

Conselho Regional de Psicologia Quarta Região (CRP04-MG)
Comissão de Orientação em Psicologia Escolar e Educacional (COPEE)
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)

Psicologia Escolar e Educacional e a Lei 13.935/2019: compromisso com a educação democrática



Conselho Regional de Psicologia Quarta Região (CRP04-MG)
Comissão de Orientação em Psicologia Escolar e Educacional (COPEE)
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)

Psicologia Escolar e Educacional e a Lei nº 13.935/2019: compromisso com a educação democrática

..... VOLUME II

Belo Horizonte



CONSELHO
REGIONAL DE
PSICOLOGIA
MINAS GERAIS



abrapee
Associação Brasileira
de Psicologia Escolar
e Educacional

2025

© 2025, Conselho Regional de Psicologia Quarta Região

É permitida a reprodução desta publicação, desde que sem alterações e citada a fonte.

Ilustração capa: Hélio de Lima

Revisão ortográfica e gramatical: Fator Gestão Ltda.

Projeto e edição gráfica: Fator Gestão Ltda.

Conselho Regional de Psicologia Quarta Região- Minas Gerais

Rua Timbiras, 1.532, 6º e 11º andar, Lourdes

CEP: 30.140-061 – Belo Horizonte/MG

Telefone: 31 2138-6767

www.crpmg.org.br / crp04@crp04.org.br

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional- ABRAPEE

Rua R. Mirassol, 46- Vila Clementino, São Paulo – SP

CEP: 04044-010 – São Paulo/SP

Telefone: 11 96900-6678

www.abrapee.psc.br / abrapee@abrapee.psc.br

A DISTRIBUIÇÃO DESTA OBRA É GRATUITA, SENDO VEDADA SUA COMERCIALIZAÇÃO.

Obra em 4 Volumes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Documentação e Informação Halley Bessa – CDI/CRP04-MG

C755p Conselho Regional de Psicologia Quarta Região (CRP04-MG)
Psicologia escolar e educacional e a lei 13.935/2019:
compromisso com a educação democrática [recurso eletrônico] /
Conselho Regional de Psicologia Quarta Região (CRP04-MG);
Comissão de Orientação em Psicologia Escolar e Educacional
(COPEE); Associação Brasileira de Psicologia Escolar e
Educativa (ABRAPEE). -- Belo Horizonte: CRP04-MG, 2025.

484p. : 1 PDF (Psicologia escolar e educacional e a lei
13.935/2019: compromisso com a educação democrática, v.
2)

Trabalhos apresentados no XV Congresso Nacional de
Psicologia Escolar e Educacional, de 25 a 30 de julho de
2022, em Belo Horizonte.

Obra em 4 volumes

ISBN: 978-65-89729-17-4

1. Psicologia. 2. Psicologia Educacional. 3. Educação. I.
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
(ABRAPEE) II. Comissão de Orientação em Psicologia Escolar e
Educativa (COPEE). III. Cruces, Alacir Villa Valle (org.). IV.
Caldas, Roseli Fernandes Lins (org.). V. Silva, Sílvia Maria Cintra
da (org.). VI. Título.

CDD: 370.15

Conselho Regional de Psicologia Quarta Região (CRP04-MG)
Comissão de Orientação em Psicologia Escolar e Educacional (COPEE)
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)

Organizadoras(es) do Volume II:

*Alacir Villa Valle Cruces
Roseli Fernandes Lins Caldas
Sílvia Maria Cintra da Silva*

Comitê Editorial do CRP04-MG:

*Ana Maria Prates da Silva e Silva
Flávia Santana da Silva
Isabella Cristina Barral Faria Lima
Liliane Cristina Martins
Márcio Rocha Damasceno
Nádia Pereira de Jesus
Níura Ferreira e Barbosa
Reinaldo da Silva Júnior*

**XVII Plenário do Conselho Regional
de Psicologia Quarta Região
(Gestão 2022-2025)**

DIRETORIA

*Suellen Ananda Fraga
Conselheira Diretora Presidenta*

*Liliane Cristina Martins
Conselheira Diretora Vice-presidenta*

*Elizabeth de Lacerda Barbosa
Conselheira Diretora Tesoureira*

*Paula Ângela de Figueiredo Paula
Conselheira Diretora Secretária*

**XVII Plenário do Conselho Regional
de Psicologia Quarta Região
(junho a setembro - 2025)**

DIRETORIA

*Ted Nobre Evangelista
Conselheiro Diretor Presidente*

*Lourdes Aparecida Machado
Conselheira Diretora Vice-presidenta*

*Cláudia Aline Carvalho Espósito
Conselheira Diretora Tesoureira*

*Marleide Marques de Castro
Conselheira Diretora Secretária*

CONSELHEIRAS(OS)

Alessandra Kelly Belmonte
Ana Maria Prates da Silva e Silva
Anderson Nazareno Matos
Caroline de Souza
Celso Francisco Tondin
Cláudia Aline Carvalho Esposito
Cristiane Santos de Souza Nogueira
Daniel Caldeira de Melo
Danty Dias Marchezane
Délcio Fernando Guimarães Pereira
Elizabeth de Lacerda Barbosa
Elza Maria Gonçalves Lobosque
Gab Almeida Moreira Lamounier
Gabrielly Dolores Rios da Cunha
Henrique Galhano Balieiro

Hudson Bruno Cares Carajá
Isabella Cristina Barral Faria Lima
João Henrique Borges Bento
Júnia Maria Campos Lara
Liliane Cristina Martins
Lorena Rodrigues de Sousa
Lourdes Aparecida Machado
Luís Henrique de Souza Cunha
Márcio Rocha Damasceno
Marleide Marques de Castro
Paula Ângela de Figueiredo Paula
Renata Ferreira Jardim de Miranda
Suellen Ananda Fraga
Ted Nobre Evangelista
Wellington Eustáquio Ribeiro

DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL - ABRAPEE

PERÍODO 2022-2024

Presidente Atual – 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. Sílvia 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

PERÍODO 2024-2026

Presidente Atual – 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. Sílvia Maria Cintra da Silva – MG

1ª Tesoureira – Dra. Alexandra Ayach Anache – MS

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

CONSELHO FISCAL – Membros Efetivos:

Conselheira Fiscal Efetiva – Dra. Alayde Maria Pinto Digiovanni – PR

Conselheira Fiscal Efetiva – Dra. Roseli Fernandes Lins Caldas – SP

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

Conselheira Fiscal Efetiva – Dra. Viviane Prado Buiatti – MG

Conselheira Fiscal Efetiva – Dra. Renata Plácido Dipp – RS

Membros Suplentes:

Conselheira Fiscal Suplente – Dra. Marcela Cristina de Moraes – MG

Conselheira Fiscal Suplente – Dra. Luanna Freitas Johnson – RO

Conselheira Fiscal Suplente – Ms. Carolina Martins Moraes da Rocha – SP

Sumário

APRESENTAÇÃO	09
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL E LEI Nº 13.935/19: COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA	

APRESENTAÇÃO DO VOLUME II	12
Alacir Villa Valle Cruces, Roseli Fernandes Lins Caldas, Sílvia Maria Cintra da Silva	

PREFÁCIO	15
Deborah Rosária Barbosa	

EIXO ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

ANIMES NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO COM ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA	22
Rebecca Moura de Almeida Ferreira Carvalho, Vera Lúcia Trevisan de Souza	

PSICOLOGIA DA ARTE, PSICOLOGIA ESCOLAR E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: COMPROMISSO DA TEORIA E DA PRÁTICA	40
Tatiane Superti, Irineu A. Tuim Viotto	

PSICOLOGIA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DO COLETIVO COLABORATIVO ENTRE OS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS	59
Aly Lane Xavier da Silva Figueiredo, Carla Alessandra Sartorelli Guimarães	

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: LEI Nº 13.935/2019 PONTO DE CHEGADA E DE PARTIDA	71
Alcione Ribeiro Dias, Valquíria Rédua da Silva, Sônia da Cunha Urt	

**PSICÓLOGO E ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA. E AGORA?
O QUE VOCÊS FAZEM?**

94

Flávia Nasciutti, Thais de Sousa Rodrigues

**PSICÓLOGO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: CONGRUÊNCIAS
E CONTRADIÇÕES NA REDE DE FORTALEZA E SOBRAL**

108

Edgar Nogueira Lima, Israela Melo Alves, Ana Ignez Nunes Belém,
Byriane Ferreira da Silva

**ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: OS DESAFIOS
DIANTE DAS EXIGÊNCIAS DE AVALIAÇÕES PSICOLÓGICAS**

128

Alacir Villa Valle Cruces

**EIXO
ENSINO DE PSICOLOGIA**

**CULTURA ACADÊMICA E SUBVERSÃO DE PARADIGMAS: AS LIGAS
ACADÊMICAS COMO POSSIBILIDADE DE (RE)EXISTIR NAS
UNIVERSIDADES**

153

Ayrton Yuri Alves Souza, Felipe Verissimo dos Santos, Gabriel Motta Sousa

**EIXO
FORMAÇÃO DA/O PSICÓLOGA/O
ESCOLAR E EDUCACIONAL**

**APRESENTANDO O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DIÁLOGOS EM PSICOLOGIA ESCOLAR**

175

Gisele Toassa, Janaina Cassiano Silva, Marcela Cristina de Moraes

DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO PROPÓSITO E DESAFIO
NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

Ana Cristina Vizelli, Ana Paula de Freitas

201

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO:
CAMINHOS TRANSVERSAIS ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Alessandra de Santana Paiva, Camilla Cardoso da Silva, Giuliana Volfzon Mordente

227

EIXO
PESQUISA EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

A PERCEPÇÃO DO TRABALHO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL
POR MEIO DE METÁFORAS

Marina Daipré Targa Fernandes, Laurinda Ramalho de Almeida

253

OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE UMA ESCOLA
DA ZONA RURAL DO NORTE BRASILEIRO

Patrícia Cavalcante Pessoa Ávila Marques, Ícaro Pedraça Freitas,
Gabriela Carriço Horeaz, Iracema Neno Cecilio Tada

271

QUEIXA ESCOLAR: ANÁLISE DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA À LUZ DA
PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA E DOS PRINCÍPIOS TÉCNICOS DA
ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR (OQE)

Elisana Marta Machado de Souza, Aline Eleuterio,
Danieli de Cássia Barreto Goessler, Laura Rafaella Ramos Silva

296

O ADOECIMENTO DOS ALUNOS DA PÓSGRADUAÇÃO:
DEMANDAS PARA A PSICOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR

Marilda Gonçalves Dias Facci, Fabiola Batista Gomes Fírbida

321

EIXO **PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO**

ENSINO REMOTO E AFETIVIDADE: REFLEXÕES **349**
Vanja Ramos Vieira de Campos, Sergio Antônio da Silva Leite

A AFETIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS – O OLHAR DO PROFESSOR DE ALEMÃO **371**
Vanja Ramos Vieira de Campos, Sergio Antônio da Silva Leite

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES/AS DE ESCOLAS PÚBLICAS SOBRE GESTÃO ESCOLAR **395**
Poliana da Silva Almeida Santos Camargo, Flávia da Silva Ferreira Asbahr

ESCOLARIZAÇÃO, DIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO **413**
Laura Marisa Carnielo Calejon, Lucy Duró Matos Andrade Silva,
Maria Sílvia Rosa Santana

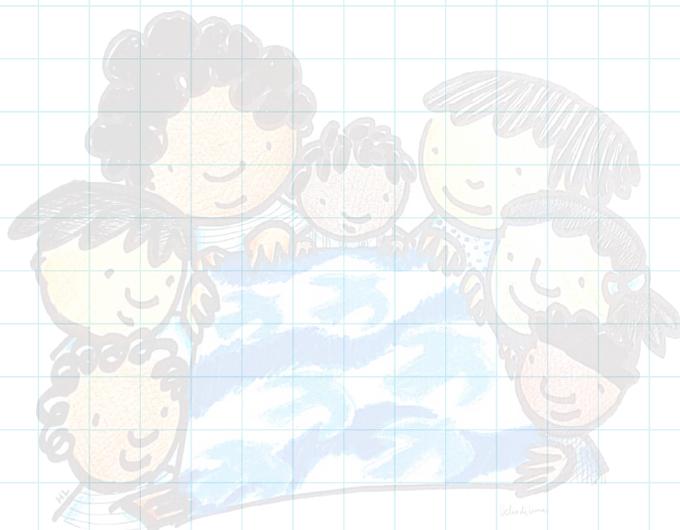
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PSICOLOGIA HISTÓRICOCULTURAL E ALGUNS APONTAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO **435**
Hítala Jéssica Miranda Ribeiro, Camila Turati Pessoa

RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRETRELAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA **453**
Paula Antunes Ruggiero, Laurinda Ramalho de Almeida

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES) **470**

Apresentação

**PSICOLOGIA ESCOLAR E
EDUCACIONAL E LEI Nº 13.935/19:
COMPROMISSO COM A
EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA**



O conjunto das produções científicas apresentadas no XV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, está organizado em quatro volumes contemplando os seguintes 27 eixos temáticos: Atuação em Psicologia Escolar e Educacional, Avaliação e Medidas no Contexto Escolar, Educação e Direitos Humanos, Educação Especial e Inclusão, Educação Infantil, Educação Informal, Ensino de Psicologia, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Família e processos educativos, Formação de Professoras(es), Formação da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional, Fracasso Escolar e Exclusão, História da Psicologia Escolar e Educacional, Escolarização, Leitura e Escrita, Medicalização da Sociedade e da Educação, Orientação Profissional, Pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional, Políticas Públicas e Educação, Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Educação e relações étnico raciais, Ações educativas com imigrantes e refugiados, Psicologia Escolar, relações de gênero e diversidade sexual, Psicologia Escolar e Educacional em tempos de pandemia, Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Estes trabalhos têm como referência a Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, que está em processo de regulamentação nos estados e municípios brasileiros e poderá subsidiar a atividade das(os) profissionais no campo da Educação, na perspectiva da transversalidade e interseccionalidade, uma vez que aborda em conferências, simpósios, mesas redondas, comunicações orais e partilhando experiências o compromisso com a construção de uma sociedade democrática.

Os capítulos destes volumes tiveram como objetivos apresentar e instigar discussões coletivas para auxiliarem as(os) profissionais no enfrentamento dos desafios encontrados no fazer cotidiano, reflexões e proposições sobre as propostas de Políticas Públicas voltadas às áreas de Psicologia e Educação, sobretudo porque atravessamos as agruras da crise decorrente da pandemia de Covid-19 e, notadamente, o modo como ela foi conduzida no Brasil, em que a educação, a ciência e a universidade pública foram muito aviltadas.

A produção científica e as experiências profissionais compartilhadas nesses volumes representam um ato político de resistência e valorização do conhecimento científico. Elas destacam a importância da ciência, da educação e da Psicologia Escolar e Educacional como ferramentas essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Assim, os distintos temas pertinentes à área e suas muitas interfaces possibilitarão que pesquisadoras(es), profissionais e estudantes discutam e reflitam sobre os caminhos das políticas educacionais diante de tantos desafios decorrentes da desigualdade social.

