação educacional entra nesse contexto como um instrumento positivo inclusivo, pois avaliação segundo Caldeira (2000, p. 122) é:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Com esse pensamento a avaliação é uma etapa sensível do processo de ensino aprendizagem do estudante, pois não somente este é avaliado durante o uso desse instrumento, mas também o docente, que ao se deparar com os resultados dessas avaliações, deve reprogramar toda sua metodologia, analisando de forma dinâmica e construtiva, e um dos seus objetivos dessa avaliação é dar suporte para o professor (Luckesi, 2011), afim de não apenas classificar os estudantes, mas de fazê-los chegar ao objetivo proposto para o mesmo.

Analisando documentos como a LDB 9394/96, é abordado sobre avaliação externa e avaliação em sala de aula, e aponta no artigo 24, parágrafo V que “[...]avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os

de eventuais provas finais” (Brasil, 1996a), mostrando os critérios que devem ser analisado o rendimento educacional dos estudantes do ensino fundamental e médio.

No contexto curricular, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC⁵, em vigor desde 2018, traz em seu texto que a avaliação deve levar em consideração os “ procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (Brasil, 2018, p. 17), e em seu texto não traz especificadamente como deve ser a avaliação escolar para estudantes surdos, mas os professores devem seguir esse documento como uma referência para seus planejamentos e instrumentos avaliativos para todos os estudantes na perspectiva inclusiva. Por conseguinte, se deseja-se êxito educacional de nossos estudantes, e em especial os surdos, precisamos ampliar nosso olhar docente e perceber as diferentes realidades que nos cercam dentro de uma sala de aula. Acreditando que a educação se dá num espaço onde estão inseridas pessoas com deficiência, de contextos sócio-político-econômicos diferentes, religiões e classes distintas, faz-se necessário investigar até que ponto a avaliação tem contribuído para a inclusão, aprendizagem e superação de limites de uma pessoa surda.

Nosso desafio então é ter uma Inclusão escolar efetiva, que é um processo infindável que precisa ser pensado, de forma coletiva e contextualizada, no cotidiano escolar. E é muito importante lembrar que “ser educador, hoje, é buscar conhecer cada vez mais cada um dos seus estudantes, procurando as alternativas pedagógicas que melhor possam atender às peculiaridades e necessidades de cada um deles no processo de mediação da construção do conhecimento” (Heredero 2010, p. 199).

⁵ Apresentamos aqui a Base Nacional Comum Curricular-BNCC como uma referência curricular nacional que serve de orientação para elaboração dos currículos estaduais, municipais e projetos pedagógicos escolares.

Concepção de professores sobre avaliação escolar de estudantes surdos

Procedimentos metodológicos

Nessa seção, discorre-se sobre os percursos que foram trilhados para a execução do estudo. Destaca-se que trata de pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva, como complemento, utilizou-se o método indutivo com o propósito de melhor expor o objeto de estudo aqui apresentado. Sobre a natureza, Godoy (2006) diz que a pesquisa de caráter qualitativo, ocupa um reconhecimento entre as possibilidades de estudar um fenômeno que envolve os seres humanos e suas relações no meio social em que está inserido.

A utilização da abordagem qualitativa ocorreu no sentido de compreender as questões investigadas, a partir da perspectiva dos participantes, explorando sobre a avaliação escolar de estudantes surdos no Ensino Fundamental, suas concepções acerca de métodos avaliativos e conhecimento da legislação que garante a inclusão de estudantes surdos, respeitando sua diferença linguística.

Instrumentos, participantes e campo de pesquisa

Essa pesquisa foi realizada em duas escolas de Ensino Fundamental, localizadas em Teresina-PI. Os instrumentos utilizados na coleta de dados se deram através de questões que compõem a entrevista semiestruturada, com um total de oito questões abertas e fechadas, sendo seis questões abertas e duas fechadas, que foram feitas direcionadas ao tema aqui apresentado, objetivando a construção e o desenvolvimento de novos e importantes conhecimentos acerca do tema.

Os procedimentos realizados na pesquisa ocorreram por meio da aplicação de entrevista à distância, ou seja, diante do isolamento social, causada por conta da pandemia mundial pelo vírus COVID-19⁶, e com a impossibilidade de reunir-se, foi feito primeiramente o comunicado e a solicitação, em seguida foi feito o repasse dos termos aos entrevistados, que após concordarem em participarem da pesquisa,

⁶ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves (Brasil, 2020).

receberam o questionário via WhatsApp ou e-mail, e foi dado a devolutiva utilizando a mesma via de recebimento.

Quanto aos participantes da pesquisa, foram três, todos os professores que atuam em Teresina -PI, na secretaria municipal de educação. Os professores lecionam no corrido ano com estudantes surdos que estão sendo atendidos via ensino remoto, ou já lecionaram em anos passados.

Perfil dos participantes da pesquisa

O caminho percorrido para a produção dos dados desta pesquisa partiu da busca e análise dos conhecimentos dos professores acerca da avaliação escolar para estudantes surdos. Dessa forma, utilizamos o instrumento da entrevista, por meio desse recurso foi possível obter informações relevantes sobre a perspectiva dos sujeitos participantes acerca da temática. No caso deste estudo, participaram da nossa investigação três professores, doravante designados por P1,P2 e P3, considerando a importância de resguardá-los no anonimato. Os dados gerados foram organizados seguindo a ordem das perguntas semiestruturadas, e serão apresentados a seguir.

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa “Avaliação escolar de estudantes surdos em escolas regulares: análise dos documentos legais e as práticas avaliativas”.

Nomes fictícios dos professores participantes da pesquisa	Tempo de docência	Formação acadêmica inicial	Formação continuada em educação especial e/ou libras	Lecionam para estudantes surdos no corrente ano (2021)?
Professor 1 (P1)	3 anos	Letras-Português	Sim	Sim
Professor 2 (P2)	10 anos	Pedagogia	Sim	Não
Professor 3 (P3)	9 anos	Pedaoggia	Sim	Não

Fonte: elaborado pelos autores - Dados da Pesquisa (2021).

O quadro acima evidencia o perfil dos professores que participaram da pesquisa, objetivamos compor melhor as características e aspectos identitários desses atores, fenômenos necessários quando tentamos adicionar mais significados nos estudos em andamento Jesus

(2012). Nesse sentido, para melhor compor esse cenário, aplicamos um questionário com esses professores, no qual elencamos vários pontos sobre seu perfil para serem analisados como: tempo de docência, formação acadêmica inicial, formação continuada em educação especial e/ou LIBRAS e se lecionou para estudantes surdos no corrente ano de 2021. As análises dos dados foram coletadas através de uma entrevista semiestruturada aplicada com três professores, onde foi possível organizar as informações acerca do tema que será detalhado ao longo do texto. (Quadro 1).

No quadro 1, é notório as diferenças de tempo de experiência docente e formação inicial, porém, percebemos que todos os professores demonstraram a necessidade da formação continuada, pois ambos relataram pelo menos uma pós-graduação lato sensu na área de educação especial ou LIBRAS para atender a clientela surda que requer uma inclusão linguística.

Análise de dados: Avaliando os estudantes surdos

Os cursos de formação inicial de professores, infelizmente ainda não abrangem, em suas estruturas curriculares, conhecimentos tão peculiares e específicos que abordem a Educação Especial de forma satisfatória que prepare os professores para atuar se utilizando por exemplo da LIBRAS como recurso inclusivo. As práticas avaliativas destes professores no decorrer do processo de escolarização, podem impulsionar o aprendizado dos estudantes PAEE e ajudar a implementar um ambiente escolar cada vez mais inclusivo, mas lembrando que este não é papel apenas do professor, mas de toda a comunidade escolar (Manzini, 2011).

Para entendermos as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores, é preciso averiguar a concepção destes quanto a Educação de Surdos e a metodologia de Educação Bilíngue, os professores se posicionaram assim:

P1- A educação de surdos[...], entendo como um conjunto de habilidades com uso de recursos pedagógicos específicos que visam facilitar o aprendizado e o desenvolvimento

do aluno surdo na sua língua materna. Já por educação bilíngue, a vejo como uma importante ferramenta pedagógica que a escola inclusiva pode oferecer ao alunado surdo, para que ele possa conhecer de forma efetiva tanto sua língua materna como a língua portuguesa.

P2 - É oferecer todas as possibilidades de ensino aprendizagem para crianças com dificuldades. A educação bilíngue é importante para o desenvolvimento cognitivo da criança surda.

P3 - Entendo que a educação de surdos deve priorizar a língua materna do surdo, a libras. e que der meios a este aluno de assim compreender tudo ao seu redor. E a educação bilíngue contempla duas línguas, incluindo a língua materna do aluno.

Percebemos que todas os professores por terem uma formação, mesmo que mínima na área da surdez, possuem uma visão de inclusão linguística do surdo na escola, destacando a questão da valorização da língua materna (LIBRAS) nas aulas e que compreendem de forma rasa os preceitos de uma educação bilíngue, visto, segundo Brasil (2008), que define subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, a educação bilíngue:

[...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (Brasil, 2014, p. 6).

Sobre a ideia de inclusão escolar para os estudantes surdos, foi questionado aos professores qual era a visão deles **a respeito da escola em que trabalham e se consideram esta inclusiva ou não**, ao qual responderam:

P1 - Para ser considerada inclusiva, acho que ainda necessita de alguns ajustes no ambiente escolar tais como: sinalização no ambiente escolar, em Libras, profissionais que conheçam o básico sobre a língua de sinais, para que possam se comunicar com o surdo, materiais didáticos pedagógicos que possam auxiliar no aprendizado desse alunado.

P2 - Não. porque faltava estrutura básica para o ensino de surdos.

P3 - Não. faltava muito para ser considerada uma escola inclusiva. sentíamos mais falta de um intérprete que facilitasse a comunicação entre a aluna surda e os outros membros da escola.

Corroborando com a ideia de inclusão escolar de Mantoan (2003, p.20) “a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora”, as professoras acima, compreendem que a inclusão, é muito mais que uma mera integração do estudante surdo dentro da sala de aula, pois citam que eles estão em sala, mas que faltam ainda muitos aspectos para serem de fato incluídos no processo de escolarização de forma mais igualitária, demonstrando sensatez em suas colocações, o que é bastante positivo, pois assim, são capazes de perceber que as suas práticas pedagógicas ante essa falta de recursos humanos e financeiros, terão que sobressair-se para promover uma melhor inclusão dos estudantes surdos, garantindo seu acesso e permanência na escola.

Na busca de analisar as práticas educativas dos sujeitos da pesquisa, foi solicitado que narrassem as principais dificuldades que sentiram ao trabalhar com estudante surdo, e responderam:

P1 - Tive uma turma- 5º ano- com 6 alunos surdos. Durante o processo de ensino e aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua, foi verificado que o alunado surdo apresentava diversas dificuldades, tais

como o desconhecimento sobre: conjugações verbais, ordem das sentenças, concordâncias, uso do artigo “o” e/ ou “a”, uso do singular e do plural etc.[...] Vale ressaltar que o próprio desconhecimento sobre a sua língua materna, por parte de alguns, também ocasionou dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem.

P2 - Tive um aluno, eu não tinha estrutura para ensinar, sem formação e aperfeiçoamento, não existe um plano de ação que assegurasse o aprendizado dessa criança.

P3 - Uma aluna surda ano passado, e a principal dificuldade que senti foi o fato da aluna não conhecer língua de sinais e apenas se comunicar com gestos, a família da criança não levava as filhas (a mãe tem 3 filhos surdos) a escola de surdos e a mãe ouvinte também não conhecia Libras.

Na fala da P1 que tinha um número considerável de surdos em sua turma, percebe-se a dificuldade dos surdos com a (segunda língua) L2, pois a língua em que usam para se comunicar tem uma modalidade visual-motora e estes estudam em uma língua que é oral-auditiva, e por isso tem muitas diferenças, principalmente gramaticais e na escrita, porém, ambas atestam que a maior dificuldade é o desconhecimento e uso da (língua materna) L1 pelo próprio estudante surdo, o que dificulta a comunicação entre os professores e o estudante, pois a instrução e principalmente a avaliação ficarão totalmente comprometidas e defasadas.

As professoras reconhecem que há uma falta de direcionamento quanto à avaliação escolar quando estas disseram desconhecer documentos norteadores de base educacional voltados a estudantes com surdez como o Decreto 5.626/2005 e a LDB 9394/96. Diante disso, foi questionado aos sujeitos da pesquisa, **qual sua concepção sobre avaliação escolar**, e conceituaram como:

P1 - Considero um conjunto de ações pedagógicas cujo objetivo é desenvolver meios para que o aluno aprenda da melhor forma. O processo de avaliação não se resume apenas em medir ou testar conhecimentos, na verdade, é uma prática constante há qualquer momento.

P2 - Bastante importante para observar e diagnosticar como a escola e o professor estão contribuindo para o desenvolvimento da criança com relação ao seu aprendizado.

P3 - É um componente do processo e ensino/aprendizagem com o intuito de comparar o que o aluno já sabe e o que precisa alcançar.

Quanto às concepções de avaliação, a professora P1 tem uma visão mais aprofundada, quando demonstra conhecer os tipos de avaliações educacionais e a representatividade desta no processo de escolarização do estudante, enquanto P2 e P3, veem a avaliação como parte do processo, mas demonstram que é um mero documento que serve para nortear o planejamento e medir o conhecimento dos estudantes, valorizando a avaliação diagnóstica, mas não deixam claro sua visão de uma avaliação mais reflexiva, principalmente quando se trata de estudantes surdos, que necessitam de uma pedagogia visual e adaptações avaliativas, como atesta Aranha (2005).

[...] avaliação da aprendizagem do aluno surdo é ponto merecedor de profunda reflexão. Todos os profissionais envolvidos nesse processo deverão estar conscientes de que o mais importante é que os alunos consigam aplicar os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia, de forma que esses conhecimentos possibilitem uma existência de qualidade e o pleno exercício da cidadania (p. 108).

Para aprofundar sobre os conceitos de avaliação escolar para estudantes surdos, perguntamos aos professores **quais estratégias de ensino utilizam ou já utilizaram para avaliar seu estudante surdo, e que tipos de produções utilizavam**, e foram citadas algumas:

P1 - Já fiz uso de estudo de clássicos literários como: o patinho feio, pinóquio etc, todos acessíveis em Libras e em língua portuguesa. [...] Dessa maneira, aprendia-se novos sinais e se conhecia novas palavras. a avaliação aqui foi participativa e colaborativa. Para avaliar também fiz uso de prova escrita e sinalizada. [...] Só não fiz uso de músicas e nem de teatro. Utilizei muito o recurso visual, por exemplo, vídeos sinalizados que contemplavam determinado assunto e facilitassem o aprendizado do público-alvo.

P2 - Na época, não tinha formação e nem aperfeiçoamento para trabalhar com aluno surdo. Portanto, pouco conhecimento para avaliar a criança. Então procurava observar alguns elementos, como: a presença do aluno, escrita, participação, a comunicação e o relacionamento com os colegas em sala, os desenhos e as pinturas.

P3 - Como a aluna conhecia pouco sobre Libras, tentava adaptar as atividades com vídeos sinalizados e após os vídeos sempre envolvia a aluna com atividades sinalizadas. Participação sinalizada, desenhos e vídeos.

Novamente, a P1 demonstra ser conhecedora da cultura surda, e valoriza a pedagogia visual, utilizando de recursos literários que valorizam e fortalecem a identidade surda dos estudantes, se utiliza de avaliações colaborativas, fazendo interações com os estudantes ouvintes e surdos, apesar de não ter o profissional intérprete em sala como apoio. Já as professoras P2 e P3 demonstram desconhecer alternativas para avaliar os estudantes surdos em relação ao rendimento escolar, estas se baseiam apenas em participações e pequenas interações para gerir uma nota aprovativa aos estudantes, fugindo totalmente de uma avaliação inclusiva que avalie as capacidades cognitivas dos estudantes surdos, consequentemente, não contribui para alavancar

o conhecimento destes, o que é lamentável e excludente do ponto de vista pedagógico e social.

Em relação à **formação continuada voltada para prática e fluência em LIBRAS**, que deve ser realizada por todos que fazem parte da equipe escolar, e sondando sobre a **oferta desses cursos preferencialmente pela secretaria de educação e gestão escolar**, todas as professoras afirmaram ter cursos práticos de LIBRAS, mas apenas a P1 tem fluência para utilizar em contextos comunicativos, a P2 e P3 fizeram cursos, mas sem fluência, ou seja, sem comunicação em LIBRAS com os estudantes, e o mais agravante é que nenhuma das professoras tem apoio por conta da secretaria de educação e nem da gestão da escola quanto a capacitação em LIBRAS dos professores e dos estudantes surdos para que a comunicação ocorra de forma compreensível e contribua no aprendizado dos estudantes e nas práticas pedagógicas e avaliativas dos professores.

A formação continuada se faz necessária no cotidiano escolar, principalmente para trabalhar com inclusão de estudantes do PAEE, e quando envolve uma língua diferente da maioria dos falantes, que é a LIBRAS, que requer fluência, contato com os usuários da língua e conhecimento da cultura e identidade surda. Para formalizar uma avaliação que contemple os aspectos visuais e linguísticos de apoio para compreensão dos estudantes surdos, toda a comunidade escolar deverá estar envolvida em elaborar e executar um currículo adaptado, priorizando avaliações com metodologia bilíngue.

Considerações finais

Terminada a fase de análise e interpretação dos dados da pesquisa, cabe tecer algumas considerações sobre o que acreditamos constituir o cerne do estudo realizado. Sendo assim, foi possível fazermos algumas observações pertinentes, como a compreensão reducionista dos professores sobre a avaliação escolar para estudantes surdos, negando a cultura e língua dos mesmos em alguns casos, pois, deveriam priorizar enquanto escola que trabalha na perspectiva inclusiva, que os estudantes devem receber instruções na escola pela sua língua natural que é a LIBRAS, mas no entanto, utilizam ainda

uma linguagem com gestos para manter uma mínima comunicação, onde usam gestos, mímica, escrita ou datilologia, forçando o estudante a usar uma linguagem que não é a dele, no caso os estudantes que usam LIBRAS, que vai implicar direta e negativamente, tanto na língua de sinais e na aprendizagem dos falantes desse idioma, e ainda há um fator agravante, que é a falta de um intérprete educacional.

A comunicação e as interações sociais são fatores de grande importância para o aprendizado e inclusão do estudante surdo. A ausência desta tem como a principal causa a falta de uma formação docente capaz de oferecer a sociedade escolar um trabalho pedagógico eficaz, buscando que o estudante, principalmente o público-alvo da educação especial, tenha uma formação pautada para a dignidade humana.

Percebemos a necessidade de uma formação continuada que possa atender as necessidades dos estudantes surdos, ou melhor, que seja incluída a disciplina de LIBRAS como disciplina curricular, visando promover a inclusão linguística dos surdos, ou oferecer um ensino bilíngue conjugado com uma pedagogia visual, fortalecendo assim uma melhor condição de avaliação escolar formativa, que permita o pleno desenvolvimento educacional do estudante.

Dessa forma, podemos concluir que, precisamos fomentar um aprendizado baseado na influência positiva de uma avaliação reflexiva, mapeando todo o processo escolar dos estudantes surdos. Pois, ficou evidente que a falta de uma avaliação inclusiva, está interferindo diretamente na aprendizagem do estudante surdo, quando a ele é negado a aprendizagem em sua língua. É perceptível que existe uma tentativa de inclusão por parte dos professores, mas que encontram grandes dificuldades em detrimento do ambiente excludente social, por conseguinte, da escola que precisa avançar, para que os estudantes surdos também alcancem os objetivos propostos na educação para todos.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, C. B.; FERREIRA J. P. ; DAMÁZIO, M. M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez / Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.v. 4.**

ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva: a escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Trad. Reto, L; Pinheiro, A. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências: Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. **Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEESP, 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** MEC: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, Acesso: 11 de janeiro de 2021.

BRASIL. CORONA VÍRUS-COVID-19. **Ministério da Saúde.** 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>, Acesso em: 25 de janeiro de 2021.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. - Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CALDEIRA, A. M. Salgueiro. **Ressignificando a Avaliação Escolar**. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000.

CARNEIRO, M. S. C. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. **Revista Educação Especial** | v. 25 | n. 44, | p. 513-530 | set./dez. 2012 Santa Maria.

FALCÃO, L. A. B. **Aprendendo a LIBRAS e reconhecendo as diferenças: um olhar reflexivo sobre a inclusão**: estabelecendo novos diálogos. Recife: 2ªed. Revisada e ampliada. Ed. do autor, 2007.

FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Grupos de estudos por área. Curitiba, agosto de 2007.

GARCIA, R. M. C. (Org). In: **Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI**. Florianópolis, UFSC/CED/NUP, 2017. 262 p. 19-66.

GODOY, A. S. Introduzindo a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista administração de empresas**. V.5, 2006

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio internacionalista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Acta Scientiarum. Education, 32(2), 2010.

JESUS, I. D.. **Analizando a educação inclusiva no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão**. 2012. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão- São Luís, 2012.

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. Coleção cotidiano escolar. São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E.J. Formação de Professores e Tecnologia Assistiva. IN: CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, v.2, p-45-63, 2011.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M.. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas** – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

QUADROS, R. M.. **Educação de surdos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. **Educação e realidade**, v. 40, n. 2, p. 485-502, 2015.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P.; MELO, S. C. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 96, p. 632-651, 2017.

STROBEL, K. L. **Projeto de mestrado Surdos: Vestígios Culturais não registrados na História**, Florianópolis, UFSC, 2006.

VILARONGA C. A. R.; MENDES E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. Pedagogia (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G.. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. **Educação Unisinos**. v. 22, nº 2. p.147-155, abril-junho, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 25 de agosto de 2020.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Aplicações Tecnológicas para a Educação Inclusiva de crianças com TEA

Maria Nogueira Maia

Introdução

Aplicações da ABA para tratamento de TEA

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua 5ª edição (DSM-5, 2013) define o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um transtorno que tem, por características essenciais, o prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (DSM-5, 2013). De acordo com o Manual, o Transtorno divide-se em três níveis, sendo eles: Nível 1 - exigindo apoio; Nível 2 - exigindo apoio substancial; Nível 3 - exigindo apoio muito substancial. Um fator diferencial no diagnóstico é a capacidade limitada de produzir e compreender linguagem (American Psychiatric Association, 1994).

Aproximadamente metade da população autista falha em desenvolver uma forma de linguagem funcional (Tagerflusberg, 2000). Pesquisas conduzidas por Van Lancker, Cornelius e Needleman (1991) averiguam esse fato, demonstrando que crianças com autismo tinham controles abaixo do esperado para a identificação de substantivos, adjetivos não-emotivos e adjetivos emotivos. É importante notar que cerca de um terço das pessoas com autismo não possuem habilidades de comunicação, em consequência da falta de habilidades motoras necessárias para mover a boca e o tracto vocal (Belmonte, 2016).

Crianças e adolescentes com o diagnóstico de TEA apresentam diversas dificuldades na interação com pares, tendência esta que leva ao isolamento e, conseqüentemente, ao prejuízo na qualidade de seus relacionamentos interpessoais. Há, portanto, uma dificuldade em integrar pessoas com TEA em atividades sociais, tanto por falta de atenção, quanto motivação para estímulos sociais (Laugeson et al, 2009). Silva, Gaiato e Relevantes (2012), refutam a noção de que esse padrão é

inerente ao diagnóstico, afirmando que “não é necessariamente porque estão desinteressados, mas porque não sabem e não aprenderam a arte de interagir e manter vínculos (Silva; Gaiato; Releves, 2012. p. 23). Déficits elevados em comunicação social podem surgir pela interação de traços fundamentais em três áreas centrais: motivação social e recompensa, controle motor e cognitivo, e percepção sensorial. O treinamento direcionado a tais traços, se implementado cedo, pode combater a falta de comunicabilidade (Belmonte, 2016).

Crianças com TEA apresentam, na maioria dos casos, uma dificuldade em lidar com as variações de um ambiente. Assim, a rotina torna-se um elemento fundamental do seu cotidiano. A população apresenta, ainda, as estereotípias, como comportamentos auto estimulatórios ou autolesivos, que podem impedi-las de participar de brincadeiras e atividades escolares (Suplino, 2007). Pode-se justificar o retraimento social e essas estereotípias como consequências de alterações sensoriais, devido à maior sobrecarga sensorial na interação social de pessoas com Tea (Dawson; Levy, 1989). Quando a criança possui a área de linguagem comprometida, nota-se a presença de comportamentos auto e heteroagressivos, bem como choro frequente, sorriso sem motivo, variações no humor, e ingestão de objetos não comestíveis (Santos-Carvalho, 2016).

As habilidades sociais são comportamentos aprendidos, e seu desempenho é dependente da fase de desenvolvimento onde encontre-se o indivíduo, assim como de variáveis ambientais e cognitivas, e da interação entre esses fatores (Santos-Carvalho, 2012). É necessário, portanto, ensinar para uma criança com autismo como iniciar e manter uma conversa, como ter empatia com o outro, e demais sutilezas presentes nas interações sociais (Scattone, 2007). O desenvolvimento das habilidades sociais são importantes porque propiciam a criação de estratégias para resolução de conflitos, manutenção de relacionamentos, e promoção da independência (Smith; Matson, 2010).

A Análise Comportamental Aplicada (ABA, do inglês Applied Behavioral Analysis), originou-se no campo científico do Behaviorismo, buscando estudar o vínculo entre a aprendizagem, o comportamento, e o ambiente onde ele ocorre (Lear, 2004). Na técnica, após a análise do

comportamento, é possível estabelecer planos de ação para modificá-los. Entretanto, não há professores suficientemente qualificados nas redes de ensino para implementarem tais métodos, tampouco recursos para que possam trabalhar com cada aluno individualmente. Assim, faz-se necessária uma solução que possibilite a inclusão de pessoas com TEA no ambiente de aprendizado, sem que haja sobrecarga dos professores. Aplica-se, portanto, os instrumentos da ABA na criação de tecnologias que possam auxiliar na alfabetização e no aprendizado dessas crianças.

Enquanto crianças neurotípicas instintivamente imitam professores, pais, e demais figuras responsáveis, as crianças com autismo não possuem essa automaticidade (Gowen, 2012). Muitas dificuldades surgem na capacidade de generalizar as habilidades adquiridas em ambientes controlados, como a terapia, para demais ambientes, pessoas e situações do cotidiano. Entretanto, é comprovado que a habilidade de transferência e generalização pode ser adquirida com treinamento intensivo e constante (Jahr, 2001). Dubois e Vial (200) reforçam essa noção em seu estudo, onde apresentam que há um aumento no vocabulário de crianças com autismo quando seu treinamento consiste de uma combinação de palavras faladas, imagens, palavras escritas, e textos, aplicados consistentemente durante um longo período de tempo. Por esses e outros motivos, a instrução computadorizada está surgindo como um método promissor para o treinamento e desenvolvimento de vocabulário e habilidades sociais nessa população (Wood, 2001).

Gamificação na educação de pessoas com TEA

Skinner (1984) explica que os jogos são constituídos por um bom arranjo de contingências planejadas para manter o jogador se comportando como tal. Assim, por fazer uso de estratégias similares, a gamificação deveria alcançar os mesmos resultados (Oliveira, 2018). Mazurek et al (2015) encontram que adultos com autismo passam, em média, mais tempo jogando videogames do que indivíduos neurotípicos. Eles experienciam, consoante os autores, recompensas sociais distintas do jogo, incluindo a formação de amizades com a comunidade de jogadores e alívio do estresse social. Gallup et al (2016)

apontam para evidências que comprovam esse dado, afirmando que os adolescentes com autismo reportaram melhorias sócio-comunicativas em ambientes online, onde podiam praticar habilidades em locais seguros, assim como desenvolvimento de habilidades de comunicação no meio online.

Consoante Alves, Minho e Diniz (2014), a gamificação fundamenta-se na aplicação da prática dos games em cenários non games, incentivando a criação de ambientes de aprendizado impulsionados por desafios, prazer e entretenimento. Assim, ocorre a potencialização de conhecimentos, criatividade, atenção e múltiplas linguagens. Os espaços de aprendizagens propiciam o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades cognitivas, sociais e motoras (Alves; Minho Dinis, 2014). Cada vez mais, percebe-se a inserção dos games nesses espaços, favorecendo a criação de novas práticas pedagógicas (Pimentel, 2017). Pode-se tirar proveito das mudanças nos planos educacionais e nas metodologias propostas para estabelecer um método que auxilie na aplicação do planejamento com os alunos com TEA, de modo a adaptar o ambiente e impulsionar a aprendizagem (Cunha, 2015).

O ciclo da gamificação, apresentado por Oliveira (2018), se inicia com um objetivo ou desafio claro, atrelado a uma condição de conquista específica. Destarte, toda vez que o usuário alcança um determinado objetivo, ele recebe uma recompensa em conformidade à meta atingida. Os jogadores tendem a valorizar tais recompensas por meio de status, emblemas, moedas virtuais, acesso, poder, ou coisas (Zichermann; Cunningham, 2011).

A literatura de Zichermann e Cunningham (2011) expressa a importância da gamificação para os processos de aprendizagem, indicando que os indivíduos sentem uma atração elevada por atividades que envolvem jogos devido ao aumento do domínio de atenção. A dinâmica do jogo, de acordo com os autores, ajuda a diminuir o estresse, aumenta o fator de entretenimento, e pode auxiliar na socialização dos participantes. Analisando essas três áreas, infere-se que o jogo pode ser de grande auxílio para crianças com diagnóstico de TEA, partindo do pressuposto de que o transtorno refere-se a uma

gama de condições que envolvem aspectos sociais, comportamentais, de memória e de comunicação (Cashin et al, 2020).

Whyte (2015) afirma que um jogo sério diverge-se de jogos de entretenimento pois, enquanto o primeiro objetiva o desenvolvimento de habilidades que podem ser utilizadas no cotidiano do jogador, o segundo objetiva apenas o desenvolvimento de habilidades específicas para o jogo. A criação de jogos sérios envolve um volume elevado de pesquisa empíricas que maximizam o aprendizado, gerando uma narrativa que integra o enredo com os objetivos do jogo. Assim, desenvolve-se a motivação e a imersão no contexto de aprendizado. Além disso, os jogos sérios focam no fornecimento de feedback para o alcance de metas, também aumentando a motivação intrínseca para o aprendizado, e provendo ao jogador informações sobre seu progresso (Barroso Neto, 2019).

Burton et al (2013) indicam que as tecnologias digitais auxiliam o processo de ensino e aprendizagem para estudantes com TEA por meio da apresentação de conteúdos acadêmicos em ambientes criativos e construtivos, onde é possível desenvolver atividades diferenciadas e significativas. Da mesma forma, Rabelo (2021) aponta para a gamificação como uma excelente forma de promover engajamento por parte dos estudantes, especialmente devido à possibilidade de aprendizagem sem o desgaste das habilidades a serem trabalhadas. A oportunidade de interação é muito mais alta em jogos do que em abordagens educacionais tradicionais, possibilitando um aumento no nível de independência e inteligência emocional em estudantes com autismo (Knickmeier-Rust et al, 2014).

Tecnologia existente

Já existem diversos jogos e aplicativos que miram a educação de pessoas com autismo. Um dos mais notáveis é o apresentado por Gobbo e seus colaboradores, com enfoque na alfabetização de crianças com TEA (Gobbo et al, 2021). O aplicativo possui um sistema de comunicação por troca de imagens, valendo-se de pictogramas que se relacionam à atividades cotidianas. O aplicativo auxilia no reconhecimento de imagens, consequentemente expandindo o vocabulário das crianças e melhorando seu poder de retenção de memória.

Nota-se também o aplicativo de tecnologia assistiva Squizzy, desenvolvido como software educacional que ajuda as crianças a aprenderem por conjuntos de atividades que se dividem em níveis de dificuldade. O instrumento utiliza a seleção simples de cores e utiliza imagens reais, o que favorece a manutenção do foco das crianças nas atividades propostas (Purama et al, 2021). Indica-se que a combinação de métodos e estratégias para o desenvolvimento de aplicativos e jogos educacionais leva a melhora na usabilidade e aceitação dos mesmos (Camargo et al, 2019).

Em linha com esse pensamento, Castilho e seus colaboradores utilizaram a AUTHIC para realizar o treinamento de crianças com TEA por meio da identificação de emoções de maneira interativa. O AUTHIC é um jogo que pede que o jogador entenda e interprete rostos, associando-os com emoções. Segundo os criadores, a ferramenta ajuda na detecção de emoções, propiciando um maior desempenho cognitivo nas crianças que o jogaram (Castilho et al, 2021).

A Tecnologia Educacional para Crianças Autistas (TECA) também se mostra como uma alternativa promissora, estimulando atividades que desenvolvem habilidades que podem ser generalizadas para fora do contexto do jogo, adequando o comportamento para situações reais (Whyte et al, 2015). Caracterizado como um jogo sério, o TECA foi gerado com a finalidade de auxiliar na educação e no tratamento de pessoas com autismo através de abordagens lúdicas, adaptativas, e especializadas. Durante a interação com o jogo, a criança será estimulada a realizar objetivos e, a partir dos resultados, progredir para as demais etapas do jogo. Para cada objetivo, é emitido um feedback específico, com a finalidade de aumentar a autonomia de compreensão do jogador.

Metodologia

A metodologia adotada no presente artigo trata-se de uma análise descritiva com ênfase em dados qualitativos. Aderiu-se a metodologia de revisão narrativa, valendo-se das bases de dados: PubMed, Science Direct, e SciELO. Os artigos selecionados foram publicados entre os anos de 2000 e 2022, nas línguas Português e

Inglês. As combinações de palavras-chaves utilizadas na busca são como descritas:

- a) (“Educação”) E (“Autismo”) OU (“Autista”) E (“Gamificação”);
- b) (“Gamificação”) OU (“Tecnologia”) E (“Aprendizagem”) E (“Autismo”) OU (“Autista”)

Os critérios para seleção dos artigos são apresentados na tabela 1. A partir da seleção, realizou-se uma análise de conteúdo tal qual formulada por Laurence Bardin. A mesma consiste em uma estrutura trifásica, caracterizada por: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Tabela 1 - Critérios de elegibilidade para composição da lista de análise.

Inclusão	Exclusão
Contém número DOI	Teses, capítulos de teses, livros, capítulos de livros, anais de congresso, e relatórios técnicos
Texto completo em suporte eletrônico	

Fonte: elaborado pela autora.

A amostra se deu a partir da leitura dos artigos encontrados nas bases mencionadas e que respondiam ao problema da pesquisa, totalizando 32 artigos. Foram selecionados 16 artigos para análise, a partir dos critérios de inclusão previamente estabelecidos. Os artigos são apresentados como A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, e A16.