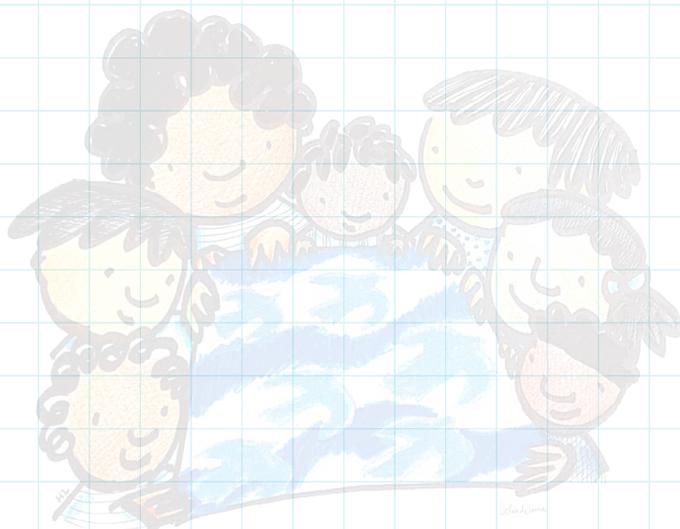
Portanto, a(o) leitor(a) poderá se valer de um panorama representativo da diversidade da Psicologia Escolar e Educacional e suas muitas possibilidades de atuação no campo educativo em contextos sociais, políticos e científicos.

“O presente é tão grande, não nos afastemos.
[...] vamos de mãos dadas.”
Carlos Drummond de Andrade

Apresentação

Volume II

Alacir Villa Valle Cruces
Roseli Fernandes Lins Caldas
Silvia Maria Cintra da Silva



Este volume retrata diferentes possibilidades de atuação e formação no campo da Psicologia Escolar e Educacional a partir dos trabalhos apresentados no XV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE), realizado pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) em 2022.

Considerando o tema do CONPE, “Psicologia Escolar e Educacional e Lei nº 13.935/2019: compromissos com a educação democrática”, os textos aqui compilados discutem as seguintes temáticas: o papel da dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem, a complexidade do fazer diário da gestão escolar, a relação entre educação e diversidade a partir das contribuições do Enfoque Histórico-Cultural, desenvolvimento humano como função primordial dos processos de escolarização, ações do sistema conselhos para implementação da Lei na educação pública, compreensão a respeito do processo de ensino e aprendizagem de alunas/os da zona rural, caracterização da produção científica sobre o atendimento à queixa escolar a partir da Psicologia Escolar Crítica, os desafios que as/os psicólogas/os escolares enfrentam diante das exigências de avaliações decorrentes dessas queixas, da relevância do estágio supervisionado em Psicologia Escolar, processos formativos na área, a importância das Ligas Acadêmicas para a formação universitária, compreensão de orientadoras/es educacionais acerca do papel social da escola, demandas postas para a Psicologia no Ensino Superior considerando-se o adoecimento de estudantes da pós-graduação, interlocução entre Psicologia da Arte e Psicologia Escolar, prática de professoras/es de escolas públicas na relação com a implementação da Lei, experiências de equipes do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA), a luta

da Psicologia Escolar diante das incoerências entre as propostas e as condições efetivamente oferecidas pelo estado, relato sobre a implantação do serviço de Psicologia Escolar e Serviço Social em alguns municípios brasileiros e, por fim, o uso de animes como instrumentos mediadores na atuação de psicólogas/os escolares e educadoras/es.

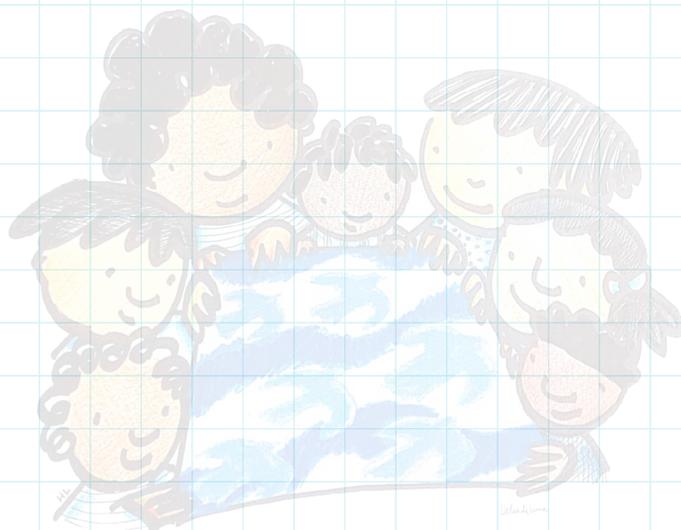
Esperamos que a leitura desses textos contribua com a luta pela implementação da Lei nº 13.935/19, pelo fortalecimento da educação brasileira e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Alacir Villa Valle Cruces
Roseli Fernandes Lins Caldas
Sílvia Maria Cintra da Silva
Organizadoras

Prefácio

*Sobre sonhos que sonhamos juntos
e não envelhecem.*

Deborah Rosária Barbosa



O XV CONPE (Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional) foi muito sonhado. Lembro como se fosse hoje, nós estávamos no XIV CONPE, em Campo Grande em 2019, e começamos a sonhar essa jornada. A ideia era fazer um encontro nacional na capital mineira, que nunca tinha recebido o evento. E queríamos que fosse um acontecimento, um momento de encontrar as pessoas, as teorias, as práticas, as artes, o chão da escola... como não cansávamos de repetir. Até pensamos que o título poderia ter essas ideias. Mal sabíamos que nosso sonho viria quase todo por água abaixo por uma pandemia.

Um governo negacionista de vacinas, que cortou verbas da saúde, educação e só alimentou os próprios bolsos e dos corruptos. O governo Bolsonaro não foi só um período turbulento, foi realmente uma calamidade. Cada ministro da educação era motivo de vergonha para um país que tem Paulo Freire, reconhecido internacionalmente, como nosso merecido patrono da educação, que foi achinhalhado por esse desgoverno. Além do corte vertiginoso de verbas e os ataques constantes à educação pública, vimos voltar debates retrógrados de conteúdos ditatoriais, armamentistas, racistas, misóginos, machistas, LGBTfóbicos etc. Pautas e discussões em que tínhamos avançado, como as questões sobre gênero, sexualidade, diversidade, liberdade de cátedra, de expressão, de pensamento, ações afirmativas e até a democracia eram negadas, questionadas e deslegitimadas.

Enfrentamos ameaças, professores foram cassados, perseguidos, vimos tanques desfilando em ruas públicas, pessoas pedindo a volta da ditadura militar e outros absurdos sem tamanho. Tempos sombrios. E nossas dores diárias aumentavam com o

aumento dos números de mortes da pandemia, no mundo e no Brasil. Perdemos amigos, familiares, colegas, pessoas que admirávamos, que amávamos, que sonhavam, como nós, com tempos melhores. E, em meio a tudo isso, reunimos um grupo aguerrido de pessoas que queriam se encontrar, fazer um Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional em Belo Horizonte.

A gente sonhava que pudéssemos aproveitar o pôr do sol juntos na Lagoa da Pampulha, admirar as obras de arte do circuito cultural da Liberdade, de Inhotim, ver de perto a Cia. de Dança do Palácio das Artes, comer um pãozinho de queijo com goiabada cascão ou feijão tropeiro quentinho. Queríamos trocar aquele dedo de prosa, contar causos, ouvir umas “moda” de viola e receber do “jeitim mineirim” todo mundo aqui, mostrando as muitas Minas que MG tem.

O sonho não aconteceu como queríamos ou sonhávamos, mas, graças a muita gente e a uma Comissão Organizadora cheia de afetos, foi que pudemos realizar um evento online que ficou para a história da área de Psicologia Escolar e Educacional e da ABRAPEE. Se o XIV CONPE, de Campo Grande, foi o CONPE da inclusão, o XV CONPE foi o dos afetos, da esperança e da resistência. Sobrevivemos à falta do pão de queijo real, do encontro presencial, mas foi, sem dúvida, um momento virtual de trocas amorosas imensas, de choros, sorrisos e, sobretudo, desejo de mudança e esperar. Foi Paulo Freire que nos ensinou a práxis da esperança, de se levantar, ir atrás, construir; esperar é ir adiante (Freire, 1997). E fomos adiante, lembro de entrar em cada sala virtual durante os dias do evento para dar um oi (quando o pude fazer), e recordo com carinho de parar em meio à correria para ouvir os colegas apresentando seus trabalhos: resistindo, existindo, vivendo.

Era nosso grito de resistência, existência, nestes tempos sombrios. Fizemos um evento com algumas salas virtuais lotadas, com vários trabalhos, com discussões riquíssimas. Combatemos, em cada sala, o negacionismo, as violências; e defendemos os Direitos Humanos, a democracia, a educação. Sonhamos juntos novos tempos, um novo país, uma nova educação, um novo mundo. Este *e-book* é fruto desse esforço; foram muitos autores que se debruçaram para escrever e deixar aqui os trabalhos que versaram no XV CONPE sobre cinco eixos temáticos: 1) Atuação em Psicologia Escolar e Educacional, 2) Ensino de Psicologia, 3) Formação da/o Psicóloga/o Escolar e Educacional; 4) Pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional; e, 5) Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Aqui, você irá encontrar escritos sobre abordagem histórico-cultural, afetividade, barbárie x emancipação humana, gestão escolar democrática, atuação da psicóloga na educação fundamental, ensino superior e pós-graduação. Discussões sobre os processos de subjetivação, atuação junto às queixas escolares, desafios nas políticas públicas de educação, o trabalho em contexto rural, intervenções com adolescentes, com docentes, diálogos sobre a formação e as muitas possibilidades de (re)existir nas universidades. Em resumo, vale a pena ler cada trabalho e contemplar a diversidade e o prisma multicolorido de vida que se pode vislumbrar ao imaginar o chão que cada um aqui pisou para descrever suas pesquisas, atuações e reflexões. Aproveito para agradecer vocês todes, de novo. Esse sonho só se tornou realidade porque sonhamos juntos. Foi como inventar nosso chão, um cais... ouvir ali naquela esquina, na janela lateral, do quarto de dormir, um sinal de glória, um voo de um pássaro...

“...Porque se chamava moço
Também se chamava estrada
Viagem de ventania
Nem lembra se olhou pra trás
Ao primeiro passo, asso, asso...
Porque se chamavam homens,
Também se chamavam sonhos,
E sonhos não envelhecem...
Em meio a tantos gases lacrimogênicos
Ficam calmos, calmos, calmos
E lá se vai mais um dia...”

(Clube da Esquina no. 2, Milton Nascimento / Lô
Borges / Márcio Borges, Clube da Esquina, 1972)

Dedico este prefácio àqueles que não sobreviveram à pandemia
de Covid-19 – vocês não serão esquecidos.

REFERÊNCIAS

BORGES, Lô. Canção: **Paisagem da Janela**. Interpretação: Lô Borges. Composição: Lô Borges / Fernando Brant. In: Álbum Clube da Esquina, EMI-ODEON, 1972, lado C – faixa 12.

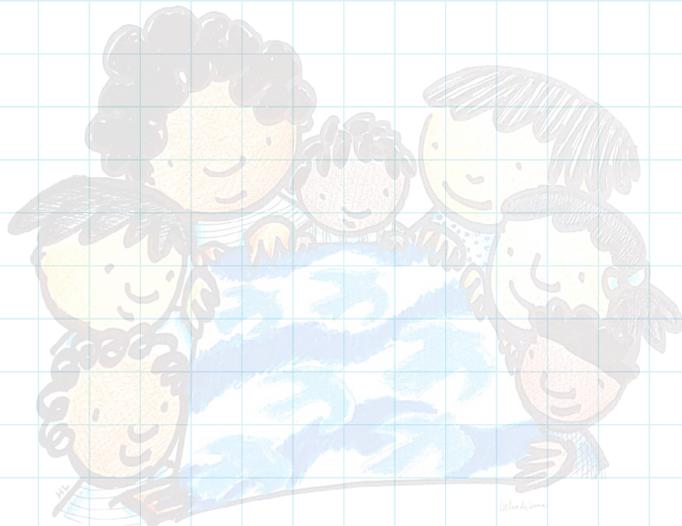
FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

NASCIMENTO, Milton. Canção: **Cais**. Intérprete: Milton Nascimento. Composição: Milton Nascimento / Ronaldo Bastos. In: Álbum Clube da Esquina, EMI-ODEON, 1972, lado A – faixa 2.

NASCIMENTO, Milton. Canção: **Clube da Esquina nº.2**. Intérprete: Milton Nascimento. Composição: Milton Nascimento / Lô Borges / Márcio Borges. In: Álbum Clube da Esquina, EMI-ODEON, 1972, lado B – faixa 11.

EIXO

ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL





CAPÍTULO 1

ANIMES NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO COM ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Rebecca Moura de Almeida Ferreira Carvalho
Vera Lúcia Trevisan de Souza

INTRODUÇÃO

A imaginação na adolescência atua no desenvolvimento do pensamento abstrato e favorece o processo criativo. Pott *et al.* (2022), reforçam a importância de se investir nesse período devido à mobilização potente que é possível dentro do contexto educativo. A apropriação de conhecimentos mobilizada pela imaginação é fundamental, sobretudo daqueles que são ensinados no final do Ensino Fundamental e Médio, por suas características complexas e abstratas.

Em uma pesquisa bibliográfica desenvolvida por Moreira *et al.* (2021), os autores constataram que as atividades desenvolvidas no ambiente escolar, quando mediadas de forma a acessar os estudantes e mobilizar seus interesses, possibilitaram gerar vivências, que pela via do afetivo, promoveram uma ampliação da percepção sobre a realidade que os cerca. Algumas dessas atividades, analisadas pelos autores, envolvem a música como instrumento de trabalho do Psicólogo escolar (Neves; Souza, 2018; Neves, 2015), enquanto outros achados constataram a falta de interesse dos estudantes pelo conteúdo escolarizado relacionado a uma perda de sentido da escola ao pensar no trabalho intelectual e prático dos jovens (Melo, 2017).

Podemos correlacionar esses achados de Moreira *et al.* (2021) aos de Souza *et al.* (2018) ao defender o uso da arte como instrumento de intervenção nas práticas psicológicas, em especial nos contextos educativos. A arte, aqui, se apresenta como um instrumento de trabalho do Psicólogo escolar com a capacidade de imprimir novos sentidos às experiências e ampliar seus modos de

significar e se relacionar com a realidade. Esse tipo de conexão com a arte “é possível devido ao tipo de relação que se estabelece com a obra” (Souza; Dugnani; Reis, 2018, p. 386). Souza (2016) diz que a obra de arte sintetiza emoções e sentimentos opostos, que não são acessados simultaneamente na vida cotidiana, mas são vividos e sentidos pelo sujeito que se empreende em sua apreciação.

Pensando nessa potência afetiva e na necessidade de acessar os estudantes e de mobilizar seus interesses, foram utilizadas as animações japonesas (animes) no sentido de auxiliar na construção de diálogo e espaços de expressão desses adolescentes.

De acordo com Brait Jr. (2005), os animes possuem códigos diferenciados se comparados aos desenhos animados de outros lugares do mundo. Eles têm um padrão estético próprio e uma narrativa que pode causar estranheza, em especial às pessoas acostumadas com os desenhos produzidos nos Estados Unidos. Além disso, os animes possuem traços singulares e que correlacionam ao modo realista que os enredos são pensados. “Para os japoneses, o sofrimento deve ser encarado e não minimizado ou ignorado.” O autor acredita que “os olhos são considerados o espelho da alma: quanto maiores, mais expressivos, porque podem colocar para fora tudo o que está no espírito, todos os sentimentos” (Brait Jr., 2005, p. 21).

Em geral, as histórias dos animes e mangás se desenvolvem como parte do cotidiano das pessoas “normais”. A ponte entre o que é real e a fantasia é reduzida pela transmissão dos sentimentos, emoções e rotinas diárias que os diversos heróis e vilões possuem. Os cenários podem ser metafísicos, diatópicos e fictícios e seus

personagens podem ter poderes sobrenaturais e inimagináveis, mas, mesmo assim, eles não são invencíveis.

Para Brait Jr. (2005) existe nesses heróis dos animes e mangás a dimensão das emoções tanto em relação aos seus amigos quanto aos inimigos buscando uma harmonia social. As emoções são muito importantes e o *happy-end hollywoodiano* não é uma constante. “A renúncia ao amor, o sofrimento, a dedicação, os atos que por consequência afastam a felicidade ou a morte, podem ser um final melhor.” (2005, p. 21)

O autor descreve que esses heróis “têm relações sociais como qualquer pessoa, com momentos de alegria e tristeza, até na sua função de super-herói, assumem seus erros e aceitam uma posição submissa em relação à vontade do grupo ou de algum personagem mais fraco da história” (Brait Jr., 2005, p. 21). No que se refere à expressão de sentimentos dos diversos personagens dos animes o autor pontua que:

a busca da expressão do sentimento das pessoas também está mais presente, os sentimentos dos personagens são muito explorados, a dor, o sofrimento, a raiva, a alegria, o medo, são expressos na trilha sonora, nas vozes dos personagens e nas formas de expressão dos personagens que transformam completamente a aparência dos personagens, ampliando seus rostos e exagerando a expressão. Esses momentos normalmente são longos, o que aumenta a sensação do expectador. [...] Os personagens são desenhados a partir do mundo real, inclusive os heróis, são pessoas comuns e de conduta modesta; possuem relacionamentos familiares, e no decorrer da história fazem coisas fantásticas. (Brait Jr., 2005, p. 22)

Carvalho e Souza (2022c) observaram um movimento de expressão dos sentimentos ao utilizar os mangás como forma de expressão artística no contexto escolar. Em especial foi possível observar, nos trabalhos com adolescentes utilizando essas mídias japonesas, uma transformação de intensidade, frequência e expressão das emoções, mediado pela imaginação (Carvalho; Souza, 2022a, 2022b).

O anime escolhido para essa intervenção, *My Hero Academia* (Horikoshi, 2014), reforça esse “lugar-do-comum” e das emoções que os animes transmitem, mesmo nos mais poderosos super-heróis. A história conta a trajetória de Izuku Midoriya. O jovem nasce em um universo que quase todas as pessoas possuem superpoderes e a categoria “Super-Herói” é uma profissão, assim como todas as outras (inclusive o anime demonstra como a profissão possui cursos preparatórios e técnicos, sindicatos, estágios, remuneração etc.). O sonho de Midoriya é ser um desses super-heróis, porém ele é uma dessas raras pessoas que não possui qualquer poder (chamado individualidade). Mesmo assim, ele não desiste do sonho e um dia conhece seu ídolo: o famoso super-herói da cidade chamado All Might.

O anime busca uma expressão dos sentimentos dos personagens, reforçando a dimensão do lugar comum que eles possuem com o “mundo real”. O personagem mais famoso e mais poderoso da história (All Might) se depara com o cansaço e a pressão social que alguém teria em sua posição. Além disso, sua constante dedicação e sofrimento de seu corpo são sinais para o expectador sobre as diversas fragilidades, visíveis e não visíveis, até nos sujeitos que mais aparentam ser “invencíveis”. O contraponto

de All Might é o personagem principal Midoriya, que não tem poderes, sofre *bullying*, é discriminado, chora, sofre e se desespera. Esses sentimentos do homem-comum trazem mais empatia e afinidade ao telespectador que se reconhece e deseja, assim como esses personagens, conseguir vencer os obstáculos e problemas da vida cotidiana e não tanto “vencer o mal” ou ter poderes, como os personagens das histórias ocidentais.

A animação é baseada no mangá homônimo de 2014, escrito por Horikoshi Kouhei. Até a escrita deste artigo, o mangá (e o anime) não terminaram suas publicações, possuindo atualmente 362 capítulos publicados e 115 episódios lançados. Ele é classificado como um *shonen*¹ de gênero de ação e possui temáticas relacionadas à escola e aos superpoderes. (Myanimelist, 2022)

Observando as dimensões emocionais que os animes evocam, esse artigo defende a potência da arte, em especial dos animes, como instrumento do Psicólogo escolar. É proposto, assim, o uso dos animes dentro desse contexto escolar pensando em uma troca que promova a imaginação e a ressignificação.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e participativa caracterizada como pesquisa-intervenção. O método de construção assume como aporte teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, em especial Vigotski. O autor compreende o desenvolvimento humano como um processo complexo, permanente e contínuo, que se dá na interação do sujeito com a cultura.

¹ Classificação do mercado editorial japonês para jovens meninos por volta dos 11/12 até 17/18 anos (ou mais) (Batistella, 2014; Luyten, 2012).

A pesquisa-intervenção busca acessar a realidade e promover ações que permitam pôr o fenômeno em movimento, colocando a intervenção em questão de investigação transformando a pesquisa. Além disso, esse tipo de pesquisa busca unir a realização desta às práticas psicológicas, que visam ampliar a consciência do indivíduo para transformar suas condições sociais (Souza; Dugnani; Reis, 2018).

A intervenção, aqui relatada, faz parte de uma pesquisa maior desenvolvida no âmbito do mestrado em Psicologia. O projeto já foi aprovado pelo comitê de ética e está em fase de coleta e análise de dados. No projeto, assim como nesse artigo, a pesquisadora não utilizou os nomes reais dos participantes, propondo nomes de personagens de animes, que os alunos relataram ser “seus personagens de animes favoritos” ou com os quais se identificaram durante as diversas intervenções.

A intervenção, objeto deste relato, foi feita com 32 alunos do 6º ano de uma escola estadual. Os alunos participantes possuem uma média de idade de 12,1 anos. O encontro durou aproximadamente 1 hora e 20 minutos.

O procedimento de coleta de dados foi realizado em três etapas. Em um primeiro momento, os alunos foram convidados a assistir o episódio em sala de forma conjunta. Esse anime é o primeiro da sequência e foi analisado pela pesquisadora, previamente, buscando possíveis temáticas e reflexões que poderiam surgir nas discussões.

Após assistirem, foi proposto um debate sobre o episódio. Selecionamos algumas perguntas disparadoras, no sentido de fomentar a discussão, buscando entender, primeiramente, as

emoções de cada um, depois, as relações possíveis e, por fim, as interpretações e generalizações produzidas. As perguntas foram utilizadas apenas para iniciar a discussão ou remover inibições iniciais.

O debate buscou oferecer espaço de escuta e fala a cada participante (e na relação entre eles), com o intuito de apreender os sentidos e significados, assim como suas emoções e sentimentos acerca de suas experiências e impressões relacionadas ao anime e às temáticas geradas.

Após o debate, foram entregues folhas em branco para uma produção livre. Essa última etapa buscou ampliar a representatividade dos diversos tipos de expressões. Ao entregar as folhas, pedimos que a utilizassem da forma como quisessem (desenhar, escrever, colar, amassar, recortar etc.) para transmitir o que sentiram em relação à animação, assim como outras informações que possam ter lembrado/remetido.

O debate foi gravado e transcrito e as produções recolhidas para a análise posterior. Os dados foram analisados a partir da metodologia dos Núcleos de Significação, que é proposta por Aguiar e Machado (2016) e Aguiar e Ozella (2006; 2013) e está ancorada à perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico Cultural. Os autores observam como esse tipo de análise possibilita “desvelar fatos e fenômenos, explicitar contradições e assim, ousar apontar caminhos mais críticos, menos naturalizantes e ideológicos” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 243).

A metodologia dos Núcleos de Significações (Aguiar; Ozella, 2006) envolve procedimentos sistematizados que possibilitam

investigar os sentidos e significados dos fenômenos estudados. O processo é dividido em três etapas: “Leitura Flutuante” das informações coletadas; “levantamento dos pré-indicadores que equivalem a expressões com significação do fenômeno investigado”; “agrupamento dos pré-indicadores em indicadores por meio de complementação ou oposição”; e, “Construção dos Núcleos de Significação”, a partir da aglutinação dos indicadores, por semelhança ou contraposição.

A seguir observamos como a pesquisa analisou as expressões de significação nas intervenções que ocorreram com esses adolescentes e como as pesquisadoras conseguiram correlacionar esses achados com nossos referenciais teóricos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao correlacionar nossos achados, uma primeira observação que se evidencia é o grande interesse dos estudantes pelos animes. Em geral, os alunos conheciam o que eram essas mídias e uma grande maioria já se interessava por animes ou mangás. Dos 32 adolescentes presentes, apenas 7 nunca ouviram falar sobre essas mídias japonesas. E, em relação ao *My Hero Academia*, 19 já conheciam a obra e já tinham visto/lido; 6 pessoas conheciam, mas nunca tinham visto/lido.

Além disso, foi possível identificar que os adolescentes acreditam que os animes são mídias que deveriam ser vistas por todos os públicos, em especial os adultos. Em muitas das produções e relatos dos alunos, observamos que eles acreditam que os animes são para todas as idades e que não poderiam ser vistas como

uma mídia “para criança”, sendo um pressuposto errôneo e até preconceituoso. Essa percepção fica evidente em um dos relatos dos alunos em que diz: “Eu amo anime! Existe anime para criança e para adultos e todo adulto devia ver mais pra entender.” (Kirito, 11 anos)

Esse posicionamento do adolescente reforça a necessidade de os educadores conhecerem os interesses reais de seus estudantes e os possíveis atravessamentos que eles possuem. É na interação e na escuta atenta que é possível se aproximar desses adolescentes, buscando investir em um espaço dialógico. Utilizar mídias mais próximas desses sujeitos, como os animes, é uma aposta na promoção da expressão e elaboração mais acolhedora e substancial de suas emoções.

Essa elaboração mais acolhedora foi observada no processo de identificação que os adolescentes tiveram com os personagens e como, partindo dessa identificação, puderam relacionar suas realidades e percepções individuais, emergindo emoções refletidas no coletivo. É nessas relações e elaborações que é possível ampliar, também, a compreensão da própria vida e da realidade compartilhada (Souza; Dugnani; Reis, 2018; Souza; Arinelli, 2019).

Eu gostei mais da parte em que o menino não desistiu dos seus sonhos e quase chorou de emoção. Gostei também da parte quando ele era criança e decidiu virar um super-herói. Igual um vídeo que eu estava vendo. (Usagi, 11 anos)

Achei bem legal sim! E é a vida real mesmo! E fala que é para não desistir dos seus sonhos. (Minako, 11 anos)

O anime contém emoções de tristeza e alegria. A cena que eu mais gostei foi quando o All Might

salvou o Midoriya. (Kirito, 11 anos)
Eu senti emoção, tristeza e felicidade. A parte que eu mais gostei do anime foi quando o Midoriya ficou feliz porque o herói o salvou. Eu amei o anime. (Tsukino, 11 anos)

Nos trechos acima, podemos evidenciar como as percepções dos adolescentes formaram imagens e impressões que se relacionam às suas emoções e relações com a realidade. Brait Jr. (2005) pontua sobre a busca da expressão dos sentimentos dos heróis nos animes, colocando sempre em primeiro lugar na história a dimensão das emoções e desse lugar comum com os espectadores. Os adolescentes, aqui, possuem lembranças, recordações e associações com a realidade e, ao assistir e identificar essas emoções, fazem relações e categorização, separando momentos preferidos e descrevendo cenas.

Conforme postulado por Medeiros (2022), a emoção constitui o elemento fundamental para pensar o desenvolvimento humano bem como suas significações no enlace com a imaginação. Para Vygotski (2006) o modo como o sujeito apreende a realidade é constituído por sentimento e emoções que formam imagens, impressões e ideias mobilizadas pela imaginação. A emoção, que estimula a imaginação, faz o uso dela em um só tempo, como um meio para sua expressão e realização (Souza; Arinelli, 2019; Jesus, 2020)

A emoção, que relatam ao assistir o anime, estimulou a imaginação e fez com que essas experiências ressignificassem seus sentidos. Essas transformações foram expressas pelas manifestações e reflexões sobre temáticas importantes dentro do

contexto de formação na adolescência (e do contexto escolar) como persistência, *bullying* e determinação.

Aqui é importante reforçar que utilizar uma materialidade artística como instrumento psicológico não se trata de, por exemplo, apenas assistir o episódio do anime, mas sim de mergulhar, junto com a audiência, nos intrincados e infundáveis significados e sentidos expressos pelas formas de arte. É necessário fazer parte desse movimento de apreciação que “sente, perscruta, investiga e configura novos sentidos em relação ao que se sente e se vive na experiência com a obra” (Souza; Dugnani; Reis, 2018, p. 380).

Assim, ao escolher a materialidade artística é importante observar a intencionalidade proposta. A obra escolhida deve afetar os sujeitos de modo a romper com a lógica cotidiana e produzir estranheza capaz de mobilizar novas compreensões (Souza; Dugnani; Reis, 2018)

Parece possível afirmar, a partir do movimento gerado pela apreciação do episódio, como o anime conseguiu afetar os sujeitos e provocar estranheza de diversas formas. Os adolescentes se motivaram a assistir às aulas nos dias que a pesquisadora estava presente e começaram a repensar um espaço escolar mais próximo de suas realidades.

Trazer uma mídia familiarizada por aqueles adolescentes provocou uma reflexão sobre uma educação próxima às suas realidades e interesses. Ao perguntar sobre o uso de animes e mangás no contexto escolar, os alunos acharam importante e relevante, além de educativo e interessante. Ao longo das intervenções foi percebida a redução das ausências sempre naquele

dia em especial, em que ocorriam as intervenções, reforçando ainda mais as afirmações sobre “eu vim à aula hoje só porque sabia que você vinha passar o anime!” (Honda, 12 anos) ou “vamos falar sobre anime hoje? Vim só para isso!” (Kirito, 11 anos).

O interesse pelos animes foi utilizado nas intervenções pensando em sua intencionalidade e capacidade de modificação. Assim, quando ao iniciar o debate os alunos trouxeram suas impressões sobre um “gostei/não gostei” referentes ao episódio, as perguntas desencadeadoras buscaram mobilizar a imaginação, tanto no âmbito da emoção como da compreensão.