Artigo	Autores	Título
A1	Frederick Shic, Matthew Goodwin	Introduction to Technologies in the Daily Lives of Individuals with Autism
A2	Gray Atherton, Liam Cross	The Use of Analog and Digital Games for Autism Interventions
A3	Azadeh Afrasiabi Navan, Ali Khaleghi	Using Gamification to Improve the Education Quality of Children with Autism
A4	Maicris Fernandes, Percy Nohama	Jogos Digitais para pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo
A5	Rafael Toscano, Valdecir Becker	Rumo a um Framework de Ensino Baseado em Recursos Audiovisuais para Auxiliar o Desenvolvimento de Crianças Autistas
A6	Lucila Santarosa, Débora Conforto	Tecnologias Móveis na Inclusão Escolar e Digital de Estudantes com Transtornos de Espectro Autista
A7	Andrew Cashin, Jonathan Smith, Ric McQueen, Tim Stein	Evaluation of a Social Gaming Programme for Young Adults with Autism Spectrum Disorder
A8	Tayde Castillo, Concepción Celis, Carmen Lara	Authic: Computation Tool for Children with Autistic Spectrum Disorder
A9	Maria Renata Gobbo, Cinthyan Barbosa, Marcelo Morandini, Fernanda Mafort, José Luiz Mioni	ACA Game for Individuals with Autism Spectrum Disorder
A10	Tanmoy Goswami, Tanay Arora, Pranita Ranade	Enhancing Memory Skills of Autism Spectrum Disorder Children Using Gamification
A11	Ahmed Hassan, Niels Pinkwart, Muhammad Shafi	Serious Games to Improve Social and Emotional Intelligence in Children with Autism
A12	Micah Mazurek, Christopher Engelhardt, Kelsey Clark	Video Games from the Perspective of Adults with Autism Spectrum Disorder
A13	Matthew Belmonte, Emma Weisblatt, Alicia Rybicki, Beverley Cook, Caroline Langensiepenm, David Brown, Manuj Dhariwal, Tanushree Chandhok, Pratihbba Karanth	Can Computer-Assisted Training of Prerequisite Motor Skills Help Enable Communication in People with Autism?

Artigo	Autores	Título
A14	Alexis Bosseler, Dominic Massaro	Development and Evaluation of a Computer-Animated Tutor for Vocabulary and Language Learning in Children with Autism
A15	Sue Fletcher-Watson	A Targeted Review of Computer-Assisted Learning for People with Autism Spectrum Disorder: Towards a Consistent Methodology
A16	Bertram Ploog, Alexa Scharf, DeShawn Nelson, Patricia Brooks	Use of Computer-Assisted Technologies to Enhance Social, Communicative, and Language Development in Children with Autism Spectrum Disorders

Resultados e discussão

Existe muita discussão acerca do potencial da tecnologia para a personalização de intervenções para indivíduos com autismo. “Introduction to Technologies in the Daily Lives of Individuals with Autism” explora justamente o papel da tecnologia no apoio de pessoas com TEA no cotidiano, bem como os benefícios da implementação tecnológica no auxílio da comunicação, aprendizagem, e mudança de hábitos e comportamentos. Enfatiza-se, no artigo, a importância de considerar as necessidades e preferências individuais na seleção de tecnologias, sugerindo que o envolvimento dos indivíduos na seleção e no uso tecnológico pode ajudar a assegurar uma boa adaptação da mesma às necessidades específicas de cada um. Os autores destacam uma ampla gama de tecnologias, incluindo aplicativos de comunicação, programas de treinamento de habilidades sociais, terapia em realidade virtual, e outros dispositivos usáveis que podem mapear comportamentos.

Encontrou-se que a pesquisa vigente discute a prevalência do autismo e os desafios que as pessoas diagnosticadas com o transtorno enfrentam no dia a dia, como a dificuldade de comunicação e na realização do manejo de processamento de informações sensoriais. Aborda-se, frequentemente, os comportamentos de estereotipia e limitação de interesses, apontando métodos e teorias que possam ajudar a lidar com esses de forma produtiva.

No artigo “The Use of Analog and Digital Games for Autism Interventions”, os autores examinam o uso de jogos como ferramentas para intervenções destinadas a pessoas com autismo. Os autores explicam as diferenças entre jogos digitais e analógicos, e as oportunidades de interação social e aprendizagem de novas habilidades que cada formato proporciona. Enfatiza-se, assim como no artigo “Introduction to Technologies in the Daily Lives of Individuals with Autism”, a importância de considerar as necessidades e preferências de cada um ao determinar quais tecnologias e jogos implementar.

Em “Rumo a um framework de ensino baseado em recursos audiovisuais para auxiliar o desenvolvimento de crianças autistas”, Toscano e Becker criam um framework a partir da análise de diversos recursos, como: desenhos animados, vídeos educacionais, e jogos - que foram selecionados pelo caráter relevante para o aprendizado de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. O framework inclui um conjunto de diretrizes para a seleção e uso desses recursos, levando em consideração fatores como o perfil do aluno, o objetivo de aprendizagem, e as estratégias de ensino mais pertinentes. Objetiva-se o fornecimento de uma estrutura clara e consistente para o uso de recursos audiovisuais no ensino de crianças com autismo. Discute-se, também, os resultados de um estudo piloto, que indicaram que o uso de recursos audiovisuais levou a uma melhoria significativa na interação social, comunicação, e habilidades emocionais das crianças.

A mesma pauta encontra-se vigente no artigo “Tecnologias Móveis na Inclusão Escolar e Digital de Estudantes com Transtornos de Espectro Autista”, que aponta para a utilidade das tecnologias móveis para a promoção da inclusão de estudantes com TEA por meio da adaptação das mesmas para atender às necessidades individuais dos alunos. Os autores destacam que as tecnologias fornecem ferramentas para a comunicação não verbal, e podem ser utilizadas no ensino de reconhecimento emocional e resolução de conflitos.

Encontra-se, em todos os artigos analisados, resultados positivos em relação aos efeitos desses jogos na comunicação, habilidades sociais, cognição e comportamento de indivíduos com TEA. Novamente, percebe-se que os jogos digitais podem ser de

grande utilidade para pessoas com TEA por oferecerem uma forma interativa e visualmente atraente de aprender e praticar habilidades sociais e cognitivas. Os estudos revisados destacam a importância de considerar as características específicas do TEA na projeção de jogos para a população, especialmente no tocante às dificuldades com linguagem e comunicação. Deve-se garantir, destarte, que os jogos sejam acessíveis para pessoas com deficiência visual, auditiva, ou motora.

Aponta-se, entretanto, para a necessidade de mais pesquisas sobre o uso da tecnologia na inclusão escolar de estudantes com TEA, especialmente no que diz respeito à avaliação da eficácia dessas tecnologias na melhoria do desempenho acadêmico e social dos alunos. Percebe-se essa necessidade na leitura do artigo «Evaluation of a social gaming programme for young adults with Autism Spectrum Disorder», que apresenta uma avaliação de um programa de jogos sociais para jovens adultos com TEA, propondo-se a avaliar a eficácia do programa. A avaliação foi conduzida por meio de questionários preenchidos pelos participantes e pelos cuidadores, antes e depois do programa. Os resultados indicaram uma melhoria significativa nas habilidades sociais e de comunicação dos participantes após o programa, relatando uma maior motivação para interagir socialmente e se envolver em atividades em grupo, além de um aumento na autoestima e autoconfiança dos participantes.

É o que aufer-se no texto “Authic: Computational tool for children with autism spectrum disorder”, que apresenta a ferramenta computacional homônima, projetada para ajudar crianças com TEA a desenvolver habilidades sociais e de comunicação. Desenvolvida com base na Terapia Cognitiva Comportamental (TCC), a ferramenta inclui jogos e atividades interativas personalizadas para atender às necessidades individuais de cada criança. A avaliação da ferramenta foi realizada com um grupo de crianças e seus respectivos terapeutas, mostrando a eficácia da ferramenta no desenvolvimento das habilidades sociais e de comunicação das crianças, bem como a qualidade da relação entre as crianças e o terapeuta.

Similarmente, na apresentação do jogo ACA (Autism Care App), pensa-se em uma série de atividades, incluindo jogos de

correspondência, jogos de perguntas e respostas, e atividades de emparelhamento. Cada atividade é projetada de modo a auxiliar os jogadores a praticar habilidades socioemocionais. Os autores avaliaram o jogo com um grupo de indivíduos com TEA e um grupo de controle sem TEA, mostrando que os jogadores com TEA aumentaram significativamente suas habilidades de reconhecimento de emoções e empatia após o jogo. Os jogadores relataram que o jogo era envolvente e motivador, sugerindo que o uso de jogos pode ser realmente eficaz para ensinar diversas habilidades para essa população.

A literatura analisada também abrangeu o uso de jogos sérios, que se baseiam em diferentes abordagens terapêuticas, incluindo a Terapia Cognitivo Comportamental (TCC) e Terapia do Desenvolvimento Individual (TDI). Os autores ressaltam que o uso de jogos sérios pode ser uma abordagem promissora para melhorar as habilidades sociais e emocionais em crianças com TEA. No entanto, também é enfatizada a necessidade de realizar-se mais pesquisas para avaliar a eficácia a longo prazo dos jogos, bem como para entender melhor como eles podem ser integrados com outras abordagens terapêuticas.

No artigo “Video games from the perspective of adults with autism spectrum disorder”, Mazurek et al exploram como jogos podem fornecer um ambiente seguro e controlado para a prática dessas habilidades sociais. Também podem fornecer uma sensação de controle, autonomia e realização, bem como um meio de relaxamento. Os participantes relataram que os jogos podem ser uma forma de se conectar com outras pessoas que compartilham interesses semelhantes. No entanto, também foram relatados desafios, como a necessidade de equilibrar o tempo gasto com os jogos e outras atividades, e a dificuldade de se adaptar a jogos com muitos elementos visuais e auditivos.

Conclusão

Devido a alta presença de dificuldades com linguagem e habilidades socioemocionais em crianças com autismo (Tager-Flusberg, 2003), faz-se necessária a aplicação de métodos inovadores para o processo de ensino-aprendizagem. A tecnologia é uma excelente

alternativa para a criação de tais métodos de ensino inclusivo. Indivíduos com autismo precisam, muitas vezes, de estímulos externos para iniciar, manter ou terminar um comportamento.

Dispositivos móveis podem ser outra ferramenta de apoio a ser usada com crianças com TEA e déficits de comunicação. O uso de dispositivos permite alguma portabilidade, mobilidade, e acessibilidade que dão origem a cenários educacionais individuais e personalizados, para além da sala de aula regular. As pesquisas realizadas na área recentemente indicam que a tecnologia ajuda as crianças com autismo a se comunicarem, aumentam seu interesse e engajamento na aprendizagem de palavras, na construção de frases, e nas habilidades socioemocionais.

Entre as tecnologias desenvolvidas, os programas de treinamento computadorizados têm atraído muita atenção (Bolte, 2004). Programas objetivando a melhoria de habilidades literárias, habilidades adaptativas, habilidades de comunicação social e detecção de emoções foram desenvolvidos e avaliados, e grande parte dos estudos conduzidos sobre essas ferramentas demonstram que as habilidades podem ser ensinadas de forma eficiente aos indivíduos com TEA.

Um grupo de indivíduos com TEA, por exemplo, demonstrou mais interesse por computadores do que por brinquedos, e preferiram a instrução computadorizada à instrução pessoal (Bernard-Opitz, 2001). Os indivíduos não demonstram apenas mais atenção e menos resistência, mas também resultados superiores no processo de aprendizagem (Moore; Calvert, 2000). É crucial que mais pesquisas e estudos sejam conduzidos a fim de determinar a eficiência da implementação destes programas a longo prazo, bem como estabelecer meios de implementação em massa para as tecnologias no cenário brasileiro.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (1994). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** (4th ed.). Washington, DC: Author.

ALVES, F. J., CARVALHO, E. A., AGUILAR, J., BRITO, L. L., BASTOS, G. S. Applied Behavior Analysis for the Treatment of Autism: A Systematic Review of Assistive Technologies. **IEEE Access**, v. 8, p. 118664-118672, 2020, doi: 10.1109/ACCESS.2020.3005296

ALVES, F. **Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática.** 2a ed. São Paulo: DVS, 2015.

ALVES, L. R. G. MINHO, M.; DINIZ, M. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R. BATISTA C. R.; VANZIN, T. (Org.). **Gamificação na educação.** 1 ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. v. 1, p. 75-97.

BOSA, C. A. As relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2001, n.14, v.2, p. 281-287.

BURTON, C. E.; ANDERSON, D. H.; PRATER, M. A.; TAYLOR, T. M. Video self-modeling on an iPad to teach functional math skills to adolescents with autism and intellectual disability. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, United States, v. 28, n. 2, p. 67-77, 2013.

CAMARGO, M. C.; BARROS, R. M.; BRANCHER, J. B.; BARROS, V.T.O.; SANTANA, M. **Designing Gamified Interventions for Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review**, 2019, doi: 10.1007/978-3-030-34644-7_28

CARVALHO, L. **Transtorno do espectro autista severo e sistema de comunicação por troca de figura (pecs): aquisição e generalização de operantes verbais e extensão para habilidades sociais.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.

CASHIN, A.; SMITH, J.; MC QUEEN, R.; STEIN, TIM. **Evaluation of a social gaming programme for young adults with Autism Spectrum Disorder.** *Collegian*, v. 27, p. 174- 178, 2020, doi: 10.1016/j.colegn.2019.06.001

CASTILLO, T. A.; CELIS, C. P.; LARA, CARMEN., SOMODEVILLA, M. J., PINEDA, I. H., ALBA, K.F., ROMERO, E. **Authic: Computational tool**

for children with autistic spectrum disorder. International Symposium on Computers in Education: Learning Analytics Technologies, 2016, doi: 10.1109/SIIE.2016.7751838

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.** 6ªed. Rio de Janeiro:Wak Ed.,2015.

DAWSON, G.; LEWY, A. Arousal, Attention, and the Socioemotional Impairments of Individuals with Autism. In: DAWON, G. **Autism: Nature, Diagnosis and Treatment.** New York, Guilford Press, 1989.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. Significância clínica e mudança confiável na avaliação de intervenções psicológicas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 4, 2008, p. 497-505.

DUBOIS, M.; VIAL, I. (2000). Multimedia design: The effects of relating multimodal information. **Journal of Computer Assisted Learning**, 16, 157-165.

GALLUP, J., SERIANNI, B., DUFF, C., and GALLUP, A. (2016). "An exploration of friendships and socialization for adolescents with autism engaged in massively multiplayer online role-playing games (MMORPG)," **Education and Training in Autism and Developmental Disabilities** (Arlington, TX), 223-237.

GARRIS, R.; AHLERS, R.; DRISKELL, J. E. Games, motivation, and learning: A research and practice model. **Simulation Gaming**, v. 33, p. 441-467, 2002.

GAUDIOSI, J. New reports forecast the global video game industry will reach \$82 billion by 2017. **Forbes**, 2012. Disponível em: <http://www.forbes.com/sites/johngaudiosi/2012/07/18/new-reports-forecasts-globalvideo-game-industry-willreach-82-billion-by-2017>. Acessado em: 07/12/2017.

GRESHAM, F. M. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In: DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais: Diversidade Teórica e suas implicações.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 17-56.

GOBBO, M. R. M., BARBOSA, C. R.S. C., MORANDINI, M., MAFORT, F., MIONI, J. L. V. M. ACA game for individuals with Autism Spectrum Disorder. **Entertainment Computing**, v. 38, 2021, doi: 10.1016/j.entcom.2021.100409

GOSWAMI, T., ARORA, T., RANADE, P. Enhancing Memory Skills of Autism Spectrum Disorder Children using Gamification. **Journal of Pharmaceutical Research International**, v. 33, p. 125-132, 2021, doi: 10.9734/jpri/2021/v33i34b31854

GOWEN, E. (2012). Imitation in autism: why action kinematics matter. **Front. Integr. Neurosci.** 6:117. doi: 10.3389/fnint.2012.00117

GUPTA, P., & MACWHINNEY, B. (1997). Vocabulary acquisition and verbal short-term memory: computation and neural bases. **Brain and Language**, 59, 267–333.

HABGOOD, J.; AINSWORTH, S. Motivating children to learn effectively: Exploring the value of intrinsic integration in educational games. **Journal of Learning Sciences**, v. 20 (2), p. 169–206, 2011.

HASSAN, A.; PINKWART, N.; SHAFI, M. Serious games to improve social and emotional intelligence in children with autism. **Entertainment Computing**, v. 38, p. 100417, 2021, doi: 10.1016/j.entcom.2021.100417

JAHR, E. (2001). Teaching children with autism to answer novel wh- questions by utilizing a multiple exemplar strategy. **Research in Developmental Disabilities**, 22, 407–423.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education**. 1. ed. San Francisco: . Pfeiffer Company, 2012.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, n.28, 2006, p. S3-11.

KOEGEL R. L.; RINCOVER, A.; EGEL, A. L. **Educating and understanding autistic children**. San Diego: College Hill Press, 1982.

KOENIG, K.; WHITE, S.; PACHLER, M.; LAU, M.; LEWIS, M.; KLIN, A.; SCAHILL, L. Teaching social skills to children with pervasive developmental disorders: A randomized clinical trial. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, n.40, v.10, 2010, p. 1209-1218.

LAFORCADE, P; VAKHRINA, V. “**A domain-specific modeling approach for a simulation-driven validation of gamified learning environments: case study about teaching the mimicry of emotions to children with autism**”, Laboratoire d’Informatique de l’Université du Maine (LIUM, 2016).

LAUGESON, E. A.; FRANKEL, F.; MOGIL, C.; DILLON, A. R. Parent-Assisted Social Skills Training to Improve Friendship in Teens with Autism Spectrum Disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, n.39, 2009, p. 596-606.

MAZUREK, M. O., ENGELHARDT, C. R., and CLARK, K. E. (2015). Video games from the perspective of adults with autism spectrum disorder. *Comput. Hum. Behav.* 51, 122-130. doi: 10.1016/j.chb.2015.04.062

NAVAN, A. A. and KHALEGHI, A. "Using gamification to improve the education quality of children with autism". **Revista científica**, 37(1), 2020, pp. 90-106.

PIMENTEL, F. S. C. **A aprendizagem das crianças na cultura digital**. 2 ed. Maceió: EDUFAL, 2017.

PRIZANT, B. M. (1983). Language acquisition and communicative behavior in autism: Toward an understanding of the "whole" of it. **Journal of Speech & Hearing Disorders**, 48, 296-307.

RABELO, R. A ludicidade na gamificação. In: DAROLT, V. **Gamificar em sala de aula**. Curitiba: CRV, 2021. p. 47-50.

SANTOS-CARVALHO, L. H. Z. S.. **Caracterização e análise das habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças com autismo**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SANTOS-CARVALHO, L. H. Z. S. **Transtorno do espectro autista severo e Sistema de Comunicação por troca de Figura (PECS): aquisição e generalização de operantes verbais e extensão para habilidades sociais**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Tradução de João Carlos Todorov e Rodolfo Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 11 ed, 2003. (Originalmente publicado em 1953)

SOLOMON, M.; GOODLIN-JONES, B.; ANDERS, T. A Social Adjustment Enhancement Intervention for High Functioning Autism, Asperger's Syndrome, and Pervasive Developmental Disorder NOS. **J. Autism Dev. Disord**, n. 34, v.6, 2004, p. 649-668.

TAGER-FLUSBERG, H. (1999). A psychological approach to understanding the social and language impairments in autism. **International Review of Psychiatry**, 11, 355–334.

TAGER-FLUSBERG, H. (2000). Language development in children with autism. In: L. Menn & N. Bernstein Ratner (Ed.), **Methods For Studying Language Production** (pp. 313–332). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

VAN LANCKER, D., CORNELIUS, C., NEEDLEMAN, R. (1991). Comprehension of verbal terms for emotions in normal, autistic, and schizophrenic children. **Developmental Neuropsychology**, 7, 1–18.

WECHSLER, D. (1989). **Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence** – Revised. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

WHYTE, E. M.; SMYTH, J. M.; SCHETF, K. S. Designing serious game interventions for individuals with autism. **J. Autism Dev. Disord**, v. 45, p. 3820–3831, 2015.

WOOD, J. (2001). Can software support children’s vocabulary development? **Language Learning & Technology**, 5, 166–201.

YAMAMOTO, J.; MIYA, T. (1999). Acquisition and transfer of sentence construction in autistic students: Analysis of computer-based teaching. **Research in Developmental Disabilities**, 20, 355–377.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps**. Sebastopol: O’Reilly Media Inc, 2011.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Adaptações Pedagógicas no contexto da inclusão escolar

Déborah Wachtmann Soares

Maria Victoria de Souza Portela Ribeiro

Nira Kaufman

Rodrigo José Santana Ziltener

Introdução

A Constituição Federal do Brasil de 1988 reconhece a educação como um direito universal e dever do Estado e da família, devendo ser estimulada e impulsionada em conjunto com a sociedade. É fundamental o papel da educação no desenvolvimento pessoal, no preparo para o exercício da cidadania e na qualificação de todos os indivíduos para o mercado de trabalho (Brasil, 1988).

Nesse sentido, cabe também à educação agir como instrumento de coesão social, considerando as diversidades dos indivíduos. Sendo assim, os sistemas educacionais devem reconhecer e valorizar o pluralismo e a multiplicidades das competências individuais dos diversos grupos humanos que compõem uma sociedade (Delor et al., 1998).

Dentre os objetivos da educação, destaca-se o de garantir que todos os estudantes possuam oportunidades de aprender e de participar ativamente das atividades escolares (Brasil, 2018). Sabemos que cada pessoa é singular, ou seja, possui formas diferentes de ser e estar no mundo. Sendo assim, para garantir que essa finalidade seja alcançada, notamos que se torna necessária a implementação de adaptações pedagógicas a fim de transformar o ensino acessível para todos os estudantes. Neste texto iremos discorrer sobre algumas dessas estratégias pedagógicas de acessibilidade no contexto da educação inclusiva, entendendo que a inclusão é o único caminho na busca por assegurar uma educação equitativa e ética para todos.

As ideias e os princípios associados à inclusão escolar começam a ganhar destaque na década de 1990, com a Declaração de

Salamanca¹, que defende a inclusão como um direito fundamental e uma estratégia para promover a equidade educacional. A partir desse marco fundamental, o conceito de educação inclusiva e suas práticas se popularizou e se fortaleceu em diferentes países. Os estudos sobre os alicerces teóricos, formação de profissionais, adaptações de materiais e avaliações vêm se aprofundando ao longo dos anos.

Vivemos em uma sociedade na qual aqueles que não se enquadram na norma, são vistos como desviantes, menos capazes e, portanto, são excluídos e/ou convocados a se normalizar ou se adaptar à sociedade. Na escola não é diferente, uma vez que essa instituição é um reflexo da sociedade em que está inserida. (Fiore, 2020). Dessa forma, o que observamos, muitas vezes, são espaços escolares que colocam os estudantes com deficiência na posição de ter que se adaptar a escola, a sala de aula, as regras, as atividades, etc. O que torna fundamental diferenciarmos inclusão e integração e ressaltar que educação inclusiva não é sinônimo de educação integrativa². O objetivo da inclusão não é integrar o aluno ao ambiente escolar regular com a expectativa que ele se adapte ao funcionamento dito normal. A inclusão que buscamos considera que todos os alunos fazem igualmente parte da comunidade escolar, apresentando necessidades diferenciadas, e que cabe à escola criar estratégias para ensinar todos os seus alunos.

As alterações necessárias para a inclusão serão fruto do esforço de todos os atores que ocupam o espaço escolar, visando modificar suas engrenagens, um tanto enferrujadas, para criar um espaço onde todos caibam. Na escola, hoje, ainda não cabem todos (Kaufman, 2023, p. 30).

¹ Esse documento foi elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, organizada pela UNESCO e pelo Ministério da Educação da Espanha. Ele promove a inclusão, enfatizando que as escolas devem adaptar-se para atender à diversidade dos estudantes, em vez de segregar os alunos com deficiência em instituições separadas. A Declaração de Salamanca é considerada um compromisso internacional com a promoção de uma educação inclusiva e igualitária.

² “premissa de que haveria dois tipos principais de criança, as crianças ‘com necessidades educativas especiais’ e as crianças ‘sem necessidades educativas especiais’” (Beyer, 2006, p.75, apud Kauman, 2023, p. 29).

Assim, como afirma Kaufman (2023), discutir e lutar por uma educação inclusiva é ainda imprescindível, uma vez que ela ainda não existe como realidade para uma grande parte dos estudantes com deficiência. Em outras palavras, a inclusão escolar ainda não está plenamente alcançada. Podemos observar que é um processo complexo que avança, entretanto, ainda temos muito o que conquistar e trilhar para termos escolas acessíveis para todos os estudantes.

Como nos diz Marcondes (2004) “a inclusão não se dá incluindo os corpos das crianças nas classes regulares. A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito.” (Marcondes, 2004, p.02). Isto é, não basta colocar fisicamente os alunos em salas regulares e achar que eles já estarão incluídos, uma vez que a inclusão só será possível quando a responsabilidade sobre ela for compartilhada por toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, temos no Brasil a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB nº. 2/2001 que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 2º:

[...] os Sistemas de Ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (CEB, 2001, p 15).

Portanto, constata-se como obrigação das escolas brasileiras aceitar todos os alunos e promover as condições necessárias para que eles possam aprender. Dessa forma, para que essas condições sejam garantidas, entendendo que cada pessoa aprende, se relaciona e se comunica de formas diferentes, são necessárias adaptações pedagógicas que incluam recursos e estratégias inclusivas. É sobre este tema que o presente trabalho irá discorrer, a partir da experiência de cada autor no campo da educação inclusiva.

Essa escrita parte da experiência dos autores como profissionais de apoio à inclusão³, em uma escola particular na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, sendo supervisionados por uma das autoras. Apresentaremos algumas das adaptações pedagógicas que temos adotado no nosso cotidiano de atuação. Estando inseridos em um contexto educacional privilegiado, dispomos de diversos recursos que nos auxiliam a realizar essas adaptações que visam um espaço educacional mais acessível para os estudantes que acompanhamos.

Deste modo, exploraremos estratégias pedagógicas que têm se mostrado eficazes na promoção de uma educação inclusiva onde atuamos, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais rica e envolvente para os alunos. Iremos aprofundar sobre a inserção do lúdico e de estratégias visuais nas diferentes atividades, assim como sobre a adaptação de materiais e de instrumentos avaliativos.

Antes de seguir, queremos pontuar que, dentre as estratégias que podem ser adotadas para a promoção da inclusão escolar, está o mediador escolar⁴. Segundo Nira Kaufman,

Associamos a prática da mediação a uma ponte: um instrumento de sustentação de encontros possíveis - aluno e escola; aluno e conhecimento; aluno e colega. Porém, um lugar de passagem, no qual bons encontros possam acontecer e a ponte possa ser atravessada (Kaufman, 2023, p. 16).

Sendo assim, o mediador é um dos possíveis recursos inclusivos, contudo, não é - e não deve ser - o único recurso. Permitir

³ No momento da escrita deste trabalho, duas das autoras tinham vínculo de estágio com a instituição e os demais profissionais contratados da mesma instituição.

⁴ De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), o nome dado ao mediador é “profissional de apoio escolar”, sendo a “pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (LBI, 2016, p. 28). Optamos por utilizar o termo “mediador” por ser a forma mais comumente usada nas escolas particulares do Rio de Janeiro, onde atuamos.

que o estudante tenha apenas um recursos de apoio é arriscar-se a uma experiência de dependência que não favorece a autonomia⁵ do estudante.

Portanto, acreditamos que a educação inclusiva deve contar com diferentes recursos pedagógicos. Sendo assim, é fundamental que o estudante em situação de inclusão⁶ possua variados recursos que possam mediar⁷ as suas experiência escolar de aprendizado, sendo eles tanto humanos quanto não humanos (Kaufman, 2023). E aqui vamos tomar a ação de mediar como nos diz Alves e Moraes, (2019).

“Mediação é encontro, mediação é ampliação de conhecimento, mediação é ir ao encontro do repertório e dos interesses do outro, mediação é conectar conteúdos e interesses, mediação é ir além dos conteúdos, mediação é aproximar, refletir experiências e compartilhar, mediação é diálogo (...)” (Alves e Mores, 2019, p. 489/490).

Adaptações pedagógicas

Como estabelecido anteriormente, a inclusão não se faz de modo integrativo, são necessárias ações para além da inserção em sala de aula. É nesse sentido que buscamos, como mediadores, a partir do que se é dado em sala de aula, adaptações que aproximem o conteúdo e a atividade, da realidade do aluno em situação de inclusão, que está sendo acompanhado naquele momento, buscando que esteja mais

⁵ “Entendendo agora autonomia como ampliar a capacidade de fazer conexões [...] Abrimos mão da ideia de autonomia como a quantidade de coisas que conseguimos fazer sozinhos, sem ajuda, de forma independente, e abrimos as portas para autonomia como agência, agenciamento com uma heterogeneidade de objetos, pessoas e animais.” (Kaufman, 2023, p. 75).

⁶ “Essa forma de se referir aos alunos e alunas foi escolhida, principalmente, em razão da tentativa de abrir mão do conceito excludente de ‘especial’. [...] Juntamente com a afirmação da inclusão como um local de passagem, que comporta movimento. [...] Portanto, estar em situação de inclusão tem a ver com o encontro entre o aluno e as formas de ensinar da escola e contexto em que as relações estão estabelecidas” (Kaufman, 2023, p. 32).

⁷ “Ser intermediário entre duas ou mais partes; intervir ou interceder como mediador” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, disponível em: Dicionário Online Priberam de Português).

acessível. Seguindo o que foi afirmado por Vygotsky (2011), buscamos criar “um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos” (Vygotsky, 2011. p. 868).

Buscamos estabelecer no trabalho com o aluno em situação de inclusão um conjunto de práticas e abordagens didáticas que visam possibilitar a melhor compreensão do conteúdo apresentado no ambiente escolar. Visibilizando, assim, caminhos indiretos na trajetória do aluno em situação de inclusão.

Dentre as várias abordagens desenvolvidas em nosso percurso de atuação, elencamos algumas ferramentas que se apresentaram significativas. Entretanto, destaca-se que as adaptações são flexíveis para cada necessidade, como uma caixa de ferramentas com inúmeras possibilidades que podemos lançar mão diante das necessidades que se apresentam no cotidiano da escola. É importante reconhecer que cada estudante possui um estilo e ritmo de aprendizagem. Por isso, adaptar as estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais é essencial para garantir que todos possam se beneficiar do processo educativo. Isso pode significar, por exemplo, oferecer explicações mais detalhadas para alguns alunos, enquanto para outros uma abordagem sucinta.

As adaptações pedagógicas permitem que cada aluno em situação de inclusão receba o suporte necessário para enfrentar desafios e avançar no seu próprio ritmo, inserido no coletivo. A flexibilidade no processo pedagógico é crucial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Retomamos que as estratégias aqui apresentadas não possuem caráter prescritivo. O trabalho de inclusão só é possível de forma coletiva considerando a multiplicidade presente em sala de aula. Diferentes necessidades demandam diferentes adaptações, é nesse sentido que destacamos que a inclusão é singular.

Permitir que o aluno se relacione com as atividades

A produção de adaptações pedagógicas é um desafio na medida em que ela precisa dialogar com diferentes partes do processo

de ensino e aprendizagem, da mesma forma que se conectar com o aluno.

O principal objetivo da adaptação é permitir que o aluno se relacione com as atividades -provas, testes, apostilas, fichas, exercícios, brincadeiras- sem precisar do mediador fazendo o meio do caminho. A adaptação precisa estar em sintonia com o planejamento dos professores, mantendo, sempre que possível, o mesmo tema que está sendo discutido em sala (Kaufman, 2023, p. 98).

Segundo o programa “Currículo em Movimento da Educação Básica/Educação Especial” da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (2023), é necessário que as primeiras medidas a serem implementadas sejam a nível micro, ou seja, alterações que não envolvam mudanças de conteúdo, mas que abarquem o funcionamento da sala de aula e a priorização de determinados conteúdos. O primeiro passo para que essas adaptações a nível de sala de aula aconteçam, é conhecer o grupo de alunos com os quais está atuando, o funcionamento da instituição escolar, bem como o aluno em situação de inclusão. A partir desses conhecimentos é possível relacionar as características de aprendizagem e os interesses do estudante com deficiência com o conteúdo apresentado e as atividades da turma. É um desafio que exige do professor e do mediador uma atenção constante.

Com esse desafio estabelecido, assim como o vínculo com o aluno, é possível pensar em estratégias de apoio como a inserção do lúdico nas adaptações pedagógicas. Para alguns estudantes em situação de inclusão, a entrada do lúdico, através de jogos, músicas, histórias em quadrinhos, desenhos, brincadeiras e narrativas, pode transformar o ambiente de aprendizagem possibilitando que ele esteja mais conectado. Muitos estudantes se conectam melhor com os conteúdos e atividades através de brincadeiras e invenções que dialoguem com o seu universo lúdico, ou seja, os desenhos, filmes, músicas, jogos que ele gosta e se relaciona no seu dia a dia fora da escola.

Em atividades de escrita, em sala de aula, por exemplo,

tratar temas como meio ambiente, história antiga, reprodução dos fungos, hidrografia, etc, pode ser muito abstrato e descolado da realidade acessada pelo aluno em situação de inclusão. É importante considerarmos que alguns alunos encontram barreiras diante de conceitos abstratos e que não pertencem a sua rotina. Dessa forma, agregar personagens para representar papéis da história egípcia, outros que estão inseridos na natureza, uma música que fale sobre os rios ou tentar localizar como os fungos aparecem no nosso cotidiano, pode aproximar o que estava distante, ajudando a materializar o abstrato.

Outra estratégia é usar a interdisciplinaridade nas adaptações, pensando nas disciplinas que o aluno mais se interessa. Durante a experiência de estágio dos autores, foi comum identificar alunos que encontram barreiras no aprendizado da matemática, mas possuíam habilidades musicais. Em casos como esse, incorporar a matemática no ensino da música, ou músicas na matemática, pode tornar tangível o que era abstrato, uma vez que há o reconhecimento de algo familiar e que desperta interesse conectado a algo que não vinha sendo alcançado.

Recursos visuais

Seguindo na direção de acessibilizar conteúdos abstratos, a utilização de recursos visuais e concretos é uma importante ferramenta. Em disciplinas como matemática e física, esses recursos podem oferecer uma representação visual e tátil de conceitos teóricos e abstratos. Essa estratégia auxilia os alunos que possuem dificuldade de dar sentido a números, fórmulas e conteúdos não palpáveis e assim compreenderem melhor as ideias que estão sendo apresentadas. Um exemplo é o material dourado, que consiste em blocos de madeira, plástico ou metal formando placas, barras, cubos que representam diferentes valores (unidades, dezenas, centenas, etc.), e auxiliam os alunos na aprendizagem da contagem e operações matemáticas. Esse material concreto permite aos alunos manipularem e visualizarem os números de forma física, facilitando a compreensão de conceitos abstratos.

À medida que os conteúdos se tornam mais avançados, como a multiplicação e divisão de números grandes, a representação visual através de desenhos, gráficos ou modelos tridimensionais pode ajudar

a ampliar o entendimento dos conceitos e operações. Em geral, as ferramentas visuais tornam os conceitos abstratos mais acessíveis, favorecendo a aprendizagem dos conteúdos que estão sendo apresentados em sala de aula.

Materialização do Conteúdo

A criação de cenários e narrativas de situações práticas foi outra estratégia usada buscando tornar o conteúdo mais acessível. Ao lidarmos com problemas matemáticos, por exemplo, criar uma narrativa que transponha o problema para a realidade do aluno pode ajudar a compreender melhor o que se pede. Frente à exigência de resolução de um problema de divisão ou de uma conta de divisão, é possível transformar o solicitado em uma situação real na qual o estudante precisa dividir seus biscoitos entre seus cinco amigos ou figurinhas da copa do mundo entre os doze colegas que comprem juntos os pacotinhos. Ou seja, o exercício de incorporar conceitos e números, a práticas acessíveis à sua imaginação. Acreditamos que essas situações práticas ajudam a conectar o conteúdo teórico com o cotidiano, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Tomemos como exemplo um problema matemático do 4º ano do ensino fundamental: “Nina está organizando uma festa de aniversário e quer fazer saquinhos de balas para distribuir entre seus amigos. Ela tem 36 balas e quer colocar em saquinhos de forma que cada pacote tenha o mesmo número de balas. Se ela quiser fazer pacotes com 4 balas cada, quantos saquinhos Nina conseguirá encher?” Em sala de aula, poderíamos encaminhar a resolução da seguinte forma: “Imagine que sua festa de aniversário está chegando e só falta você organizar os doces. Vamos dar 4 balas para cada convidado? Você tem 36 doces e temos que colocar todos em saquinhos. Vamos ver com quantos saquinhos ficamos no total?”

Adaptação e produção de materiais

Uma grande parte dos materiais utilizados em sala de aula envolve atividades e exercícios em linguagem escrita. Portanto, a adaptação desses materiais é uma estratégia relevante no processo de

inclusão. A adaptação é fruto de modificações realizadas nos materiais desenvolvidos pelos professores para todos os estudantes. Em muitos casos, as adaptações são produzidas por mediadores que atuam diretamente com os estudantes. São adaptações de provas, apostilas e fichas de exercício, com o intuito de torná-las acessíveis para o aluno em situação de inclusão. Por outro lado, os materiais de apoio, são novos recursos construídos para dar suporte aos estudantes na realização de alguma atividade, para favorecer o aprendizado de algum conteúdo específico ou mesmo para desenvolver alguma habilidade pontual, como coordenação motora fina (Kaufman, 2016).

É importante ressaltar que a adaptação é fundamentada diante de um olhar voltado às singularidades e especificidades do aluno em situação de inclusão tendo em vista suas potencialidades, interesses e dificuldades (Vianna, 2011). O objetivo central da adaptação é fazer com que o aluno consiga se relacionar com as atividades propostas no ambiente escolar, sem a necessidade de um mediador constante ao seu lado intermediando a situação, ou seja, um profissional que esteja presente dentro da sala de aula explicando e direcionando o aluno ao diálogo com determinados conteúdos.

Já a construção de materiais de apoio acontece quando percebemos que os recursos “regulares” da sala de aula não são o suficiente para o aprendizado do aluno em situação de inclusão. Assim, elaboramos materiais com o intuito de oferecer apoio complementar ao material oferecido para todos os estudantes da escola - apoio, por exemplo, na realização de determinada ficha de exercício. Esses materiais de apoio facilitam o processo de inclusão, sendo considerado um importante mediador na relação do estudante e seu aprendizado (Kaufman, 2016).

Dessa forma, tanto na adaptação de material quanto na criação, a ideia é assegurar que o aluno em situação de inclusão esteja envolvido nas atividades da sala de aula, interagindo com seus colegas e tendo a capacidade de executar as tarefas designadas de forma autônoma. Um exemplo importante que vivenciamos em nossa prática foi a criação de apostilas adaptadas do livro didático que serviram como material de apoio para um determinado aluno em situação de inclusão. A criação

deste conteúdo em si foi uma tarefa desafiadora, pois tratou-se de um trabalho artesanal produzido individualmente para o aluno. Esse recurso possibilitou que o estudante conseguisse acessar o conteúdo dentro das suas possibilidades de aprendizado, sem necessariamente a intervenção de um profissional ao seu lado em todos os momentos. Ou seja, as apostilas foram os mediadores do estudante em diversos momentos de aprendizagem.

Adaptação de instrumentos avaliativos

As avaliações são parte importante do processo educacional em qualquer instituição escolar. Nesse sentido, tornar essa atividade acessível é fundamental, entretanto, em nossa experiência, só é possível se for uma tarefa desenvolvida coletivamente. Existem diferentes estratégias para adaptar um instrumento avaliativo e, para essa tarefa, assim como tantas outras, os professores são peça chave.

Na escola onde atuamos, as adaptações de avaliação (provas e testes) são organizadas em três tipos diferentes: adaptação de formatação, de apresentação e de conteúdo. Essa organização possui orientações específicas pensando nas diferentes barreiras para o aprendizado dos estudantes e é um fator importante, pois favorece a criação de uma unidade na escola. Além disso, é através dessa organização e unidade que podemos construir uma parceria com os docentes.

A adaptação de formatação tem como objetivo produzir uma avaliação visualmente mais organizada e limpa, facilitando a clareza e localização das informações importantes. Esse tipo de adaptação utiliza-se de recursos como manter o mesmo estilo e tamanho da fonte em todo instrumento, um espaçamento adequado entre as questões e entre linhas, colocar os comandos em caixa alta de forma a destacá-los para os estudantes, assim como as informações importantes em negrito. Também demanda atenção com relação a coloração dos gráficos e imagens que tenham a cor como fator de informação. Por fim, numerar e indicar onde cada questão deve ser respondida. Com essas estratégias, torna-se possível elaborarmos uma avaliação mais acessível para estudantes que encontram barreiras a nível de organização espacial e atenção, pois são instrumentos que permitem

uma melhor visualização das informações de cada questão.

Para dar materialidade a essa descrição, colocamos abaixo um exemplo de adaptação de formatação:

Enunciado não adaptado:

Após a leitura dos trechos acima, escreva como a Guerra fria influenciou na economia mundial⁸.

Enunciado adaptado:

Após a leitura dos trechos acima, **ESCREVA** como a **Guerra Fria** influenciou na **economia mundial**.

No exemplo acima, a fonte inicial era Times New Roman, tamanho 11, com espaçamento simples. Na adaptação, o texto foi alterado para a “Arial”, tamanho 12, espaçamento 1,5. Além disso, houve palavras destacadas, demarcadas em negrito, e o comando da questão em caixa alta. Todas essas alterações são realizadas no decorrer de todo o instrumento avaliativo.

Já a adaptação de apresentação é pautada em tornar o instrumento avaliativo, além de visualmente mais acessível, mais simples e direto. Partimos da adaptação de formatação e incluímos também estratégias como enxugar os enunciados, manter somente um comando, podendo dividir a questão em itens. Pode haver também a redução do número de questões, redução, exclusão ou fragmentação dos textos e a substituição de palavras consideradas complexas por outras similares e mais acessíveis para os estudantes. Essas estratégias visam tornar as informações presentes no instrumento avaliativo simplificadas, retirando qualquer informação que não seja relevante para a compreensão e resolução da questão, além de priorizar os conteúdos mais importantes, reduzindo o tamanho da avaliação. Essas intervenções facilitam a assimilação do aluno sobre o que se espera em cada questão, bem como torna o instrumento passível de ser realizado no tempo determinado sem acarretar em um desgaste excessivo para o estudante.

⁸ Exemplo autoral baseado na matéria de História do Ensino Médio no atual Sistema Educacional brasileiro.

Abaixo apresentamos um exemplo para favorecer a compreensão da proposta de adaptação de apresentação:

Enunciado não adaptado:

O clima é um fator determinante no nosso país. São inúmeros os seus efeitos para o nosso cotidiano, como por exemplo na agricultura, na saúde humana, no desenvolvimento econômico, e principalmente nas mudanças climáticas. Explique a importância do clima na agricultura e na saúde humana.⁹

Enunciado adaptado:

Explique a importância do **clima** na **agricultura**.

Neste caso, além das adaptações de formatação, foram feitas reduções significativas na questão, retirando trechos não fundamentais para a compreensão e entendimento da mesma. Além disso, houve uma alteração na solicitação de resposta, trocando “agricultura e saúde humana” por somente uma das opções, como a “agricultura”. Assim, o objetivo seria reduzir e simplificar o que está sendo pedido, mas sem retirar o ponto central da questão, que nesse caso é a compreensão da interferência do clima no nosso cotidiano.

Por fim, a adaptação de conteúdo é o tipo de adaptação que acarreta maior diferenciação para a prova original. Além de introduzirmos as adaptações de formatação e apresentação, também modificamos os conteúdos a serem avaliados. Esses conteúdos seguem o que foi determinado pelo Plano de Ensino Individualizado (PEI)¹⁰ do aluno. No caso das avaliações com alteração de conteúdo, os instrumentos costumam ser individuais, ou seja, construídos para serem usados por apenas um estudante seguindo planejamento de conteúdos eleitos para ele. Portanto, são instrumentos que incluem

⁹ Exemplo autoral baseado na matéria de Geografia do Ensino Fundamental II no atual Sistema Educacional brasileiro.

¹⁰ “Art. 28-A Deverá ser adotado, no âmbito do sistema educacional inclusivo, o Plano de Ensino Individualizado – PEI, instrumento de planejamento individualizado, destinado a cada educando com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, elaborado anualmente, em que constarão todos os esforços pedagógicos mobilizados para a aprendizagem do estudante” (Brasil, 2015, art. 28-A).

de forma extensa as características desse aluno, seus interesses, dificuldades e potencialidades.

Na adaptação de conteúdo, traremos um exemplo quando comparado com uma adaptação de apresentação e formatação. Assim ficará mais fácil de entender a diferença de cada uma das adaptações. Segue o exemplo:

Enunciado com adaptação de apresentação:

RESOLVA a seguinte expressão: $5x + 3x - 123 = 277$

Enunciado com adaptação de conteúdo:

RESOLVA a seguinte expressão: $x + 2x = 9$

Nesse caso, foi utilizado um exemplo de adaptação de conteúdo em uma prova de Matemática. Nota-se que foi feita uma alteração nos valores de cada questão: na primeira, os números eram mais complexos, atingindo a casa da centena e dezena, enquanto que na adaptação não passou da casa da unidade. Nesse caso, o conteúdo foi simplificado e reduzido, mantendo o objetivo específico de aprendizagem que indicava no PEI do aluno para aquele trimestre.

Quando se trata das adaptações de material ou avaliações, assim como a produção de materiais de apoio, constantemente precisamos nos fazer perguntas para que tenhamos maior conhecimento sobre o que estamos fazendo e qual o objetivo: Qual é o objetivo dessa adaptação? Quais barreiras queremos eliminar? O aluno está conseguindo compreender sem que tenhamos que explicar? O vocabulário está acessível ou surgem muitas dúvidas? O que queremos trabalhar com a produção desse material? Qual objetivo pedagógico queremos atingir? Não existem respostas prontas, porém, ao debatermos sobre esse tema, conseguimos pensar e estar em contato com estratégias que visam um ambiente escolar mais inclusivo.

Considerações Finais

A partir da análise das estratégias de inclusão que foram descritas neste trabalho, baseado na experiência dos autores, observamos

que incluir, no contexto educacional em que estamos inseridos, está relacionado à flexibilidade e capacidade de adaptação das estratégias pedagógicas. Ao longo da nossa experiência, identificamos que nas atividades pedagógicas em que foi possível incorporar algumas dessas estratégias de inclusão elencadas, o aprendizado dos estudantes foi mais acessível. Essas estratégias vêm desempenhando um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva no ambiente em que atuamos, pois favorecem a possibilidade de que cada aluno seja atendido em suas especificidades inserido no coletivo.

Contudo, é fundamental destacar que essas estratégias não são definitivas ou prescritivas, isto é, não devem ser vistas como regras rígidas ou soluções únicas. Ao contrário, são instrumentos flexíveis que deverão ser adaptados de acordo com as diferentes situações e contextos que surgirem em sala de aula. Portanto, devem ser vistas como ferramentas dinâmicas e ajustáveis às múltiplas realidades encontradas em cada ambiente educacional específico.

Nesse sentido, é importante retomar que buscar uma inclusão escolar que seja efetiva não se resume à simples inserção dos alunos em classes regulares. É necessário que haja um compromisso contínuo da comunidade escolar em repensar e reestruturar suas práticas para que todos os alunos possam participar de forma plena e ativa do processo de ensino-aprendizagem. Como nos diz Mantoan,

Inclusão não é um favor, um benefício, uma proposta político-educacional, mas um direito de todos e de cada um. Para que esse direito se efetive, é preciso que a escola se organize, se reestruture e se mobilize para que todos, sem exceção, possam aprender juntos, na convivência, no respeito às diferenças e na construção de uma sociedade inclusiva. (Mantoan, 2005, p. 15).

Apesar de notarmos que muitos passos têm sido dados em direção a uma educação inclusiva em nosso ambiente de trabalho, é evidente que ainda se fazem necessários muitos debates e avanços

nessa área, dentro e fora do contexto no qual estamos inseridos. Reafirmando Kaufman (2023), “Só existe hoje a necessidade de afirmarmos a inclusão porque ela não existe. Nossas escolas ainda não são inclusivas” (Kaufman, 2023, p. 29).

Como nos disse Miranda (2019),

A problemática de inclusão não deve ser resumida apenas em relação ao processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na rede regular de ensino, que vem acontecendo nas instituições escolares; deve avançar um pouco mais na busca de melhores condições de ensino e aprendizagem estruturais para todos (Miranda, 2019, p. 10).

Assim, acreditamos ser crucial que avancemos no sentido de melhorar as condições de ensino e aprendizado para todos os alunos e alunas, com e sem deficiência. Garantir a entrada e também a permanência dos alunos com deficiência é essencial para de fato concebermos uma educação inclusiva.

Concluímos, então, que a transformação educacional exige que superemos obstáculos e criemos iniciativas que valorizem as relações humanas e a diversidade, promovendo a integração social das pessoas com deficiência e desenvolvendo práticas inclusivas em todos os aspectos da vida social.

REFERÊNCIAS

ALVES, C., MORAES, M. **Proposições não técnicas para uma acessibilidade estética em museus: Uma prática de acolhimento e cuidado.** Estudos e pesquisa em psicologia. Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 484-502, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos, Brasília, DF, 5 out. 1988. Tit. VIII, Cap. III, Sec. I, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>

BRASIL. **Currículo em Movimento: Educação Básica e Especial**. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/curriculo-em-movimento>. Acesso em: 17 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8921974&ts=1618945764007&disposition=inline>, Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia. **Contracartilha de acessibilidade: configurando o corpo e a sociedade**. ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI: Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro, 2020, 14p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. 2.ed. Brasília, DF: Cortez Editora, 1998.

FIORE, M.. **Políticas contemporâneas de individualização: cinco sentidos do labirinto subjetivo da escola**. Rio de Janeiro, 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rev. e atual: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KAUFMAN, N. **Inclusão escolar: direções sobre a prática de mediação na escola**. Rio de Janeiro: Pirilampo, 2023.

KAUFMAN, N.; TABAK, S. **Inclusão e mediação escolar: norteadores para uma prática ética**. Revista Educação Online Rio de Janeiro, n. 22, mai-ago 2016, p. 27-42.

KAUFMAN, N., **Mediação escolar: tecendo pistas entre muitos**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2016.

LEI No 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>

MANTOAN, M. T. E.. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

MACHADO, A. M. **Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando.** Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Tradução . Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. Acesso em: 18 ago. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, junho de 2008.

MIRANDA, F. D. **Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil.** Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 11-23, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4867>>.

PATTO, M. H. S. (2015). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia** (4ª ed). São Paulo: Casa do Psicólogo.

PRIBERAM INFORMÁTICA, S.A. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.** Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/mediar>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

VARGAS, T. B. T.; RODRIGUES, M. G. A. Mediação escolar: sobre habitar o entre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

VIANNA, M. M.; SILVA, S. E.; SIQUEIRA, C. F. O. (2011). **Plano Educacional Individualizado – Que ferramenta é esta?** Trabalho apresentado no VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, UEL, Londrina.

VYGOTSKY, L. S.. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Perfil de estudantes da educação especial: o diagnóstico como invenção do aluno que falta

*Daniella Augusta Munerat Sesana
Elizabete Bassani*

Introdução

Esse estudo tem como tema o perfil dos estudantes da Educação Especial, suas classificações diagnósticas e os processos de medicalização da educação. Considerando a tendência crescente de demanda por laudos e/ou diagnósticos clínicos por parte das instituições de ensino no município de Colatina/ES, como justificativa para fundamentar as práticas pedagógicas e, por conseguinte, explicar as razões dos desempenhos de muitos estudantes considerados insatisfatórios, surgiu o interesse em desenvolver a nossa pesquisa.

Sob essa ótica, no contexto do ambiente escolar, é comum, a partir das concepções dos professores, queixas referentes a alunos que não conseguem entrar em sala de aula, permanecer sentados por muito tempo, que pedem para sair constantemente da turma, andam pela classe, são distraídos, não se engajam nas atividades, não copiam do quadro, têm escritas que faltam letras, fazem textos que não têm sentido, têm dificuldades para aprender, não conseguem ler, são agressivos, não aceitam regras, são sem limites, entre outras.

[...] a realidade é que toda criança ou adolescente que apresente modos de aprender, de agir e reagir, de se comportar e não se comportar, que escapem de padrões mais ou menos rígidos, a depender do observador/avaliador, corre o risco de ser rotulado como portador de um transtorno neuropsiquiátrico que demanda longos e caros tratamentos, envolvendo vários profissionais e drogas psicoativas (Moysés; Collares, 2014, p. 22).

Esses relatos tornam-se justificativa para o encaminhamento desses alunos em busca de avaliações médicas que patologizem tais comportamentos.

Diante disso, percebemos a prevalência de diagnósticos precoces, cujo impacto se estende ao modo como as pessoas são percebidas e tratadas ao longo da vida.

A medicalização do diagnóstico precoce não apenas entrava e desencoraja a verdadeira prevenção, mas leva também o paciente potencial a comportar-se como um objeto pelo qual o médico é responsável. Ele aprende a entregar-se ao médico esteja ou não com boa saúde; transforma-se num paciente para o resto da vida (Illich, 1975, p. 65).

Nesse contexto, ao invés de serem reconhecidos e valorizados como estudantes em sua singularidade, acabam frequentemente rotulados, limitados e reduzidos a um conjunto de características pré-determinadas.

A partir de um ideário segundo o qual os transtornos podem agravar-se no transcorrer da infância à vida adulta, sustenta-se a lógica de que é necessária atenção preventiva nos primeiros anos de vida. Com isso, comportamentos próprios da infância passaram a ser vistos como indício de problemas. Assim, crianças apenas sendo crianças, ou respondendo a um mundo hostil, correm risco de ganhar um diagnóstico, melhor dizendo, rótulo (Bassani; Viégas, 2020, p. 14).

Nesse viés, Bassani (2017, p.179) afirma que “crianças com plenas condições para aprender na escola, devido aos laudos médicos, passam a não ser consideradas normais e, ainda pior, a acreditar que não podem aprender por terem um problema”. O que contribui para a estigmatização e segregação desses estudantes, permanecendo a

clássica divisão entre os que são considerados “escolarizáveis” e “não escolarizáveis”, conforme caracterizado por Angelucci (2015).

[...] ainda nos dias de hoje, a Educação utiliza-se de diagnósticos em Saúde para organizar sua oferta de atendimento e, mais do que isso, para fazer permanecer a clássica divisão entre sujeitos escolarizáveis e não escolarizáveis [...] (Angelucci, 2015, p. 2).

Diante disso, faz-se necessário a implementação de estratégias pedagógicas e de apoio que valorizem a singularidade de cada aluno e considerem suas necessidades individuais, o que é fundamental para superar a estigmatização e segregação e, por conseguinte, alcançar um ambiente educacional mais inclusivo, justo e enriquecedor para todos os estudantes, independente de serem ou não público-alvo da educação especial.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Vale destacar que a Nota Técnica nº 04, do MEC/SECADI/DPEE, considera o laudo médico como um documento secundário, quando afirma que ele não é determinante para que o estudante seja compreendido como público-alvo da Educação Especial, incumbindo às instituições de ensino a responsabilidade de conduzir análises individualizadas, por meio da organização de estudos de caso, com o objetivo de avaliar se o estudante possui características relacionadas à deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou demonstra indícios de superdotação ou altas habilidades, conforme assevera Angelucci (2017).

Nada mais esperado do que o movimento dos(as) educadores(as) e gestores(as) de sistemas de ensino de continuar vinculando o ingresso na Educação Especial à avaliação em saúde, com apresentação de laudo. Esperado, não porque necessário, previsto legalmente

ou adequado pedagogicamente, mas porque a autonomia da escola para a decisão sobre a elegibilidade de estudantes encontra um obstáculo: a necessidade de concluir pela condição do(a) estudante, utilizando categorias da saúde (Angelucci, 2017, p. 174).

Frente a esta complexidade, faz-se necessário ponderar que, ainda que o laudo médico possua, em algumas situações, sua relevância, ele não se configura como uma peça imprescindível. Urge, portanto, uma reavaliação da importância atribuída ao referido documento, a fim de evitar que seja considerado como singular e decisivo no planejamento educacional. Em vez disso, torna-se fundamental adotar uma abordagem que incorpore a apreciação da diversidade e singularidade de cada indivíduo no contexto escolar. Insta salientar que a escola é um espaço essencialmente pedagógico e não clínico, no entanto, sabemos que determinadas situações podem demandar utilizar os serviços de saúde que temos disponíveis, só não podemos naturalizar o deslocamento dos problemas do processo ensino-aprendizagem do domínio educacional para o âmbito da saúde. Neste contexto, Rodrigues e Amarante (2018, p. 135) manifestam sua preocupação, ao afirmar que:

O estudante “desaparece” diante de tantos diagnósticos para explicar sua não aprendizagem, e ao acreditarem que o estudante tem problemas começam a tratar uma situação que seria educacional como se fosse uma questão médica [...].

Nota-se que, apesar da escola deter autonomia, ainda subsiste uma considerável dependência do laudo médico como meio para fundamentar suas práticas pedagógicas e, por conseguinte, explicar as razões dos desempenhos considerados insatisfatórios.

[...] Essa prática presente nas escolas públicas brasileiras demonstra que uma razão fundamentada em um modelo médico, com frequência, se sobrepõe a fundamentos

pedagógicos no contexto educacional. Vigora um modelo clínico que insiste em medicalizar e patologizar as diferenças (Bassani et al., 2024, p. 2).

Constata-se assim que questões relacionadas a transtornos têm ocupado cada vez mais espaço no âmbito educacional, percebe-se um aumento no uso de terminologia médica por parte de professores e profissionais da escola, em detrimento do conhecimento pedagógico.

Estamos perdendo a dimensão de uma premissa básica e óbvia por estarmos sendo colonizados pela medicina: escola é lugar de ensino e aprendizagem, e não de diagnósticos clínicos; é lugar de avaliação da aprendizagem, e não de avaliação diagnóstica do campo médico. Precisamos estranhar o cotidiano escolar e, assim, nos indagar: para que servem os laudos médicos no contexto escolar? (Bassani, 2017, p. 183).

A indagação apresentada aponta para uma questão crucial no contexto educacional atual. É inegável que a crescente influência da medicina no âmbito escolar pode estar comprometendo a compreensão fundamental da escola como um ambiente voltado ao ensino e aprendizagem, em detrimento do foco excessivo em diagnósticos clínicos e avaliação médica.

Misturam-se questões relativas a comportamento, interesse, relações estabelecidas no interior da sala de aula, o processo pedagógico e tudo o mais que possa incomodar, funde-se a tudo em uma “doença” e pronto, o conflito está resolvido (Collares; Moysés, 1996, p. 111).

Sendo assim, precisamos estar atentos para não contribuímos com essa lógica, visto que os laudos médicos, embora possuam sua relevância em determinados contextos, devem ser entendidos como instrumentos complementares ao processo educacional. São

importantes para fornecer informações sobre possíveis condições de saúde que podem afetar o desempenho acadêmico, mas não devem ser tomados como elementos únicos e determinantes para a prática pedagógica. Uma vez que:

Uma Educação Especial pautada em laudos e diagnósticos demonstra, com base nos estudos de Adorno (1995), que não somos aptos a experiência e, por isso, buscamos algo que nos diga previamente sobre os outros, algo que nos revele o que o outro tem de limitação, de negativo e quais seriam as técnicas apropriadas para nos relacionarmos com esses outros, que, no caso do contexto educacional, seriam os alunos [...] (Bassani, 2017, p. 185).

Deste modo, com o passar dos anos e, com os movimentos no campo das políticas públicas, temos um grande quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial no município de Colatina. Esse crescimento não ocorreu apenas no Ensino Fundamental, mas nos limitaremos aos dados referentes a essa etapa educacional, sendo ao todo 4.018 alunos¹ matriculados no período compreendido entre 2018 e 2023, período em que ocorreu um aumento de 66% no registro de estudantes na Educação Especial. Apenas no ano de 2023 tivemos um total de 899 estudantes matriculados nessa modalidade. O grande crescimento de estudantes com diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outros, tem apontado para a necessidade de questionarmos e realizarmos pesquisas sobre essa realidade.

Diante desse panorama, muito tem sido discutido sobre a medicalização da vida e da educação, tendo o número de pesquisas sobre o assunto aumentado. Mas o que compreendemos por medicalização?

Medicalização é um termo polissêmico, que pode ser definido a partir de inúmeras perspectivas teóricas. Em nosso estudo, apresentaremos a definição de Medicalização trazida pelo GT Educação e Saúde do Fórum sobre Medicalização da Educação e Saúde:

¹ Sistema EL Produções de Software. Prefeitura Municipal de Colatina, 2023.

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 (Grupo de Trabalho Educação & Saúde, 2015, p. 11).

Historicamente, questões de ordem social, política e econômica têm sido transformadas ou reduzidas a questões de ordem médica, onde os comportamentos têm sido silenciados ou controlados a partir dos encaminhamentos, avaliação e emissão de diagnósticos precoces e tratamentos, na maior parte das vezes, medicamentosos. Assim, comportamentos característicos da infância passaram a ser interpretados como indícios de problemas.

Nesse contexto, Moysés e Collares (2013, p. 15) afirmam que:

Especificamente em relação à medicalização da vida de crianças e adolescentes, ocorre a articulação com a medicalização da Educação na invenção das doenças do não aprender e com a medicalização do comportamento. A medicina afirma que os graves - e crônicos - problemas do sistema educacional seriam decorrentes de doenças que ela, medicina, seria capaz de resolver; cria-se, assim, a demanda por seus serviços, ampliando a medicalização.

Desse modo, é importante compreender que:

A medicalização de condutas classificadas como anormais se estendeu a praticamente todos os domínios de nossa existência. Novos diagnósticos e novos transtornos surgem a cada dia, levando-nos a agrupar num mesmo espaço classificatório fenômenos tão diversos e heterogêneos [...] (Caponi, 2009, p. 530).

De acordo com Christofari, Freitas e Baptista (2015), a abordagem da medicalização revela-se como um fenômeno social no qual são construídas doenças que são empregadas como justificativas para a suposta dificuldade de aprendizagem entre a diversidade de estudantes presentes em nossas instituições educacionais, os quais não se adequam ao perfil de aluno idealizado. Sendo assim, observamos que ainda há uma dificuldade na escola de compreender as singularidades dos alunos e oferecer alternativas acessíveis para que a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem possa produzir mais sentidos diante do acesso, permanência e interação em uma das etapas de suas vidas, a escolarização.

Assim, percebe-se de acordo com Vitorino (2010, p. 7), que:

[...] É o ensino sistematizado que vai observar e analisar os alunos que não acompanham o que lhes é ensinado, surgindo assim, aqueles que não conseguem acompanhar o currículo estabelecido e são identificados como possuidores de distúrbios de aprendizagem e que necessitam de outro olhar do profissional da educação [...].

Diante disso, observamos que as instituições escolares têm buscado uma explicação para as dificuldades de aprendizagem e do comportamento dos estudantes, na obtenção de um “documento/ laudo médico” que respalde essa dificuldade em vez de investir em outras possibilidades de aprendizagem e de entendimento do que têm sido seus determinantes. Essa concepção pode acabar deslocando a explicação do “fracasso escolar para o aprendiz e suas supostas deficiências”, conforme afirma Patto (2015, p. 86).

Entretanto, partindo de uma concepção de que, todos têm a capacidade de aprender, embora em tempos e até formas diferentes e, isso precisa ser considerado, questionamos o quanto a escola contribui para a manutenção de práticas excludentes e medicalizantes. Mas também precisamos considerar os aspectos políticos, econômicos e sociais que produzem essa realidade escolar.

Nesse contexto, Perrota (2014, p. 269) ressalta que: “[...] não se trata de culpar pais, professores, coordenadores, e nem atribuir a circunstâncias da vida a razão do suposto fracasso escolar. O importante é problematizar questões socioculturais para que possamos transformá-las”. Eis um grandioso desafio!

Precisamos ainda estar atentos aos diagnósticos que camuflam preconceitos raciais, de classe e de gênero. Conforme Bassani e Viégas (2020), Carvalho (2001, 2004), Vitorino (2010) e Souza e Sobral (2020) muitos são os estudos que discutem a diferença do gênero no desempenho escolar.

De acordo com Alicia Fernández apud Souza e Sobral (2020, p. 123):

essa diferença de gênero relaciona-se a estereótipos de uma sociedade machista. Do sexo masculino espera-se a agressividade, a iniciativa, a liderança. Do feminino, a doçura, a passividade, a submissão. Em um sistema escolar domesticador, as meninas tornam-se, assim, mais adequadas e podem passar pelo mesmo com maior facilidade e sucesso. O que não ocorre com os meninos, cujo papel social entra em conflito com o que a escola espera deles.

Sobre isso, Soares apud Vitorino (2010, p. 2) ressalta que o gênero é:

[...] influenciado pelos valores sociais, políticos, econômicos e culturais de uma determinada sociedade, não sendo apenas e tão somente de forma social, mas esta definição de gênero relaciona este fenômeno a uma forma pioneira de significar as relações de poder.

Ao analisar o ambiente educacional, Guareschi e Bruschi apud Vitorino (2010, p. 5) nos instiga a uma reflexão sobre a constituição das identidades dos estudantes a partir das interações entre classe social, sexo, gênero, raça e etnia, influenciadas por uma variedade de elementos. Essa abordagem indica que as identidades são construídas de forma

histórica, sujeitas a mudanças e, ao mesmo tempo, independentemente do gênero, os estudantes apresentam dificuldades de escolarização em momentos e contextos diversos, o que pode ser entendido como estratégias de resistência ou tentativas de transformação de práticas dominantes.

Ao longo da história das ideias dominantes sobre o fracasso escolar, a despeito do uso de diferentes instrumentos e técnicas de investigação e da substituição de velhas teorias e conceitos por novas concepções – como raça e hereditariedade substituídas por cultura e ambiente, inteligência por emoção e afetividade, deficiência por diferença – no final, confirmava-se sempre o que se acreditava de antemão: a certeza da incapacidade e da inaptidão intelectual dos pobres (Patto, 2015, p. 21).

Assim, Carvalho (2001, p. 572) ressalta que:

Mais do que em qualquer outro momento, pensar os processos de avaliação dos alunos no sistema escolar brasileiro requer hoje refletir sobre as relações sociais de gênero, masculinidades e feminilidades que informam nossas concepções de bom aluno, aprendizagem, disciplina, infância, ao lado de outras hierarquias mais ou menos consagradas nessa reflexão, como as de classe social e etnia.

Diversos estudos, como os de Bassani e Viégas (2020), Patto (2015), Moysés (2001), Carvalho (2004), abordam a temática da influência da cor/raça nos encaminhamentos e diagnósticos médicos, bem como seu impacto no fracasso escolar.

Sobre isso, Moysés (2001, p. 126) afirma que:

Falar em processos de inclusão e ou de exclusão social remete diretamente a falar de racismo. A maioria das crianças que não-aprendem-na-escola são oriundas das classes populares e são negras. Talvez estes sejam os dois autos mais importantes - a inserção social e a cor da pele - e que no Brasil são quase inseparáveis. São os mais importantes porque estão por trás de todos os outros; escamoteados, omitidos, porém dirigindo o foco das luzes e do olhar, dando maior visibilidade a algumas crianças do que a outras. A mesma ação, a mesma falta de ação, a mesma resposta ao teste, tudo será lido diferentemente pelos profissionais que se pretendem neutros...

Nesse viés, Patto retrata ao longo do seu livro “A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia” (2015) sobre as teorias raciais, pontuando como essas têm influenciado o cenário educacional ao longo dos anos, buscando entender como essas teorias ajudaram na construção de estereótipos e preconceitos de crianças negras e pobres.

[...] porque a desigualdade de escolarização entre crianças e adolescentes negros e brancos precisava ser explicada de modo a não questionar a política educacional como instrumento de reprodução da estrutura de uma sociedade de classes, elas cumpriram importante papel político ao atribuir essa desigualdade a deficiências psíquicas individuais, avaliadas e quantificadas por psicólogos psicometristas, a problemas familiares e principalmente a supostas “carências culturais” definidas a partir de um critério: os padrões de pensamento e linguagem da cultura de classe média [...] (Patto, 2015, 441).

A partir da complexidade da realidade apresentada, surgiu nosso interesse de pesquisa. A presente pesquisa problematiza: qual é

o perfil dos estudantes do Ensino Fundamental público da Educação Especial no município de Colatina/ES? Assim, tem como objetivo geral, identificar e analisar o perfil dos estudantes do ensino fundamental público da Educação Especial matriculados na rede municipal de ensino de Colatina/ES no período de 2018 a 2023.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa quantiquantitativa tendo um caráter de estudo documental que utilizará o Sistema EL Produções de Software² para analisar documentos contendo o perfil dos estudantes do ensino fundamental que são público da Educação Especial, matriculados no período de 2018 a 2023, no município de Colatina. Utilizamos para identificação dos dados o Aplicativo Stata, versão 16.1 (StataCorp LP, College Station, EUA).

O primeiro passo adotado para a obtenção dos dados deste estudo consistiu na solicitação de autorização da pesquisa ao Secretário de Educação do Município de Colatina/ES, por meio da apresentação de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Esse documento formalizou o consentimento do órgão responsável para acessar e utilizar o Sistema EL Produções de Software a fim de realizar o levantamento de dados necessários.

O segundo momento, em andamento, consiste no levantamento de dados, abrangendo diferentes aspectos relevantes para o estudo. Inicialmente, serão produzidas informações relacionadas ao quantitativo de estudantes matriculados na Educação Especial do Ensino Fundamental do município de Colatina no período de 2018 a 2023. Além disso, serão produzidas informações individuais dos estudantes, incluindo características como idade, diagnóstico, gênero, raça, ano de matrícula e demais dados pertinentes à pesquisa. Essas informações auxiliarão na construção de um perfil abrangente e detalhado dos estudantes da Educação Especial, fornecendo subsídios valiosos para a análise e interpretação dos resultados.

A fase seguinte consistirá em inserir os dados dos 4.018 estudantes em um formato de planilha Excel. Utilizando o Aplicativo

² Sistema utilizado pela Prefeitura Municipal de Colatina/ES

Stata, versão 16.1 (StataCorp LP, College Station, EUA), está sendo produzido a estatística descritiva, incluindo tabelas de frequência simples e gráficos com cruzamentos. Após a conclusão da fase de produção de dados e sua subsequente tabulação, proceder-se-á à análise crítica dos dados.

Cabe ressaltar que todos os procedimentos de produção de dados serão realizados em conformidade com os princípios éticos estabelecidos, visando à proteção da privacidade e confidencialidade das informações dos estudantes e das instituições as quais estão matriculados.

Após a conclusão da fase de produção e tratamento dos dados, planejar-se-á uma formação continuada como produto educacional, direcionada à equipe de trabalho do CEMP (Centro de Educação Multifuncional), que desempenhará o papel de multiplicadora dos conhecimentos adquiridos.