A arte não isola, não explica, e sim tem o poder de nos fazer sentir (Coli, 1995). Utilizar esse poder da arte na Psicologia Escolar ajuda a entender os sujeitos e como esses sujeitos são atravessados pelo cotidiano em suas imagens, impressões e ideias mobilizadas pela imaginação.

A arte constrói, com elementos extraídos do mundo sensível, um outro mundo, fecundo em ambiguidades [...], capaz de atingir e enriquecer nossa sensibilidade. Ela nos ensina muito sobre nosso próprio universo. (Coli, 1995, p. 111)

As reflexões que emergiram do grupo envolveram o processo de aprendizado, crescimento e contexto escolar, assim como o que seria o **bullying** e como as características dos personagens podem ser relevantes para eles como a persistência e determinação na vida. Os alunos buscaram entender e explicar entre eles sobre como o anime “ensina sobre não desistir dos seus sonhos” ou como “eu entendi nesse episódio que o **bullying** é errado”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme anunciado no resumo, o artigo propõe relatar a experiência de utilização dos animes dentro do contexto escolar. A intervenção buscou fazer emergir as emoções dos adolescentes, favorecendo a reflexão sobre elas, ampliando, assim, a compreensão da realidade vivenciada por eles.

Observamos na pesquisa, junto a este público, uma ampliação na capacidade de elaborar os sentimentos e expressão, além da diminuição do número de faltas nas aulas e o próprio aumento do envolvimento com as atividades de ensino.

São necessárias mais pesquisas, no sentido de confirmar os resultados em outros contextos, idades e com animes de gêneros diferentes, porém, a experiência nos leva a defender esta mídia como um dos instrumentos a serem utilizados na atuação do Psicólogo Escolar, assim como no planejamento pedagógico dos professores nas escolas, sendo ferramenta para estimular a imaginação e fazer dessas experiências um processo capaz de ressignificar a experiência de crianças e adolescentes na e com a escola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. DE; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 261-270, jun. 2016.

AGUIAR, W. M. J. DE; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

BATISTELLA, D. **Palavras e Imagens: A Transposição do Mangá para o Anime no Brasil**. 2014. Tese (Doutorado Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014.

BRAIT Jr., R. **“Em busca das esferas do dragão”** - Uma interpretação da leitura das crianças sobre o Dragon Ball Z. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005.

COLI, J. **O que é arte?** 15 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995. v. 46. (Coleção Primeiros Passos).

CARVALHO, R. M. DE A. F.; SOUZA, V. L. T. DE. “Anime-se!”: O uso dos animes como promotor da manifestação das emoções no contexto escolar. **6º Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão. Anais**. Campinas: ScienceOpen, 12 nov. 2022a.

DOI: <http://doi.org/10.14293/S2199-1006.1.SOR-.PPB1UH2.v1>. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.14293/S2199-1006.1.SOR-.PPB1UH2.v1>. Acesso em: 17 nov. 2022.

CARVALHO, R. M. DE A. F.; SOUZA, V. L. T. DE. “Uma explosão de Sentimentos”: Criação de Mangás e Desenhos como forma de Expresso das Emoções. 6º Congresso Brasileiro Psicologia. **Anais**. São Paulo: ScienceOpen, 12 nov. 2022b. DOI: <https://doi.org/10.14293/S2199-1006.1.SOR-.PPX30ET.v1>. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.14293/S2199-1006.1.SOR-.PPX30ET.v1>. Acesso em: 17 nov. 2022.

CARVALHO, R. M. DE A. F.; SOUZA, V. L. T. The power of Animes and Mangas in Psychology practices with adolescents at school. IV Postgraduate Meeting. **Anais...** Campinas: ScienceOpen, 24 out. 2022c. DOI: <http://doi.org/10.14293/S2199-1006.1.SOR-.PP8CQ4H.v1>. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.14293/S2199-1006.1.SOR-.PP8CQ4H.v1>. Acesso em: 17 nov. 2022.

HORIKOSHI, K. **My Hero Academia**. [s.l.] Shounen Jump (Weekly), 2014.

JESUS, J. S. DE. **As histórias que contamos de nós**: mobilizando a imaginação e as emoções de estudantes do ensino fundamental II. 2020. Tese (Doutorado Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2020.

LUYTEN, S. M. B. **Mangá o poder dos quadrinhos japoneses**. 3 ed. São Paulo: Hedra, 2012.

MEDEIROS, F. P. **A escola como promotora de desenvolvimento humano:** contribuições da Psicologia à gestão escolar. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2022.

MELO, L. C. B. DE. **O sentido e o significado do ensino médio para os estudantes:** um estudo a partir da Psicologia histórico-cultural. 2017. Dissertação (Mestrado Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2017.

MOREIRA, B. K. B.; ARINELLI, G. S.; SOUZA, V. L. T. Os sentidos e significados como tema de investigação na Psicologia Histórico-Cultural: Uma análise das pesquisas com adolescentes. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, Porto, v. 2, p. 54-68, 2021.

MYANIMELIST. **Boku no Hero Academia.** Disponível em: https://myanimelist.net/anime/31964/Boku_no_Hero_Academia?q=boku%20no%20hero&cat=anime. Acesso em: 23 abr. 2023.

NEVES, M. A. P. **Psicologia Escolar e Música:** mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação. 2015. Dissertação (Mestrado Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2015.

NEVES, M. A. P.; SOUZA, V. L. T. DE. Música e Psicologia na escola: mobilizando afetos na classe de recuperação. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 17–25, abr. 2018.

POTT, E. T. B.; NEVES, M. A. P.; SOUZA, V. L. T. DE. Contribuições da Imaginação ao Processo de Desenvolvimento e a Educação: Uma Análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 26, 2022.

SOUZA, V. L. T. DE. Arte, imaginação e desenvolvimento humano: aportes à atuação do Psicólogo na escola. *In*: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. DE (Eds.). **Psicologia escolar crítica: teoria e prática** nos contextos educacionais. Campinas: Alínea, 2016. p. 77-93.

SOUZA, V. L. T. DE; ARINELLI, G. S. A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. **Revista Obutchénie**, Uberlândia, p. 1-22, 14 nov. 2019.

SOUZA, V. L. T. DE; DUGNANI, L. A. C.; REIS, E. DE C. G. DOS. Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 375–388, dez. 2018.

YVGOTSKI, L. S. El desarrollo de pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. *In*: **Obras escogidas**. Tomo IV. 2 ed. Madrid: Machado Libros, 2006. p. 47-116.

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.



CAPÍTULO 2

PSICOLOGIA DA ARTE, PSICOLOGIA ESCOLAR E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: COMPROMISSO DA TEORIA E DA PRÁTICA

Tatiane Superti
Irineu A. Tuim Viotto Filho

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PSICOLOGIA DA ARTE

Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) teve sua entrada no Instituto de Psicologia de Moscou, no ano de 1924, onde já se encontravam Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e o próprio Aleksander Romanovich Luria (1902-1977), os quais formaram um grupo de trabalho chamado Troika. Luria (2010) relata ainda que Vigotski foi o maior marxista entre eles, sendo o responsável por levar ao grupo as bases para a construção de uma nova Psicologia que superasse tanto o materialismo mecanicista, tão em voga na URSS daquele período, como o idealismo exercido nas descrições da fenomenologia ou mesmo da psicanálise. O grupo, então, a partir de nova base epistemológica, o materialismo histórico-dialético, explicou, e comprovou experimentalmente, a tese da formação social do psiquismo, explicação que não havia sido desenvolvida na Psicologia até os estudos da Troika. Destacamos, também, que o desenvolvimento da Troika e sua tese central relacionam-se com o contexto da Revolução Russa, no sentido de a Psicologia histórico-cultural ser ativa no processo revolucionário de formação do novo homem comunista, de modo que o princípio ético mais amplo da teoria é o da superação da sociedade capitalista (Tuleski, 2008).

Como resultado dos estudos da Troika, o próprio Vigotski (2004) aponta a necessidade de a Psicologia pautar-se no materialismo histórico e dialético, a fim de compreender a origem e o desenvolvimento complexo do psiquismo. Ele realizou um radical estudo das bases filosóficas que norteavam a Psicologia até o início do século XX e constatou que a Psicologia se encontrava em crise, afundada em idealismos e explicações mecanicistas a respeito do humano, impactando, assim, em concepções dicotômicas, que

privilegiam a mente em detrimento do ambiente ou vice-versa. Faltava dialética, história e materialidade à Psicologia do início do século XX, produzindo explicações reducionistas, descoladas da sociedade, universalizando ou particularizando em demasia seu objeto.

Antes mesmo de Vigotski mudar-se para Moscou, e compor a Troika, realizava críticas na área artística abordando teatro, incluindo infantil e teatro judaico, arte gráfica, dança, e, mais especificamente, literatura. Marques (2015), em sua pesquisa de doutorado voltada a investigar os textos de Vigotski sobre arte, apresenta uma lista com 92 títulos das críticas do autor criadas entre 1915 e 1926, demonstrando a vasta produção e grande interesse na área. Em sua tese, a referida pesquisadora traduziu para a língua portuguesa 26 desses títulos, permanecendo ainda sem tradução a maioria das obras de Vigotski na área de críticas artísticas, destacamos que o material traduzido tem grande importância para nosso trabalho.

Além do destaque às produções de críticas, a pesquisa de Marques (2015, p. 18), bem como em notas biográficas sobre Vigotski, como as escritas por Luria (2008, p. 7; 2010, p. 22), demonstram que o autor participava da seleção dos espetáculos em cena na cidade de Gomel, onde morou antes de compor a Troika em Moscou, essa participação ocorria porque trabalhava como professor e chefe da subseção teatral do Departamento de Educação Pública de Gomel, depois foi ainda chefe da seção de arte do Departamento de Educação Política da Província. Esteve, portanto, muito atento, participando ativamente do cenário cultural de sua época, selecionando e assistindo as apresentações, criando, inclusive, vasto material de crítica a respeito dos espetáculos que

ocorriam na cidade. Podemos considerar a participação no cenário cultural enquanto uma formação importante para o posterior desenvolvimento da teoria histórico-cultural, a qual compreende o grande valor da cultura e da arte para o desenvolvimento e explicação do psiquismo.

Vigotski produziu também análises psicológicas de obras literárias, inclusive com bases materialistas e dialéticas, como podemos verificar nas que se encontram na obra *Psicologia da Arte*, nesta desenvolveu o que chamou de método objetivo-analítico para elaborar as análises. Produziu também uma dissertação sobre Shakespeare, obra considerada por Luria (2010, p. 22) como um clássico, sendo anterior à *Psicologia da Arte*. Nesse interesse e produção na área artística dialogou com várias tendências estéticas muito em voga e debatidas nas primeiras décadas do século XX, sobretudo na Rússia, como o formalismo, o simbolismo, o construtivismo, entre outros.

Podemos considerar a obra *Psicologia da Arte* uma síntese, e, de certo modo, superação, a partir de nova base materialista e dialética, no que se refere ao trabalho de crítico e estudioso da criação artística, até o período de 1925. Além disso, defendemos e temos acordo com Marques (2015) que o interesse de Vigotski pela arte esteve presente ao longo do desenvolvimento da teoria histórico-cultural, permeando sua produção intelectual, seja direta ou indiretamente. De modo indireto, ao longo de sua produção científica, utiliza as artes como material para a compreensão da complexa psicologia humana, como fez bastante, inclusive, em uma de suas últimas obras – *Pensamento e Palavra*. E de modo direto abriu caminhos, bem como, desenvolveu argumentos estéticos e científicos para a construção de uma Psicologia da arte marxista.

Neste texto referido acima – *Pensamento e Palavra*, de 1934, ano de morte do autor – Vigotski (2009) utiliza, por exemplo, o método de formar atores de Constantin Stanislavski (1863-1938), reconhecido ator e diretor de teatro, para explicar a relação entre significado e sentido. Para além dessa exemplificação pontual, a obra vigotskiana é repleta de argumentos literários e artísticos, como já faziam anteriormente Marx e Engels, não apenas como adereço, antes disso, compondo a forma e o conteúdo do que produziam, exercendo também o sentido estético. Nessa perspectiva, dando ênfase mais especificamente ao conteúdo da arte, após o livro *Psicologia da Arte*, verificamos as seguintes obras de Vigotski: em 1926 temos *Psicologia Pedagógica*, com a discussão, entre outras, da Educação estética. Em 1930 o livro *Imaginação e Criação na Infância*, bem como em 1932, apenas dois anos antes de sua morte, o texto Sobre o problema da psicologia da criação do ator.

Vigotski (2001) refere-se à arte enquanto técnica social dos sentimentos, conceituando a qual podemos considerá-la no seio da principal tese da Psicologia histórico-cultural, a da formação social do psiquismo. Assim, compreendemos a arte enquanto instrumento psicológico para a formação humana das emoções e dos sentimentos. Em texto posterior ao livro *Psicologia da Arte*, Vigotski (1999) evidencia o quanto a arte está relacionada à promoção dos sentimentos humanos universais, superando o contágio ou as emoções mais imediatas. Nesse sentido, a arte é fundamental à formação humana implicada ao processo de escolarização, nisso está também a interface com a Psicologia Escolar/Educacional. Pretendemos com essa exposição discutir a relação entre a Psicologia da arte e a Psicologia Escolar, refletindo acerca do

compromisso de transformação social, sobretudo na relação entre teoria e prática na escola. Compreendemos, então, que a Psicologia da arte pode oferecer importantes subsídios teóricos e práticos para a efetivação de uma Psicologia Escolar para além das atuações profissionais tradicionais voltadas à produção ou confirmação de diagnósticos. Na contramão disso, concebemos a Psicologia Escolar compromissada com o processo de ensino-aprendizagem, promovendo desenvolvimento psicológico. A obra de arte objetiva uma importante esfera humana ligada à sensibilidade e integrada às demais características humanas, como o pensamento conceitual e a própria consciência.