Ao término da formação, poderá ser abordado, a partir de uma construção coletiva, concepções sobre os processos desmedicalizantes e despatologizantes da Educação Especial. Isso se refere à possibilidade de explorar, na prática, estratégias pedagógicas e intervenções que visem construir um olhar crítico sobre os processos de medicalização e patologização no contexto educacional. Tais práticas têm como objetivo o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, considerando suas diversidades e singularidades, evitando a tendência de rotulá-los com base em diagnósticos médicos. Essa abordagem propõe um olhar mais amplo sobre os desafios educacionais, buscando alternativas que considerem as dimensões econômica, política, social e cultural do desenvolvimento dos estudantes.

[...] nossa humanidade não é e não quer ser homogênea, amálgama de tecidos humanos, tampouco coletânea de diagnósticos, de fragmentos objetificantes de identidades equivalentes a classificações patológicas. Porque a escola deve reconhecer nossa humanidade plural, reflexiva, tornando-se potente para sustentar as diferenças que nos

tornam sujeitos igualmente humanos, a partir de nossas distintas experiências sensoriais, comunicacionais, cognitivas, afetivas. Porque temos diferenças funcionais, não deficiências (Angelucci, 2015, p. 18).

Portanto, ao final da formação, o propósito será fornecer subsídios teóricos e práticos para que os profissionais possam atuar de forma a construir coletivamente práticas desmedicalizantes em educação no sistema educacional do município de Colatina-ES.

Discussão e Resultados

Nas últimas décadas, estudos têm demonstrado um aumento do número de estudantes com diagnósticos médicos nas escolas brasileiras. Muitos desses estudantes passam a ser considerados público da Educação Especial. Conforme postulam Patto (2015), Carvalho (2001, 2004), Moysés (2001), entre outros, analisaremos se os diagnósticos camuflam preconceitos raciais, de classe e de gênero, e como influenciam os diagnósticos médicos, bem como seu impacto no fracasso escolar.

Nesse contexto, a pesquisa visa realizar uma análise crítica, proporcionando uma visão abrangente do perfil dos estudantes do município de Colatina-ES e os processos de medicalização da educação. Aspectos como idade, gênero, raça/cor, cidade e estado de nascimento, bairro de residência, região de residência, recebimento de transferência de renda condicionada (Bolsa Família), ano/série escolar, turno, presença de algum tipo de deficiência, tipo de deficiência, CID, uso de recursos escolares auxiliares, tipo de atendimento especializado, e frequência à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), serão explorados.

Embora a pesquisa ainda esteja em andamento, na fase de coleta e tratamento de dados, já iniciamos a análise considerando 505 estudantes diagnosticados em 2023. Observamos uma predominância de estudantes da Educação Especial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, correspondendo a 59% do total. A maioria desses alunos é do sexo masculino (72,4%) e de cor parda (59,9%). Os diagnósticos

mais comuns entre esses estudantes são Deficiência Intelectual, presente em 46,14% dos casos, e Transtorno do Espectro Autista (TEA), em 33,07% dos alunos, o que evidencia dados de estudos já realizados anteriormente.

Após a realização da pesquisa, será realizada uma formação para a equipe de trabalho da pesquisadora, fundamentada na perspectiva adorniana de formação, que proporcione reflexão sobre a fundamentação e subsídios teóricos relacionados ao processo da medicalização da educação e suas implicações para a Educação Especial.

É importante ressaltar que o conhecimento e as reflexões necessárias só poderão ser realizados a partir da conclusão da produção dos dados, os quais serão analisados posteriormente com o grupo de trabalho. O objetivo é que todos sejam multiplicadores do conhecimento construído, tornando-se assim sujeitos ativos do processo. Os dados serão analisados de forma crítica e reflexiva, com o intuito de promover “uma educação para contestação e para a resistência” (Adorno, 2023, p. 200).

Dessa forma, o objetivo da formação é proporcionar reflexões a partir dos dados coletados, com o intuito de questionar e desnaturalizar as concepções predominantes sobre o processo de medicalização desenvolvidos ao longo dos anos nas políticas de Educação Especial no Brasil e mais especificamente no município de Colatina, que contribuíram com um processo caracterizado pelo silenciamento e controle de comportamentos por meio de encaminhamentos médicos.

Considerações Finais

Observamos a prevalência de diagnósticos precoces, cujo impacto se estende ao longo da vida do estudante. Muitas vezes as classificações diagnósticas podem camuflar preconceitos de classe, raça e gênero. Diante disso, faz-se necessário a implementação de estratégias pedagógicas que valorizem a singularidade do aluno e considerem suas necessidades individuais, o que é fundamental para superar a estigmatização e segregação e, por conseguinte, alcançar um ambiente educacional mais inclusivo, justo e enriquecedor

para todos os estudantes, independe de serem ou não público da educação especial.

Frente a isso, faz-se necessário ponderar que, ainda que o laudo médico possua, em algumas situações, sua relevância, ele não se configura como uma peça imprescindível. Urge, portanto, uma reavaliação da importância atribuída ao documento, a fim de evitar que seja considerado como singular e decisivo no planejamento educacional. Insta salientar que a escola é um espaço essencialmente pedagógico e não clínico, no entanto, sabemos que determinadas situações podem demandar os serviços de saúde, só não podemos naturalizar o deslocamento dos problemas do processo ensino-aprendizagem do domínio educacional para o âmbito do clínico.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

ANGELUCCI, C. B. A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a Educação Especial. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. Trabalho Encomendado GT15 – Educação Especial. [Anais Anped...]. Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/patologizacao-das-diferencashumanas-e-seus-desdobramentos-para-educacao-especial>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ANGELUCCI, C. B. Sobre indefinições e estigmas – o que nos revela a permanência de categorias da saúde definindo o campo da educação. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de (org.). **Educação Especial Inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes/RJ: Brasil Multicultural, 2017. cap. 7, p. 168-177.

BASSANI, E. A colonização médica e a medicalização da educação especial: reflexões sobre lados na escola. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de (org.). **Educação Especial Inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes/RJ: Brasil Multicultural, 2017. cap. 8, p. 178-195.

BASSANI, E.; VIÉGAS, L. de S. A medicalização do “fracasso escolar” em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 9-31, 2020.

BASSANI, E. et al. O perfil de estudantes com laudo médico em uma Escola Estadual de Ensino Médio: transformando preconceitos em patologias. **Educação**, Santa Maria, v. 49, p. 1-24, 2024.

BRASIL. **Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CAPONI, S. Biopolítica e medicalização dos anormais. **Physis Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 529-549, 2009.

CARVALHO, M. P. de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, p. 247-290, 2004.

CARVALHO, M. P. de. Mau aluno, boa aluna. Como os professores avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.

CHRISTOFARI, A. C.; FREITAS, Claudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1079-1102, 2015.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

ILLICH, I. **A expropriação da saúde: Nêmesis da medicina**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização do invisível: Crianças que não aprendem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. **Revista Desidades**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 11-21, 2013.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova face do obscurantismo. In: VIÉGAS, L. de S. et al. (org.). **Medicalização da educação e da sociedade: Ciência ou mito?** Salvador: EDUFBA, 2014. p. 19-43.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**. 4.ed. São Paulo: Intermédios, 2015.

PERROTA, C. M. Possibilidades de enfrentamento da onda da medicalização da aprendizagem: práticas substitutivas no campo da Fonoaudiologia. In: VIÉGAS, L. de S. et al. (org.). **Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?** Salvador: Edufba, 2014. p. 249-71.

RECOMENDAÇÕES DE PRÁTICAS NÃO MEDICALIZANTES PARA PROFISSIONAIS E SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE. Grupo de trabalho Educação e Saúde do Fórum sobre medicalização da educação e saúde. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf, Acesso em: 05 mar. 2022.

RODRIGUES, M. G. A.; AMARANTE, P. Por Outras Relações na Escola pela Lógica da Desmedicalização: Cartografia de Mediação Escolar com Crianças Autistas. In: AMARANTE, P.; PITTA, A. M. F.; RODRIGUES, M. G. A. **Patologização e Medicalização da Vida: Epistemologia e Política**. São Paulo: Zagodoni, 2018. p.129-149.

SOUZA, B. de P.; SOBRAL, K. R. Características da clientela da Orientação à Queixa Escolar: revelações, indicações e perguntas. In: SOUZA, B. P. (org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. p. 119-134.

VITORINO, J. L. Sucesso nas Meninas, Fracasso nos Meninos: o Papel dos Contextos nos Distúrbios de Aprendizagem e Gênero. **Psicologia.com.pt.**, 2010. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?sucesso-nas-meninas-fracasso-nos-meninos-o-papel-dos-contextos-nos-disturbios-de-aprendizagem-e-genero&codigo=A0544, Acesso em: 26 jun. 2023.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Publicações no portal periódico CAPES sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural e educação inclusiva

Jéssica Clemente
Sônia Mari Shima Barroco

Introdução

Este trabalho resulta da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “Políticas e pesquisas em Educação Especial: das diretrizes ao mapeamento dos grupos de pesquisa no Brasil”, que se posicionou na interface entre Psicologia e Políticas Públicas Educacionais (PPE), com enfoque na Educação Especial (EE) e na inclusão escolar/educacional (IE) (Clemente, 2022). Também apresenta conteúdos que continuam sendo estudados pelas autoras.

Esta elaboração tem como referencial teórico a Psicologia Histórico-cultural (PHC), que tem como preceito a superação de ideias biologizantes que enfocam os sujeitos e suas diferenças/deficiências como responsáveis pelo não desenvolvimento. Tem como objetivo compreender sobre qual temática versam as publicações no portal periódico Capes da Psicologia Histórico-cultural (PHC) sobre a Educação Especial, visando entender os desdobramentos da teoria de Vigotski neste campo de atuação, no Brasil.

Entre outras razões, desde o âmbito da Psicologia Escolar e Educacional sob uma perspectiva crítica, a importância de explorar a interface entre PHC e as Políticas Públicas Educacionais reside na necessidade de construir políticas que compreendam o desenvolvimento humano de maneira integrada, considerando os contextos históricos e sociais, de modo a impactar sobre ele. A perspectiva de desenvolvimento humano da PHC permite ultrapassar visões reducionistas que isolam as deficiências como fatores únicos de limitação, propondo, ao contrário, que se considere o equipamento biológico com o qual se nasce (Vygotsky; Luria, 1996) mas que se reconheça a formação social do psiquismo, considerando-se o papel das relações sociais mediadas culturalmente.

Justifica-se este trabalho, visto que a PHC oferece uma base teórica sólida e prática para promover o desenvolvimento de todas as pessoas, com ou sem deficiência, contribuindo para uma educação mais inclusiva, equitativa e efetiva. Nesse sentido, é necessário que a psicologia se posicione criticamente frente aos desafios da sociedade para superar a mera descrição descontextualizada da aprendizagem e a prevalência de concepções reducionistas dos sujeitos.

Essa perspectiva crítica permite refletir sobre como as políticas públicas têm impactado a Educação Especial e se as práticas pedagógicas adotadas realmente favorecem a construção de uma sociedade mais inclusiva. Em um contexto onde a inclusão escolar está em foco, o estudo das publicações acadêmicas e dos grupos de pesquisa revela tendências, desafios e avanços no campo e em como a PHC é um referencial para a defesa da vida humana.

A importância PHC neste contexto reside em sua capacidade de oferecer uma visão crítica e transformadora sobre a vida humana, especialmente no campo da educação especial. Ao contrário das abordagens que tendem a patologizar ou biologizar as diferenças, a PHC entende o desenvolvimento como um processo dinâmico, mediado social e culturalmente. Essa perspectiva permite desnaturalizar as dificuldades de aprendizagem, compreendendo-as como resultado das relações sociais e das condições históricas, e não como limitações intrínsecas aos indivíduos.

No contexto da inclusão escolar, a PHC desafia as práticas educacionais que tratam as deficiências de forma isolada, defendendo uma educação que seja, ao mesmo tempo, acessível e promotora do potencial de todos os alunos. Ao integrar a PHC nas políticas e práticas educacionais, torna-se possível construir estratégias que, de fato, contribuam para a inclusão escolar de maneira crítica, evitando a mera adaptação e promovendo uma transformação estrutural e profunda na forma como a educação é pensada e implementada.

Desenvolvimento humano e a Psicologia Histórico-cultural

A PHC é uma perspectiva teórica e metodológica que difere de outras matrizes epistemológicas que tendem a focalizar o ser humano

de modo isolado, descolado tanto da história quanto de seus agentes produtores. Ou ainda, que entendem o psiquismo humano apenas como processos cerebrais e se limitam a descrever as características deste psiquismo.

Esta perspectiva supera essas explicações dicotômicas sobre o ser humano e permite avançar no entendimento do indivíduo. Dessa forma, esta apresenta a constituição do psiquismo humano, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento se estabelecem historicamente e culturalmente.

Sob esta teoria, o desenvolvimento humano está atrelado às relações sociais, que são produtos da história e das relações de classes sociais antagonicas. Nesse sentido, o indivíduo é resultado de uma produção histórica, que, pelo trabalho, organiza e desenvolve o meio em que vive. De acordo com Vigotski (1996, p. 368), afirma que “[...] cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais”. Para o autor, o processo de humanização está atrelado às condições objetivas de subsistência a cada momento histórico e classe social. O indivíduo só existe enquanto ser social, que se resulta das complexas relações sociais em que está inserido e das quais participa.

O psiquismo humano é histórica e culturalmente determinado e, pelo trabalho ou na luta pela existência, o homem avança qualitativamente em seu desenvolvimento. De acordo com a concepção histórico-dialética que subsidia a PHC, o trabalho é a transformação intencional da natureza para satisfazer suas necessidades. Segundo Saviani (2009, p. 6) “[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele próprio produzida no mesmo ato em que ele produz sua existência ao transformar a natureza de acordo com suas necessidades.” Nesse sentido, a natureza humana se modifica à medida que os seres humanos interagem com o mundo e transformam a natureza para atender às suas necessidades. Segundo o autor:

[...] se para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente,

os meios de sua subsistência, ao fazer isso ele inicia o processo de transformação do mundo natural criando um mundo humano (o mundo da cultura). Esse processo implica, primordialmente, a garantia da subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais (trabalho material). Entretanto, para produzir materialmente o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais (Saviani, 2009, p. 7).

Ao transformar a natureza para satisfazer suas necessidades, o ser humano se transforma a si mesmo, transforma a sua própria consciência. As necessidades tornam-se a força motriz que conduz a transformação da natureza. Conforme as necessidades mudam e se tornam mais complexas, as formas de produzir e de transformar também evoluem. Nesse sentido:

Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais. Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho (Saviani, 2010, p. 426).

Ao produzir processos para apropriação da natureza para sua subsistência, o indivíduo cria sua própria humanidade e humaniza a natureza. Nesse sentido, ao mesmo tempo que produz, torna-se produto da sociedade, isto constitui uma relação dialética e histórica. A atividade humana é mediada por instrumentos, técnicas, sistemas de signos, fazendo com que sua relação com o mundo não seja direta.

Ao se apropriar da natureza, o homem utiliza de ferramentas e signos nos quais produzem conexões superiores no cérebro. Dessa forma, a humanização do psiquismo se origina com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS).

As funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento, a memória mediada, a atenção voluntária etc., são produzidas pelas experiências sociais e culturais de cada indivíduo. Ao contrário das teorias inatistas, que enfatizam características biológicas e genéticas na formação do psiquismo, esta perspectiva teórica e metodológica defende que a formação das FPS é essencialmente moldada pela cultura e pelas relações sociais. No entanto, de acordo com a PHC, para que haja o desenvolvimento pleno dessas funções, é preciso ir além da inserção do indivíduo na sociedade, pois, conforme as relações humanas e as produções materiais e não materiais se tornam mais complexas, suas ferramentas materiais e os instrumentos psicológicos também se tornam igualmente complexos.

Para PHC, o desenvolvimento do psiquismo propriamente humano é mediado por instrumentos e signos, o que significa que as interações diretas com o mundo são sempre modificadas por esses elementos culturais. Eles desempenham papel crucial para que as funções psicológicas elementares, presentes nos animais, sejam superadas para superiores – presentes somente nos humanos, pois são sociais e culturais. O desenvolvimento das FPS ocorre socialmente por meio da mediação instrumental, com a participação dos pares mais experientes. Ao mediar a atividade, os instrumentos e signos permitem a imitação e a apropriação dos processos culturalmente desenvolvidos e historicamente acumulados.

Esta compreensão de mediação instrumental, proposta por este referencial teórico, é particularmente relevante ao considerar os indivíduos com deficiências. Para Vigotski (1997), o foco da “defectologia” – área de estudos e de intervenção similar à Educação Especial - não deveria estar somente nas limitações causadas pela deficiência, mas, sobretudo, nas potencialidades existentes e nas capacidades que poderiam ser formadas através dos processos mediacionais.

Para Vigotski (1997), o entendimento do desenvolvimento de uma pessoa com deficiência não pode se limitar apenas à insuficiência em si, mas deve analisar e considerar os processos compensatórios possíveis de serem realizados. Isso envolve explorar vias alternativas de desenvolvimento, vias colaterais. Como a linguagem verbal (oralizada, sinalizada, escrita etc.) é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo do sujeito cultural, permitindo-lhe apreender o mundo, apropriar-se dele e elaborar objetivações, estabelecendo comunicação receptiva e expressiva para formar a consciência, é preciso encontrar vias alternativas para tanto.

Com isso, busca-se compensar a insuficiência orgânica com recursos culturais. Assim, pela PHC, todos os sujeitos têm a possibilidade de se desenvolver, independentemente de terem deficiência ou não. Contudo, é preciso que seja possível essa relação de apropriação do já elaborado e da elaboração de novas objetivações, num processo dinâmico e contínuo. Nesse sentido, a deficiência é vista dialeticamente e contraditoriamente: se traz uma perda ou limitação, justamente por isto, pode ser uma oportunidade para o desenvolvimento de outras capacidades – aquilo que não mata, pode tornar o sujeito mais forte (Vygotski, 1997). Isso significa que outras funções podem ser desenvolvidas para compensar as limitações – a leitura de texto com os textos, pelo sistema Braille, quando há cegueira ou deficiência visual, por exemplo. Portanto, a Psicologia que é compromissada com o bom ensino – aquele que se adianta ao desenvolvimento (Vigotskii, 2020) – pode pensar em vias colaterais de desenvolvimento, pelas quais se humanizam as pessoas com deficiência, tornando-as sujeitos partícipes da sociedade atual, na qual podem ser produtoras de novas elaborações e processos e não apenas produto das relações sociais.

Educação Especial e a Psicologia Histórico-cultural

A legislação brasileira estabelece que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente dentro do sistema regular de ensino. De acordo com a Lei 9394/96 (Brasil, 1996), a Educação Especial inclui uma rede de serviços de apoio e diferenciação de serviços especializados. Conforme a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (Brasil, 2001), esta modalidade de ensino é caracterizada

por uma proposta pedagógica que disponibiliza recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em certos casos, substituir os serviços educacionais comuns.

Esta abordagem objetiva garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da educação básica. A mesma resolução estipula que os sistemas de ensino devem criar e manter um setor responsável pela Educação Especial, equipado com recursos humanos, materiais e financeiros suficientes para apoiar e sustentar a construção de uma educação inclusiva.

Além disso, a Resolução enfatiza que a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, deve atender às situações únicas e aos perfis diversos dos estudantes, considerando as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias. Esse processo deve ser orientado por princípios éticos, políticos e estéticos, garantindo um ensino que respeite as necessidades e potencialidades de cada aluno. As Políticas educacionais, dessa forma, devem garantir que as escolas sejam promotores de aprendizagem que alavanquem o desenvolvimento. Isso significa que as políticas devem garantir que cada um receba suporte especializado.

A partir da perspectiva da PHC, entende-se que o desenvolvimento humano é impulsionado pela aprendizagem, um processo intrinsecamente mediado por interações sociais e culturais. Esta teoria, com seu caráter crítico e propositivo, apresenta elementos teóricos e metodológicos importantes na defesa de uma educação cujos propósitos sejam a formação das máximas potencialidades de todos os humanos, com ou sem deficiência.

Sob essa concepção, segundo Antunes (2008), a escola pode ser entendida como:

[...]educação como prática social humanizadora, intencional, cuja finalidade é transmitir a cultura construída historicamente pela humanidade. O homem não nasce humanizado, mas torna-

se humano por seu pertencimento ao mundo histórico-social e pela incorporação desse mundo em si mesmo, processo este para o qual concorre a educação. A historicidade e a sociabilidade são constitutivas do ser humano; a educação é, nesse processo, determinada e determinante (p. 469).

[...] instância que se coloca hoje como uma das condições fundamentais para a democratização e o estabelecimento da plena cidadania a todos, e que, embora não seja o único, é certamente um dos fatores necessários e contingentes para a construção de uma sociedade igualitária e justa. Sob essa perspectiva, a escola, tal como nós a concebemos, tem como finalidade promover a universalização do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, criando condições para a aprendizagem e para o desenvolvimento de todos os membros da sociedade (p. 469-470).

Este enfoque na educação como um processo mediado é especialmente impactante na Educação Especial, onde as mediações intencionais e especializadas são cruciais para avançar o desenvolvimento de alunos com necessidades especiais. Sendo assim, identificar e intervir junto à zona de desenvolvimento próximo (ZDP) que o indivíduo apresenta em dada área, é essencial para compreender como é possível convertê-lo em desenvolvimento real, com o uso de ferramentas educacionais e valendo-se de interações sociais que são ajustadas conforme suas necessidades específicas. A ZDP, conceito proposto por Vigotskii (2010), refere-se à diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha, visto que se trata de desenvolvimento já alcançado, real, e o que ela está em vias de alcançar com as mediações intencionais de outro indivíduo mais desenvolvido.

Nesse sentido, essa teoria considera a importância do contexto cultural e histórico na formação das práticas educacionais, identificando a educação como um processo social e culturalmente mediado. Em

resumo, a PHC oferece um arcabouço teórico e metodológico abrangente e prático para compreender o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com necessidades especiais. Ao integrar os princípios e conceitos dessa abordagem na educação especial, é possível construir meios mais inclusivos e eficazes para o desenvolvimento humano.

Metodologia

Foi realizado um levantamento de publicações sob a perspectiva da Psicologia histórico cultural e Educação Especial no Portal Periódicos Capes com as palavras-chave: “psicologia histórico-cultural; educação especial” e “psicologia histórico-cultural; educação inclusiva”. A pesquisa verificou as publicações de 2010 até o ano de 2023.

Com “psicologia histórico-cultural; educação especial” foram encontradas 24 publicações em língua portuguesa. Com os termos de busca “psicologia histórico-cultural; educação inclusiva” foram encontradas 14 publicações em língua portuguesa. Totalizando 38 publicações.

Ao verificar as publicações, constatou-se que cinco delas aparecem nas duas buscas. Ao retirá-las, chegou-se ao número de 33 publicações.

Resultados e discussão

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é um marco fundamental para garantir que a educação seja um direito de todos, independentemente de suas características ou necessidades específicas. Esse documento visa assegurar que a escola se torne um espaço inclusivo, onde todos os alunos, com ou sem deficiência, possam aprender juntos.

Ela estabelece diretrizes para que o sistema educacional desenvolva estratégias e práticas pedagógicas que atendam às necessidades de cada aluno, promovendo um ambiente onde todos possam participar ativamente. Isso inclui a formação de professores para lidar, a adaptação do currículo e a implementação de recursos de acessibilidade, como materiais didáticos diferenciados, tecnologias assistivas e o apoio de profissionais especializados.

O princípio da inclusão vai além do simples acesso à escola; ele busca criar condições para que cada aluno se desenvolva plenamente, respeitando suas particularidades. Nesse sentido, a política preconiza o desenvolvimento de projetos pedagógicos especializados, que têm como objetivo atender às Necessidades Educacionais Especiais de forma personalizada. Isso pode envolver planos de ensino individualizados, apoio de serviços de educação especial dentro ou fora da sala de aula regular, e estratégias de avaliação adaptadas.

Diante desse contexto de criação e implementação, o quadro a seguir apresenta uma síntese de artigos publicados sobre a educação especial, com foco na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas. Os artigos, organizados por título, autores, palavras-chave e ano de publicação, exploram diversas temáticas, como a formação de professores, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e a aplicação da PHC. A análise desse estudo destaca o compromisso acadêmico com a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade ao longo dos últimos anos.

Título	Autores	Palavras-chave	Ano
Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: considerações acerca de sua construção no contexto da educação de crianças com deficiência visual	Adriano Henrique Nuernberg	Ilustrações táteis Cegueira. Educação inclusiva.	2010
A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural	Solange Pereira Marques Rossato; Nilza Sanches Tessaro Leonardo	Educação Especial; Deficiência Intelectual; Aprendizagem Escolar	2011
A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento	Dayane Buzzelli Sierra Sierra Marilda Gonçalves Dias Facci Facci	Psicologia histórico cultural. Educação especial. Deficiência intelectual	2011

Título	Autores	Palavras-chave	Ano
O ensino da língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural	Hivi de Castro Ruiz Marques; Sonia Mari Shima Barroco; Tânia dos Santos Alvarez da Silva	Educação Especial; Ensino de Libras; Psicologia Histórico cultural; Surdez; Educação Infantil	2011
Vigotski e a Educação Especial: Notas Sobre Suas Contribuições	Nilda de Oliveira Bentes		2011
A0 queixa escolar na perspectiva de educadores da Educação Especial	Solange Pereira Marques Rossato; Nilza Sanches Tessaro Leonardo	Dificuldades escolares; sicologia histórico-cultural; educação especial	2012
Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva	Sônia Mari Shima Barroco, Marilene Proença Rebello de Souza	Psicologia histórico cultural; Formação do psicólogo; Psicologia escolar; Educação inclusiva; Educação ocial	2012
Contribuições da pedagogia histórico crítica para a educação especial brasileira	Régis Henrique dos Reis Silva	Educação Especial. Pedagogia Histórico Crítica. Psicologia Histórico-Cultural	2015
A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar crítico	Adriana Fratoni dos Santos, Roberta Negrão de Araújo	Formação de Professores. Educação Inclusiva. Pedagogia Histórico Crítica. Psicologia Histórico-Cultural	2016
Educação especial no ensino superior: contribuições e perspectivas	Doracina Aparecida de Castro Araujo; Carla Cristina Castro Araujo; Elson Luiz de Araujo	Educação especial. Ensino superior. Produção intelectual. Psicologia Histórico-Cultural	2016

Título	Autores	Palavras-chave	Ano
Inclusão-exclusão: desafios educacionais na dialética eu-outro	Ana Beatriz Machado de Freitas		2016
Crítica às políticas de (con) formação docente em educação especial/inclusiva no Brasil	Ivone Rodrigues dos Santos; Régis Henrique dos Reis Silva		2017
Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar	Anna Maria Lunardi PADILHA	Educação Especial; Educação Escolar; Elaboração Conceitual; Deficiência Intelectual	2017
Educação de surdos: um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013	Eleny Brandão Cavalcante	Educação de surdos. Vigotski. Psicologia histórico-cultural	2017
Professores Interlocutores e Educação de Surdos: a Inclusão na Rede Estadual Paulista	Mara Aparecida de Castilho LOPES	Educação Especial; Educação Inclusiva; Funções Docentes	2017
A obra de Maria Irma H. Coudry: Neurolinguística Discursiva como revolução conceitual-metodológica para os estudos da educação especial	Anna Maria Lunardi Padilha	Neurologia Discursiva. Maria Irma Coudry. Educação Especial	2018
Políticas e práticas de educação inclusiva e a constituição social dos sujeitos com Distrofia Muscular de Duchenne	Géssica Torres Rozante, Maria F. Carvalho		2018
A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva	Débora Dainêz, Ana Luíza Bustamante Smolka	Desenvolvimento humano; Educação especial; Educação inclusiva; Escola pública	2019
Déficit ou diferença? um estudo sobre o autismo em pesquisas educacionais	Andrea Soares Wuo; Fabiana Batista Yaedu; Sheila Wayszceyk	Autismo, Estudos críticos, Pesquisa educacional	2019

Título	Autores	Palavras-chave	Ano
Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos	Ana Gabriela Olivati; Lucia Pereira Leite	Autismo; Transtorno do Espectro Autista; Universidade; Deficiência	2019
Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado	Gláucia Uliana Pinto; Mateus Henrique do Amaral	educação especial; atendimento educacional especializado; práticas de ensino; psicologia histórico-cultural; pedagogia histórico crítica	2019
O Desenho Universal para Aprendizagem como Instrumento de Mediação para o Ensino do Aluno Cego	Angela Paloma Zelli Wiedemann, Eloiza Aparecida Silva Ávila de Matos	Ensino de Ciências; Desenho Universal para Aprendizagem; Alunos Cegos	2019
O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva	Claudia Lopes da Silva, Maria Isabel da Silva Leme	Inclusão escolar; Administração educacional; Ambiente escolar; Psicologia histórico cultural	2019
Educação especial, psicologia e políticas públicas: o diagnóstico e as práticas pedagógicas	Cláudia Rosana Kranz; Herculano Ricardo Campos	Educação especial; Psicologia; políticas públicas	2020
Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência	Anna Maria Lunardi Padilha, Régis Henrique dos Reis Silva	Pessoas com Deficiência, Educação Inclusiva, Pedagogia Histórico-Crítica, Práxis Pedagógica	2020
As políticas públicas de educação especial e o processo de reestruturação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva	Lucia Terezinha Zanato Tureck, Silvane dos Santos de Moura Macagnan	capitalismo, educação especial, educação inclusiva, políticas públicas	2021

Título	Autores	Palavras-chave	Ano
Contribuições histórico-culturais à Psicologia Escolar na Educação Especial Inclusiva	Sonia Mari Shima Barroso, Iracema Neno Cecílio Tada	Psicologia Histórico Cultural, Educação Escolar, Desenvolvimento Humano	2022
Educação Inclusiva e Educação Especial: uma análise necessária na formação docente	Maria Almerinda de Souza Matos, Lana Cristina Barbosa de Melo, Silvina Faria dos Santos	Educação inclusiva; Educação especial; Significação social; Formação de professores	2022
Inclusão como princípio inegociável: contribuições à educação infantil	Gustavo Martins Piccolo	Educação Infantil. Deficiência. Política Educacional.	2022
O desenho de crianças e jovens na escola: breves considerações sobre a deficiência intelectual	Daiane Santil Costa	Desenho, Deficiência Intelectual, Escola	2022
Psicologia histórico-cultural e educação escolar inclusiva	Danielle Nunes Martins do Prado; Marcia Rejaine Piotto	Psicologia histórico cultural, Educação Especial, Formação do professor	2022
Identificação das necessidades educacionais especiais	Luanna Freitas Johnson; Solange Franci Raimundo Yaegashi; Leticia Fleig Dal Forno	Identificação de necessidades, Educação inclusiva, Teoria Sócio Histórico-Cultural	2023
Inclusão Educacional no estado do Piauí: um olhar a partir da Teoria Histórico Cultural	Lauro Araújo Mota	Educação Especial, Educação Inclusiva, Teoria Histórico Cultural	2023

Os temas variam desde o ensino de Libras e inclusão de alunos com deficiência visual, até discussões sobre a formação de professores e o papel das políticas públicas na educação inclusiva. Isso reflete uma preocupação em abordar a inclusão a partir de diferentes perspectivas e necessidades educacionais.



Alguns artigos se concentram em deficiências específicas, como autismo, deficiência visual e deficiência intelectual. Além disso, há abordagens sobre práticas pedagógicas específicas, como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e o uso de ilustrações táteis.

Uma parte significativa das publicações se dedica à análise crítica das políticas educacionais, examinando sua eficácia e as implicações para a educação inclusiva. Essa reflexão é crucial para ajustar práticas e garantir que as políticas realmente promovam a inclusão.

As publicações abrangem mais de uma década (de 2010 a 2023), mostrando que a discussão sobre educação especial e inclusiva tem sido constante e evolutiva.

Os artigos passaram a ser publicados a partir de 2010, após criação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Versam sobre o acesso aos conteúdos e a melhoria da qualidade dos materiais produzidos no contexto da educação inclusiva. Buscam compreender as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação de pessoas com deficiência.

A promulgação da Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão (2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi outro marco que consolidou o direito à educação inclusiva no Brasil.

Ela reforçou a obrigatoriedade de garantir acessibilidade em todos os níveis de ensino e assegurou apoio especializado para estudantes com deficiência. Os artigos desse período passaram a tratar das Políticas Públicas no campo da Educação Especial e Inclusiva, das contribuições da PHC para o entendimento do desenvolvimento humano, a função do professor e, também, as concepções de educação.

Ao longo dessas décadas vem-se discutindo e implementando diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, levando em consideração a diversidade e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Isso influenciou a formação de professores e a criação de currículos que contemplassem a inclusão. As publicações de 2017, tratam das Políticas Públicas no campo da Educação Especial e Inclusiva, das contribuições da PHC para o entendimento do desenvolvimento humano, a função do professor e, também, as concepções de educação de surdos das teses e dissertações publicadas nos programas de pós graduação.

Em 2020, foi lançada uma nova versão da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), gerando um grande debate e depois a sua não implementação. A nova política criticada defende a ampliação de escolas e classes especiais, isto pode ter impactado no interesse dos pesquisadores em entender como se daria uma efetivação. Os trabalhos mais recentes (2022 e 2023) continuam a focar na formação docente e na aplicação da teoria à educação inclusiva.

Em resumo, o quadro evidencia um corpo de pesquisa robusto que analisa a educação especial sob múltiplas lentes teóricas, abordando desde práticas pedagógicas específicas até a formação docente e políticas públicas, sempre com o objetivo de avançar a inclusão no ambiente educacional.

Conclusão

As proposições da PHC levantadas na pesquisa possibilitam pensar importância da PHC para o desenvolvimento das pessoas com e sem deficiência. Entende-se que os pesquisadores investigam e buscam desenvolver propostas importantes no âmbito da Educação Especial, possibilitando superar ideias biologizantes que enfocam os

sujeitos e suas diferenças/deficiências como responsáveis pelo não desenvolvimento a contento ou a níveis e complexidades esperados. Tais ideias acabam por culpabilizar os sujeitos público-alvo da Educação Especial por não alcançarem o que os demais alcançam, alimentando a concepção de capacitismo.

Os dados levantados/produzidos permitem pensar importância da PHC para o desenvolvimento das pessoas com e sem deficiência, visto que revela as possibilidades que a intervenção cultural pode ter sobre a constituição do psiquismo humanizado dos sujeitos com e sem deficiências. O volume de produção/publicação científica que pode ser identificado/levantado em sites e plataformas de busca, como no caso do Portal Periódicos Capes, o qual revela que há uma prática de se buscar por respostas, alternativas para as grandes demandas humanas. Indicam um esforço contínuo da comunidade acadêmica em explorar novas soluções e práticas para atender às necessidades educacionais especiais. Uma delas diz respeito ao desenvolvimento humano, porque há um contingente de pessoas que se desenvolvem num dado período diferente de outras com a mesma faixa etária. Sair de explicações de matriz evolutiva-maturacionista ou ambientalista se faz urgente.

Em síntese, a pesquisa evidencia a importância da PHC na reformulação das práticas educacionais inclusivas, propondo uma educação que, ao invés de se limitar a diagnósticos e rótulos, se centre no potencial de desenvolvimento de cada indivíduo, considerando suas singularidades em um ambiente socialmente mediado. Indica a importância de se continuar os estudos, acompanhando suas implicações em políticas educacionais, na formação inicial e em serviço de profissionais da educação – considera-se que o/a psicóloga/o escolar seja profissional da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 de jun de 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CLEMENTE, Jéssica. **Políticas e pesquisas em Educação Especial: das diretrizes ao mapeamento dos grupos de pesquisa no Brasil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem**. 2004.