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: A ESCOLA-COMUNIDADE EM AÇÃO

A implacável tese de Marx e Engels (2015, p. 535) de que “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” é o princípio geral que nos liga estética, ética e politicamente ao marxismo, assim, é também a orientação para refletirmos acerca do compromisso da teoria e da prática. Esteticamente, compartilhamos a premissa de Marx e Engels (2012) de que a arte representa a realidade objetiva, ou a realidade construída pelo trabalho humano. De modo que a arte não é cópia direta da realidade externa, mas é fruto do trabalho sensível da humanidade, da criação de instrumentos que desenvolvem e objetivam a sensibilidade. A realidade encarnada nas obras de arte é profundamente humana porque expressa essa elevada característica: a sensibilidade. Podemos compreender o sensível como a capacidade humana para sentir com profundidade

a realidade objetiva, incluindo a si mesmo. Assim, nessa concepção, esse sentir profundo é construção social que se objetiva na arte por meio do trabalho, sendo que cada indivíduo precisa da apropriação da arte para o desenvolvimento da sensibilidade. A partir disso, compreendemos que para transformar o mundo não podemos prescindir de sentir as raízes de sua desigualdade e as forças que movem sua superação, sendo a arte o instrumento para a formação do sentir em cada indivíduo. Como explica Marx (2012, p. 135):

por um lado, portanto, na medida em que, por toda a parte, na sociedade a realidade objetiva se torna para o homem a realidade das forças essenciais do homem, a realidade humana e, pois, a realidade das suas forças essenciais próprias, todos os objetos para ele se tornam objetivação de si próprio enquanto objetos seus – ou seja, ele próprio se torna objeto. Como eles se tornam seus, isto depende da natureza do objeto e da natureza das forças essenciais que lhe correspondem, pois precisamente a determinidade dessa relação constitui o modo real, particular da afirmação. Para o olho, um objeto se torna diferente do que é para o ouvido e o objeto do olho é um objeto diferente do ouvido. A peculiaridade de cada força essencial é precisamente a sua essência peculiar, portanto também o modo peculiar de sua objetivação, do seu ser vivo real, objetivo. Portanto, não só no pensar, mas com todos os sentidos afirma-se homem no mundo objetivo.

Por outro lado, considerando isto em seu aspecto subjetivo: assim como só a música desperta no homem o sentido musical, a mais bela música não tem nenhum sentido para o ouvido não musical, não é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a afirmação de uma das minhas forças essenciais e só pode ser tal enquanto a minha força essencial está presente para si como capacidade subjetiva (...).

Nessa perspectiva, a arte é compreendida de modo materialista, considerando sua estrutura e as condições sociais que a formam, além de histórica porque é fruto do desenvolvimento humano por meio do trabalho, fruto do desenvolvimento sensível da humanidade, bem como seus instrumentos, e, assim, a arte é compreendida também de modo dialético, porque não há dicotomia entre forma e conteúdo ou entre indivíduo e sociedade, já que a obra é expressão também do sentir de um indivíduo, mas desse entrelaçado ao gênero humano. O marxismo não compreende a arte por ela mesma, mas imbricada ao processo histórico, desvelando sua origem e seu desenvolvimento no seio da constituição histórica da humanidade, em sua especificidade e necessidade estética, e, em consonância com isso, fruto também das próprias mãos e atividade psíquica humana.

A partir de Lukács (1885-1971), filósofo húngaro de grande importância para a sistematização da estética marxista, podemos entender o quanto a arte por não ser cópia fiel da realidade material ou do fundamento econômico de uma sociedade, também não reflete diretamente seu desenvolvimento histórico. Assim, uma criação artística altamente complexa pode ser fruto de uma sociedade menos desenvolvida economicamente em relação a atual, porque a criação artística implica em retirar da realidade seus elementos mais grandiosos e complexos ainda que não plenamente desenvolvidos na realidade material. Consideramos, então, a arte com condições de conter em sua criação o mais avançado do momento histórico em se tratando de ideias, sentimentos, princípios filosóficos e concepções estéticas, antecipando, inclusive, o desenvolvimento pleno e material desses princípios. Lukács (2012), sendo grande referência da estética

marxista, defende o realismo, como característica da arte de fazer sentir ou tornar sensível a essência do objeto que representa. Como também defende a expressão da integralidade humana na arte, em oposição à fragmentação típica da sociedade de classes, trazendo ao público a essência transformada em fenômeno. O autor explica a criação artística enquanto reflexo dialético do mundo exterior na consciência humana, um reflexo que capta a essência do objeto e a transforma em fenômeno, ou desvela este em seus nexos causais. Nas palavras do próprio autor: “A verdadeira arte, portanto, fornece sempre um quadro de conjunto da vida humana, representando-a no seu movimento, na sua evolução e desenvolvimento.” (Lukács, 2012, p. 26)

Com isso, a perspectiva de arte para o marxismo supera a concepção positivista, com seu materialismo mecanicista, por exemplo, ao defender a arte como conhecimento, fruto preponderante da razão, ou da lógica formal. Comte (1978, p. 144) afirma a necessidade de uma “solidariedade espontânea” entre arte e ciência positivista, a fim de aquela ter alcance mais efetivo tanto na política como na moral, a arte seria, então, mais um instrumento da racionalidade pautada na lógica formal. Vigotski (2001, 1999) critica o materialismo mecanicista pelo modo como essa perspectiva filosófica busca apreender o impacto da arte no indivíduo, de acordo com o autor, o impacto da arte, nessa perspectiva, seria medido de acordo com as reações que produz no corpo, que são observáveis e passíveis de apreensão por instrumentos externos. Isso implica em entender a arte ligada a reações corporais e afetações imediatas, como no típico esquema de estímulo e resposta. No capítulo “Educação estética” (Vigotski, 2003) o autor argumenta

que a arte não representa a realidade tal como é diretamente, o que está em cena na obra de arte não diz respeito à imitação do espaço ou circunstâncias imediatas, ela não pode ser considerada como exemplo fiel da realidade externa, justamente porque a arte suplanta esses aspectos imediatos.

A estética marxista rompe também com as concepções idealistas e pós-modernas. Essas concepções tendem a valorizar mais a subjetividade do fruidor na relação com a obra ou ainda buscam compreender a subjetividade do artista por meio da sua produção. Assim, a materialidade da obra acaba por ficar em segundo plano, bem como, aquilo que a estrutura artística objetiva, sendo mais destacado o aspecto subjetivo, individual. Nesse princípio de valorização da subjetividade ou da individualidade, há também o movimento de certa negação da realidade objetiva, condição bem típica do pensamento filosófico pós-moderno, de modo que ocorre ainda a valorização do imediato, do instante passageiro, da efemeridade da experiência com a arte. Vigotski (2001) é enfático ao explicar que os efeitos da arte não são efêmeros, nem a relação com a obra ocorre de modo instantâneo, pelo contrário, para o autor, é preciso que o fruidor vença o impacto imediato que determinada obra lhe suscita, bem como, a relação com a arte tem a potencialidade de transformar a sensação imediata em percepção conceitual, ou de elevar a condição do indivíduo em ser afetado imediatamente para uma análise conceitual acerca da obra e dos próprios sentimentos.

Nessa tendência estética de valorização do aspecto individual e efêmero, estão incluídos movimentos artísticos do século XX que negam explicitamente, em seus próprios manifestos, qualquer

relação com a representação da objetividade, sendo, em oposição a isso, a expressão da sensibilidade pura, como no Suprematismo, ou expressão do pensamento puro, como no Concretismo. Esses movimentos inauguram o abstracionismo nas artes modernas e contemporâneas, o que se configura pela negação da representação da objetividade na criação artística (Amaral, 2017).

Nossa reflexão acerca da relação entre teoria e prática é presente também na nossa concepção estética, na qual a arte, em suas múltiplas expressões, impactos e mediações que suscita, pode ser instrumento de transformação da sociedade capitalista. Vigotski (2001) explica que a arte não produz uma resposta imediata porque seu impacto é profundo e interno, o autor afirma que antes de uma resposta imediata a arte prepara os indivíduos para um novo e diferente comportamento, menos adaptativo, mais transformador, a arte pode mudar a relação entre o indivíduo e a sociedade, pode torná-lo mais humano, mais sensível e capaz de criar uma nova realidade. Lukács (2012) explica que o efeito da arte nos sujeitos relaciona-se com a ética, justamente por transformar o comportamento naquilo que os orienta, não desvinculando, então, ética e estética.

Em se tratando do ensino formal escolar nutrimos nossas reflexões e apontamentos a partir da Pedagogia histórico-crítica. Uma referência importante para essa pedagogia é o grande comunista italiano Gramsci (1891-1937), filósofo e crítico de artes, que enfrentou em seu tempo a dura ascensão fascista. Uma das defesas de Gramsci importantes à Pedagogia histórico-crítica é a formação do intelectual orgânico da classe trabalhadora. Para o filósofo marxista, os intelectuais têm importante papel na organização da

cultura, enquanto sujeitos ativos da criação e sistematização do pensamento e da estética hegemônica, impactando nos rumos da sociedade, daí a necessidade de formar intelectuais oriundos da classe trabalhadora e que defendam os interesses de sua classe. Gramsci (1982) faz severas críticas à divisão social entre trabalho físico e trabalho intelectual, divisão que acaba por classificar, nessa cisão, o desenvolvimento das forças humanas. Para o autor todo trabalho, em certo nível, exige o esforço físico e mental, mesmo no trabalho mais fragmentado e mecânico existe um mínimo de criação humana, no entanto, na sociedade capitalista, em cada trabalho ocorre o peso maior da atividade específica que exerce, se corporal ou intelectual. Com isso, o autor está defendendo que ser intelectual não é privilégio natural da burguesia, mas está entre as potencialidades historicamente forjadas pela humanidade, como explica:

quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. (Gramsci, 1982, p. 6)

Nessa defesa de promover em todas as pessoas as qualidades intelectuais está também um importante princípio da Pedagogia histórico-crítica. Com base em Saviani, grande intelectual brasileiro, pensador dos problemas educacionais e principal referência

da Pedagogia histórico-crítica, podemos compreender que a educação escolar tem como especificidade a transmissão a todas as pessoas dos conhecimentos mais complexos desenvolvidos pela humanidade, como a ciência, a filosofia e arte. Assim, para a Pedagogia histórico-crítica, podemos entender o ensino enquanto processo de transmissão do conhecimento científico, filosófico e artístico conduzido pelo professor ou professora de modo intencional e direto. Ou seja, o ensino escolar está ligado à prática educativa desempenhada pelo indispensável papel da(o) professora(o), de modo que este ensino, para promover aprendizagem, necessita de sistematização ou organização. Assim, o ensino escolar opera por meio de sistematização que tenha como objetivo maior a humanização dos estudantes. A sistematização do ensino contempla, além da seleção das obras clássicas, a dosagem e a sequência dos conteúdos a serem transmitidos (Saviani, 2001; Martins; Marsiglia, 2015).

A universalização das características humanas tem relação com o desenvolvimento da organização social, ou com a evolução do capitalismo, tendo, por exemplo, a redução universal dos seres humanos ao valor de troca ou meras mercadorias, condição a qual, contraditoriamente, pode levar à superação da alienação. A relação dos indivíduos com o gênero humano é permeada pelas objetivações em si e para si. Em breve explicação, podemos conceber que as objetivações, em si, dizem respeito à esfera do cotidiano, ao caráter espontâneo, imediatista e pragmático típico da vida cotidiana, como costumes, utensílios e linguagem oral, já as objetivações para si refletem uma relação consciente e intencional de pertencimento ao gênero humano, como a capacidade de pensar

sobre si mesmo, sobre os próprios sentimentos, além de guiar ações, como a transformação da sociedade, condições implicadas às ideias filosóficas, às ciências e às artes, objetos por excelência da educação escolar, de modo que a ausência ou pouco acesso às objetivações para si na vida das pessoas pode impactar em reprodução da alienação. Ao mesmo tempo em que não podemos considerar que toda objetivação genérica para si, como a arte, por exemplo, conduz necessariamente à humanização.

Chamamos atenção ao fato de que a formação do ser humano no atual momento histórico não ocorre puramente de forma alienada, nessa formação atuam relações sociais e outras mediações que podem colaborar para o indivíduo apropriar-se da história coletiva e características do gênero humano para si, promovendo certa humanização. Em geral, as pessoas são formadas nesse processo contraditório. Destacamos, então, a alienação enquanto um processo social impossível de ser superado individualmente, sendo social tem as raízes nas relações sociais de produção, essas precisam ser transformadas para a superação da alienação, processo que exige da classe trabalhadora a tomada de poder político e econômico, além da subsequente reorganização da sociedade a partir do controle da nossa classe, motivo pelo qual, também não é a educação escolar a única responsável pela superação da consciência alienada.

Apesar disso, entendemos como imprescindível a função da educação escolar para a compreensão das forças humanas e o domínio de suas possibilidades criativas, inclusive na criação de uma nova escola e sociedade a partir dessa. Não basta aos trabalhadores conhecerem com mais profundidade e crítica os mecanismos de exploração e opressão dessa sociedade, porém,

sem conhecê-los, não há condições subjetivas para a transformação da realidade, ainda mais se desconsiderarmos a mútua influência entre os fatores subjetivos e objetivos para a transformação das condições sociais já existentes. Defendemos, então, a partir de Saviani (2001), a educação escolar transmitindo de forma direta e intencional os conteúdos clássicos, objetivações genéricas para si, pelos professores e professoras, bem como a ampliação das relações escolares para relações comunitárias, no sentido preconizado pela filósofa Agnes Heller (1929-1919).

No livro *O cotidiano e a história* (Heller, 1978) aponta o trabalho associado, no lugar do trabalho alienado, como possibilidade para construir relações, inclusive no seio da escola, que ultrapassem a lógica do individualismo e do imediatismo. Assim, a escola pode atuar nessa sociedade por meio da organização de educadores, estudantes, pais e movimentos sociais em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, além de ensinar relações comunitárias, constituindo-se como Escola-comunidade, conceito desenvolvido por Viotto Filho (2019), a partir de sua atuação como professor e pesquisador. Em síntese apontamos como fundamental para a construção da escola comunidade: 1) a defesa do ensino pelo professor e da transmissão do conhecimento científico, filosófico e artístico; 2) a constituição do trabalho associado no interior da escola considerando todos os agentes e conduzido pelos educadores; 3) a luta política enquanto movimento social em prol da educação pública, crítica, laica, gratuita e estatal, como também de superação da organização social capitalista; 4) a construção de uma Psicologia Escolar comprometida com o processo de aprendizagem e a formação da consciência crítica, promovendo desenvolvimento

psicológico e superando as práticas ligadas a teorias conservadoras, voltadas à produção de diagnóstico. Destacamos o quanto a escola-comunidade forma-se a partir do posicionamento ativo que estudantes, educadores e pessoas em geral podem assumir diante da sociedade, ao mesmo tempo em que a escola-comunidade pode formar pessoas críticas e politicamente comprometidas com a educação pública e, para além disso, na superação do capitalismo e criação de uma nova sociedade, mais livre e humana. Em se tratando mais especificamente da Psicologia Escolar compreendemos que sua prática crítica e transformadora está essencialmente implicada à superação de teorias psicológicas que tendem a naturalização do desenvolvimento humano e da própria sociedade, assim, nesse movimento de superação, apontamos a Psicologia Histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, além da escola-comunidade enquanto unidades de teoria e prática transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encaminhando as conclusões dessa exposição, sabemos das dificuldades concretas da classe trabalhadora em muitos aspectos, inclusive em termos de limitação de horário, tanto de disponibilidade das(os) professoras(es), como da população da comunidade em participar da vida escolar, no entanto, estamos refletindo acerca do trabalho associado, aquele que não apenas retira as forças humanas, mas, em movimento contrário, alimenta os sentidos, inclusive contando com as contribuições da arte, sendo uma arma contra o trabalho alienado, forjando novas perspectivas de vida. Assim, seriam atividades que envolvem trabalho, mas um trabalho que promove encontros, criação e novos sentidos,

menos alienados e mais humanizados. Como já argumentamos, concebemos a arte como objeto cultural e psicológico fundamental para a realização humana, para a formação da consciência individual e de classe, para a personalidade de cada pessoa, seu processo de desenvolvimento psicológico integral, superando as fragmentações mutiladoras e adoecedoras típicas do trabalho que nos aliena de nossa própria história. Assim, defendemos a arte e a Psicologia da arte enquanto instrumentos fundamentais para constituir a relação entre teoria e prática transformadora no interior da escola, inclusive possibilitando a transformação de uma Psicologia Escolar hegemônica, predominantemente voltada à produção de diagnóstico, para uma Psicologia Escolar crítica, comprometida com a formação da consciência crítica e o desenvolvimento humano de todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

- COMTE, A. **Os pensadores**. São Paulo: Abril cultural, 1978.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- LUKÁCS, G. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. *In*: **Cultura arte e literatura**: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- LURIA, A. R. Vigotskii. *In*: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

MARQUES, P. N. **Vygótski incógnito:** escritos sobre arte (1915-1926). 2015. Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura Russa) - Universidade de São Paulo – USP – Departamento de Letras Orientais da FFLCH. São Paulo, 2015.

MARTINS, L. M.; MARSAGLIA, A. C. G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, Santa Catarina, p. 15-26, 2015.

MARX, K. ENGELS, F. **Cultura arte e literatura:** textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2001.

TULESKI, S. C. **Vygotski:** a construção de uma Psicologia Marxista. Maringá: EDUEM, 2008.

VIGOTSKI, L. S. (1999). Sobre o problema da Psicologia do trabalho criativo do ator. Traduzido por Achilles Delari Junior. VYGOTSKY, L. S. On the problem of the psychology of the actor's creative work. **In: The collected works of L. S. Vygotsky.** v. 6. Scientific legacy. Edited by Robert W. Rieber. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIOTTO FILHO, I. A.T. **Escola-comunidade:** educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social. 2019. Tese (Livre docência em Educação e desenvolvimento humano). - Universidade Estadual de São Paulo – UNESP, Presidente Prudente, 2019.



CAPÍTULO 3

PSICOLOGIA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DO COLETIVO COLABORATIVO ENTRE OS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS

Aly Lane Xavier da Silva Figueiredo
Carla Alessandra Sartorelli Guimarães

INTRODUÇÃO

O NAAPA, é uma política pública da Secretaria Municipal de Educação, instituída pela Portaria nº 7.849 de 1/12/2016, para atuação nas escolas da Rede Municipal de Educação. A cidade de São Paulo é dividida em 13 Diretorias Regionais de Educação- DRE, em cada uma delas há uma equipe de NAAPA, que é composta por profissionais da carreira do magistério municipal, designados a atuar como psicólogos, psicopedagogos e coordenadores desses Núcleos. É vinculado à Divisão Pedagógica- DIPED/COPEP.

O objetivo dessa política pública é apoiar e acompanhar os estudantes matriculados nas escolas municipais da cidade de São Paulo, que tiveram seus direitos violados e/ou se encontram em situação de sofrimento, e que com isso apresentam algum prejuízo significativo em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O NAAPA, atua em três eixos: Política de Equidade; Enfrentamento à Violência; e, Prevenção e Enfrentamento à Evasão Escolar. A atuação do NAAPA se dá por meio de itinerâncias, que são as visitas dos profissionais às unidades educacionais e grupos de trabalho, que são momentos em que os educadores, juntamente com membros da equipe do NAAPA, se reúnem para tratar de alguma temática que seja relevante para o cotidiano escolar, pensando no fortalecimento desse profissional que está na linha de frente no atendimento diário dos bebês, crianças e adolescentes. Vale lembrar que a atuação dos profissionais é institucional, ou seja, não apresenta caráter clínico. O acompanhamento e apoio do psicólogo e psicopedagogo tem por objetivo fortalecer o coletivo.

O NAAPA, pode ser acionado pela equipe escolar para o

apoio e acompanhamento através de documentos como relatório escolar, ou pela Supervisão Escolar, ou mesmo outro setor da DRE, bem como por outros serviços que compõem a rede de proteção social, entre eles os Serviços de Saúde como UBS, CAPSij, CAPS AD, CAPS Adulto; Hospitais; Serviços da Assistência Social como CCAs, CJs, SPVV, CDCM, Casa Sofia, CRAS, CREAS; Ministério Público; Defensoria Pública, entre outros.

Os profissionais, ao receberem o pedido de apoio, realizam uma visita à unidade escolar para um diálogo com a equipe gestora, professores e funcionários da escola, a fim de compreender melhor a demanda que pode ser de um estudante ou mesmo de um grupo. É realizada, também, a observação de comportamento do estudante em questão ou do grupo no ambiente escolar, ações lúdicas com os estudantes, rodas de conversas com temas que envolvem autocuidado e autoconhecimento, ou demandas mais específicas. Os profissionais também podem realizar diálogo com as famílias dos estudantes e articulação com os serviços da rede de proteção, pensando em garantir os direitos dos bebês, crianças e adolescentes.

RETORNO ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS

O período de isolamento social, imposto pela pandemia do Covid-19, trouxe muitas inseguranças para a população mundial, que passou por mudanças radicais na rotina de trabalho, estudo, socialização, compras, cuidado com a higiene, entre tantas outras coisas.

Os profissionais das mais diversas áreas de atuação tiveram que

se adaptar aos cuidados com a contaminação, e os que puderam trabalhar na realidade *home office* precisaram se reinventar. Na área da educação não foi diferente. Esses profissionais tiveram suas casas transformadas em salas de aulas precisando, muitas vezes, dividir o espaço físico da residência com outros membros da família para garantir a continuidade das aulas para milhões de crianças e adolescentes espalhados pelo mundo.

No decorrer do ano de 2020 e início de 2021, o NAAPA atuou no acompanhamento e apoio dos profissionais da educação, que desenvolveram questões de saúde mental como depressão, ansiedade e crises de pânico, através de rodas de conversas virtuais, intituladas “Cuidando de quem Cuida”. Esse trabalho foi realizado pelos 13 NAAPAs nas 13 DREs da cidade de São Paulo, com ampla participação das equipes escolares.

Com o retorno das atividades presenciais e o fim do isolamento social, após quase 2 anos do início da pandemia, professores e alunos voltaram a se encontrar presencialmente no ambiente escolar. Aquele estudante, que estava com 9 anos no 3º ano do ensino fundamental, volta agora para a escola no 6º ano com 11 anos. Os professores, por sua vez, que vivenciavam uma certa rotina com estudantes, apesar de suas dificuldades, agora encontram-se com estes alunos que ficaram por quase dois anos sem uma rotina de estudos, muitas vezes sem o acesso adequado aos conteúdos disponibilizados nas plataformas digitais, em situações de extrema vulnerabilidade, sem o acompanhamento de um adulto, pois o mesmo precisava garantir o sustento da família e com uma importante defasagem em seu processo de escolarização/aprendizagem. Infelizmente, ninguém estava preparado para este encontro!

Os professores das escolas municipais, localizadas na periferia da cidade, já tinham uma experiência com relação às vulnerabilidades vivenciadas por algumas famílias, porém, após o retorno presencial das atividades escolares, perceberam que estas situações se agravaram em demasia, fazendo com que a escola assumisse também um papel social, ofertando cesta básica para as famílias mais necessitadas, além de acolher famílias e estudantes em seus mais diversos problemas. Tudo isso, somado à necessidade de garantir a aprendizagem dos estudantes, mobilizou muita angústia ao grupo de professores, especificamente, que se deparou com estudantes apáticos e com um grande retrocesso no processo de escolarização. Diante da cobrança no preenchimento de documentação, realização de avaliações e resultados, muitos docentes adoeceram, sentiram-se pressionados e solitários em suas preocupações.

Neste cenário, as equipes escolares pediram o apoio do NAAPA, relatando dificuldade no relacionamento entre professores e estudantes, quanto à falta de rotina escolar destes, baixa tolerância dos professores para lidar com os que apresentavam algumas resistências quanto ao cumprimento de regras, além do adoecimento do corpo docente.

O TRABALHO COM OS PROFESSORES

Os profissionais do NAAPA trabalham com o objetivo de fortalecer o grupo, seja de estudantes ou professores, visando sempre a garantia dos direitos de aprendizagem de todos que estão matriculados na Rede Municipal de Educação.

Uma equipe escolar de uma EMEF- Escola Municipal de Ensino Fundamental, trouxe uma demanda específica: solicitou um diálogo com o grupo de professores, pois eles vinham entrando em embates com os alunos, usando de uma rigidez no trato com os mesmos, que não condizia com o trabalho que a equipe escolar como um todo vinha realizando, ao longo dos anos, na unidade. A gestão entendia que se tratava de um momento delicado, pois muitos estudantes haviam perdido a rotina de estudos e apresentavam dificuldade em perceber a importância de retomá-los de forma diária e presencial, após o isolamento social, uma vez que uma parcela considerável não teve acesso às plataformas digitais para acompanhar os conteúdos que eram postados pelo grupo de professores, além de não conseguirem dar continuidade no processo de aprendizagem de forma autônoma e individual. O número de conflitos entre professores e alunos vinha em um crescente, preocupando a equipe de coordenadores pedagógicos, assistentes de direção e diretora.

A partir desta queixa, a equipe do NAAPA se mobilizou para pensar em estratégias que, de alguma forma, pudessem sensibilizar e fortalecer o grupo de professores e equipe gestora para lidar com a situação.

Foram organizadas duas Reuniões Pedagógicas, uma no período da manhã e outra no período da tarde, assim, todos os professores estariam presentes e o NAAPA foi convidado a participar destes momentos.

Para iniciar o encontro com os professores, pedimos para que todos se dirigissem a um espaço aberto da escola e fizessem um grande círculo. Havia cerca de quarenta profissionais. Ali, cada um

pôde se apresentar e dizer qual disciplina lecionava ou qual era sua função na escola. Em seguida, pedimos para dois profissionais serem os “capitães” das equipes, e, cada um escolheu, um por um, o profissional que faria parte de seu grupo, formando assim, dois círculos menores.

Agora com as duas equipes, foi dado o comando para cada grupo: receberam um ramalhete de flores, enrolado por um barbante com muitas pontas. Cada pessoa deveria pegar uma ponta do barbante e tentar manter o ramalhete em pé. Em seguida, deveriam colocar o ramalhete dentro de um balde, que estava no centro do círculo, desde que o ramalhete ficasse em pé. Após cumprirem a primeira parte do desafio, o balde foi retirado e em seu lugar foi colocado um vaso, cuja abertura era menor que a abertura do balde. O grupo deveria proceder da mesma forma. Por fim, o vaso foi substituído por um cone, cuja abertura na parte superior era exatamente a medida do encaixe do ramalhete, tornando a atividade mais desafiadora e demandando maior concentração, agilidade, coordenação motora e participação de todos.

Durante a atividade, os participantes se envolveram de forma muito positiva, falando com os colegas como deveriam proceder, quem deveria puxar ou soltar mais o barbante, quem deveria trocar o barbante com o colega para que as flores ficassem na posição adequada para ser colocada no recipiente.

Depois que os dois grupos cumpriram a tarefa, nos dirigimos para um ambiente onde todos puderam se sentar e abrimos então um espaço para reflexão e diálogo sobre a atividade, traçando um paralelo com a atuação de cada um na rotina escolar e a importância do trabalho em equipe.

Os profissionais puderam então falar de suas inseguranças, suas angústias, seus medos, de como o momento do retorno das atividades presenciais estava sendo difícil, pois agora tinham que lidar com estudantes e famílias, que vinham relatar sobre seus problemas de ordem social, e como aquilo era angustiante para muitos, pois percebiam o quanto aquelas famílias não estavam sendo assistidas por políticas públicas que pudessem garantir uma vida mais digna para os responsáveis e seus filhos.

Relataram também a dificuldade em dialogar com os estudantes, especialmente os dos anos finais do ciclo dois, que se mostravam alheios aos estudos e regras da escola. Por fim, falaram do peso da cobrança que recebem quanto à parte burocrática do trabalho, o preenchimento de documentos, as avaliações externas às quais os alunos são submetidos e o quanto não estão despreparados para isso, trazendo para o grupo de professores um certo sentimento de fracasso com os resultados de tais avaliações.

Durante todo o diálogo, os profissionais do NAAPA foram oferecendo uma escuta acolhedora e trazendo para a reflexão o quanto se faz importante, mais do que nunca, o profissional da educação respeitar seus limites e pensar em cuidados com a sua saúde física e mental.

É uma realidade, na vida dos docentes, o fato de precisarem dar aula em mais de uma escola, dobrando assim a carga horária de trabalho. Muitos professores, daquele grupo específico, davam aula em mais de um período, o que contribui para o estresse, a falta de tempo para cuidar da alimentação e mesmo da atividade física.

Levamos com o grupo algumas possibilidades de autocuidado, como leituras variadas, atividade física, momentos de lazer, cuidado com a alimentação e horas de sono, bem como valorização de relacionamentos familiares e sociais. Eles puderam compartilhar experiências que deram certo em sua rotina; alguns já haviam percebido que precisavam mudar a alimentação ou mesmo inserir atividade física e acompanhamento psicológico. Outros ainda, compartilharam a dificuldade em adquirir tais hábitos, apesar de reconhecer a importância de cada um deles.

Por fim, oferecemos a leitura compartilhada do livro: *Pata de Elefante*, de Luciene Regina Paulino Tognetta, que traz a história de um ratinho, que estava com um aperto no peito e após uma incessante busca compreendeu que sozinho não poderia resolver o seu sofrimento, mas que com o seu grupo de amigos ratos, aquela angústia poderia ser diminuída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do período de isolamento social provocado pela pandemia do Covid-19, a Secretaria Municipal de Educação percebeu a importância de apoiar os docentes da rede municipal, oferecendo um espaço de acolhimento e escuta durante o período de 2020 e início de 2021. Com o retorno das atividades presenciais, esses momentos foram solicitados por diversas equipes gestoras, percebendo as dificuldades enfrentadas por estes profissionais e a necessidade de apoio na retomada desta rotina.

Os docentes, de uma forma geral, sentem-se sobrecarregados com a rotina de trabalho e com as dificuldades de relacionamentos

no ambiente escolar, relatam sobre a sensação de exercerem um trabalho solitário, do ponto de vista do trabalho colaborativo, uma vez que, quando estão em sala de aula podem contar apenas com eles mesmos.

É muito comum que tais profissionais atinjam um nível alto de estresse, o que pode levar a um prejuízo da saúde mental do educador. Há relatos de muitos profissionais afastados de suas atividades laborais por doenças psiquiátricas, alguns desenvolvendo a Síndrome de Burnout.

Este trabalho evidenciou a grande necessidade de mais políticas públicas que possam acolher esta parcela da população, que está na linha de frente da educação. Cuidar da saúde mental do professor é proporcionar uma educação de maior qualidade para os estudantes, com profissionais adequadamente preparados para lidar com as demandas que fogem aos muros da escola.