VIGOTSKI, L. S. El defecto y la compensación. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectología**. 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone; EDUSP, 2010. p. 103- 117.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Dança e suas influências no processo aculturativo infantil: coreocartografia da migração

*Letícia Ferreira Batista dos Santos
Roseli Fernandes Lins Caldas*

Introdução

Vivemos em um mundo onde somos forçados a nos submeter às fronteiras construídas pela abstração humana. Mais que meras organizações administrativas, elas se colocam como forma de segregação e instrumentos de perpetuação de poder, muitas vezes impondo sofrimento àqueles que tentam ultrapassá-las. Incomodada com essa dinâmica e por ser detentora de um espírito cosmopolita, nasce em uma das pesquisadoras do trabalho exposto nesse artigo o desejo de entender mais profundamente as complexidades da vivência migratória. Desde sua infância se vê apaixonada pelo mundo das Artes, e experimenta em sua própria vivência como a Dança pode ser um instrumento libertário. Percebe, aí, uma possibilidade de intersecção entre esses dois universos, a vivência migratória e a dança.

A coreocartografia propõe exatamente essa abordagem, se definindo como a coreografia (conjunto de movimentos) que rompe com a padronização e os dispositivos de controle, que mostra um corpo experimental e configura uma coreopolítica por expor as questões afetivas ao invés de reprimi-las (Galindo; Miliolli, 2017). Seguindo essa logicidade, ela pode se fazer uma possibilidade a ser explorada na estratégia de aculturação integracionista — modo de viver a migração que mantém aspectos da cultura de origem ao mesmo tempo em que permite a integração de novos aspectos da cultura de destino (Tashima; Torres, 2018) — pois, como dimensão artística, possui a potência de desenvolvimento do psiquismo humano (Vigotski, 1998). Assim, essa interação entre Psicologia da Arte e a vivência migratória, principalmente na infância, será o alvo deste capítulo.

O problema de pesquisa se coloca como a possibilidade da dança ser considerada uma estratégia de enfrentamento válida no processo de aculturação de crianças imigrantes em idade escolar,

com intuito de promover a integração/biculturalismo. A hipótese considerada para a problemática tem em vista que a simbologia presente em movimentos de danças típicas de determinada cultura, no momento da coreografiação, ou seja, da construção da coreografia e de sua execução, pode remeter ao cotidiano da vida vivida no país de origem.

Como objetivos, se considerou investigar possíveis alterações no processo de aculturação de crianças imigrantes quando expostas à atividade artística de dança típica da cultura de origem. Como objetivos específicos têm-se: a) Verificar os efeitos das atividades propostas no processo aculturativo; e b) Averiguar, no discurso dos participantes, possíveis modificações no desenvolvimento das relações com indivíduos nativos na população estudada.

Referencial teórico

Dados do Portal de Imigração mostram que, apenas no primeiro trimestre de 2022, 5.574 autorizações de residência no território brasileiro foram concedidas. Esse grande contingente humano tem diversas razões para a mudança habitacional e o Estatuto Nacional do Refugiado (lei Nº 9.474, de 22 de julho de 1997) apresenta a regulamentação para garantia de abrigo dentro do território nacional para algumas dessas motivações. Contudo, não é possível ter clareza, no âmbito escolar, sobre quais crianças são refugiadas, quais estão em processo de refúgio e quais são imigrantes. Geralmente, a família não declara a situação em que se encontra no país, não sendo possível à escola obter esses dados. Isto posto, serão considerados todos os processos migratórios nesta pesquisa, de todos aqueles que se aventuram rumo ao desconhecido, sofrendo pressões sociais em busca de melhores condições de vida, muitas vezes não familiarizados com a língua do local de destino, abandonando uma comunidade estruturada e se submetendo a condições precárias.

Todos esses agrupamentos referenciados, sejam imigrantes ou refugiados, passam pelo processo de aculturação, o qual acontece no âmbito psicológico devido às grandes mudanças ocorridas em nível individual, porém não pode ser considerado como um processo

exclusivo do migrante, pois são mudanças mútuas envolvendo todos os grupos de contato, sejam imigrantes, sejam nativos (Ramos, 2006). O indivíduo que passa por esse processo pode adotar quatro estratégias de adaptação. São elas: assimilação, separação, marginalização e integração (ou biculturalismo).

A assimilação constitui um processo unilateral, no qual os imigrantes se apropriam da cultura dominante, gerando, conseqüentemente, uma situação desigual entre os grupos. Na separação, o imigrante tenta preservar sua própria cultura e se isola, não procurando estabelecer relações com a comunidade dominante. Já no terceiro, marginalização, o grupo majoritário impede as interações e a participação nas instituições por meio de práticas discriminatórias, gerando estresse e desorganização mental, ao mesmo tempo em que há perda da identidade cultural de origem (Ramos, 2006). Por fim, na integração há a manutenção parcial da identidade original, com aquisição de aspectos do grupo étnico-cultural de origem. Com isso, se mostra como o modo mais adaptativo, promovendo nos grupos maior sentimento de satisfação e bem-estar, pois proporciona coparticipação de todos os envolvidos, tanto migrantes quanto autóctones, ou seja, aqueles que residem no mesmo território em que nasceram (Ramos, 2006).

Essas estratégias podem se originar do impacto cultural entre os dois grupos, o qual está sob constante influência de vários fatores. As políticas adotadas pelo Estado podem se apresentar como facilitadoras ou não desse processo, bem como a atitude da maioria dos indivíduos nativos com relação aos imigrantes terá grande peso na escolha de uma das estratégias (Ramos, 2006). É importante ressaltar o valor da disposição de acolhimento por parte da sociedade, já que pode proporcionar uma posição de igualdade e participação ou, por meio de políticas assimilacionistas, desencadear patologias, sofrimento psicológico, sintomas depressivos ou pós-traumáticos, problemas comunicacionais e relacionais, entre muitas outras intercorrências (Ramos, 2006).

Considerando uma criança migrante, os riscos são ainda mais alarmantes. Quando a migração ocorre no período das grandes aprendizagens escolares (leitura, escrita e cálculo), a clivagem entre a

cultura de origem e a de destino pode resultar em uma percepção de independência das regras comuns. Isso poderá refletir nos resultados escolares e na adaptação, bem como em atitudes antissociais. Por outro lado, a adoção da integração ou biculturalismo pode trazer resultados muito satisfatórios, com maior competência e flexibilidade para expressarem diferentes aptidões (Ramos, 2006). Uma possibilidade que pode ser explorada nessa estratégia de aculturação é o envolvimento com as Artes, que, em sua natureza, carrega muito do momento histórico, político e cultural do tempo e espaço em que foi produzida.

A Psicologia histórico-cultural, para a qual Vigotski (1998) traz grandes contribuições, dedica-se a estudar como o envolvimento artístico, tanto da criação como da fruição (apreciação da obra), impacta no desenvolvimento do psiquismo humano. Desta forma, a arte, segundo Vigotski (1998), é produto da dialética de movimento contínuo de interiorização e exteriorização que forma a psique humana. É a objetivação das características psicológicas complexas, ou seja, através da manipulação da matéria prima se cristalizam os conteúdos mentais; tendo, por consequência, elaboração cultural (Zanella, 2005; Barroco; Superti, 2014). Permite, assim, uma apropriação não mecânica, porquanto é mais que manifestação pura das emoções (Vigotski, 1998), se mostrando contrária à concepção da arte como contágio, isto é, transcende a mera afetação do psiquismo pelos sentimentos impressos na obra, não sendo fruto do próprio artista, um homem só, mas da humanidade (Zanella, 2005; Barroco; Superti, 2014).

A Psicologia da Arte sob a perspectiva de Vigotski (1998) considerará seu objeto de estudo como a estrutura da obra, composta por conteúdo (também denominado material) e forma. O primeiro refere-se às relações sociais que são apreendidas na realidade objetiva imediata, transformadas posteriormente pelas leis da estética. Já a segunda constitui-se não meramente pelo invólucro externo no qual os conteúdos são articulados, mas pelo arranjo deles de modo a compor uma unidade contraditória entre forma e conteúdo. É uma síntese no sentido marxista, pois se apropria do material, o nega e transforma em algo completamente novo, em uma elaboração que supera esse conteúdo (Barroco; Superti, 2014).

Esses dois elementos se apresentam de forma não harmoniosa, mas contraditória, compondo o fundamento da resposta estética. Essa oposição, na qual são reveladas emoções antagônicas, é superada no ponto culminante da obra, que pode ser o desfecho da trajetória do herói, uma pincelada que dá vida ao quadro ou mesmo um tom na música. Elas serão, assim, suscitadas no fruidor (aquele que tira prazer do que possui formato artístico), causando a elevação dessas emoções, transformação em um novo sentimento e estabelecendo a catarse (Barroco; Superti, 2014). Por meio dessa movimentação, como proposto por Vigotski (1998), a psique, tanto do artista no ato de produção, quanto do fruidor na apreciação, ganha uma nova constituição:

“[...] a arte suscitaria emoções contraditórias, e que a sua superação provocaria um salto qualitativo, uma nova organização psicológica, tornando as emoções mais complexas e conscientes e, assim, as transformaria em sentimento, trazendo, no mesmo movimento, alteração da própria estrutura da consciência”. (Barroco; Superti, 2014).

Pensando na dimensão artística da dança, temos a coreografia, termo estabelecido por Feuillet por volta de 1700, significando a escrita ou a notação de danças. Já a coreocartografia aqui é entendida como a análise descritiva do corpo em movimento (Galindo; Miliolli, 2017). Coreocartografia é, então, uma forma de coreopolítica, isto é, o rompimento da coerção corporal a que somos submetidos diariamente nas relações humanas e principalmente dentro das instituições. É a fuga dos dispositivos de controle em variações infixas de deslocamento e a consideração de que, dentro da pesquisa, as dimensões afetivas não são variáveis a serem controladas, mas fatores considerados como decorrência do ato de pesquisar. Nessa perspectiva, a Arte e a Ciência andam juntas, não separando ou reduzindo-se uma à outra (Galindo; Miliolli, 2017). Nesse ponto de vista, a dança mostra-se uma ferramenta libertária, criadora de multiplicidades através da catarse.

A docilidade do corpo mencionada foi imposta diante de uma necessidade de prepará-lo para produção econômica dentro da ideia

de máximo desempenho esperado pela indústria e o trabalho. A noção do corpo-máquina que pode ser treinado e educado por meio de processos racionais e cientificamente defensáveis nasce entre o final do século XVIII e o século XX, segundo Foucault (2007), sendo fonte de influência nas várias instituições, sobretudo na escola.

Diante dessa demanda apresentada, verifica-se a importância da ação do(da) Psicólogo(a) no ambiente educacional, cumprindo um papel de identificar essas concepções na visão institucional, entendendo a constituição histórica e social desses conceitos e o lugar que o corpo tem nas relações que lá se estabelecem. Mostra-se, então, a atuação desse profissional uma contribuição para a transformação da construção posta, norteando uma prática crítica (CFP, 2019).

Prática essa que se descola de trabalho clinicamente orientado, focalizando no desenvolvimento de ações na instituição e com os grupos de docentes, famílias, alunos, entre outros atores escolares. Algumas atividades do(da) profissional de Psicologia na Educação podem envolver a análise do processo de escolarização (tanto a histórica, quanto a singular), desenvolvimento de grupos de trabalho, participação em reuniões, bem como o enfrentamento de preconceitos e práticas excludentes (CFP, 2019), as quais foram aplicadas na presente pesquisa.

Metodologia

A pesquisa aqui descrita contou com a participação de 12 (doze) crianças, sendo 5 (cinco) do sexo feminino e 7 (sete) do sexo masculino, do “Projeto Estudo é Tudo”¹ de uma escola pública municipal em uma cidade no interior de São Paulo. A faixa etária variou entre 8 e 9 anos de idade, sendo englobados os 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I.

O referido Projeto é um programa municipal, visando recuperar os impactos na aprendizagem dos estudantes do 3º ao 5º ano das escolas municipais, com um conjunto de ações de recuperação para a garantia da qualidade do ensino e do direito de aprender, fundamentalmente

¹ <https://jundiai.sp.gov.br/noticias/2022/03/05/coordenadores-pedagogicos-conhecem-os-novos-materiais-didaticos-do-programa-estudo-e-tudo/>

por discrepâncias no aprendizado das crianças, em razão da pandemia da Covid-19, por dificuldades para o acesso à internet e às aulas online.

Uma das crianças pertencente ao quadro de alunos da turma analisada é originário do Haiti (B.) e imigrou para o Brasil no ano de 2020 juntamente com a mãe, a irmã e o irmão, que estudam na mesma escola no 5º ano em 2021 no período da tarde. O pai já estava no Brasil quando da chegada deles.

Também participaram a professora do Projeto (R.) e a professora que o acompanhou no segundo ano do Fundamental, em 2021 (A.), bem como um especialista em danças culturais brasileiras (L.), o qual é gestor do Instituto Brincante, onde se faz a união do processo artístico ao pedagógico, em torno da cultura popular brasileira, para celebração da riqueza e diversidade da cultura nacional.

Foram contemplados todos os aspectos éticos na pesquisa, com a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, obtendo sua aprovação por meio do parecer consubstanciado. Além disso, a participação na pesquisa ocorreu mediante prévia autorização dos participantes, de forma totalmente voluntária. Por se tratar do envolvimento de menores, o assentimento foi colhido por escrito, mediante Termo de Assentimento Livre e Esclarecido elaborado em linguagem acessível e após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, objetivos e métodos. Além disso, a instituição foi contatada, assim como os pais ou responsáveis dos alunos, sendo também colhido seu consentimento de forma escrita mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Classificou-se como pesquisa-ação, de caráter qualitativo, posto que exigiu envolvimento ativo entre pesquisador e participantes ao longo de todo processo, bem como certo grau de flexibilidade no delineamento do planejamento (Gil, 2002). Estruturou-se um plano de ação empírico, pois se pretendeu “investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos” (André, 2020).

Operou-se, assim, o desenvolvimento da pesquisa nas seguintes etapas: 1. detalhamento do plano de ação de acordo com as especificidades do grupo participante, 2. execução da intervenção com

danças culturais e 3. coleta de dados com desenho e entrevista coletiva. Todo o processo de pesquisa ocorreu dentro do ambiente da escola, com a permissão dos pais, da direção, da coordenação e da professora, bem como a concordância das crianças. As crianças cujos pais não concordaram ou deixaram de assinar o termo de consentimento não participaram da atividade e permaneceram desenhando durante sua execução.

A primeira fase de exploração teve como objetivo colher o maior número de informações sobre a visão de mundo dos participantes, seus contextos socioculturais, bem como a interação entre eles. Os procedimentos adotados foram, além da revisão referencial própria de uma pesquisa clássica, contato direto com o campo, com o reconhecimento visual do espaço (Gil, 2002) e levantamento junto às professoras, tanto do Projeto (R.) quanto da professora do segundo ano (A.), de aspectos gerais da turma por meio de duas entrevistas semiestruturadas. A primeira foi realizada de forma presencial e a segunda por vídeo chamada pelo aplicativo Whatsapp, a qual teve como objetivo complementar informações que não foram obtidas na primeira entrevista, ambas gravadas sob autorização das entrevistadas e transcritas.

Na segunda fase de elaboração do plano de ação, o escopo foi reajustar os procedimentos a serem utilizados na intervenção de acordo com as especificidades do grupo. Porém, durante a pesquisa, houve muita dificuldade em manter o projeto em fases consecutivas, pois, na sua execução, as duas primeiras fases se desenvolveram de modo concomitante.

A partir das entrevistas e considerando que havia apenas um imigrante no quadro de alunos, foi considerado expandir a perspectiva inicial, para abarcar também migrantes e não apenas imigrantes, como anteriormente planejado no projeto de pesquisa, a fim de que não houvesse elevada exposição do aluno e que fosse possível trazer mais riqueza cultural à pesquisa.

Assim, foi investigado com a professora responsável pela turma se havia algum aluno migrante, sendo informado por ela que uma das crianças pertencia a uma família na qual os pais haviam vindo

do Piauí para o Estado de São Paulo. Com base nisso fora decidido que seria mais proveitoso que se trabalhassem manifestações culturais de São Paulo (de onde a maioria dos alunos eram originários), do Piauí e do Haiti.

Para isso, houve a necessidade de entrevistar um especialista em danças culturais brasileiras (L.) que forneceu informações cruciais para o desenvolvimento da pesquisa, como que modalidades eram derivadas das regiões que seriam trabalhadas na intervenção, suas construções históricas e seus movimentos atuais.

Desta forma, considerando a facilidade de reprodução devido à idade e pouca familiaridade com a dança dos participantes foram escolhidos para a atividade de intervenção o Reisado como manifestação cultural originada na região Nordeste, Kompa do Haiti e Samba de Bumbo de São Paulo.

Com essas especificidades exploradas e definidas foi dado início à terceira fase, de intervenção, realizada durante o período que as crianças já estavam presencialmente na escola, com duração de quatro horas-aula, divididas em dois dias. Esta fase foi separada em duas etapas (uma em cada dia), quais sejam: “Aquecimento”, no primeiro dia, e “Dinâmica das Ações”, no segundo dia.

O primeiro dia teve a participação de doze alunos, sendo utilizadas técnicas da pedagogia com dança infantil baseado no método “Dança Criativa” criado por Andressa Rondon (Omar, 2019) para a condução de 3 (três) atividades: trabalho com articulações, “Jogo do Espelho” e “Jogo da Agulha”. O aquecimento, a ambientação, a melhora da consciência corporal, espacial e interação entre as crianças foram os objetivos.

Primeiramente, para o aquecimento, as crianças formaram uma roda, fecharam os olhos e respiraram fundo por algumas vezes, com o objetivo de trazer a atenção para o momento presente e a atividade que seria conduzida a seguir. Então, foi explicado o que são as articulações e onde se localizam, para posteriormente serem levados a se movimentar livremente pelo espaço utilizando uma delas como propulsora do movimento. A partir disso era necessário deixar que o restante do corpo acompanhasse e que fossem instruídos, a cada momento da música, sobre qual articulação deveria ser trabalhada.

Após essa exploração inicial do corpo, as regras do Jogo do Espelho foram explicadas: a turma foi dividida em dois grupos e um deles foi orientado a escolher uma pessoa para estar em dupla para a dinâmica, primeiramente sob o critério de maior afinidade. Assim, um dos participantes foi, neste primeiro momento, designado como o “mestre”, que se movimentou de forma livre, enquanto o outro reproduziu suas ações. Em seguida, foi solicitado aos mestres que escolhessem uma nova dupla sob o critério de menor afinidade e os papéis se inverteram: quem guiou da primeira vez passou a reproduzir os movimentos e aquele que estava nesse último papel assumiu o de mestre.

Finalizada a atividade, o Jogo da Agulha foi conduzido. A turma foi dividida em dois subgrupos e um dos participantes se colocou no meio da roda. Representando o formato de uma agulha com o dedo indicador, cada um que estava em volta deveria apontar para uma parte do corpo daquele que estava no centro, o qual precisaria desviar daquele toque com um movimento. Devido à grande agitação que a turma apresentava no momento, houve apenas uma rodada para cada grupo e a atividade foi encerrada.

Na segunda etapa da intervenção, realizada no segundo dia, 8 (oito) crianças estiveram presentes. Nesse dia, foi utilizada metade da sala, que já estava livre de cadeiras, e não foi solicitado que se afastassem mais delas para evitar um espaço de movimentação tão grande que deixasse as crianças dispersas. Todas se sentaram em roda no chão e foi explicada a atividade, além de apresentar sua contextualização: o que é dança cultural, origem histórica, bem como particularidades de cada uma das modalidades alvos da pesquisa. Vídeos que demonstravam cada dança cultural foram reproduzidos juntamente com as respectivas músicas.

Para a atividade “Dinâmica das Ações”, foi ensinado um movimento extraído de cada dança típica das culturas trabalhadas (Reisado, Kompa e Samba de Bumbo) exercitando a repetição a fim de facilitar maior associação dos movimentos com os respectivos nomes e sua memorização. Em seguida, cada movimento recebeu um número e foi executado ao ritmo da música, conforme solicitado com alteração

da velocidade de troca de movimento durante a atividade. Após, foi colocada música e permitido a cada um dançar livremente, mas utilizando os elementos aprendidos.

A última fase da pesquisa consistiu na Coleta de Dados em uma hora-aula, no segundo dia, depois do encerramento da “Dinâmica das Ações”. Após uma conversa de caráter explanatório, cada criança utilizou de seu próprio material para confeccionar um desenho de si mesma enquanto participava da intervenção, em qualquer dos dois momentos.

Ao término da elaboração, os alunos puderam compartilhar seus desenhos com o grupo e cada criança explicou sua produção, para que, então, fosse aberta a possibilidade de outras questionarem sobre os significados de seus desenhos. Foi conduzida a partir daí uma entrevista coletiva não estruturada, com o objetivo de oferecer espaço para a fala espontânea dos entrevistados, deixando-os livres para discorrerem. Quando era necessária alguma complementação ou exploração de detalhes específicos dos desenhos, a pesquisadora acrescentava uma pergunta para aprofundar a discussão. A entrevista não foi gravada, mas os desenhos foram recolhidos para colaborar na posterior sustentação das interpretações.

As entrevistas com as professoras, a entrevista coletiva transcrita, bem como o diário de campo produzido pela observação, foram analisados pela Análise Temática (AT) proposta por Braun e Clarke (2006 apud Souza, 2019). Foi utilizada a AT do tipo Reflexive, na qual a codificação é fluida e flexível, com profundo engajamento nos dados, devido à técnica e filosofia que a embasa serem qualitativas (Souza, 2019).

Assim sendo, o processo de análise de dados se deu em seis fases: leitura das transcrições e anotação das ideias iniciais; codificação dos aspectos interessantes e reunião de extratos relevantes a cada código segundo uma abordagem teórico-dedutiva em codificação manual; reunião dos códigos em temas potenciais; checagem dos temas em relação aos extratos para gerar um mapa temático; refinação dos detalhes de cada tema gerando definições e nomes para cada um e, por fim, a produção do relatório (Souza, 2019).

Resultado e discussão

Fatores influenciadores do processo aculturativo

Por meio das entrevistas e observações em campo, foi possível analisar diversas dimensões presentes inicialmente no projeto de pesquisa, dentre elas as relações construídas entre o aluno migrante e os agentes escolares, seu processo de aprendizagem, a interferência da família, constituição de sua individualidade, tal qual a potencialidade da dança como ferramenta de movimentação das funções psicológicas superiores. Com todos esses aspectos em mente, investigamos suas influências no processo aculturativo do imigrante em questão, entendendo alguns fatores que podem ter sido determinantes na adoção de uma das estratégias de aculturação.

Primeiramente, exploraremos as **características de B.**, entendendo-as como um ponto significativo na análise em curso, tal como levantaremos a hipótese de que essas tenham interferido na modalidade de acolhimento praticada pela comunidade de destino. O fato de a professora R. o descrever, quando se refere ao processo de ensino-aprendizagem, como um aluno participativo, com relativa facilidade no aprendizado e proativo, sempre se esforçando para manter sua autonomia, gerou uma maior disposição da docente a se engajar na troca de conhecimentos com o menino (da mesma forma ocorreu com a professora que leciona no 2º ano do Fundamental I, A.), o que é demonstrado por exemplo pela produção de mais tarefas a serem por ele finalizadas em casa ou por darem atenção especial às suas dúvidas. Além disso, o aluno em questão fala 05 (cinco) línguas, dentre elas o Francês, tendo certo destaque na classe por esse fato.

Ao comentar sobre a relação do aluno imigrante com os colegas, R. descreve-o como uma “criança muito meiga, todo mundo gosta de ficar perto dele, muito carinhoso, carismático e brincalhão” (Entrevista, A., 2022). A professora relata que, nos momentos de intervalo, B. está geralmente na companhia das meninas, não participando de jogos de futebol com os meninos.

A **interferência da família** é outro fator de análise perceptível, visto que o pai se mostrou muito interessado no aprendizado do

filho, sendo ele de grande referência para o aluno como incentivador e apoiador, conforme a professora A. relata: “B. chegava na sala e dizia “Pro, meu pai falou ‘muito bem, garoto! Você foi bem!’” e eu até repetia para ele na sala quando ele realizava alguma atividade que ele ia bem. Eu dizia ‘Aí garoto, você foi bem!’” (Entrevista, A., 2022). Sua participação nas reuniões pedagógicas, o contato constante com a escola e o auxílio nas tarefas escolares — além do amparo dos dois irmãos na medida de seus conhecimentos — mostra-se relevante na criação de um contexto familiar sustentador para estruturação de um aluno autônomo e confiante na sua capacidade de aprendizagem.

Entendemos que a **escola** trouxe grande contribuição para o processo aculturativo de B., já que, distribuídos dentro da grade curricular, projetos de valorização da cultura afrodescendente desenvolvidos por meio de atividades de exposição, vídeos e conversas entre os alunos, bem como apresentações de danças culturais, trouxeram visibilidade para a diversidade inerente à instituição de aprendizagem, cumprindo com seu papel essencial de fomentar o respeito e convívio com o diferente.

Alicerçada nisso, a presença de variadas etnias entre os alunos pode ser acrescida como mais um ponto na análise da disposição do grupo de destino e a inclusão do aluno pôde se dar em um espaço que se atenta à consideração do diverso. Temos, então, em mente a perspectiva de uma mudança de concepção dentro da Educação ao se tratar de alunos cuja cultura difere dos demais, entendendo-os como sujeitos dotados de direitos e participantes de forma ampliada, buscando a adaptação do sistema e do contexto em contraposição à imposição da mudança no aluno (Souza, 2017).

O que observamos na escola corrobora com o que Ramos (2006) ressalta, mostrando-se significativa a disposição de acolhimento por parte do grupo de destino para a adoção de uma estratégia de aculturação integrativa. Sendo isso demonstrado nas falas das professoras, as quais relatam que os adultos da escola (professores, operacionais e funcionários da cozinha) frequentemente se direcionam ao aluno para averiguar seu bem-estar em vários aspectos, tais quais alimentação, vestimenta, dificuldades de adaptação no ambiente escolar, entre outros. As entrevistas revelaram que essa postura foi

sendo assimilada pelas crianças, que, por consequência, reproduziram os comportamentos de cuidado e acolhimento, sendo solícitas e abertas com o imigrante.

Entretanto, há questões a serem levantadas com relação à posição das professoras no tratar e se referir a B. Em contrapartida ao acima descrito, a falta de conhecimento delas sobre as origens da criança, tal qual a suposição da igualdade dela perante as outras, não toma em perspectiva as especificidades em sua singularidade como aluno imigrante. Deste modo, pode-se levantar a hipótese de que existiria a possibilidade de sua cultura ser mais valorizada e a equidade ser o diapasão nas relações de ensino-aprendizagem no contexto apresentado.

Os diversos aspectos abordados anteriormente — a saber, as características da criança imigrante, o suporte familiar e a disposição de acolhimento da instituição de ensino — nos conduziram à hipótese de que o aluno imigrante B., em seu processo de aculturação, adotou a estratégia de integração ou biculturalismo. Aliado a isso, pudemos depreender, por meio da coleta de dados, que essa estratégia no caso em questão se configura em dois movimentos: na manutenção de aspectos da cultura haitiana e, de igual modo, na aquisição de aspectos da cultura brasileira. O primeiro movimento é visto na prática de atividades musicais dentro do âmbito familiar (como dançar e ouvir músicas da cultura de origem), bem como a expressão linguística nos idiomas falados na terra natal. Considerando o segundo, B. mostra indícios de estar sendo incluído no ambiente escolar, criando vínculos com os colegas, sendo acolhido pelos professores e funcionários da escola, compreendendo o cotidiano institucional e aprendendo a língua Portuguesa.

Não obstante, consideramos a variável “característica da criança imigrante” como tendo uma possível significativa intervenção na adoção da estratégia de integração, pois sua forma de se relacionar e interagir com o externo podem ter estabelecido uma maior receptividade na comunidade de destino. Contudo, a adoção dessa estratégia, por trazer maior competência e flexibilidade para expressar diferentes aptidões, como é proposto por Ramos (2006), tanto pode

ter sido impulsionada por suas características, quanto pode ter tido influência na constituição delas em um movimento dialético com o ambiente. O que nos faz questionar se, caso a criança fosse diferente, o resultado desse processo teria sido o mesmo ou não, tanto nos agentes escolares e alunos, como no próprio B.

Após a discussão das variáveis envolvidas, discutiremos a seguir as complicações advindas do processo aculturativo, a começar pelas condições ambientais de B., que não eram, a princípio, favoráveis para o estabelecimento de formas de se relacionar com o meio como o aluno apresenta. Isso se deve ao fato de que a mudança territorial desencadeia diversos processos complexos para o imigrante em diversas esferas, tais quais biológica, física, social, cultural, psicológica e política (Ramos, 2006). Aqui ressaltamos as que apareceram como interferências mais prevalentes no processo de socialização e inclusão de B. na instituição de ensino: barreira linguística; modo de se portar nos diversos ambientes, como sala de aula, refeitório e banheiro; bem como necessidade de adaptação quanto à alimentação. No âmbito familiar, segundo a professora R., dificuldades financeiras estão presentes, como, além de outras complicações, o enfrentamento do desemprego pelo pai, por um período.

Considerando isso, entendemos que o contexto apresentado, repleto de obstáculos, poderia ter diversos efeitos danosos nos comportamentos de B. No entanto, a forma como internalizou as mudanças advindas do processo migratório foi de suma importância para construção de outro quadro. Sua vivência singular, por meio das experiências emocionais, interferiu no nível de influência do meio em seu desenvolvimento psíquico, de acordo com o processo denominado Entorno proposto por Vigostki (1935), gerando resultados positivos.

Apesar de ambas as professoras descreverem o percurso de integração de B. como “tranquilo” e “natural”, nota-se contradição entre suas falas e muitos dos dados coletados por meio das próprias entrevistadas, os quais foram acima apresentados, além das observações feitas pela pesquisadora durante todo o contato com a escola. Durante as intervenções, ao participar do período de recreação, foi possível constatar que B. comia na mesa com as demais crianças, contudo permanecia afastado delas, aparentemente tentando comunicação

com certo distanciamento. No segundo dia de observação, tentou interagir com os outros meninos, todavia não olharam para ele, nem responderam às suas perguntas.

Ademais, dois episódios de agressividade contra B. foram notados ao longo da execução da fase interventiva, sendo praticados por um dos meninos da turma, J., o qual o empurrou com força ao chão, que caiu por cima de uma lixeira e ameaçou desatar a chorar, mas, contendo-se, pôs-se atrás da pesquisadora. A professora não se absteve de interferir repreendendo as atitudes, bem como salientando que estava espantada com o comportamento, porque esse não era comum.

Essas contradições discutidas nos levam a considerar a hipótese de que talvez a criança não esteja tão bem incluída como as professoras relataram, e que a continuidade de um trabalho mais ativo e planejado por parte da comunidade escolar para esse fim possa ser necessária. Entretanto, deve-se enfatizar o processo de inclusão realizado com resultados significativos para o bem-estar do aluno. Acrescenta-se que, segundo a professora R., ao ser questionada sobre as modalidades de brincadeiras que o imigrante pratica, B. costuma ficar mais no balanço ou pulando corda juntamente com as meninas, sempre acompanhado, porém não tem grande contato com os meninos em jogos de futebol. Isso nos conduz à possibilidade de as meninas terem um papel mais expressivo como comunidade acolhedora em detrimento dos meninos.

O corpo como parte da escola

A proposta da intervenção reafirma o papel ativo da escola na aculturação da criança imigrante, conforme acima analisado, e, dessa forma, a discussão a seguir considera os processos pelos quais os comportamentos das crianças passaram no decorrer da condução das atividades, levando em consideração a forma como se engajaram ou não no que era proposto, como houve as mobilizações corporais e as interações entre os participantes.

O primeiro dia de intervenção, além de trabalhar os aspectos físicos, preparando os músculos para as atividades, explorando a consciência corporal e espacial, ritmo e musicalidade, teve como

objetivo principal o incentivo do trabalho com as intersubjetividades. Foram 03 (três) momentos que foram elaborados com objetivos complementares, bem como dimensões grupais diferentes, são elas: individual, subgrupal e grupal.

Isto se deu a partir da perspectiva de que a afetividade é um elemento significativo para a construção da identidade grupal, gerada não na soma das individualidades, mas na relação entre as subjetividades, sentida coletivamente (Silva, 2019). Assim, foi planejado e executado o processo gradual de interação entre as crianças – do individual para o grupal –, levando em conta o elemento afetividade e, do mesmo modo, a falta dela.

Começando com o trabalho com as articulações, a ideia era mobilizar as singularidades, de forma que as crianças eram orientadas a não interagirem com os amigos ao lado, fechar os olhos e prestar atenção apenas em seus próprios movimentos. Elas seguiram o que fora proposto de forma satisfatória, mas apresentaram certa restrição de movimentos, com pouco uso das partes do corpo, limitando-se a balançar braços e pernas.

Considerando que o corpo é o primeiro modo como conhecemos o mundo, nos apropriamos dele, e a primeira forma de modelagem das nossas subjetividades a partir de ideias, regras e normas sociais que os adultos impõem sobre as crianças em seu processo de socialização, podemos destacar como as crianças são atravessadas pela disciplina corporal e sujeitas a formas fixas de postura e movimento (Probst; Kraemer, 2012).

A escola, como instituição inserida em um contexto histórico e cultural capitalista e, por meio da construção de práticas pedagógicas coercitivas baseadas nas relações verticais de poder, é instrumento de perpetuação de padrões corporais considerados adequados, os quais foram constituídos com base na ideologia da ordem vigente (Probst; Kraemer, 2012; Vicentini; Barros, 2017).

Dessa forma, podemos ver como os participantes inicialmente ainda se colocam em posição de ausência de liberdade corporal e retraimento, se mostram receosos a explorarem outras movimentações ou o espaço, por terem sua corporalidade domesticada pelas práticas

pedagógicas impostas pela escola, como, por exemplo, permanecerem sentados durante todo o tempo de aula em suas carteiras, sem grande possibilidade de movimentação.

Com o prosseguimento da execução do planejamento, deu-se início ao “Jogo do Espelho”, com a proposta de começar a desenvolver a interação em subgrupos de número reduzido (duplas). Durante esse aquecimento, todas as crianças se envolveram, mesmo as que, inicialmente, não tivessem se mostrado interessadas, com a exploração do espaço pelo deslocamento delas, usando os 3 (três) planos (médio, baixo e alto), diferentes apoios (mãos, pernas, braços), bem como a utilização de novas formas de ocupação do corpo na sala de aula.

A troca de olhares e a construção conjunta de movimentos eram presentes, proporcionando, assim, uma atividade que permitisse interação na relação criança-criança na qual a comunicação, nesse caso corporal, era necessária. Essa proposta se coloca justamente como efetivação do papel do adulto no contexto do desenvolvimento infantil, ou seja, promover exercícios que tenham como centro a interação com o outro, fundamental para a formação do humano. Assim, ocorreu o encontro de dois indivíduos que tinham modos de agir sobre o mundo histórica e culturalmente determinados por meio de processos de apropriação, resultando, então, em novas criações e transformações da cultura na corporalização dessa interação através da dança (Vicentini; Barros, 2017).