Importante ressaltar que, o trabalho coletivo colaborativo pode ser um facilitador para o suporte emocional dos docentes. Após o trabalho com este grupo de profissionais, evidenciou-se a necessidade de mais momentos como estes, onde eles possam se sentir acolhidos e respeitados em suas fragilidades, tendo suas demandas validadas por profissionais capacitados para fortalecer o trabalho coletivo colaborativo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. **Dicas em saúde**: ansiedade. Brasília: BVMS, 2011. Disponível em: http://bvms.saude.gov.br/bvs/dicas/224_ansiedade.html. Acesso em: 1 jun. 2020.
- FREITAS, M. C.; COSTA, R. L. **O professor e as vulnerabilidades infantis**. São Paulo: Cortez, 2016. (Coleção Educação & Saúde, 12).
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: Matemática. 2 ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-matematica.pdf>. Acesso em: 3 set. 2020.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **A construção do trabalho coletivo na escola**: reflexões e proposições. São Paulo: SME/COPED, 2021. (Coleção Diálogos com o NAAPA, v. 2).
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Adolescentes e educadores**: construindo relações dialógicas mediadas pela arte. São Paulo: SME/COPED, 2021. (Coleção Diálogos com o NAAPA, v. 4).
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Ansiedade e medo em tempos de pandemia**: a arte favorecendo ressignificações. São Paulo: SME/COPED, 2021. (Coleção Diálogos com o NAAPA, v. 1).
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Conhecer para proteger**: enfrentando

a violência contra bebês, crianças e adolescentes. São Paulo: SME/ COPED, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Originalmente publicado em 1925).



CAPÍTULO 4

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: LEI Nº 13.935/2019 PONTO DE CHEGADA E DE PARTIDA

Alcione Ribeiro Dias
Valquiria Rédua da Silva
Sônia da Cunha Urt

INTRODUÇÃO: TRILHAS DE UM LONGO CAMINHO

A presença de psicólogos trabalhando em instituições escolares no Brasil, tem sua história. A trajetória da Psicologia Escolar e Educacional, no seu estabelecer- incluindo o caminho trilhado até a aprovação da Lei nº 13.9535- é marcada por lutas, transformações e contradições. Eddine e Urt (2017) esclarecem que já no século XIX variados assuntos psicológicos começam a ser abordados no seio da pedagogia, diante da necessidade de sustentar uma pedagogia científica e seguindo uma tendência mecanicista, característica do tecnicismo predominante no sistema brasileiro de instrução pública do período.

Patto (1984) aponta que é na vigência da década de 1970, que as autoridades educacionais passam a solicitar a participação mais efetiva do psicólogo no processo educacional. Desde então, já existiam preocupações sobre que tipo de prática da Psicologia seria desenvolvida no interior da escola. Yazlle (1997) relata que esse novo mercado, que se abriu para o psicólogo, levou para as escolas profissionais que nem sempre fizeram desta área de atuação sua opção de trabalho, ou seja, sem formação ou habilitação específica para área e sem disponibilidade para seu aperfeiçoamento nos assuntos da educação.

As discussões introduzidas por Maria Helena Souza Patto sobre o modelo de compreensão das dificuldades escolares, foi um divisor de águas para os profissionais da Psicologia no âmbito da educação. Contudo, a consolidação da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica não tem se apresentado como o referencial hegemônico que oriente o trabalho desses profissionais na educação pública

brasileira, como pode-se encontrar nos resultados da pesquisa: Atuação do psicólogo escolar na educação básica brasileira, realizada por Marilene Proença Rebello de Souza em 2010.

As novas diretrizes teóricas, inauguradas com as críticas a partir dos anos 1980, ensejam práticas diversas, no entanto não esclarecem totalmente, à época, o conjunto de atribuições do(a) psicólogo(a) para o processo educativo. À vista disso, Tanamachi (2000) argumenta:

a necessidade de superação desses reducionismos que têm caracterizado a trajetória percorrida pela Psicologia em suas relações com a Educação, a necessidade de buscar concepções mais abrangentes de Psicologia e de Educação e também de considerar o conjunto de atribuições que lhe são próprias são as principais tendências apontadas pelo grupo de autores que têm participado do movimento de crítica à Psicologia Escolar. (Tanamachi, 2000, p. 79)

Sobre uma atuação crítica em Psicologia escolar, Barbosa (2011) afirma que:

a chamada Psicologia Escolar Crítica, diferentemente, propõe um olhar para o processo de escolarização, o contexto sócio-político-cultural em que estão inseridos os processos educativos. Nesta visão, tem-se como objeto de interesse a investigação e intervenção nos contextos educacionais, a compreensão da produção do fracasso escolar que, em seu bojo, insere-se numa multiplicidade de fatores que levam ao “não aprender” na escola, muitas vezes, materializado sob a forma de uma queixa escolar sobre aquele indivíduo “que não aprende”.

O papel do psicólogo que atua neste contexto é entendido de forma diferente da anterior, que tinha na investigação psicométrica seu maior instrumental de trabalho. Nesta linha de pensamento, trata-se criticamente, indo às origens e raízes do processo de escolarização que abarca diferentes facetas, incluindo o aprendiz, os docentes, a família, a escola, a Educação como um todo e a sociedade em que está inserida. (p. 305-306)

Contudo, a crítica à ausência de definição sobre atuação não é unânime entre os estudiosos. Marilda Facci, em sua fala na *live*: “Atribuições da Psicologia e do Serviço Social na Educação Básica”, transmitida pelo canal do CFP, na plataforma de transmissão de vídeos *Youtube* em junho de 2021, defendeu que a Psicologia já tem condensado um acúmulo de práticas e teorias que subsidiam a intervenção do psicólogo na educação. De acordo com a autora, a Psicologia Escolar e Educacional possui elementos e história para mostrar a pertinência e a importância do(a) psicólogo(a) na educação.

Facci (2021), assevera que “a Psicologia possui um conjunto de prática e teorias que possibilitam que o psicólogo vá para a escola e realmente contribua com a função da escola como socialização dos conhecimentos”.

Este movimento intenso de repensar a atuação do psicólogo junto à educação, se materializa na luta travada por entidades da Psicologia pela regulamentação da Lei nº 13.935/2019. Tais representações defendem uma atuação do psicólogo escolar que considere o compromisso com a construção de uma escola democrática, laica e que tenha qualidade social.

PONTO DE CHEGADA: LEI Nº 13.935/2019

No caminho até a aprovação e publicação da Lei nº 13.935/2019, foram mais de vinte anos de mobilização e articulação das entidades nacionais e respectivas entidades estaduais de Psicologia e Serviço Social, juntamente com diferentes organizações implicadas no processo educacional. Em 11 de dezembro de 2019, o Congresso Nacional decretou e o Presidente da República promulga, nos termos do parágrafo 5º do Art. 66 da Constituição Federal, a seguinte Lei:

art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de Psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

(Brasília, 11 de dezembro de 2019)

A Lei nº 13.935/2019, cria a prestação de serviços de Psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. A política pública de educação terá a possibilidade da inserção de Psicólogas/

os e Assistentes Sociais em equipes multiprofissionais nas redes de ensino de educação básica, com o objetivo de contribuir para o atendimento integral e de qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Esta lei contempla a Lei de Diretrizes e Bases- LDB, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complemento à ação da família e da comunidade, e com o Plano Nacional de Educação- PNE, que versa sobre a necessidade dos órgãos de assistência social e de saúde colaborarem para atingir as metas relacionadas ao sucesso escolar e à prevenção e ao combate de situações de discriminação, preconceitos e violência na escola.

A expectativa com a regulamentação da lei é que a equipe multiprofissional atue numa lógica de organização do trabalho coletivo na esfera educacional, dentro das escolas, nas unidades gerenciais e em articulação com outras políticas setoriais e, desta forma, contribua principalmente na promoção dos processos de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento pleno dos sujeitos, em uma perspectiva inclusiva e na busca da emancipação de todos os envolvidos no processo educacional.

A Coordenação Nacional de ações para regulamentação da Lei, composta por entidades da Psicologia e Serviço Social (CFP, CFESS, ABRAPEE, ABEP, ABEPSS e FENAPSI), vem realizando ações direcionadas em favor da implementação da Lei n. 13.935.

Uma relevante conquista, que teve protagonismo da Coordenação Nacional, foi a inclusão da referida lei no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização

dos Profissionais da Educação- Fundeb, Lei nº 14.113, de 2020, que passa a ser sua principal fonte de custeio. A Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 prevê:

art. 26. ... 70% dos recursos anuais totais dos Fundos referidos no art. 1º desta Lei será destinada ao pagamento, em cada rede de ensino, da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício.

II - profissionais da educação básica: aqueles definidos nos termos do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como aqueles profissionais referidos no art. 1º da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, em efetivo exercício nas redes escolares de educação básica. (Brasil, 2020. p. 2)

Nesse sentido, o Conselho Federal de Psicologia – CFP, em parceria com o Conselho Federal de Serviço Social- CFESS, publicou em 2020, com edição revisada em 2021, um manual intitulado: “Psicólogas (os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019”. O documento é fruto do empenho conjunto entre estas duas autarquias e as entidades parceiras e tem por objetivo subsidiar as ações de implementação da Lei. No referido manual (CFP, 2021) são apresentadas orientações e subsídios aos estados e municípios para a regulamentação da Lei. Expõe-se também um relatório das ações realizadas pela Coordenação Nacional.

Assim, as entidades envolvidas na construção do manual, estruturaram sugestões de ações a serem desenvolvidas, incluindo uma minuta de projeto de lei e modelo de ofício, em vistas da necessidade premente de criação de cargos destinados a psicólogos e assistentes sociais para efetivo cumprimento da lei federal em

nível regional. Assim, estados e municípios devem criar esses cargos por meio de lei de iniciativa do Poder Executivo, como é exposto no seguinte excerto:

sugerimos aos Conselhos Regionais que procedam à necessária articulação política com o Poder Executivo local, de modo que este apresente, às respectivas Câmaras Municipais e Assembleias Legislativas, o Projeto de Lei que crie cargos para prestação de serviços psicológicos e de serviço social, defina lotação e diretrizes, fixe contribuições em equipes multiprofissionais, indique atribuições, em conformidade com a Lei nº 13.935, de 2019. (CFP, 2021, p. 14)

Compreende-se que o trabalho destes profissionais compondo equipes multiprofissionais acrescentará qualidade e integralidade de atendimento aos estudantes, ao corpo técnico e ao corpo docente no processo ensino e aprendizagem em toda sua complexidade.

“Nossa perspectiva é que a partir de uma concepção de educação coerente com o nosso projeto ético-político profissional, haja o reconhecimento das particularidades do trabalho da(o) assistente social e da(o) psicóloga(o) na referida política pública e na equipe multiprofissional, na medida em que tais profissionais possam contribuir frente ao contexto político e ideológico do capitalismo contemporâneo. É fundamental adensar a luta pelo acesso à educação pública como direito social, laico, gratuito, socialmente referenciado, presencial e de qualidade, entendendo que as(os) profissionais de serviço social e de psicologia podem realizar nesse espaço ocupacional, a partir da direção presente no projeto ético-político profissional, qual seja, o exercício de sua autonomia profissional com competência crítica,

propositiva, em uma perspectiva de totalidade, construindo mediações para emancipação humana”. (CFP, 2021, p. 15-16)

Apesar das conquistas alcançadas até aqui, ainda se observa um hiato muito grande entre o texto da lei e a realidade para sua aplicação; entre o que é previsto e o que será efetivamente disponibilizado pela estrutura do Estado. Atualmente, as mobilizações para regulamentação e implementação da lei possibilitada pelas comissões estaduais, criadas pela Coordenação Nacional para atuarem nos estados, encontram dificuldades diversas neste caminho.

Uma das mais recentes ameaças ao trabalho da implantação efetiva da lei é o projeto de Lei nº 3418/2021 apresentado à Câmara dos Deputados. Este documento altera dispositivos da Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – garantia de que a Lei nº 13.935/2019 seja, de fato, implementada.

Em Mato Grosso do Sul, as articulações para a regulamentação da Lei caminharam a passos largos e pode-se dizer que, por meio da Coordenadoria Estadual para implementação da Lei, as ações foram intensificadas. Esta Coordenadoria é composta por conselheiras dos Conselhos Regionais de Psicologia e de Serviço Social, além de outras representatividades regionais do campo.

Em outubro de 2021, os integrantes da referida Coordenadoria participaram de uma reunião com a secretária estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, Maria Cecília Amêndola da Mota, com o

objetivo de avaliar como se dará a implantação da Lei no Estado.

Registrou-se, como encaminhamento do encontro, a solicitação realizada pela secretária de educação à Secretaria de Administração para que se efetive a modificação na Lei do Servidor Público da Educação (Lei nº 11.091/2005). Argumenta-se que esta medida permitiria que psicólogos(as) e assistentes sociais sejam lotados no cargo de Gestão de Assuntos Educacionais, favorecendo, então, a contratação desses profissionais no Estado.

Após as tratativas anunciadas acima, menciona-se os demais passos em Mato Grosso do Sul para implementação da Lei nº 13.935. Foi publicada em *Diário Oficial do Estado*, no dia 06 de abril de 2022, a Resolução nº 4.021 da Secretaria de Estado de Educação que Institui o Programa de Serviço Especializado de Apoio ao Processo Educativo e suas interfaces – SEAPE/SED nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

Estabelece-se, por meio da resolução, os objetivos do Serviço como:

a finalidade do SEAPE/SED é assessorar e colaborar com a equipe pedagógica no atendimento às demandas relacionadas à aprendizagem dos estudantes, dos fatores biopsicossociais e culturais que incidem no processo de desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens presentes nas escolas da REE/MS, bem como na interlocução intersetorial, local e regional, perante as instituições governamentais, não governamentais e civis voltadas ao cuidado e à garantia de direitos previstos na legislação vigente. (Diário Oficial Eletrônico de MS, nº 10.799, p. 8)

Desse modo, institui-se em Mato Grosso do Sul a possibilidade de contratação de profissionais da Psicologia e do Serviço Social para atuarem nas escolas que compõem a Rede Estadual de Ensino. De acordo com a Resolução 4.021:

o SEAPE/SED será constituído por profissionais de Psicologia, na área de Psicologia Escolar e Educacional, e de Serviço Social, que integrarão equipe multidisciplinar com profissionais da educação, com vista a atender a finalidade do Programa. (Diário Oficial Eletrônico de MS, nº 10.799, p. 9)

Em seguida, publicou-se o Processo Seletivo Simplificado – SAD/SED/PSI/ASS/2022 no Diário Oficial nº 10.808, de 20 de abril de 2022, que dispôs sobre as inscrições destinadas à seleção de profissionais a serem contratados para atuarem nas funções de Psicólogo Escolar e Educacional e Assistente Social, no cargo de Gestor de Atividades Educacionais, na carreira de Apoio à Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

Foram ofertadas no processo seletivo 52 (cinquenta e duas) vagas, sendo 26 (vinte e seis) psicólogos(as) escolar e educacional e 26 (vinte e seis) assistentes sociais, para exercerem atividades no Órgão Central, para atendimento das escolas do município de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul e nas Coordenadorias Regionais de Educação e municípios de suas jurisdições.