Partimos do episódio de agressividade entre J. e B., no qual o primeiro empurra B sobre uma lixeira, conforme relatado anteriormente, sendo presente no momento de inversão dos papéis das duplas quando B. escolhe J. para participar consigo da atividade. Com isto em mente, seria possível depreender que a atividade teria criado um campo de liberdade para as crianças que permitiu que elas expressassem comportamentos que normalmente não ocorrem no dia a dia do ambiente escolar, mas que podem estar de certa forma latentes. Outra hipótese a ser considerada é a da movimentação de uma das crianças gerar incômodo na outra, culminando, assim, em reações agressivas.

A última atividade, “Jogo da Agulha”, apresentou complicações para sua execução devido à grande agitação que as crianças demonstraram, tornando difícil sua condução. Desta forma, foi permitido que fizessem uma rodada cada grupo e então se deu por finalizada a dinâmica.

Se considerarmos o conjunto completo das atividades (trabalho de articulações e o Jogo do Espelho em suas duas etapas) como uma obra artística agregada em suas fases, uma interpretação possível seria a sua composição ser formada pela sala de aula e os corpos das crianças, considerando que a acumulação da riqueza humana está presente em cada um deles, já que se constituem como produto da dialética interiorização-exteriorização, definindo assim a dimensão conteúdo da obra. Já a dimensão forma seria considerada como a articulação de todos os movimentos das crianças em todas as fases desenvolvidas, porém devemos ressaltar que não seria apenas suas formas descritivas, mas seus arranjos de modo que haja uma articulação com seus conteúdos.

Deste modo, no decorrer das dinâmicas, a composição da obra artística estruturaria uma síntese no sentido marxista. As crianças aos poucos se apropriaram do espaço escolar (sala de aula), de seus corpos e de seu desenvolvimento perpassado pela apropriação cultural para então o negar e posteriormente gerar algo completamente novo, superando o que era conteúdo.

A partir de tudo isso, surgiram emoções antagônicas culminando na catarse, sendo percebido não só pelas crianças que compunham a obra evidenciado pela euforia no final da atividade, mas também pela pesquisadora. Ao conduzir e presenciar todas as atividades, bem como sua evolução, houve geração de incômodo na pesquisadora. Colocando-se em posição de não-neutralidade, de envolvimento afetivo no decorrer da pesquisa, considerando também que emoções eram suscitadas em si a partir do que era produzido pelos alunos, já que a afetividade não se colocava como variável a ser controlada, mas acolhida e analisada juntamente com todas as outras. Dessa forma, entende-se que, no papel de fruidora, houve promoção de resposta estética, e então catarse, também na pesquisadora.

Fundamentado nisso, foi propiciada uma atividade, além de todos os processos já realizados no cotidiano escolar, a qual teve como objetivo contribuir para mudanças nas organizações psicológicas em todos que participaram (inclusive na pesquisadora) por meio da catarse. Houve movimentação das emoções contraditórias, sejam elas o aproveitamento da atividade e a grande euforia (para as crianças), tal qual o contentamento com a condução da dinâmica e o incômodo com a intensa movimentação das crianças (para a pesquisadora). Assim fora oportunizada a superação das emoções contraditórias pela oposição entre forma e conteúdo — e por consequência dessa oposição à catarse — possibilitando, então, um salto qualitativo, uma alteração da própria estrutura da consciência.

Consoante a essa análise, podemos nos reportar também ao conceito de Coreocartografia em duas dimensões. A primeira é a fuga dos dispositivos de controle sobre os corpos que se colocou como objetivo da intervenção desta pesquisa e foi de certa forma alcançado (considerando as limitações de tempo-espço) com a construção de um espaço onde as crianças se sentiam confortáveis para expressar suas subjetividades por meio do corpo, o que se expôs crucial para a construção da obra como um todo. Enquanto a segunda dimensão é a inclusão da afetividade no ato de pesquisar, que aqui é considerado e inserido na discussão.

Com a finalização da intervenção e a realização da coleta de dados através da produção de desenhos foi possível observar que as crianças expressaram no papel, com os materiais disponíveis, alguns sentimentos suscitados pela atividade corporal. Embora não permitam uma análise mais profunda e complexa diante da restrição de tempo destinado à tarefa, o objetivo proposto foi alcançado. Pela influência do próprio exercício houve recriação na imaginação dos conceitos apresentados na explicação das modalidades de dança cultural e exteriorização por meio da corporalidade, bem como em desenho, constituindo a sistematização e tomada de consciência do que foi aprendido aliada à afetividade (Caldas, 2010).

Posteriormente, na entrevista coletiva, os alunos se empenharam fazendo perguntas relevantes, interagindo entre si e elogiando as produções. Uma das pesquisadoras teve que interferir

poucas vezes para esclarecer detalhes, pois eles próprios já abarcavam todos os aspectos pertinentes. Uma fala a ser ressaltada é a de H. quando comenta sobre sua obra. Ao ser perguntado por que desenhou somente a si mesmo e não acrescentou nenhum outro elemento, ele responde que se sentia sozinho, por isso não desenhou mais nada e escreveu “dança” em um balão porque ama dançar. O episódio atraiu a atenção da professora e dos outros colegas abrindo um espaço para discussão dos sentimentos envolvidos nessa demanda.

Considerações finais

A escola é posta neste estudo a partir da perspectiva de um espaço potenciador de corporalidades diversas e infixas, que fogem da lógica reprodutora do sistema vigente. Prezou-se a construção de um espaço artístico libertário, que proporcionou possibilidades de interação entre os participantes e objetivou ressaltar entendimentos sobre o ato motor como impulsionador da aprendizagem e desenvolvimento infantil conforme proposto por Wallon (Taille; Oliveira; Dantas, 1992).

Propôs-se juntamente contribuir para o processo de aculturação por meio da dança como instrumento artístico dentro do ambiente escolar, propósito que foi atingido à medida que a criança imigrante teve sua cultura valorizada perante colegas de sala e professora, além das atividades evocarem manifestações do aluno sobre seus gostos ligados aos seus costumes provindos do país de origem.

Destacamos, porém, as limitações deste estudo, já que não foi possível identificar modificações significativas nos comportamentos e relações dos participantes, bem como na adoção da estratégia aculturativa do imigrante, visto que o tempo e a frequência de presença na escola foram reduzidos, diante da proporção da pesquisa. Porém, consideramos que houve uma contribuição para esses processos, possibilitando abrir novas discussões e possibilidades para a escola em questão.

Desta forma, seria aconselhável que se desse continuidade à investigação científica, com a ampliação do número de turmas participantes e de escolas envolvidas, para que se possa verificar mais eficazmente os efeitos de intervenções como a proposta. A presente

pesquisa teve apenas um aluno imigrante como participante, o que restringe possíveis inferências generalizadoras, entretanto é possível que B. possa ser representativo de várias outras crianças imigrantes, cujas vivências se assemelham.

Por fim, destacamos a importância da atividade de pesquisa dentro da graduação em Psicologia, a qual proporciona experiências inigualáveis de contato com o campo de atuação e de produção de conhecimento, enriquecendo a formação acadêmica e, principalmente, a humana. A participação ativa na condição de pesquisadora foi decisiva para a escolha do rumo profissional que essa poderia tomar, sendo acolhida pela perspectiva de construção de uma Educação mais inclusiva, libertária e potencializadora já no “dia de hoje”, com a contribuição da Psicologia Escolar e Educacional. Construção essa na base da entrega pessoal afetiva como postula Paulo Freire “Eu nunca poderia pensar em Educação sem amor.”

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. [S.I.]: Papyrus, 2020.
- BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**. [S.I.], v.26, n.1, p. 22-31, 2014.
- BRASIL. Lei Nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jul.1997.
- CALDAS, R. F. L. **Recuperação Escolar: discurso oficial e cotidiano educacional – Um estudo a partir da Psicologia Escolar**, 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 2010.
- CALDAS, F. L.; SOUZA, M. P. R. Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, [São Paulo], v. 18, n. 1, 2014.
- CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; QUINTINO, F.; COELHO, N. C.; MACEDO, M.; SILVA, B.G. Dados Trimestrais do OBMigra: 1º Trimestre de 2022. **Observatório das Migrações Internacionais**, Brasília, OBMigra, 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-trimestrais>. Acesso em: 16 ago. 2022.

CFP. Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica. Brasília: CFP, 2019.

COORDENADORES Pedagógicos conhecem os novos materiais didáticos do Programa Estudo é Tudo! **Prefeitura de Jundiaí, Jundiaí**, 5 mar. 2022. Disponível em: <https://jundiai.sp.gov.br/noticias/2022/03/05/coordenadores-pedagogicos-conhecem-os-novos-materiais-didaticos-do-programa-estudo-e-tudo/> Acesso em: 07 ago. 2022.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis: Rio de Janeiro, 2007.

GALINDO, D.; MILIOLLI, D. Coreocartografia: corpos, dança, pesquisa em psicologia. **Polis e Psique**, [Cuiabá], v.7, n.3, p. 26-42, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez, 1996.

OMAR, A. R. **A Abordagem da Dança como área de conhecimento e suas reverberações dentro do contexto escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes - Dança) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2019.

PROBST, M.; KRAEMER, C. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.I.], v. 7, n. 2, 2012.

RAMOS, N. Migração, aculturação, stress e saúde. Perspectivas de investigação e intervenção. **Psychologica**, [Lisboa], n.41, p.329-350, 2006.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

SOUZA, S. B. Integração e inclusão: a produção de um discurso. **Interfaces Da Educação**, [S.I.], v. 8, n. 22, p. 100-126, 2017.

TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

TASHIMA, J. N.; TORRES, C. V. Percepções de Brasileiros acerca do processo de adaptação cultural ao Japão. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v.26, n.52, p. 223-241, 2018.

VICENTINI, D.; BARROS, M. S. F. A humanização da criança na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S.. El problema del entorno. In: **Fundamentos de la podologia** 4ª conferencia publicada em Vigotski, Lev Semionovich. Leningrad: Izdanie Instituto, 1935.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANELLA, A. V. et al. Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. **Psico-USF**, Itatiba, v. 10, n. 2, p. 191-199, 2005.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Inclusão de Estudantes com Deficiências no Ensino Superior, relações entre inclusão, gênero e sexualidade: um estudo bibliográfico

*Hemilly Rayanne da Silva
Denise Mesquita Melo de Almeida*

Introdução

A Inclusão de Estudantes com deficiências no Ensino Superior não é um assunto tão recente, vem sendo debatido em esferas educacionais, através de grupos de estudo, formações continuadas, por meio projetos de pesquisa e políticas específicas, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) garante que toda criança tenha recursos de acessibilidade para que possam alcançar o seu máximo em desenvolvimento e habilidades.

A Constituição Federal Brasileira (1988), no Art 208 determina que o estado tem o dever de fornecer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, é o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1998). A constituição é considerada um marco histórico para a garantia de direitos das pessoas com deficiências e à inclusão dessas(es) estudantes nas redes regulares de ensino.

É dever do estado a garantia de direitos e a inclusão da diversidade em todas as esferas da vida, especificamente no que se refere ao direito das pessoas com deficiência, o Art 8º da Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015) prevê que o estado, a sociedade e a família tem o dever assegurar às pessoas com deficiências a equidade de direitos, no que diz respeito a saúde, sexualidade, habitação, alimentação, habitação, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, que são essenciais para garantir a existência, bem estar social, pessoal e econômico de cada sujeito.

Arruda, Castro & Barreto (2020) discorrem que “mudar o processo educacional para incluir exige ação conjunta, cabendo

aos docentes, que atuam na linha de frente com estes alunos, serem protagonistas ativos” e que “uma instituição de ensino superior inclusiva não se faz apenas com espaços físicos adequados, mas com o desenvolvimento de competências e capacitação docente para lidar com este público” (p. 3).

O presente estudo propõe abarcar através da pesquisa qualitativa e exploratória o direito à educação e a Inclusão no nível de Ensino Superior, e à sexualidade da pessoa com deficiência e considerar as questões de gênero ao abordar essas temáticas. Ao abordar esse temas, compreendemos que estudantes do Ensino Superior representam um recorte da diversidade cultural e social presente em nosso país, portanto, suas experiências são as mais diferentes em suas vivências e complexidades.

Para a compreensão de sujeito, utilizamos a psicologia histórico-cultural, que entende os sujeitos como seres de relações sociais, “o ser humano, nesse sentido, é um ser social, que depende do outro para se tornar ele mesmo” (Freitas, Bernardes, Pereira & Pereira, 2015, p. 51). E que:

Considerar o homem como ser social vai além da concepção de existir na sociedade. O simples fato de nascer pertencente a uma cultura ou tempo/espacos próprios não faz do ser algo além de seu caráter biológico. Somente e a partir da interação com o outro, da significação dos atos humanos para si, da compreensão de seu papel na sociedade, é que o ser se torna cultural, se “humaniza” (Freitas et. al, 2015, p. 51).

Essa concepção, portanto, se refere ao desenvolvimento de todas as pessoas, incluindo as que são atravessadas por alguma deficiência. Logo, entendemos que a deficiência é constituída desse processo da relação social, e que a forma como cada indivíduo se relaciona com o social e cultural e a forma como vivenciam essas experiências oferecem alternativas para o seu desenvolvimento enquanto sujeito, levando em consideração fatores como gênero, raça, classe e fatores econômicos para buscar compreender suas experiências.

De acordo com Vygotsky (1983), a insuficiência orgânica desempenha um duplo papel no desenvolvimento e na formação da personalidade da criança. Assim, se por um lado, a deficiência debilita o desenvolvimento, por outro, exatamente por criar dificuldades, ela também estimula o organismo a elaborar uma compensação, isto é, os mecanismos necessários para superar as limitações (apud Ruppel, C.; Hansel, A. F.; Ribeiro, L., p. 5).

A formação social do sujeito inclui diversos aspectos da diversidade, e ao considerar o desenvolvimento da pessoa com deficiência, dialogar sobre a sexualidade é fundamental, visto que ela é constitutiva da vida do sujeito. Compreendemos que o desenvolvimento é constante durante toda a vida, e está presente em todos os níveis de ensino, a vivência no Ensino Superior apresenta novas experiências, consideramos dentre elas a sexualidade.

O acesso à informações sobre Educação Sexual é um direito humano, garantido por leis, a sexualidade manifesta-se como um fenômeno psicológico e social, influenciado pela cultura e sociedade. São considerados alguns dos direitos sexuais:

Direito de viver e expressar livremente a sexualidade sem violência, discriminações e imposições e com respeito pleno pelo corpo do(a) parceiro(a). Direito de escolher o(a) parceiro(a) sexual. Direito de viver plenamente a sexualidade sem medo, vergonha, culpa e falsas crenças. Direito de viver a sexualidade independentemente de estado civil, idade ou condição física. Direito de escolher se quer ou não quer ter relação sexual. Direito de expressar livremente sua orientação sexual [...]. Direito à informação e à educação sexual e reprodutiva (Ministério da Saúde, 2009).

O objetivo deste estudo foi realizar uma pesquisa qualitativa e uma pesquisa exploratória utilizando bases de dados online SciElo

Brasil (Scientific Electronic Library Online) para buscar as publicações que se relacionem com o tema central da pesquisa e fazer uma análise qualitativa a partir dos resultados obtidos. Foram considerados os textos produzidos após a promulgação da Lei Brasileira nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015. Essa lei:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação (Lei 13.234/2015).

A relação entre sexualidade e gênero surge da necessidade de compreender de que forma as vivências se encontram ou se diferenciam de acordo com as relações sociais que constituem os sujeitos. “a categoria gênero estrutura-se na lógica do androcentrismo e do patriarcado, em que a representação do feminino e masculino baseia-se em relações de dominação e legitimação” (Silva, 2020, p. 4).

Bittencourt & Fumes (2021), apontam que as vivências “se reestruturam a partir de demandas do meio e das interações do indivíduo; assim, quando este processo se modifica, as necessidades e motivações do sujeito também se transformam, pois têm relação com a sua situação social de desenvolvimento”. E considerar a narrativa dos sujeitos é importante pois através delas “os indivíduos expressam seus modos de ser/estar/relacionar com o mundo, constituindo sua subjetividade”.

Sendo assim, o presente estudo tem por objetivo identificar o que artigos têm sido produzidos sobre a inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior, buscando encontrar produções que dialoguem sobre a relação entre deficiência e sexualidade e gênero, de forma com que se possa elencar e evidenciar essas pesquisas, além de realizar a discussão a partir dos resultados encontrados.

Metodologia

Para a realização da investigação foram combinadas pesquisa qualitativa e pesquisa exploratória e revisão sistemática dos dados. Gibbs (2009), define que a pesquisa qualitativa procura estudar os conceitos ou as hipóteses, sendo eles desenvolvidos e refinados no processo de realização da pesquisa. Zanella (2013) elaborou características para o método qualitativo, dentre elas: É um método subjetivo, onde desenvolve a teoria, possibilita narrativas ricas, interpretações individuais. Os elementos básicos das análises são as palavras e as ideias, a(o) pesquisadora(or) participa do processo.

Para Creswell (2010) a investigação qualitativa considera diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise das informações que forem obtidas. Os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto e imagem, e são utilizadas estratégias diversas de investigação.

A pesquisa exploratória é um procedimento metodológico de natureza qualitativa e contextual. Piovesan & Temporini (1995) apontam que para as concepções mais tradicionais, a pesquisa exploratória tem como propósito o refinamento dos dados que foram obtidos a partir da pesquisa e o desenvolvimento e aperfeiçoamento das hipóteses, sua finalidade portanto é corrigir o viés da(o) pesquisadora(or) aumentando assim o grau de objetividade da pesquisa, tornando-a mais adequada a realidade. “Nesse sentido, a pesquisa exploratória leva aquela(e) que pesquisa, freqüentemente, à descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas para ele, contribuindo para que, paulatinamente, seu próprio modo de pensar seja modificado” (Piovesan & Temporini, 1995, p. 4).

Portanto, a partir da pesquisa qualitativa e da pesquisa exploratória pretendemos realizar uma busca e identificar quais foram os trabalhos publicados na plataforma online SciELO Brasil (Scientific Electronic Library Online), que é uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico. Utilizando as seguintes expressões como descritores: “Estudantes com deficiência no ensino superior”, “Gênero e deficiência”, “Sexualidade e deficiência”, para buscar os trabalhos que tivessem essas palavras nos títulos e/ou no resumo.

O procedimento de busca aplicou os seguintes critérios de inclusão: ser um artigo, publicado entre janeiro de 2016 e maio de 2024, em português, estar na plataforma online SciElo Brasil, e ter sido publicado na Área Temática de ciências humanas. Como critérios de exclusão: ter sido publicado anteriormente a 2016, ser uma produção internacional.

Resultados e Discussões

A partir das buscas utilizando as três expressões como descritores no SciElo Brasil, e considerado o intervalo entre 2016 e 2024, foram encontrados 38 artigos correspondentes aos critérios de inclusão e exclusão, sendo que um desses artigos aparece em mais de uma categoria. Dentro das categorias foram encontrados os dados a seguir. Estudantes com deficiência no ensino superior: 19 artigos. Gênero e deficiência: 16 artigos. Sexualidade e deficiência: quatro artigos. Os resultados foram organizados em três tabelas para melhor visualização dos estudos e seus respectivos objetivos.

Tabela 1 - Estudantes com deficiência no ensino superior.

Autores	Artigos	Ano
Oliveira, P. S. de; Munster, M. de A. Van.	Consultoria colaborativa em Educação Física: Planejamento e implementação de programa para estudante com deficiência física	2023
Pereira, R. R. et al.	Percepção de universitários com deficiência que apresentaram níveis distintos de estresse	2022
Foohs, M. M; Giraffa, L.	Remediação do meio impresso para narrativas digitais: Uma proposta de Metodologia Ativa usando o Scratch	2022
Mendes, R. M.; Gomes, A. A. S; Caporale, S. . M.	A Deficiência Visual e a Baixa Visão: estado da arte das pesquisas acadêmica em Educação Matemática	2021
Guimarães, M. C. A.; Borges, A. A. P; Petten, A. M. V. N. V.	Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior	2021
Martins, M. H. V; Melo, F. R. L. V. D; Martins, C.	Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: dificuldades e desafios	2021

Autores	Artigos	Ano
Santos, P. V. dos.; Brandão, G. C. de A.	Tecnologias Assistivas no Ensino de Física para Alunos com Deficiência Visual: um estudo de caso baseado na audiodescrição	2020
Cabral, V. N. de; Orlando, R. M; Meletti, S. M. F.	O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão	2020
Ganem, L. de S; Silva, C. C. B. da .	Ações do Atendimento Pedagógico Domiciliar: Possibilidades e Desafios	2019
Branco, A. P. S. C; Almeida, M. A.	Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas	2019
Silva, M. C. da; Pavão, S. M. de O	Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas?	2019
Pereira, R. R. et al.	Estresse e Características Resilientes em Alunos com Deficiência e TFE na UFPA	2019
Melo, F. R. L. V. de; Araújo, E. R.	Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional	2018
Garcia, R. A. B; Bacarin, A. P. S; Leonardo, N. S. T.	Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência	2018
Martins, S. E. S. de O; Leite, P. L; Ciantelli, C. P. A.	Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras	2018
Ciantelli, A. P. C; Leite, L. P; Nuernberg, A. H.	Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras	2017
Silva, J. S. S. da; Ferreira, W. B.	Sombreado a Pessoa com Deficiência: Aplicabilidade da Técnica de Sombreamento na Coleta de Dados em Pesquisa Qualitativa	2017
Pletsch, M. D; Leite, L. P.	Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro	2017
Fernandes, A. C. R; Oliveira, M. C. S. L. de; Almeida, L. da S.	Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa	2016
Ciantelli, A. P. C; Leite, L. P.	Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Univ. Federais Brasileiras	2016

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 2 - Gênero e deficiência.

Autores/as	Nome do Artigo	Ano
Sá, F. D. de.; Brito, S. M	“Eu nunca obedeci a essa limitação”: as obrigações morais do cuidado entre mulheres com deficiência na periferia de João Pessoa	2022
Santos, S. C. dos; Kabengele, D. do C; Monteiro, L. M.	Necropolítica e crítica interseccional ao capacitismo: um estudo comparativo da convenção dos direitos das pessoas com deficiência e do estatuto das pessoas com deficiência	2022
Caetano, V. G.; Menegassi, R. J.; Shimazaki, E. M.. O	O Ato Educativo de Escrita, Revisão E Reescrita Em Adultos Com Deficiência Intelectual Educational	2022
Soares, J; Covre-Sussai, M; Sento-Sé, I. V.	Discriminação salarial de trabalhadores(as) com deficiência no Brasil: uma análise interseccional por gênero e raça/cor	2022
Silva, L. P. da . et al.	O anúncio de aposentadoria do paratleta Daniel Dias: uma análise dos comentários na rede social Instagram	2022
Boulitreau, P. R. P. et al.	Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de Língua Portuguesa	2021
Bueno, J. G. S; Santo, N. G. dos.	As Relações de Classe, Raça e Gênero na Constituição da Deficiência Intelectual	2021
Valverde, B. B. dos R; Jurdi, A. P. S.	Análise das Relações entre Intervenção Precoce e Qualidade de Vida Familiar	2020
Carvalho, S. C; Lima, V. M. C; Viola, D. N.	Servidores com deficiência vinculados à administração pública indireta no nordeste do Brasil	2020
Simões, J.	Sobre deslizamentos semânticos e as contribuições das teorias de gênero para uma nova abordagem do conceito de deficiência intelectual	2019
Oltramari, L. C; Gesser, M.	Educação e gênero: histórias de estudantes do curso Gênero e Diversidade na Escola	2019
Magnabosco, M. de B; Souza, L. L. de.	Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero	2019
Gomes, R. B. et al.	Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência	2019
Belo, L. C. O; Filho, P. de O.	Maternidade marcada: o estigma de ser mãe com deficiência visual	2018

Autores/as	Nome do Artigo	Ano
Shimazaki, E. M. et al.	O Trabalho com o Gênero Textual História em Quadrinhos com Alunos que Possuem Deficiência Intelectual	2018
Camargo, W. X; Kessler, C. S.	Além do masculino/feminino: gênero, sexualidade, tecnologia e performance no esporte sob perspectiva crítica	2017

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 3 - Sexualidade e deficiência.

Autores/as	Nome do Artigo	Ano
Simões, J.	A Lei Brasileira de Inclusão e a ‘tomada de decisão apoiada’: uma possibilidade para a emergência de sujeitos de sexualidade?	2022
Carvalho, A. N. L. De; Silva, J. P. Da.	Sexualidade das Pessoas com Deficiência Física: uma Análise à Luz da Teoria das Representações Sociais	2021
Luiz, K. G.; Nuernberg, A. H.	A sexualidade da pessoa com deficiência nas capas da Revista Sentidos: inclusão ou perpetuação do estigma?	2018
Camargo, W. X; Kessler, C. S.	Além do masculino/feminino: gênero, sexualidade, tecnologia e performance no esporte sob perspectiva crítica	2017

Fonte: Elaborado pela autora.

As informações das tabelas foram divididas em nome das(os) autoras(es), título do artigo e ano de publicação, as publicações dialogam de formas distintas sobre os temas, apontando a possibilidades de discussão e nos apresentando discussões a partir de diferentes perspectivas. Para elucidar as temáticas que surgem a partir dos trabalhos encontrados com os descritores, a discussão segue dividida em três pontos: Estudantes com deficiência no ensino superior, Gênero e deficiência, Sexualidade e deficiência.

Estudantes com deficiência no ensino superior

A partir da tabela 1 foi possível destacar como temas principais dos artigos, a existência de serviços e núcleos de acessibilidade nas universidades, possibilidades e desafios em relação à inclusão no Ensino

Superior, o uso de tecnologias assistivas para a inclusão, a relação entre o estresse e a universidade para estudantes com deficiências. Em relação ao papel dos serviços e núcleos de acessibilidade, é compreender a partir de:

Vygotsky (1983) [...] a importância de reavaliar a concepção tradicional sobre a educação dos alunos com deficiência. Segundo esta visão, o “defeito” significa uma perda ou falha, que provoca limitações no desenvolvimento e no equilíbrio normal da criança. No entanto, ao mesmo tempo em que a deficiência produz falhas e dificuldades para a adaptação da pessoa ao meio, por outro, são estes mesmos obstáculos que estimulam a abertura de caminhos indiretos e alternativos de desenvolvimento e levam à compensação da deficiência, bem como à condução de todo o sistema de equilíbrio que foi rompido a uma nova ordem (apud Ruppel, C.; Hansel, A. F.; Ribeiro, L., p. 10).

Logo, esses espaços e tecnologias assistivas servem como caminhos alternativos, gerando possibilidades para que ocorra dessa forma a condução de novos meios de gerar de aprendizado. De acordo com a pesquisa realizada por Ciantelli e Leite (2016), no que diz respeito aos núcleos de inclusão, “cabe ao coordenador do núcleo a responsabilidade por viabilizar ações de acessibilidade em todas as dimensões, além de buscar atender as necessidades dos estudantes com deficiência matriculados.” (p. 8).

Ademais, Ciantelli e Leite (2016) complementam que “julga-se importante a realização de treinamentos pela equipe integrante do núcleo e/ou comitê de acessibilidade para os diversos segmentos da comunidade universitária, de modo a propalar ações mais responsivas junto à pessoa com deficiência” (p. 8).

Os núcleos de acessibilidades nas universidades são um caminho para que essas(es) estudantes tenham acesso a informações,

para que possam ser identificados dentro da instituição enquanto estudantes com deficiência, bem como para que busquem as adaptações necessárias para que a inclusão ocorra nesse ambiente.

Gênero e deficiência

A partir dos artigos da segunda tabela foi possível destacar como temas principais: Dois artigos emergem a partir das teorias feministas, e outros dois falam sobre a vivência feminina na deficiência, os trabalhos vão de discussões sobre a inclusão no mercado de trabalho, capacitismo, formações e recursos educacionais voltados para a diversidade no contexto escolar.

A discussão sobre sexualidade e gênero no esporte trazida por Camargo e Kessler, C. (2017) apresentam como as discussões sobre o corpo no esporte tem trazido novos paradigmas e escancarado alguns preconceitos, as problematizações apresentadas:

“discutem fenômenos além-corpo normativo e além-esporte e por isso mesmo são importantes de serem abordadas; para mostrar, efetivamente, que não é mais possível “achatar” sujeitos e subjetividades com rolos compressores homogeneizantes e normalizadores, de gênero/sexualidade ou qualquer outra designação” (Camargo e Kessler, C., 2017, p. 20).

Sob a perspectiva dos estudos feministas da deficiência, Gomes et al. (2019) caracteriza estudos que fazem a intersecção entre gênero e deficiência onde elas nos apresentam que, “questões que entrelaçam inclusão em diversos contextos vão possibilitar novas compreensões e ampliar temáticas já discutidas no campo interseccional de estudos sobre deficiência e gênero” (p. 10) e nos apresentam a intersecção com a sexualidade que:

[...] é sempre uma temática delicada, e não se faz diferente nos estudos sobre deficiência; é uma tarefa árdua vislumbrar a desconstrução dos preconceitos em torno dessa temática.

As questões pertinentes aos estudos sobre sexualidade, sexo e demais 68 questões que permeiam essa intersecção são percebidas nos estudos acima citados como fonte de preconceitos, tabus e mitos. Desse modo, torna-se fundamental, no processo de garantia de direitos sexuais e reprodutivos, a desconstrução de narrativas normalizadoras (Gomes et al., 2019, p. 9).

Dessa forma, ressaltando a importância dos estudos e pesquisas que considerem as intersecções de gênero ao falar sobre a deficiência, como os estudos feministas, levando em consideração desde as análises esportivas às experiências da maternidade, visto que as experiências de sujeitos diversos se destacam de diferentes formas.

Sexualidade e deficiência

Foi possível destacar como principais temas abordados pelas(es) autoras(es) dos artigos as: análises a partir de diferentes perspectivas, considerando as representações sociais, perspectiva crítica, reflexões sobre a perpetuação de estigmas sociais sobre a deficiência, e sobre como a Lei Brasileira de Inclusão reflete sobre as pessoas com deficiências como sujeitos de sexualidade.

A busca a partir do descritor Gênero e Deficiência destaca alguns trabalhos falando especificamente sobre a experiência feminina com deficiência, sobre a experiência das mulheres Silva (2020) destaca que:

A visão essencialista da deficiência, muitas vezes, é o que faz com que determinada percepção sobre a funcionalidade física/cognitiva e o sexo seja sustentada como dado natural e biológico, negando os significados socioculturais na constituição das identidades de mulheres com deficiência (Silva, 2020, p. 5).

E ressalta ainda que:

O silêncio da opressão oculta vivências de privação, discriminação e violência ao

subordinar mulheres com deficiência à invisibilidade. Mais ainda, a opressão faz com que a pessoa acredite que não tem poder de voz, ou seja, que existe uma descrença coletiva, ou uma negação e indiferença acerca do que ela expressa (Silva, 2020, p. 15).

Um dado interessante ainda sobre a categoria Gênero e Deficiência é que nenhum trabalho, considerando a lógica binária, aborda diretamente a experiência masculina em relação a deficiência, como acontece sobre a experiência feminina.

Conclusões

Em síntese, a revisão de literatura sobre as perspectivas relacionadas à sexualidade, gênero e inclusão no Ensino Superior revela uma variedade de perspectivas, enfoques e contribuições significativas para a compreensão e abordagem dos temas, desde considerações a partir da perspectiva de formação docente, até a vivência das pessoas com deficiências sobre esse processo. As publicações fornecem pontos de vista importantes sobre os fatores psicossociais relacionados à compreensão da vivência e das experiências de cada um enquanto pessoas de direitos.

Silva (2020) ressalta que “no âmbito das políticas de educação inclusiva, as instituições de educação superior necessitam ser cobradas como instituições que têm um papel social relevante na remoção de barreiras e correção de injustiças sociais” (p. 16). A interlocução entre gênero, sexualidade e deficiência, compreende-se que as instituições de ensino superior podem exercer um papel essencial para a inclusão dessas(es) estudantes permitindo que eles ocupem e permaneçam nos mais diversos espaços dentro das IES.

A incipiência de estudos específicos que relacionem inclusão, deficiência, gênero e sexualidade, evidenciam uma lacuna na produção de conhecimento acadêmico sobre o tema, entretanto esse é um tema emergente. Essa lacuna na literatura científica pode refletir desafios mais amplos na compreensão da vivência desses sujeitos no Ensino Superior.

A falta de investigação aprofundada pode impactar diretamente as práticas educacionais, estratégias de intervenção, elaboração de formações e palestras sobre o assunto voltadas para a discussão da inclusão, criar espaços para diálogo sobre esses temas na universidade fortalece uma comunidade e cria um espaço para compartilhar vivências e compartilhar identificações. Dessa forma, surge a importância de incentivar e apoiar pesquisas que se concentrem na interseção entre a inclusão, sexualidade e gênero, para fomentar a eficácia das práticas inclusivas.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, A. T. F. F. P; CASTRO, E. L. DE; BARRETO, R. F. DE. Inclusão no ensino superior: um desafio para a docência: . **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4534>, Acesso em: 17 ago. 2024.

BELO, L. C. O; FILHO, P. DE O. Maternidade marcada: o estigma de ser mãe com deficiência visual. **Saúde e Sociedade**, v. 27, p. 957-967, 2018.

BITTENCOURT, I. G. DE S; FUMES, N. DE L. F. Vivências em Vygotski: contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 31, n. 64, p. e48[2021], 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v31.n.64.s15018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15018>.

BOULITREAU, P. R. P. et al. Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 261, p. 521-542, maio 2021.

BRANCO, A. P. S. C; ALMEIDA, M. A. Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 24, n. 1, p. 45-67, mar. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BUENO, J. G. S; SANTOS, N. G. DOS. As Relações de Classe, Raça e Gênero na Constituição da Deficiência Intelectual. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 3, p. e116975, 2021.

CABRAL, V. N. DE ; ORLANDO, R. M; MELETTI, S. M. F. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, p. e105412, 2020.

CAETANO, V. G; MENEGASSI, R. J; SHIMAZAKI, E. M. O Ato Educativo de Escrita, Revisão E Reescrita Em Adultos Com Deficiência Intelectual Educational. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, p. e0073, 2022.

CAMARGO, W. X; KESSLER, C. S. Além do masculino/feminino: gênero, sexualidade, tecnologia e performance no esporte sob perspectiva crítica. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 47, p. 191-225, jan. 2017.

CARVALHO, A. N. L. DE; SILVA, J. P. DA. Sexualidade das Pessoas com Deficiência Física: uma Análise à Luz da Teoria das Representações Sociais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0198, 2021.

CARVALHO, S. C; LIMA, V. M. C; VIOLA, D. N. Servidores com deficiência vinculados à administração pública indireta no nordeste do Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 2, p. e0025893, 2020.

CIANTELLI, A. P. C; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 413-428, set. 2016.

CIANTELLI, A. P. C; LEITE, L. P; NUERNBERG, A. H. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 303-311, ago. 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Sage, 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE **Série Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos e métodos anticoncepcionais-Caderno nº2**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/direitos_sexuais_reprodutivos_metodos_anticoncepcionais.pdf>

FERNANDES, A. C. R; OLIVEIRA, M. C. S. L. DE; ALMEIDA, L. DA S. Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma

universidade portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 483–492, dez. 2016.

FOOHS, M. M; GIRAFFA, L. Remediação do meio impresso para narrativas digitais: uma proposta de metodologia ativa usando o scratch. **Educação em Revista**, v. 38, p. e35770, 2022.

FREITAS, M. T. DE A. et al. O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 50–55, jan. 2015.

GANEM, L. DE S; SILVA, C. C. B. DA. Ações do Atendimento Pedagógico Domiciliar: Possibilidades e Desafios. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 587–602, out. 2019.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 33–40, 2018.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**: Coleção Pesquisa Qualitativa. [s.l.] Bookman Editora, 2009.

GOMES, R. B. et al. Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, n. 1, p. e48155, 2019.

GUIMARÃES, M. C. A; BORGES, A. A. P; PETTEN, A. M. V. N. V. Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0059, 2021.

LEI N° 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>.

LEI N° 13.234, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm>.

LUIZ, K. G.; NUERNBERG, A. H. A sexualidade da pessoa com deficiência nas capas da Revista Sentidos: inclusão ou perpetuação do estigma?. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 30, n. 1, p. 58–65, jan. 2018.

MAGNABOSCO, M. DE B; SOUZA, L. L. DE. Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, n. 2, p. e56147, 2019.

MARTINS, M. H. V; MELO, F. R. L. V. D; MARTINS, C. Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: dificuldades e desafios. **Educação em Revista**, v. 37, p. e27022, 2021.

MARTINS, S. E. S. DE O; LEITE, P. L; CIANTELLI, C. P. A. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 15–23, 1 jan. 2018.

MELO, F. R. L. V. DE ; ARAÚJO, E. R.. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 57–66, 2018.

MENDES, R. M.; GOMES, A. A. S.; CAPORALE, S. M. M.. A Deficiência Visual e a Baixa Visão: estado da arte das pesquisas acadêmicas em Educação Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 35, n. 69, p. 413–431, jan. 2021.

OLIVEIRA, P. S.; VAN MUNSTER, M. A. Consultoria colaborativa em educação física: planejamento e implementação de programa para estudante com deficiência física. **Movimento**, v. 29, p. e29016, 2023.

OLTRAMARI, L. C; GESSER, M. Educação e gênero: histórias de estudantes do curso Gênero e Diversidade na Escola. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, n. 3, p. e57772, 2019.

PEREIRA, R. R. et al. Estresse e Características Resilientes em Alunos com Deficiência e TFE na UFPA. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. e180093, 2019.

PEREIRA, R. R. et al. Percepção de universitários com deficiência que apresentaram níveis distintos de estresse. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 38, p. e383112, 2022.

PIOVESAN, A; TEMPORINI E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 318–325, ago. 1995.

PLETSCH, M. D; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro 1. **Educar em Revista**, n. spe.3, p. 87–106, 2017.

RUPPEL, C; HANSEL, A. F; RIBEIRO, L. Vygotsky e a defectologia. **Revista diálogos e perspectivas em educação especial**, v. 8, n. 1, p. 11–24, 10 jul. 2021.

SANTOS, P. V. DOS ; BRANDÃO, G. C. DE A. Tecnologias Assistivas no Ensino de Física para Alunos com Deficiência Visual: um estudo de caso baseado na audiodescrição. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 26, p. e20046, 2020.

SANTOS, S. C. Dos; KABENGELE, D. C; MONTEIRO, L. M. Necropolítica e crítica interseccional ao capacitismo: um estudo comparativo da convenção dos direitos das pessoas com deficiência e do estatuto das pessoas com deficiência. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 81, p. 158–170, jan. 2022.

SÁ, F. D. DE ; BRITO, S. M. “Eu nunca obedeci a essa limitação”: as obrigações morais do cuidado entre mulheres com deficiência na periferia de João Pessoa. **Horizontes Antropológicos**, v. 28, n. 64, p. 201–231, set. 2022.

SciELO - Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <<https://www.scielo.br/>>.

SILVA, J. S. S. A sombra da discriminação e as barreiras de gênero no cotidiano de mulheres com deficiência na universidade. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e46/ 1–24, 2020. DOI: 10.5902/1984686X38311. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38311>

SILVA, J. S. S.; FERREIRA, W. B. Sombreando a Pessoa com Deficiência: Aplicabilidade da Técnica de Sombreamento na Coleta de Dados em Pesquisa Qualitativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 185–200, abr. 2017.

SILVA, L. P. et al. O anúncio de aposentadoria do paratleta daniel dias: uma análise dos comentários na rede social instagram. **Movimento**, v. 28, p. e28062, 2022.

SILVA, M. C.; PAVÃO, S. M. O. Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240054, 2019.

SHIMAZAKI, E. M. et al. O Trabalho com o Gênero Textual História em Quadrinhos com Alunos que Possuem Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 121–142, jan. 2018.

SIMÕES, J. A Lei Brasileira de Inclusão e a ‘tomada de decisão apoiada’: uma possibilidade para a emergência de sujeitos de sexualidade?. **Horizontes Antropológicos**, v. 28, n. 64, p. 263–295, set. 2022.

SIMÕES, J. Sobre deslizamentos semânticos e as contribuições das teorias de gênero para uma nova abordagem do conceito de deficiência intelectual. **Saúde e sociedade**, v. 28, p. 185-197, 2019.

SOARES, J; COVRE-SUSSAI, M; SENTO-SÉ, I. V. Discriminação salarial de trabalhadores(as) com deficiência no Brasil: uma análise interseccional por gênero e raça/cor. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 22, p. e41686, 2022.

VALVERDE, B. B. R.; JURDI, A. P. S. Análise das relações entre intervenção precoce e qualidade de vida familiar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 283-298, 2020.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração - UFSC (2013).

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

A autopercepção de jovens com autismo sobre a sua formação profissional

*Vânia da Silva Ferreira
Nassim Chamel Elias*

Introdução

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento que influencia de maneira variável a comunicação, interação social e processamento de informações, impactando diretamente nas aspirações profissionais e autoimagem das pessoas com esse diagnóstico (American Psychiatric Association [APA], 2013). Esses desafios se tornam ainda mais evidentes quando os jovens precisam definir e seguir objetivos profissionais (Sousa; Anache, 2020). Nesse contexto, a formação profissional não é apenas um caminho para o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também um fator relevante que influencia como esses jovens se compreendem em questões relacionadas às suas habilidades e ao seu potencial, diante de uma melhor autopercepção (Santos; Vieira, 2017; Tibyriça, 2015).

A autopercepção é um aspecto essencial no entendimento de como as pessoas avaliam e compreendem a si mesmas, influenciando diretamente suas ações, escolhas e o modo como interagem com o mundo ao seu redor (Almeida; Behlau, 2009). De acordo Tavernard et. al., (2023), a autopercepção envolve um processo contínuo de observação e interpretação das próprias ações, pensamentos e sentimentos, que contribui para a formação de uma imagem mental que o indivíduo tem de si mesmo. Esse conceito é moldado por uma diversidade de fatores, incluindo experiências passadas, interações sociais e o contexto cultural em que o indivíduo está inserido (Carvalho et. al., 2017).

Para jovens com autismo, a autopercepção pode apresentar desafios específicos. As dificuldades em comunicação e interação social, frequentemente associadas ao TEA, podem impactar a maneira como esses jovens se veem, possivelmente levando a uma visão

distorcida ou limitada de suas próprias habilidades e potencialidades. É nesse contexto que se torna importante o papel das intervenções comportamentais, as quais buscam promover uma autopercepção mais positiva e realista, reforçando a autoestima e a confiança desses jovens (Batista, 2021).

Além disso, Calero, Barreyro e Injoque-Ricle (2018), destacam que a autopercepção não é estática; ela pode evoluir ao longo do tempo, especialmente quando há suporte adequado e intervenções direcionadas. Isso é particularmente relevante no desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens com TEA, no qual a construção de uma autopercepção positiva pode ser determinante para o sucesso na vida adulta. Assim, ao compreender e trabalhar a autopercepção desses jovens, é possível não apenas fortalecer sua autoestima, mas também abrir caminhos para que desenvolvam habilidades profissionais valiosas e façam contribuições significativas à sociedade.

Diante dessa complexidade, este estudo busca trazer reflexões sobre como os jovens com TEA percebem sua formação profissional e quais são os principais desafios e influências nesse processo. A pesquisa se baseia em entrevistas semiestruturadas realizadas com três jovens diagnosticados com TEA (Sampieri; Collado; Lucio, 2013), matriculados em um Instituto Federal da Bahia, visando captar suas percepções sobre o desenvolvimento de suas habilidades profissionais e os fatores que mais impactam sua formação e inserção no mercado de trabalho.

O estudo revela que a autopercepção desses jovens é uma construção contínua, moldada por uma combinação de experiências educacionais, apoio familiar, interações sociais e oportunidades de treinamento. Enquanto alguns demonstram crescente confiança em suas habilidades, outros ainda enfrentam inseguranças significativas, especialmente diante da transição para o mundo do trabalho (Tavernard et. al., 2023; Walter, 2017 e Wang, 2014).

De acordo com Santos e Vieira, (2017) e Vasconcellos, (2020), a formação profissional é vista não apenas como um conjunto de habilidades técnicas, mas como um processo relevante que influencia diretamente a autoimagem desses jovens. A educação profissional na

Bahia, historicamente importante para o desenvolvimento econômico do estado, oferece uma ampla gama de cursos técnicos e tecnológicos. No entanto, para que essa formação seja verdadeiramente inclusiva, é necessário expandir programas de forma a atender também as necessidades dos estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA (Araújo; Dourado, 2022; Picanço, 2008).

Assim, compreender como os jovens com autismo percebem sua própria formação profissional é fundamental para desenvolver políticas e práticas educacionais que os preparem efetivamente para os desafios do mundo do trabalho. Este estudo, portanto, busca não apenas explorar essas percepções, mas também fornecer reflexões que contribuam para a criação de ambientes educacionais e profissionais mais bem preparados (Vasconcellos, Rahme; Gonçalves, 2021).

Método

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, caracterizado como um descritivo exploratório (Gil, 2008; Minayo, 2012). Esse método foi escolhido por ser adequado para refletir sobre as experiências e percepções dos jovens com TEA em relação à sua formação profissional.

A realização de estudos descritivos permite discutir características de grupos e fenômenos, no intuito de analisá-los tendo em vista as dimensões que podem ser observadas em cada acontecimento, contexto e situação de um indivíduo, grupo ou comunidade (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Nesse estudo, o fenômeno analisado é a formação de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo. Este estudo foi realizado com três estudantes diagnosticados com autismo, todos frequentando um Instituto Federal na Bahia.

Seleção dos Participantes

Antes de iniciar a seleção dos participantes e a coleta de dados a pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos, conforme registro (CAEE: 52767921.8.0000.5504).

Os participantes foram selecionados com base em critérios de inclusão específicos: diagnóstico formal de TEA, matrícula em

cursos de formação profissional e disponibilidade para participar das entrevistas. Os jovens têm idades entre 18 e 22 anos e estão em diferentes fases de sua formação profissional, o que permitiu uma análise comparativa de suas percepções.

Coleta de Dados

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas (Toloi; Manzini, 2013), realizadas de forma remota por meio do Google Meet, com duração média de 60 minutos, realizadas em ambiente reservado para garantir a privacidade e o conforto dos participantes. As perguntas abordaram temas como experiências educacionais (dificuldades e sucessos) e perspectivas sobre a inserção no mundo do trabalho.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo, buscando identificar temas recorrentes que oferecessem insights sobre a autopercepção dos jovens e os desafios enfrentados.

Resultados e Discussões

A análise das entrevistas revelou aspectos-chave que evidenciam a complexidade da autopercepção dos jovens com TEA em relação à formação profissional. Os resultados foram organizados em quatro áreas principais: experiências educacionais, apoio familiar, interações sociais e desafios na transição para o mundo do trabalho.

As experiências educacionais desempenham um papel central na formação da autopercepção dos jovens com TEA, influenciando significativamente suas perspectivas futuras (Ferreira; Elias, 2022). Aqueles que tiveram acesso a adaptações curriculares e suporte individualizado frequentemente relataram uma maior confiança no desenvolvimento de suas habilidades profissionais e uma visão mais otimista em relação às suas carreiras (Fonçatti; Galafassi; Audi, 2016). Este achado está em consonância com a literatura que destaca a importância de um sistema educacional inclusivo e adaptado às especificidades pedagógicas dos estudantes com TEA possibilitando deste modo, um maior desenvolvimento em várias áreas.

Estudos demonstram que estratégias educacionais personalizadas, como planos de ensino individualizados (PEIs) e a presença de auxiliares especializados, podem não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também fortalecer a autoconfiança dos estudantes, capacitando-os para o futuro (Fracalossi; De Castro; Fontenele, 2022; Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020; Ferreira; Grossi; Fiaes, 2021).

Em contraste, a falta de adaptações e a ausência de compreensão por parte de professores e colegas podem gerar sentimentos de inadequação e insegurança, refletindo uma realidade na qual a exclusão e a falta de apoio ainda são desafios persistentes (Lopes; Mendes, 2021; Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013; Favoretto; Lamônica, 2014; Barbosa, 2019). Essa disparidade evidencia a necessidade de desenvolver práticas educacionais mais inclusivas, que não apenas respeitem a neurodiversidade, mas também potencializem o desenvolvimento de habilidades dos estudantes com TEA.

Outro ponto também considerado, foi o apoio familiar, este emergiu como um dos pilares mais significativos na formação da autopercepção dos jovens com TEA, devido ao fato de oferecer um “suporte emocional” e apoio necessário para que os jovens com TEA desenvolvam uma ótica mais positiva de suas próprias habilidades desde que essa relação não esteja imersa em “superproteção” (Ramos, 2016; Tibyriça, 2015; Cardoso; Sousa; Oliveira, 2021).

De acordo com Pappalia e Martorell, (2021), as famílias podem proporcionar um ambiente de apoio, seja através de incentivo constante, orientação prática ou simplesmente estando presentes em momentos de necessidade. Esses pontos relatados também durante as entrevistas têm um impacto positivo duradouro na autoestima e na confiança desses jovens na busca por oportunidades profissionais. No entanto, cabe salientar que na maioria das vezes, ainda é a família que faz as escolhas profissionais dos jovens com TEA, de acordo com as informações relatadas pelos estudantes com TEA durante as entrevistas (Flenik, Bara e Cordeiro, 2023; Basto; Cepellos, 2022).

O estudo sugere que a presença de um sistema de apoio robusto dentro do ambiente familiar pode mitigar os efeitos negativos

das dificuldades enfrentadas no ambiente educacional e social. Dessa forma, ajudando a construir uma percepção mais positiva de suas próprias habilidades. Por outro lado, a ausência ou o excesso desse suporte muitas vezes leva a uma autopercepção mais negativa, exacerbando as dificuldades nas relações sociais, na formação profissional e destacando a importância de intervenções que também incluam suporte e orientação para as famílias (Dessen; Polônia, 2015).

Com relação as interações sociais no ambiente escolar têm um impacto profundo na autopercepção dos jovens com TEA, influenciando diretamente sua autoestima e a construção de uma identidade profissional (Ciavatta, 2006; Rummert, 2010; Schmidt, 2016). A qualidade das relações interpessoais dentro da escola pode atuar como um fator de proteção ou de risco para o desenvolvimento pessoal desses jovens.

Aqueles que conseguiram formar amizades e receber apoio de colegas relataram uma autopercepção mais positiva, encontrando na aceitação social uma base sólida para o desenvolvimento de uma autoimagem fortalecida (Del Prette; Del Prette, 2010). Estudos indicam que ambientes escolares que promovem a inclusão e encorajam interações positivas são essenciais para o desenvolvimento saudável dos alunos com TEA, melhorando seu bem estar emocional e facilitando sua integração social (Aydos, 2019; Macedo, 2018; Bal, 2015).

No entanto, o isolamento, bullying e discriminação, experiências relatadas por alguns entrevistados, têm o efeito oposto, minando a autoestima e criando barreiras para a construção de uma identidade profissional. Essas experiências negativas ressaltam a necessidade de políticas escolares que promovam um ambiente verdadeiramente inclusivo e de apoio, garantindo que todos os alunos, especialmente aqueles com TEA, possam se sentir valorizados e capazes de alcançar seus objetivos profissionais.

Alguns desafios também são mencionados dentre estes a formação para o trabalho e a difícil transição para o mercado de trabalho. Essa é uma fase crítica que gera uma série de incertezas e desafios para os jovens com TEA, conforme evidenciado nas entrevistas. A preocupação com a adaptação a ambientes de trabalho que muitas

vezes são menos acolhedores e mais exigentes do que os ambientes educacionais foi uma constante entre os participantes.

Esta transição é frequentemente exacerbada pela falta de programas de transição específicos que possam oferecer a orientação e o suporte contínuo necessários para uma inserção bem-sucedida no mercado de trabalho. Wehman et al. (2019) argumentam que a ausência de tais programas de transição pode deixar os jovens com TEA particularmente vulneráveis, aumentando o risco de desemprego ou subemprego (Souza; Munster; Leiberman, 2020).

A criação de programas estruturados, que não apenas preparem esses jovens para as exigências do mundo do trabalho, mas que também ofereçam suporte contínuo após a inserção, é fundamental. Esses programas podem incluir treinamento em habilidades sociais, desenvolvimento de competências específicas para o trabalho e acompanhamento contínuo para garantir que esses jovens possam superar os desafios e se adaptar com tranquilidade ao ambiente de trabalho.

Conclusão

A autopercepção dos jovens com TEA sobre sua formação profissional é moldada por uma rede complexa de influências, que inclui suas experiências educacionais, o apoio familiar, as interações sociais e as oportunidades de desenvolvimento profissional. Para que esses jovens desenvolvam o seu potencial no mercado de trabalho, é fundamental que sejam implementadas políticas educacionais inclusivas e programas de apoio, garantindo um ambiente de aprendizagem acolhedor, adaptado e capaz de responder às suas necessidades.

Este estudo sugere que, com o suporte adequado, os jovens com autismo podem desenvolver uma autopercepção positiva de suas habilidades e potencialidades, o que é essencial para a construção de uma carreira profissional bem-sucedida e para a realização de suas aspirações pessoais. Nesse âmbito, é necessário um esforço contínuo para remover as barreiras existentes e proporcionar a esses jovens as ferramentas necessárias para uma transição bem-sucedida da escola

para o trabalho, mediante a escolhas profissionais pautadas em seus sonhos e planos de futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. A. F.; BEHLAU, M. A autopercepção da voz do adolescente. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 186-191, 2009. DOI: 10.1590/S1516-80342009000200008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342009000200008>, Acesso em: 10 ago. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed. 2013.

ARAÚJO, A. S. DE; DOURADO, J. L. G. Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a empregabilidade: entre a formação e a inclusão. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 20, p. 291-306, 27 maio 2022. DOI: <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i20.15378>

AYDOS, V. A (des)construção social do diagnóstico de autismo no contexto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Anuário Antropológico**, v. 44, 99 n.1, 2019, p. 93-116. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aa/3492>

BAL, V. H., KIM, S. H., CHEONG, D; LORD, C. (2015). Daily living skills in individuals with autism spectrum disorder from 2 to 21 years of age. **Autism : the international journal of research and practice**, 19(7), 774–784. <https://doi.org/10.1177/1362361315575840>

BARBOSA, V. B. **Processos de elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio**. 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba, 2019.

BASTO, A. T. O. S.; CEPellos, V. M. Autismo nas organizações: percepções e ações para inclusão do ponto de vista de gestores. **Cad. EBAPE.BR**, v. 21, nº 1, Rio de Janeiro, e- 2022- 0061, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395120220061>

BATISTA, M. J. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino técnico: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica**, 2021. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Juíz de Fora, 2021.

CALERO, A. D.; BARREYRO, J. P.; INJOQUE-RICLE, I. Emotional intelligence and self perception in adolescents. **Europe's Journal of Psychology**, v. 14, n. 3, p. 632-643, 2018. DOI: 10.5964/ejop.v14i3.1506. Disponível em: <https://doi.org/10.5964/ejop.v14i3.1506>, Acesso em: 14 ago. 2024.

CARDOSO, J.; SOUSA, N. M. F. R. de; OLIVEIRA, F. P. (2021). Arte-Educação, Transtorno do Espectro Autista-TEA e possibilidades educativas. **Research, Society and Development**, 10(5), e18810514842–e18810514842. <https://doi.org/10.33448/rsdv10i5.14842>

CARVALHO, R. G.; FERNANDES, E.; CÂMARA, J.; GONÇALVES, J. A.; ROSÁRIO, J.; FREITAS, S.; CARVALHO, S. Relações de amizade e autoconceito na adolescência: Um estudo exploratório em contexto escolar. **Estudos de Psicologia** (Campinas), Campinas, v. 34, n. 3, p. 379-388, 2017. DOI: 10.1590/1982-02752017000300006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000300006>, Acesso em: 10 ago. 2024.

CIAVATTA, M. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, especial, p. 911- 934, out. 2006.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Perspectivas**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.104-115, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-35482010000200004, Acesso em: 08 nov. 2022.

DESSEN, M. A.; POLÔNIA, A. C. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, p. 303-312, 2015.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 20(1), 103-116. 2014.

FERREIRA, V. S.; ELIAS; N. C, Práticas educacionais inclusivas para estudantes com transtorno do espectro do autismo na educação profissional. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*,

[S. l.], v. 4, n. 3, p. 707 - 718, 2022. DOI: 10.36732/riep.vi.197. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/197>, Acesso em: 02 jan. 2023.

FERREIRA, V. S.; GROSSI, F. R. S.; FIAES, C. S. Inclusão escolar: ingresso de um adolescente com autismo no ensino técnico profissionalizante. **Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação** 5. 1ed. Ponta Grossa - PR: Atena Editora, 2021, v. 5, p. 114-152.

FIGUEIRÊDO DE ALMEIDA, Anna Alice; BEHLAU, Mara. A autopercepção da voz do adolescente. **Revista Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 121-127, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342009000200008>, Acesso em: 17 ago. 2024.

FONÇATTI, G.; GALAFASSI, C.; AUDI, D. et al. Oficina de Orientação Profissional: construindo estratégias de intervenção para feira de profissões. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 17(1), 103-113, jan-jun, 2016. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v17n1/11.pdf>. Acesso em 08 ago 2022.

FRACALOSSI, K. R. L.; DE CASTRO, B. X.; FONTENELE, B. J. Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades **Revista da Faculdade de Educação** (Universidade do Estado de Mato Grosso), 2022, p.29-41.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, e-19649.087, 2021. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.19649.087>, Acesso em: 10 set. 2022.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social - Teoria Método e Criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes. 2012.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 108 557-572. 2013.

PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed. 14ª ed. 2021.

PICANÇO, I. Dez anos de LDB e a Educação Profissional. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5 n. 3, p.537-543, nov.2007/fev.2008.

RAMOS, I. B. **Inclusão na educação profissional: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG.** 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1330>, Acesso: 22 abr 2022.

SAMPIERI, H. R.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, R. K.; VIEIRA, A. M. E. C. S. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA):do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional. **Revista Includere**, Mossoró, v. 3, n. 1, p. 219-232, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7413>, Acesso em: 25 jan. 2023.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: teoria e prática**, 18(1), 222-235.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, [S.l.], v. 33, p. e69/ 1–24, 2020. DOI: 10.5902/1984686X52842. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842>, Acesso em: 17 jan. 2023.

SOUZA, A. L. A. de; ANACHE, A. A. A educação das pessoas com O Transtorno do Espectro Autista: avanços e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp2, p. 1035–1053, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp2.14330. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14330>, Acesso em: 14 fev. 2023.

SOUZA, J. V. de; MUNSTER, M. A. van; LEIBERMAN, L.; COSTA, M. da P. R. da. Programa de formação de colegas tutores: a tutoria no processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 12, n. 2, maio/ago, 2017.

TAVERNARD, E. P. M.; FLORÊNCIO, C. B. S.; PONTES, F. A. R.; SILVA, S. S. da C. Autopercepção e adolescência: Uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 61-84, jan.-abr. 2023. DOI: 10.33208/PC1980-5438v0035n01A03. Disponível em: <https://doi.org/10.33208/PC1980-5438v0035n01A03>, Acesso em: 14 ago. 2024.

TIBYRIÇA, R. F. **Os direitos das pessoas com (TEA) após a Lei 12.7694/12** (Lei Berenice Piana): o que mudou? São Paulo: Defensoria Pública do Estado de São Paulo, 2015.

TOLOI, G. G.; MANZINI, E. J. **Etapas de estruturação de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta dos dados**. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Produção Especial. Londrina 5ª 7 de Nov/2013.

VASCONCELLOS, S. P. **Práticas educativas e escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional**, 2019. 201f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, Belo Horizonte - MG, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33592>, Acessado em 05 jul. 2021.

VASCONCELLOS, S. P. RAHME, M. M. F.; GONÇALVES, T. G. G. L. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. **Revista Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.555-570, Out.-Dez., 2020.

WALTER, C. C. F. Reflexões sobre o currículo funcional/natural e o PECS-Adaptado no processo de inclusão do aluno com autismo. Inc.Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.132-140, jan./jun. 2017.

WANG, S. S. Empresas buscam autistas por suas habilidades únicas. In: **The Wall Street Journal**. Dubin, abr. 2014. Disponível em: <https://www.wsj.com/articles/empresas-buscamautistas-por-suas-habilidades-unicas-1396311278> Acesso em: dez. 2022.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Por uma psicologia escolar inclusiva: crianças trans na escola

*Larissa Batista da Silva
Luiza Sá Fortes Gullino de Faria*

Introdução

A escola é, por excelência, o lugar onde crianças e adolescentes convivem de maneira coletiva e rotineira com seus pares. É, portanto, mais do que o espaço de transmissão do saber formal, pois tem como função a socialização dos sujeitos, inserindo-os na cultura e no contexto sócio-político em que a escola se encontra. Nas reflexões quanto à humanização no espaço escolar, é dito que “O compromisso só existe no engajamento com a realidade”, e assim, Marques et. al. (2009, p.51), atenta-nos a perceber que a inclusão escolar envolve considerar diversos aspectos que tangem a realidade. E é no compromisso com a realidade social que é possível guiar para a prática de reconhecimento das possibilidades dos indivíduos, não como coisas, mas como seres que possuem “potencialidades diversas” (Marques et. al.; 2009, p.51).

Partindo dessa perspectiva, um ambiente escolar inclusivo é aquele que comporta uma pluralidade de vivências e experiências, incluindo uma diversidade étnico-racial, de classe, gênero e sexualidade. Sobre esse último aspecto, Louro (1997) diz que “A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir” (p.81). É possível pensar da mesma maneira sobre as expressões de gênero, que não apenas são expressas pelos sujeitos que compõem o ambiente escolar mas são também produzidas por esse mesmo ambiente através de suas normas e símbolos (Louro, 1997). A escola, ao socializar os indivíduos, reproduz em sua organização as desigualdades sociais e políticas, expressas pelas regras instituídas, pelos discursos reproduzidos e práticas estabelecidas. Além disso, Louro (1997) destaca que, muitas vezes, a segregação se mostra através dos não-ditos ou da impossibilidade de existência no espaço escolar.

O espaço escolar se constitui como o mais importante espaço de convivência com o outro, parte fundamental do desenvolvimento da identidade pessoal e de aspectos da personalidade, será também como um laboratório, em que a criança busca as reações para seus comportamentos, compreendendo o que poderá ser dito aceito e negado em termos de aceitação social. Como aponta Louro (2009), não são propriamente as características sexuais, mas são as formas como estas características são representadas ou valorizadas que irá determinar o que é feminino ou masculino em dado momento histórico, de forma que a criança irá no ambiente escolar entrar em contato com as valorizações e representações existentes. De forma que a auto identificação se dá em relação ao gênero, mas em relação a outras determinantes também em tenra idade.

Neste artigo, ao falar de crianças transgênero, será utilizado o termo *trans**, que foi proposto por Jack Halberstam (2023). Para o autor, essa terminologia é percebida como uma estratégia de ampliação das identidades que foram historicamente cristalizadas e moldadas pelo discurso biomédico. Busca-se caminhar na contramão desse discurso que também é destacado por Favero (2020). Segundo a autora, a Psicologia, embasada pelo discurso biomédico e através dos manuais de critérios diagnósticos, “impõe aos sujeitos trans determinados períodos de tempo para garantir a veracidade daquela experiência” (p.158-159), denotando como referência de saúde o corpo cisgênero e posicionando o corpo transgênero como desvio. Na contramão dessa tradição, Halberstam (2023) apresenta o termo *trans**, entendendo que ele “se orienta para a transformação social e não para o conformismo político” (Halberstam, 2023, p. 82).

Segundo o autor, *trans** é a união do prefixo do termo transição a um asterisco, que simboliza uma abertura, expandindo a ideia de que se parte de um ponto em direção a outro, em um processo finito.

“O asterisco questiona a certeza do diagnóstico; ele se afasta de qualquer tentativa de saber de antemão o significado que poderia ter essa ou aquela forma de variação de gênero, e, talvez, o mais importante, isso faz das pessoas *trans**

as próprias autoras de suas categorizações”
(Halberstam, 2023, p. 31).

Para ele, o uso dessa terminologia pretende abrir caminho para que mais expressões de gênero dissidentes de uma norma binária possam caber nela, uma perspectiva especialmente importante quando se trata de crianças trans*.

Dessa maneira, neste artigo busca-se direcionar o olhar para as crianças trans* de maneira não-patologizante, entendendo a expressão de gênero enquanto um dos aspectos da vivência das crianças, que pode ter variações singulares e que é um produto do diálogo com aspectos culturais, políticos e sociais.

Metodologia

A perspectiva de atuação da Psicologia Escolar que orienta este artigo é baseada em uma leitura do ambiente escolar enquanto localizado historicamente e campo de entrecruzamento de representações sociais expressas pelos indivíduos que compõem essa instituição. Nessa perspectiva, toma-se como metodologia de pesquisa e atuação a observação participante (Martins, 1996), definindo como campo de análise do psicólogo o cotidiano da escola, em seus ambientes formais e informais, e as relações que se estabelecem neles. Uma vez inserido nessa rede de relações, o psicólogo pode, através dessa metodologia, se aproximar das representações sociais que se apresentam e também intervir nessa rede e “propiciar a emergência de novas necessidades para os agentes que ali se “movimentam” (Martins, 1996, p. 269).

A forma de condução dos casos contou com as formas que se direcionaram às crianças em questão, com acompanhamentos psicológicos na escola (Pelúcio, 2014); ao coletivo, com observação participante (Martins, 1996) das crianças em suas turmas e intervenção com o grupo; às famílias, através de entrevistas e, por fim, às professoras, em reuniões de formação e acompanhamento psicopedagógico.

A atuação profissional da psicóloga escolar em campo envolve uma perspectiva institucional, de forma que ao observar a criança, observa-se a escola, a estrutura física, a equipe que encontra-se no ambiente, sendo fundamental um olhar multidisciplinar e

quando possível também interdisciplinar na atuação da observação participante.

Compreende-se que a criança na escola demonstrará comportamentos diversos, que terão influência da presença e ausência próxima da equipe escolar como por exemplo em momentos de intervalo e brincadeiras, e que os comportamentos por vezes irão reproduzir falas apreendidas por professores e familiares. Neste artigo, os espaços de observação participante contaram com a sala de aula tanto em rotina diária como em conversa com as psicólogas; com os momentos de entrada e saída dos estudantes; reuniões familiares; reuniões com professores, conselho de classe e sala compartilhada; observações durante o intervalo e dinâmicas de grupo realizadas em período letivo.

Relatos De Caso

A seguir serão descritas as intervenções de duas psicólogas escolares no Ensino Fundamental I em que serão apresentadas duas realidades¹ com diferenças significativas, a realidade de uma escola particular em um contexto privado e urbano, situada no estado do Rio de Janeiro e a realidade de uma escola pública em zona rural em um contexto do interior de Minas Gerais. As vivências profissionais ocorreram no período de 2022 a 2024 a partir de demandas que chegaram às psicólogas de maneiras diferentes.

Escola Particular

O primeiro caso apresentado se dá em uma escola particular da zona sul da capital do Rio de Janeiro. Nesse cenário, foi apresentada à psicóloga da escola um relato de um profissional de apoio que, ao mediar uma situação entre duas crianças no recreio, ouviu de uma delas, de 9 anos, que era uma criança trans*. Ao buscar mais informações, a psicóloga percebeu que a mesma fala havia sido feita para alguns outros poucos profissionais da escola, em geral mais jovens ou com

¹ Os dados apresentados nesse estudo de caso foram modificados buscando preservar a identidade de todos os envolvidos. Qualquer semelhança com pessoas ou cenários é coincidência.

expressões de gênero dissidentes. Além disso, a professora da turma apontou que, entre os colegas, a criança vinha sendo chamada por um nome social masculino: Rafael.

Diante desse cenário, a primeira ação da psicóloga foi convocar Rafael para uma conversa individual, na qual convidou que ele mesmo pudesse falar de sua experiência e expor dúvidas, se elas existissem. A psicóloga buscou acolher seu relato e conversou sobre uma perspectiva a respeito da construção da identidade de gênero enquanto um processo singular e mutável. Ela também comunicou a ele que a escola convocaria sua família para solicitarem a autorização para o uso do nome social na escola, uma vez que ele era menor de idade.

Em paralelo ao agendamento da reunião, a psicóloga realizou algumas observações de momentos do cotidiano da turma, percebendo como Rafael se portava com professores e colegas e como os pares se relacionavam com ele.

Na entrevista com a família de Rafael, seus pais demonstraram uma postura ambígua, relatando movimentos de acolhida à sua expressão de gênero, como providenciarem novas roupas e o corte de cabelo que ele solicitou, ao mesmo tempo em que tinham dúvidas sobre a validade do que ele declarava. A família conversou com a psicóloga questionando principalmente se não havia uma precocidade no processo de Rafael e se questões relativas à expressão de gênero e sexualidade não pertenciam ao âmbito privado, sem necessidade de serem anunciadas no coletivo. Ao final da reunião, os responsáveis não se opuseram ao uso do nome social na esfera de pares, mas se mostraram resistentes com relação ao uso do mesmo pela equipe pedagógica. Solicitaram que fosse pactuado, entre família e psicóloga, um nome não-binário para ser utilizado na escola, como uma espécie de transição mais gradual. A psicóloga fez frente a essa solicitação, insistindo que a escolha do nome precisava passar pelo sujeito. Por isso, buscou Rafael posteriormente e perguntou se ele se sentiria confortável em usar um apelido de transição. Apesar de não ter levantado grande oposição, ele não conseguiu propor nenhum nome diferente de Rafael. Para a psicóloga estava claro que ele não se identificava com um nome não-binário, de maneira que reuniu-se novamente com os responsáveis

devolvendo à eles sua percepção sobre o processo de Rafael. Os pais mantiveram-se desconfortáveis com o uso do nome masculino e solicitaram à escola que a equipe buscasse não usar gêneros definidos quando se dirigissem à Rafael ou que usassem um apelido, como “Ra”.

Em outro ponto da rede, os profissionais da escola que tinham contato com Rafael questionaram à psicóloga se ela tinha certeza de que ele era uma criança trans*, o que seria definido, na perspectiva deles, pela certeza de que essa identidade se manteria permanente. Com eles, a psicóloga realizou uma reunião de acompanhamento psicopedagógico, na qual construiu uma visão não-patologizante e processual sobre a constituição da identidade de gênero, destacando que a expressão que Rafael percebia necessária e coerente naquele momento independia de sua perenidade. Nessa reunião, também foi orientado que, devido à ausência de autorização da família, a equipe não poderia chamar Rafael por seu nome social. Uma das professoras expressou incômodo diante dessa necessidade.

Com relação aos pares, eventualmente surgiu um conflito entre crianças que não estavam usando o nome social para se referirem a Rafael e a repreensão de seus amigos mais próximos sobre isso. Assim, a equipe pedagógica entendeu que seria necessário uma pontuação institucional que explicasse porque os professores não se dirigiam à Rafael por esse nome, enquanto outros colegas o faziam, o que foi feito em forma de uma roda de conversa da turma com a psicóloga. Nesse momento, foi possível legitimar com o grupo o processo identitário de Rafael, tanto na voz dele mesmo quanto da psicóloga, enquanto representante institucional. Também foi conversado que há a necessidade de compreensão do tempo de adaptação de algumas pessoas diante da mudança do nome de alguém. Apesar de esta ter sido avaliada pela equipe pedagógica como uma ação importante, a roda de conversas gerou desconforto na família de Rafael, que entendia que o assunto não deveria ser abordado com os alunos mesmo emergindo como pauta nas interações cotidianas.

No final do ano, os responsáveis por Rafael escolheram mudar o mesmo de escola, de maneira que o trabalho não pôde ser continuado.

Escola Pública

O segundo caso apresentado se dá em uma escola em zona rural pública em uma cidade localizada no interior sudeste de Minas Gerais. Através de uma demanda realizada pela coordenação escolar, mediante a uma solicitação de professoras, foi apresentada à psicóloga da escola relatos de que um aluno estava apresentando comportamentos inesperados durante a aula, que a criança se demonstrava agitada e de acordo com as professoras desproporcionalmente animada em aprender, o incômodo principal descrito pela equipe de professoras vinha do fato deste estudante a princípio apresentado como um menino novato no ambiente escolar utilizar seu casaco de frio amarrado na cintura. Por solicitação da direção a fim de compreender melhor os ocorridos e possíveis dimensões, inicia-se um acompanhamento do comportamento escolar.

Através de um acordo entre escola e a secretaria de saúde do município, fora realizado um encaminhamento para que a criança realizasse acompanhamentos individuais durante sua presença na escola, sendo assim acompanhamentos breves de até 30 minutos passaram a ocorrer por vezes no final da aula da criança para compreender melhor a demanda da família, professores e município. O encaminhamento de tal pedido chega novamente após a coordenação escolar compartilhar o caso em outros ambientes regionais, então através de um médico pediatra, afirmando que a criança apresenta desconforto genital, sem motivo aparente identificado.

Assim, diante deste cenário, houve uma primeira ação da psicóloga de convocar uma reunião com as professoras para compreender a demanda, e um segundo movimento de ação convocando a família a ser escutada, para então um terceiro movimento de observação da criança nos trabalhos em grupos propostos pela psicóloga em sala de aula sobre temáticas diversas, de forma que resultou em um quarto movimento já esperado pela equipe e buscando ser adiado pela psicóloga, de acompanhar então individualmente o estudante.

Ressalta-se que houve a necessidade de uma visão crítica da profissional compreendendo que uma criança dada como problema pela equipe escolar, irá ter esta marcação devido às próprias crenças

das pessoas que compõem a equipe e da cultura local/ regional. Destacando-se que em um ambiente ruralizado é comum a presença de aspectos religiosos, e heteronormativos, de forma que o apontamento deste será feito silenciosamente ou por códigos de conduta social assim como o apontamento das pessoas que apresentarem-se dissidentes.

O comportamento da criança, chamada aqui de Águia (forma com a qual a criança preferia ser chamada/ alterada por motivos de sigilo), apresentava-se diferente quando chamada ao ambiente da sala da psicóloga para conversas individuais, no âmbito coletivo respondia ao masculino tal como em seu registro, já de forma privativa, junto a psicóloga refere a si com adjetivos femininos e posteriormente também artigos e pronomes femininos.

A princípio a criança costumava dizer a psicóloga quanto a possuir um grande segredo que ninguém poderia saber, e progressivamente fora se abrindo quanto a desconfortos presentes em sua rotina e desejos relacionados a mudanças físicas e corpóreas, dificuldades de socialização de forma a apontar adaptações possíveis para a convivência com os amigos. Destaca-se que ao longo das sessões e dos trabalhos em grupo realizados em sala de aula voltados para aspectos de identidade individual, observou-se Águia como uma criança mais animada e feliz, convidando os pares escolares a chamar pelo apelido que criara durante os momentos de reflexão junto a psicóloga. Como parte importante do acompanhamento de águia, houve a leitura de um livro sobre famílias diversas disponibilizado pelo MEC - Ministério da Educação e Cultura, para alunos do ensino fundamental. A leitura realizada por um professor abertamente LGBT proporcionou um diálogo positivo para as conversas do grupo de alunos do ano escolar e também para que a própria criança tivesse uma forma de dialogar com outras pessoas sobre sexualidade e gênero, tendo a possibilidade de observar as diversas reações ao seu redor sobre a temática.

Houve melhora no rendimento escolar, e foram estabelecidos mecanismos de proteção junto à criança frente aos comentários das outras, como também mediante a presença de adultos e familiares. Águia convoca sua família a participar mais ativamente do ambiente escolar, possibilitando diálogos, assim como passa a desenhar imagens

sobre si de forma mais positiva, com perspectiva de futuro, passa a atuar mais em sala de aula, perguntando e interagindo com os conteúdos.

Importante para a compreensão do caso que a criança chega a perguntar sobre o que o termo trans significa, mas que inclui o termo na categoria de segredos e coisas pessoais. De forma que não é possível afirmar sua identidade de gênero como trans em âmbito público, familiar, esta acorda com a psicóloga quanto esperar o momento certo em um futuro distante para que possa se sentir segura a dizer e apresentar sua feminilidade.

O acompanhamento de Águia durou mais de um ano, sendo finalizado devido a demanda familiar que pediu para que a criança parasse de ser acompanhada, pois de acordo com a família, havia a necessidade de que a criança passasse por avaliação neuropsicológica e que buscavam sinais de melhora no sentido correcional de seus comportamentos. De forma que a criança passa a receber diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Altas Habilidades.

Análise

Em meio às diferenças entre os dois casos, alguns pontos convergentes em termos de atuação e desdobramentos foram selecionados para serem analisados.

Primeiramente, é necessário refletir sobre a dificuldade de construção de um trabalho ético com as crianças trans* em ambos os casos, na medida em que esses cuidados são ainda fortemente marcados por discursos patologizantes, seja no meio urbano, seja no meio rural, através de mecanismos jurídicos, institucionais e biomédicos que colaboram para que a criança trans* não possa existir. Nesse sentido, volta-se às reflexões de Favero (2020), considerando que:

“Patologização é algo que, conforme aponta Prado (2018), se dá em diversas camadas. Poderíamos, então, considerar que existe a patologização do cuidado, da prática, da técnica, da política institucional, e que cada uma dessas produz um usuário/paciente/cliente distinto.” (p. 162).

Na escola pública, esse aspecto foi evidenciado pela demanda de uma atuação que corrigisse os comportamentos de Águia, e na busca e atribuição de um diagnóstico que justificasse o comportamento da criança, há uma busca por patologizar e corrigir o comportamento para um comportamento enquadrado pelas regras heteronormativas. Dessa maneira, foi minada a possibilidade de análise sobre quais efeitos uma expressão de gênero dissidente da norma instituída poderia estar gerando em Águia.

Na escola particular, o aspecto jurídico-institucional fica evidenciado na impossibilidade do uso do nome social de Rafael na escola sem autorização da família. Além disso, o questionamento de familiares e professores sobre a validade da identidade de gênero de Rafael ilustram uma perspectiva de que há um desvio presente que precisaria ser legitimado. Nesse momento, a atuação da psicóloga escolar desconstruindo essa expectativa foi importante para que toda a intervenção tomasse um percurso alinhado ao entendimento de ser trans* proposto por Halberstam (2023).

Já no âmbito familiar, observou-se resistência em ambos os casos diante da identidade da crianças trans*. Entende-se que há, aí, um reflexo dos discursos patologizantes, cabendo ao psicólogo escolar entender que há um caminho de compreensão e elaboração a ser percorrido por essas pessoas, que demonstraram também preocupação em ajudar seus filhos. Nesse sentido, a atuação de garantia dos direitos das crianças trans* precisou se dar no diálogo com as famílias, construindo uma conscientização sobre o processo em curso. No entanto, foi necessário também respeitar as autorizações que foram negadas, pois não eram ainda possíveis para aqueles familiares e isto constituiu-se uma limitação do trabalho possível.

Na medida em que em ambos os casos o trabalho foi realizado na contramão das normas instituídas, analisa-se que ele precisou operar nas brechas de processos correntes. Assim, no primeiro caso, diante da impossibilidade de adotar oficialmente o nome social de Rafael, foi orientado que os manejos éticos possíveis dentro das limitações jurídicas eram que os professores buscassem uma neutralidade de gênero ao referirem-se a ele, quando fosse possível, e que não compreendessem os

colegas que usassem o nome e pronomes masculinos. O círculo social, neste caso, foi um importante espaço de potência, sendo a brecha encontrada por Rafael para que pudesse começar a existir como tal e que foi legitimada pela escola, como meio em que ele pôde continuar existindo. Observa-se que no caso de Águia as brechas encontradas perpassam por aspectos sociopolíticos, sobre o quanto uma instituição pública em sua rede, comunica processos de exclusão mas também podem proporcionar de forma interdisciplinar acolhimentos e trabalhos para uma transformação social e garantia de direitos à infância e a cidadania.

O Estado enquanto instituição pública, através da escola garante assim alguma forma de olhar para a saúde mental na infância e para aspectos associados à família e ao contexto familiar. A escola torna-se responsável pela garantia de vida digna à criança mas também importante na garantia de que a criança irá possuir mediações na comunicação com a comunidade.

No que tange à equipe das escolas, em ambos os casos constatou-se a necessidade de formação continuada, construindo uma nova perspectiva sobre as expressões de gênero, visto que as mesmas vão surgir nas salas de aula e professores e educadores precisarão lidar com elas em seu cotidiano, construindo um espaço inclusivo. Nesse sentido, aponta-se ainda que a representatividade de profissionais LGBTQIA+ no ambiente escolar é de grande importância para que crianças trans* possam construir um repertório amplo e diverso de expressões de gênero e sexualidade. No caso de Rafael, observou-se que as primeiras pessoas para quem ele buscou falar sobre ser uma criança trans* pertenciam a esse grupo. Já no caso de Águia, ocorreu um movimento apenas da criança na relação com a psicóloga e alguns professores, o que é possível de observar a importância de membros da equipe escolar que se identificam enquanto LGBTs e vivem a identidade abertamente conversando sobre com as crianças.

Conclusão

Os casos apresentados ilustram recortes de vivências do campo escolar. Não seria impreciso afirmar que toda escola trará

em seu ambiente experiências de expressão de gênero e sexualidade semelhantes em termos de desafio à norma heteronormativa estabelecida, a escola acontece como um conjunto de reflexos da sociedade. Como reflete Halberstam (2023):

“As crianças podem muito bem estar na vanguarda das mudanças de protocolos de gênero. Se a criança absorve a sabedoria de sua época, certamente a criança de três ou quatro anos que se declara em desacordo com o sexo atribuído ao nascimento é um prenúncio de um novo mundo em termos de corporalidade.” (p. 86).

Sendo assim, a partir do estudo dos casos apresentados neste artigo, aponta-se como principal conclusão que, ao adotar uma perspectiva trans*, as intervenções que se desdobram diante das expressões de gênero dissidentes não deveriam voltar-se para o indivíduo, numa busca incessante por um diagnóstico, uma definição ou uma correção de seu comportamento. Na medida em que cada sujeito está desdobrando sua expressão singular, as intervenções da Psicologia Escolar, em consonância com sua atuação crítica, são mais potentes se voltadas ao meio que recebe a criança trans*, incluindo-se aí instituição escolar, educadores, estudantes e familiares. Acredita-se que é a partir da intervenção questionadora de uma norma heteronormativa que se faz da escola espaço inclusivo e humanizador.

Nesse sentido, Guacira Louro (2018) mais uma vez aponta uma direção interessante ao pensar o que seria um currículo e uma pedagogia queer, ou seja, em desacordo com a norma heteronormativa. Diz a autora:

“Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiriam de programas multiculturais bem-intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das

diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades” (p. 45).

Há no relato de Louro uma realidade que possivelmente é ainda utópica, mas que aponta caminhos para a busca de brechas que pouco a pouco possam causar rupturas nos não-ditos e nas violências que tomam lugar na escola. O estudo comparativo representa que há possibilidades de intervenção e de atuação profissional de psicólogas junto à crianças trans* no contexto escolar. Com uma atuação crítica e posicionada, é possível pensar e atuar na psicologia escolar para uma pedagogia para a liberdade e cidadania assim como diálogos multidisciplinares e interdisciplinares junto a outros profissionais, família e escola.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FAVERO, S. **Crianças Trans: infâncias possíveis**. 1 ed Salvador: Devires, 2020 .
- GUARESCHI, P. A. **O mistério da comunidade. Introdução a psicologia comunitária**, 2 ed., p. 01- 12, 2012.
- HALBERSTAM, J. **Trans*: uma abordagem curta e curiosa sobre a variabilidade de gênero**. Tradução: Daniel Kveller, Rafael Leopoldo. 1 ed. Salvador: Devires, 2023.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.
- LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Proposições, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2009.
- LOURO, **Um corpo estranho**, 2018.
- MARQUES, C. A.; FERREIRA, A. M.; ROMUALDO, A. S.; FUSCALDI, B. T.; PINA, L. D.; LIMA, M. C. G. **Pedagogia da Inclusão: Uma prática libertadora em Paulo Freire**, UFJF, p. 37-66, 2009.
- MARTINS, J.B. **Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar**. Semina: Ci. Sociais/Humanas, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996.
- PELÚCIO, L. **Desfazendo o gênero. Diferenças na Educação: outros aprendizados**. São Carlos, SP: EdUSCAR, 2014.

**ANAIS DO XVI CONGRESSO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
DA ABRAPEE**

**Profissionais da Educação: por uma Psicologia em
Defesa dos Direitos Humanos**

**São Paulo - SP, 3 a 6 de julho de 2024
Universidade Paulista (UNIP), Campus Paraíso**

Apresentação dos autores

Autores e Autoras

ALAYDE MARIA PINTO DIGIOVANNI

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), docente orientadora e pesquisadora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (PROLAM/USP). Doutorado e pós-doutorado pelo Programa em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo. Coordena o grupo de pesquisa Psicologia e Educação na perspectiva Histórico-Cultural/CNPq e o Laboratório Interinstitucional de Psicologia Escolar e Políticas Públicas. Participa da Red Baró América Latina y El Caribe e do Grupo de Trabalho Trabajo intelectual, pensamiento y modernidad en América Latina, siglos XIX-XX da Associação de Historiadores Latinoamericanistas e Europeus.

E-mail: alayde@unicentro.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6852-9857>

ANA CAROLINA SPERBER GUIMARÃES MARINHO

Graduanda em Psicologia, com experiência em intervenções psicológicas, treinamentos, palestras e atendimentos clínicos, atuando no desenvolvimento de liderança, além de intervenções psicossociais em diversos contextos e no campo da saúde mental, adquirindo essas experiências em estágios extracurriculares e obrigatórios.

E-mail: anacarolinaguimaraesm@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8456-4545>

ANA MARIA DE VASCONCELOS SILVA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

E-mail: ana@vasconcelos.blog.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8907-1694>

ANA PAULA MUNHOZ DOS SANTOS URURAHY

Graduanda em Psicologia - Universidade de Santo Amaro (Unisa). Possui Pós-graduação em Direito Contratual - PUC/SP, Bacharel em Direito - Universidade Presbiteriana Mackenzie e Curso de Direito Econômico Concorrencial, pela GV Law - FGV (Julho - 2012).

Email: anapmunhoz@gmail.com

ARMANDO MARINO FILHO

Psicólogo com Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista-Marília. Professor efetivo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Três Lagoas. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação; Líder do - Grupo de Estudos e Pesquisa - Implicações da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e Aprendizagem GEPEA-UFMS. Doutorando em Psicologia pela UEM.

E-mail: armando.marino@ufms.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5212-3972>

BEATRIZ MACHADO

Discente do curso de psicologia da UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro) em Uberaba-MG.

E-mail: biabiamachado4@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1986-7987>

BRENO SOARES GRANZOTO

Graduação em Psicologia pela Universidade Paulista (UNIP). Pós-graduação Lato Sensu em Psicologia e Educação pela Universidade Paulista (UNIP). Pós-graduação Lato Sensu em Docência para o Ensino Superior pela Universidade Paulista (UNIP).

E-mail: breno12sg@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4918-6803>

CARLOS CÉSAR BARROS

Psicólogo, mestre em Educação e Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professor Adjunto da Área de Psicologia do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana.

E-mail: carlosbarros@uefs.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9306-1181>

CAROLINA ALVIM BATISTA

Psicóloga pós-graduada em Psicologia e Educação pela Universidade Paulista. Atua como psicóloga clínica, com atendimento infantil e adolescente, com enfoque na atuação com família e com a rede escolar.

E-mail: alvimpsicologia@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6243-2804>

CÁSSIA MARIA LOPES DIAS MEDEIROS

Coordenadora da Formadora Inclusiva e Psicóloga da rede municipal de Educação- SEMEC/Teresina-PI. Formação em Psicologia- UESPI, Pedagoga; Psicopedagoga; Doutoranda em Psicologia UFPA. Mestra em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos -UNISINOS. Especialista em Psicologia Escolar e em Terapia Comportamental.

E-mail: cassiad454@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9883-9039>

CATARINA PRADO SAKAI

Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano, doutoranda em Psicologia na Universidade Federal da Bahia - UFBA (2022-2026), mestre em Saúde Comunitária pelo Instituto de Saúde Coletiva - ISC/UFBA (2016-2018). Especialista em Saúde Coletiva com ênfase em Saúde Mental através da Residência Multiprofissional em Saúde, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2012-2014). Graduada em Psicologia pela UFBA (2007-2011). Experiência profissional em Saúde Mental, Políticas Públicas na área de Gênero e Violência, Psicologia Escolar e da Educação.

E-mail: catarina.sakai@ifbaiano.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9186-5426>

CÉRISE ALVARENGA

Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e do Trabalho pela Universidade de São Paulo (USP). Possui graduação, especialização e mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atua como professora na graduação em Psicologia (Centro Universitário UNA), psicóloga e gestora em projetos e serviços nas áreas da Assistência Social (SCFV), Educação (Semed/ Nova Lima) e Cultura. Docente colaboradora na pós-graduação/ especialização em Juventude no Mundo Contemporâneo (FAJE/BH).

Integra a representação colegiada da ABRAPEE Minas (2023-2024).

Email: cerise.alvarenga@prof.una.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3228-5181>

DANIEL LEÃO DE OLIVEIRA

Psicólogo e mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

E-mail: danielleaooliveira@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4216-1219>

DANIELLA AUGUSTA MUNERAT SESANA

Assessora pedagógica do Centro de Educação Multiprofissional na Secretaria Municipal de Educação de Colatina. Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Colatina/ES. Lattes:

E-mail: dmunerat@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1492-3786>

DÉBORAH WACHTMANN SOARES

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), extensionista no Projeto COLA: Construindo Olhares, Liberdades e Afetos (2023) e no Projeto Trans-formando o Passado e Germinando o Futuro, ambos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ na área de Psicologia Escolar e Educacional. Estagiária de apoio à inclusão escolar em uma escola privada no Município do Rio de Janeiro.

E-mail: deborahwasoares@gmail.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0900-0007-5919-5534>

DENISE MESQUITA MELO DE ALMEIDA

Psicóloga, Bacharela e Licenciada em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora Adjunta no Curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

E-mail: denisealmeida@ufgd.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0122-9697>

EDUARDA HENRIQUE

Psicóloga com Ênfase Profissional em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pós-graduanda em Psicologia Escolar pela PUC-RS.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5369-6382>

E-mail: psieduardahenrique@gmail.com

ELIANE GIACHETTO SARAVALI

Docente do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Marília-SP.

E-mail: eliane.g.saravali@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1259-6027>

ELIZABETE BASSANI

Professora do Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Vila Velha/ES.

E-mail: betebassani23@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1243-2244>

EUNA NAYARA CORDEIRO DA COSTA FONSECA

Professora Formadora da rede municipal de Educação- SEMEC/ Teresina-PI. Licenciada em Pedagogia - Universidade Estadual do Piauí -UESPI; formada em Psicologia - Faculdade de Ensino Superior do Piauí - FAESPI. Mestre em psicologia- Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Doutoranda em promoção da Saúde pela Universidade de Santa Cruz do Sul.

E-mail: nayaraeuna@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5226-7274>

FABIANE RIZO SALOMÃO

Mestra e doutoranda em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT)/Unesp (2017), Psicóloga pela Universidade do Oeste Paulista -Unoeste (2001), Especialista em Educação Especial

pela Univel (2010). Psicóloga da Secretaria de Educação de Presidente Prudente. Membro do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural (GEIPEEthc), da FCT/Unesp de Presidente Prudente.

E-mail: salomaopsico@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0906-6095>

FABÍOLLA MORO IGNÁCIO

Graduação em Psicologia pela Universidade Paulista (UNIP). Pós-graduação Lato Sensu em Psicologia e Educação pela Universidade Paulista (UNIP). Formação em Neuropsicologia pelo Hospital das Clínicas FMUSP, divisão de Clínica Neurológica.

E-mail: fabiollamignacio@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7749-9489>

GABRIELA EUNJURA

Formação em psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie -UPM (2023) e em pedagogia pela Universidade de São Paulo - USP (2022). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências do Desenvolvimento Humano pela UPM (2025). Tem se dedicado para estudar sobre a Psicologia Escolar, o Desenvolvimento Humano e a Inclusão de Pessoas com Deficiência e com Transtornos de Aprendizagem.

E-mail: gabrielaeunjura@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4711-3508>

GIUSEPPINA MARSICO

Professora Associada de Psicologia do Desenvolvimento e Educação na Universidade de Salerno (Itália), Professora Visitante no Programa de Doutorado em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (Brasil) e Pesquisadora Associada no Centro de Psicologia Cultural da Universidade de Aalborg (Dinamarca). Presidente da Sociedade Americana de Psicologia-Divisão N.52 “Psicologia Internacional” e é Presidente da Sociedade Europeia de Aprendizagem e Ensino da Psicologia (ESPLAT).

E-mail: gmarsico@unisa.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8683-2814>

HEMILLY RAYANNE CORREA DA SILVA

Mestranda em Psicologia e Processos Psicossociais pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduada no Curso de Psicologia (Bacharel e Licenciatura) pela UFGD (2023). Membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia, Educação e Trabalho: inclusão em diferentes contextos (UFGD/CNPq). Membro da ABRAPEE/MS - Associação Brasileira de Psicologia Escolar.

E-mail: psi.hemillysilva@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6232-5263>

IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO

Livre Docente em Educação e Desenvolvimento Humano, Doutor em Psicologia da Educação com pós-doutorado na Universith of Bath/ Inglaterra. É docente/pesquisador do programa de pós-graduação em Educação e do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista-Presidente Prudente e coordenador do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural (GEIPEEthc).

E-mail: tuim.viotto@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5872-4341>

JACSIANE PIENIAK

Psicóloga e Pedagoga com Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá - UEM

E-mail: jacsiane@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4082-6398>

JENIFER CRISTINA TEIXEIRA DE ALMEIDA

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - UEM, na área de Desenvolvimento Humano, Processos Educativos e Psicologia Histórico-Cultural.

E-mail: jeniferalmeidapsico@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0569-916X>

JÉSSICA CLEMENTE

Psicóloga formada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e mestra em Psicologia pela mesma instituição. Possui experiência em ações na interface entre Psicologia Escolar, Educação Superior e Educação Especial, com ênfase no desenvolvimento de estudos cadastrados no diretório do CNPq.

E-mail: jssicaclemente@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8025-3471>

JOANA CARLA DE JESUS ASSIS

Psicóloga e mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

E-mail: joannaassis2014@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7708-6220>

JULIA OGASHAWARA

Graduanda de Psicologia no Instituto de Saúde e Sociedade da Universidade Federal de São Paulo Campus Baixada Santista (UNIFESP - BS). Educadora popular e pesquisadora na área de gênero e feminismos, com ênfase em educação e juventudes.

E-mail: julia.ogashawara@unifesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5942-0689>

KÉTILA BATISTA DA SILVA TEIXEIRA

Pedagoga, pós-graduação em Gestão Escola, Educação Inclusiva com ênfase em Transtorno do Espectro Autista, Psicopedagogia Institucional e Clínica, mestra em Educação, doutoranda em educação da Universidade Federal de Rondônia, Professora efetiva da SEMED - Porto Velho (RO). Porto Velho, Rondônia,

E-mail: kettybatista9@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5041-3191>

LARA MÓVIO DA SILVEIRA

Graduanda em Psicologia (UNIP).

E-mail: laramovio@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4924-7374>

LARISSA BATISTA DA SILVA

Graduada e Licenciada em Psicologia pela UniAcademia Centro Universitário. Psicóloga Clínica, nas modalidades presencial e online; Psicóloga Escolar, Gestalt- terapeuta. Possui Especialização em Relações de gênero e sexualidades: perspectivas interdisciplinares, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, e especialização em Saúde Mental e Desenvolvimento Humano - através da Pontifícia Universidade Católica PUCPR Digital.

E-mail: larissabatistajf@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5271-3588>

LETÍCIA CAVALIERI BEISER DE MELO

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Atualmente é professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

E-mail: leticia_cavalieri@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4837-7870>

LETÍCIA FERREIRA BATISTA DOS SANTOS

Graduada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, atua na área de Psicologia Escolar e Educacional.

E-mail: leticia.fb.santos@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2587-3882>

LUÍZA SÁ FORTES GULLINO DE FARIA

Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, com formação e pós-formação em Gestalt-terapia e pós-graduação em Psicopedagogia pelo Instituto Pró-Saber. Atuou por 6 anos em Psicologia Clínica atendendo adultos e há 10 anos na área de Psicologia Escolar. Atualmente atua como Psicóloga Escolar em uma escola particular no segmento do Ensino Fundamental 1.

E-mail: luizagullino@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6915-4509>

MARCELO DOMINGUES ROMAN

Docente na Universidade Federal de São Paulo. Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Coordenador do Cursinho Popular Cardume.

Email: mdroman@unifesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8978-5315>

MARIA CRISTINA DANCHAM SIMÕES

Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação (Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Professora orientadora de estágio na Universidade Paulista (Unip). Professora do Departamento de Métodos e Técnicas em Psicologia (FaCHS/PUC-SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade (PUC-SP).

E-mail: macris.simoes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3969-5001>

MARIA NOGUEIRA MAIA

Neuropsicóloga pelo Hospital Albert Einstein, psicóloga pelo Mackenzie e psicanalista pela PUC-RS. Pesquisadora e autora, especializada em neurodesenvolvimento e inclusão. Criadora de programas de intervenção para escolas e empresas.

E-mail: maria.nogmaia@gmail.com

MARIA VICTORIA DE SOUZA PORTELA RIBEIRO

Graduanda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); estagiária na equipe de Psicologia Escolar e Educacional do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da PUC-Rio; atuação na área de Psicologia Escolar e Educacional desde abril/2021; atualmente estagiária de apoio à inclusão escolar em uma escola privada no Rio de Janeiro.

E-mail: mvictoriaportela@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0009-0007-2128-9666>

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

Professora Titular da Universidade de São Paulo, Docente de Graduação e Pós-Graduação do Instituto de Psicologia. Coordenadora do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia

Escolar - LIEPPE e do Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: aprendizagens e convivência escolar, com apoio da FAPESP. Compõe a Academia Paulista de Psicologia ocupando a Cadeira no. 02 de Lourenço Filho.

E-mail: mprdsouz@usp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8297-5674>

MILENA BERTOLLO NARDI

Psicóloga do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Colatina, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo.

E-mail: milenabertollo@ifes.edu.br Colatina/ES

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0594-3617>

MÔNICA CINTRÃO FRANÇA RIBEIRO

Doutora e Mestre em Psicologia na área da Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Docente no curso de Psicologia da Universidade Paulista (UNIP). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Escola, Comunidade e Políticas Públicas (GECOMP/CNPq). Coordenadora do curso de pós-graduação Lato Sensu em Psicologia e Educação na Universidade Paulista (UNIP).

E-mail: monica.cintrao@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1583-3040>

NASSIM CHAMEL ELIAS

Doutor em Educação Especial e Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Laboratório de Análise do Comportamento e Educação Especial (LACEDE).

E-mail: nassim@ufscar.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4197-623X>

NATHANY SANTANA BRAGA

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná e pós-graduada em Saúde Mental, Psicopatologia e Atenção Psicossocial pelo Centro Universitário União das Américas (UniAmérica), com enfoque crítico na atuação. Experiência na área da

saúde pública como estagiária psicóloga pelo Ministério da Saúde.

E-mail: nathany8@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3239-1230>

NIRA KAUFMAN

Psicóloga (UFRJ), mestre em psicologia (UFF), doutoranda em psicologia (UFF) e especialista em educação especial/inclusiva (AVM); coordenadora do projeto Encontros de Mediação e Inclusão (EMI); professora de extensão da PUC RIO. Atua como coordenadora do serviço de orientação educacional (SOE) e de inclusão em um colégio particular no Rio de Janeiro, como assessora de inclusão e como psicóloga clínica.

E-mail: nirakaufman@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0009-0007-5963-5149>

OAK TONET ASSAD

Psicólogo/a não-binário, artista, ilustrador/a e escritor/a com formação em Psicologia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e pós-graduando em Psicologia Analítica pelo Centro Universitário Autônomo do Brasil (UniBrasil).

E-mail: oaktonetassad@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2419-8465>

PATRÍCIA ALINE ITABAIANA LAZZARO

Universidade Paulista (UNIP) / São Paulo-SP. Graduanda em Psicologia pela Universidade Paulista (UNIP).

E-mail: p.itabaiana@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3844-7118>

PATRÍCIA MARIA COSTA E SILVA FERNANDES

Graduanda em Psicologia, pela Universidade de Santo Amaro (Unisa). Possui MBA em Gestão Financeira com Ênfase em Investimentos e Mercado de Capitais na Fundação Getúlio Vargas - FGV (2013), Pós-graduação em Administração Estratégica de Finanças - ADIFEA / USP (1994) e é Bacharel em Administração de Empresas.

Email: pfernandes903@gmail.com

PATRÍCIA PINHEIRO DRUMOND REGO

Graduanda em Psicologia pela Universidade Paulista (UNIP).

E-mail: patidrumondr@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9819-3140>

RENATA MENDES GUIMARÃES GEOFFROY

Doutora em Psicologia pela UFRRJ, psicóloga do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE)/SME-PCRJ.

E-mail: renatageoffroy@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6472-6749>

RODRIGO JOSÉ SANTANA ZILTENER

Psicólogo formado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2024), Pós-Graduando em educação especial/inclusiva (AVM). Estagiário de apoio à inclusão escolar em uma escola no Rio de Janeiro (2022-2024). Atualmente, é auxiliar do Serviço de Orientação Educacional (SOE) e inclusão em um colégio particular no Rio de Janeiro (2024-Atual).

E-mail: rodrigoziltener@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0009-0002-0680-9161>

RODRIGO LIMA NUNES

Doutor e Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia –Presidente Prudente. Licenciado em Educação Física pela mesma instituição. Professor Colaborador no curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá –Campus Regional do Vale do Ivaí (UEM/CRV) e membro do Grupo de Estudos Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural (GEIPEEthc).

E-mail: rlnunes2@uem.br

ORCID: 0000-0002-5784-0081

ROSANE BRAGA DE MELO

Professora associada do departamento de psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRRJ, membro da Rede Nacional de Pesquisas em Saúde Mental de crianças e adolescentes, Membro da

Escola de Psicanálise dos Fóruns do Campo Lacaniano e do Fórum do Campo Lacaniano do Rio de Janeiro.

E-mail: rosanebm@ufrrj.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9709-1599>

ROSELI APARECIDA MONACO

Mestre na área de Educação na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Possui Pós-graduação em Psicopedagogia pela PUC/SP, especialização em Psicoterapia brevePsicanalítica no Instituto Sedes Sapientiae e graduação em Psicologia pela Universidade de Santo Amaro(UNISA). É professora e supervisora de estágios do curso de Psicologia da UNISA. Foi educadora do LABRIMP(FEUSP). É psicóloga clínica e Psicopedagoga.

Email: ramonaco@prof.unisa.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9137-7633>

ROSELI FERNANDES LINS CALDAS

É docente do curso de Psicologia da UPM e coordenadora do Programa de Atenção e Orientação ao aluno – PROATO, vinculado à Pró-reitora de Extensão da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Presidente anterior da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE – gestão 2021 – 2023. Experiência voltada

para as áreas de Psicologia Escolar, Educação e Formação de Professores.

E-mail: roseli.caldas@mackenzie.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4806-8675>

ROSIANE MARTINS DE SOUZA TEODORO

Psicóloga, pós-graduada em Avaliação Psicológica, Educação Especial, mestranda em Educação no Ensino Superior. Psicóloga Escolar na Secretaria de Educação e Cultura de Cambé-Paraná (PR).

E-mail: rosianepsico@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6307-9275>

SOFIA SANTOS MINUTENTAG

Graduanda de Psicologia no Instituto de Saúde e Sociedade da Universidade Federal de São Paulo Campus Baixada Santista (UNIFESP

- BS). Extensionista universitária do projeto Cursinho Popular da UNIFESP Baixada Santista - Cardume.

E-mail: sofia.minutentag@unifesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0185-5573>

SOLANGE PEREIRA MARQUES ROSSATO

Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR). Doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista UNESP/Assis e pós-doutorado em Psicologia pela UEM/PR. Psicóloga; professora do Departamento de Psicologia da UEM/PR e pesquisadora da área de Psicologia Escolar e Educacional.

E-mail: solangemrossato@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4698-774X>

SONIA MARI SHIMA BARROCO

É psicóloga, especialista e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá-UEM, doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, Pós-doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo - USP. É professora aposentada da UEM, onde atuou no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Foi Professora Visitante Nacional Sênior (Capes/PPGPSI-UNIR) e é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Presidente eleita da ABRAPEE.

E-mail: smsbarroco@uem.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4136-8915>

SUNG HWAN AHN

Psicólogo e mestrando em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano na Universidade de São Paulo. Atua como psicólogo escolar e educacional e como orientador profissional e de carreira. Desenvolve pesquisas em educação especial, educação inclusiva, educação intercultural e orientação profissional.

Email: hwans.ahn@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4652-8380>

TATIANA PLATZER DO AMARAL

Psicóloga com Pós-doutorado no Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar- LIEPPE, Instituto de Psicologia (IPUSP)/Universidade de São Paulo (USP). Mestrado e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IP/USP.

E-mail: platzer@uol.com.br Araraquara/SP

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9136-463X>

THAYANE NASCIMENTO FREITAS

Professora formadora da rede municipal de Educação- SEMEC/ Teresina-PI. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI; licenciada em Letras Libras- Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Especialista em Educação Especial; Libras; Gestão e Supervisão Escolar; Docência Superior; tutoria em EaD. Mestra em Educação Especial e Inclusiva pelo PROFEI-UEMA.

E-mail: thayanny_freitas@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0456-5039>

VÂNIA DA SILVA FERREIRA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Laboratório de Análise do Comportamento e Educação Especial (LACEDE).

E-mail: vania.ferreira@estudante.ufscar.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-00016411-4339>