Este movimento de contratação foi realizado em duas etapas que incluíram: a) Etapa I: Inscrição, de caráter eliminatório; b) Etapa II: Avaliação Curricular, de caráter eliminatório e classificatório. O período de contratação foi estabelecido por até 1 (um) ano, podendo

ser prorrogado ou rescindido a qualquer tempo. O resultado do processo seletivo simplificado foi publicado em *Diário Oficial*, nº 10.828, no dia 10 de maio de 2022, e as equipes iniciaram o trabalho nas escolas em 01 de junho do mesmo ano, conforme publicações de contratos públicos no *Diário Oficial*.

Apesar da aparente efetivação, nota-se que são políticas de Governo e não de Estado, e que ainda é necessário que essas questões sejam diluídas e que a Lei se torne uma política de Estado efetiva, que possibilite a atuação de assistentes sociais e psicólogos(as) na educação e que estes sejam instrumentos de efetivação do direito da educação pública, gratuita, laica e de emancipação.

NOVO PONTO DE PARTIDA: OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO

Nas últimas décadas, a Psicologia Escolar e Educacional reviu-se enquanto ciência e buscou novos rumos, tendo em vista às concepções críticas de atuação neste campo, conforme pontuado nos itens anteriores. Este movimento intenso de repensar a atuação do psicólogo junto à educação possibilitou a articulação de elementos que são constitutivos à atuação, considerando que a presença de psicólogos na rede pública de ensino faz parte da realidade de alguns estados e municípios há alguns anos, ainda que não aconteça de forma ordenada ou regulamentada.

Neste cenário, a possibilidade de inserção do profissional psicólogo na escola garantida pela Lei nº 13.935, sancionada em 2019, vem novamente fomentar este ‘mercado profissional’, fato que poderá levar às escolas muitos profissionais inexperientes ou sem habilitação necessária e, por consequência, sem compreensão das complexidades do campo educacional.

Contudo, pode-se observar que essa condição é fruto de uma constituição histórica. Yazlle (1997) já alertava que havia uma transposição de práticas de consultório para o espaço escolar, tendo em vista que os psicólogos tinham na área clínica seu maior interesse, atuando na escola por mera ocasião ou uma atividade de passagem para aquisição de maior experiência no início da carreira profissional. A autora segue apresentando uma análise relevante e atual a esse respeito no excerto que segue:

essa transferência simplificada de práticas individualizadas de consultório para a escola pública não se caracteriza somente como uma questão técnica ligada ao espaço onde está sendo exercida a ação; parece tratar-se muito mais da compreensão que o psicólogo tem sobre os “problemas” que as escolas estão apresentando para este profissional. Trata-se, portanto, da concepção que o profissional da Psicologia tem sobre a educação, ponto de partida para tomada de decisões sobre como atuar neste contexto. (p. 12)

Nesse sentido, considerando a complexidade e multiplicidade dos fatores envolvidos nos processos educativos, pesquisas têm gerado questionamentos sobre como a atuação do psicólogo escolar pode contribuir efetivamente com as questões que comprometem o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano em ambientes educativos.

Compreende-se que o psicólogo que atua na educação deve ser um educador, conhecer legislação e processos educacionais e, fundamentalmente, considerar-se como parte integrante deste processo. Dessa forma, sua atuação no campo da educação deve considerar os contextos sociais, escolares, educacionais e o Projeto

Político-Pedagógico das Unidades Educacionais atendidas, em articulação, principalmente, com as áreas da Saúde, da Assistência Social, dos Direitos Humanos e da Justiça.

Sobesse prisma, Santana (2019) defende que o psicólogo escolar deve assumir um compromisso ético-político com a Educação e com o desenvolvimento humano, com o objetivo de contribuir com o processo ensino e aprendizagem. A este respeito, o CFP publicou, em 2013, as “Referências Técnicas para atuação de Psicólogos (as) na Educação Básica”, edição revisada (2019), manual elaborado no âmbito do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas- CREPOP.

O documento tem por objetivo subsidiar as ações dos profissionais neste campo, pautando-se nas diretrizes da Política Nacional de Educação e nos preceitos teóricos e éticos da Psicologia. A intenção é fomentar a melhoria da qualidade da educação de maneira que as práticas psicológicas favoreçam a reflexão e intervenções críticas dos desafios contidos no contexto educacional brasileiro. De acordo com o documento:

ao lidar com os sujeitos e suas subjetividades, a(o) psicóloga(o), em trabalho conjunto com professores e a comunidade escolar, pode possibilitar o reconhecimento das dificuldades de aprendizado, evasão escolar, violência nas escolas, dentre outros, que são permeados por vivências de extrema pobreza, racismo, discriminação de gênero e de orientação sexual. (CFP, 2013, p. 9)

As referências do CFP (2013) foram estruturadas em quatro eixos intitulados: eixo 1 – dimensão Ético-política da Atuação da(o)

Psicóloga(o) na Educação Básica; eixo 2 – a Psicologia e a Escola; eixo 3 – possibilidades de atuação da(o) Psicóloga(o) na Educação Básica; eixo 4 – desafios para a atuação da Psicologia na Educação Básica.

O primeiro eixo visa analisar o contexto das políticas econômicas, políticas públicas e das políticas sociais que constituem o campo educacional brasileiro. Destaca as dificuldades a serem enfrentadas, bem como os princípios e compromissos em que a Psicologia como ciência e profissão se pauta para enfrentamento aos desafios educacionais.

O segundo eixo ressalta as contradições, dificuldades e desafios da vida cotidiana escolar, enfatizando a discussão na escola como realidade social e destacando os aspectos sociais, institucionais, relacionais e políticos que a constituem como importante instrumento de socialização do conhecimento e de valores sociais.

No terceiro eixo, apresenta as principais áreas em que os profissionais centram suas práticas.

Por fim, no quarto eixo ressalta os princípios para uma atuação na Educação Básica e destaca os principais aspectos que devem ser considerados em uma atuação em nível institucional nas redes de ensino.

Algumas proposições para a atuação do psicólogo na educação básica são lançadas no texto, contemplando um cenário de múltiplas e muitas demandas, a saber:

compor com a equipe escolar, a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político

Pedagógico da Escola e, a partir dele, construir seu projeto de atuação, como um profissional inserido e implicado no campo educacional; • Problematizar o cotidiano escolar, colaborando na construção coletiva do projeto de formação em serviço, no qual professores possam planejar e compor ações continuadas; • Construir, com a equipe da escola, estratégias de ensino- aprendizagem, considerando os desafios da contemporaneidade e as necessidades da comunidade onde a escola está inserida; • Considerar a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico-assistencial; • Valorizar e potencializar a construção de saberes, nos diferentes espaços educacionais, considerando a diversidade cultural das instituições e seu entorno para subsidiar a prática profissional; • Buscar conhecimentos técnico-científicos da Psicologia e da Educação, em sua dimensão ética para sustentar uma atuação potencializadora; • Produzir deslocamento do lugar tradicional da(o) psicóloga(o) no sentido de desenvolver práticas coletivas que possam acolher as tensões, buscando novas saídas para os desafios da formação entre educadores e educandos; • Romper com a patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão; • Formar profissionais da Psicologia para se dedicarem a este campo de atuação e poderem acompanhar os estudantes em contextos sociais de desenvolvimento. (CFP, 2013, p. 53-54)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pôde constatar, as possibilidades de atuação do psicólogo na educação e a definição das atribuições deste profissional neste contexto permanecem como um desafio à prática profissional atualmente. Visando colaborar com essa construção, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE divulgou nota técnica contendo as atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional com objetivo de contribuir para o esclarecimento da atuação destes profissionais de Psicologia no campo da educação. Vale ressaltar o avanço significativo para este campo do conhecimento com a fundação da ABRAPEE, que ocorreu em de 1º de novembro de 1991.

Com sede e foro na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, é uma associação de direito privado, constituída por tempo indeterminado, que tem como objetivo incentivar o crescimento da ciência e da profissão do psicólogo escolar e educacional, como um meio de promover o bem-estar e o desenvolvimento humano, enfocando para isso o processo educacional no seu sentido mais amplo. A nota publicada pela ABRAPEE em 2020, tem a seguinte redação:

são elencadas a este profissional as seguintes atribuições: 1. Participar da elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias a partir de conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, na perspectiva da promoção da aprendizagem de todos os alunos, com suas características peculiares, trabalhando em equipes multiprofissionais. 2. Participar da elaboração de políticas públicas de educação. 3. Contribuir com

a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, juntamente com as equipes pedagógicas e multiprofissionais, garantir o direito à inclusão de todas as crianças e adolescentes. 4. Orientar nos casos de dificuldades nos processos de escolarização. 5. Realizar avaliação psicológica a partir das necessidades específicas identificadas no processo educativo, que considere a rede de fenômenos presentes. 6. Orientar as equipes educacionais na promoção de ações que auxiliem na integração da família, do educando, da escola e nas ações necessárias à superação de estigmas que comprometam o desempenho escolar dos educandos. 7. Propor e contribuir na formação continuada de educadores, a partir das atividades coletivas de cada escola, na perspectiva de constante reflexão sobre as práticas docentes. 8. Atuar nas ações e projetos de enfrentamento dos preconceitos, da violência, da patologização, da medicalização e da judicialização na escola. 9. Propor articulação intersetorial no território, visando à integralidade de atendimento ao município, ao Estado e o apoio às Unidades Educacionais e o fortalecimento da Rede de Proteção Social. 10. Promover ações, em equipes multiprofissionais, voltadas à escolarização do público da educação especial. 11. Propor e participar de atividades formativas destinadas à comunidade escolar sobre temas relevantes da sua área de atuação. 12. Participar da elaboração de projetos de educação e orientação profissional. 13. Promover ações de acessibilidade. 14. Propor ações, juntamente com professores, pedagogos, alunos e pais, funcionários técnico-administrativos e serviços gerais e a sociedade de forma ampla, visando a melhorias nas condições de ensino, considerando a estrutura física das escolas, o desenvolvimento da prática docente, a qualidade do ensino, entre outras condições objetivas que permeiam o ensinar e o aprender. 15. Considerar a dimensão de produção

da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico assistencial. 16. Buscar conhecimentos técnico-científicos da Psicologia e da Educação, em sua dimensão ética para sustentar uma atuação potencializadora. (p. 2)

Nesta direção, entende-se que o profissional de Psicologia nesse contexto, amplia a gama de possibilidades de acesso à práxis educacional, podendo promover a (re)formulação, revisão e implementação de atuações mais eficientes para os processos educativos. Souza (2010) defende que os profissionais de Psicologia, que atuam na escola, adotem uma perspectiva crítica que vise transformações necessárias neste contexto:

[...] uma perspectiva crítica de atuação/formação, o psicólogo escolar parte da queixa produzida no espaço da escola visando construir uma interpretação que tem como princípio a elaboração de uma história não documentada, composta por diferentes versões (criança, pais, professores, psicólogo) a respeito da criança e de sua relação com a escolarização, com uma finalidade emancipatória. Essa história é a história do sujeito escolar e seu resgate envolve a consideração de questões, tais como: Quem é este sujeito escolar? De onde veio? Como estudou? Que oportunidades teve? Por quais professores passou em sua trajetória? Como se deu essa relação? (p. 144)

De acordo com Meira (2003), o conceito de crítica pode assumir múltiplos sentidos dependendo da orientação teórica-filosófica adotada. Pontua-se que, nesta pesquisa, entende-se como perspectiva crítica uma atuação que nega as aparências ideológicas e visa apreender a totalidade do concreto em suas múltiplas

determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir a ser (Meira, 2003. p. 17).

Esta definição de crítica, apresentada acima, baseia-se no conjunto de formulações filosóficas, sociais, econômicas e políticas desenvolvidas por Karl Marx e de alguns autores que se nutrem da mesma fonte. Nessa direção, Meira (2003, p. 17) sustenta que “um caminho possível para uma fundamentação mais consistente de uma nova perspectiva de Psicologia Escolar pode ser buscado no recurso a concepções críticas de Educação e Psicologia.”

Nesse sentido, Souza (2010) problematiza os mecanismos que constituem a atuação e a formação do Psicólogo Escolar e Educacional e, de acordo com ela, estes procedimentos devem considerar: “o trabalho participativo; a demanda escolar como ponto de partida de uma ação na escola; o fortalecimento do trabalho do professor e a circulação da palavra”. (p. 145)

Com base no exposto, considera-se que os profissionais da área Escolar e Educacional, embora tenham avançado no conhecimento dos processos de escolarização, assim como das problemáticas históricas e contemporâneas da educação, ainda têm muitos desafios nesse âmbito de atuação.

Conforme defende Meira (2003), o melhor lugar para o psicólogo escolar é o lugar possível, a autora segue afirmando que:

[...] seja dentro ou fora de uma instituição, desde que ele se coloque dentro da educação e assume um compromisso teórico e prático com as questões da escola, já que independente do espaço profissional

que possa estar ocupando, ela deve constituir-se no foco principal sua reflexão, ou seja, é do trabalho que se desenvolve em seu interior que emergem as grandes questões para as quais devem buscar tantos recursos explicativos quanto os instrumentos metodológicos que possam orientar sua ação. (p. 60)

Nesse conquistado ponto de chegada, entende-se que compreender o processo educativo a partir da perspectiva crítica de atuação permite que as propostas de intervenções do Psicólogo Escolar e Educacional tenham uma finalidade transformadora, objetivando romper com práticas cristalizadas, tais como problematizar a vida institucional e contribuir com o processo de humanização dos estudantes pela apropriação dos conteúdos da cultura e da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL-ABRAPEE. **Nota técnica - Elaboração**. São Paulo, 2020.

BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da Psicologia educacional e escolar no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011. doi:10.11606/T.47.2011.tde-22072011-163136. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

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. **Presidência da República.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 2020.** Dispõe sobre Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm Acesso em: 20 jan. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências Técnicas para a atuação da(o) psicóloga(o) na Educação Básica.** Brasília: CFP, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Psicólogos(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica:** orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019 / Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. Brasília: CFP, p. 50, 2021.

EDDINE, E. A. C.; URT, S. C. Relatos historiográficos: o processo de construção da psicologia educacional no Brasil. *In*: URT, S. C. **Retratos do Pesquisar em MS: Educação e Psicologia.** Campo Grande: Ed. Oeste, 2017.

FACCI, M. G. D. **Atribuições da Psicologia e do Serviço Social na Educação Básica.** Youtube, 30/06/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUYhy6DMsOo&t=2553s>. Acesso em: 03 set. 2021.

MEIRA, E. M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

SANTANA, A. C. (orgs.). **Psicologia escolar: políticas públicas, práticas e formação profissional [livro eletrônico]**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.

SOUZA, M. P. R. de **Atuação do Psicólogo na Rede Pública de Educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações**. 2010. Tese (Livre-Docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. *In*: Tanamachi, E. R.; Souza, M. P. R. de; Rocha, M. L. (eds.). **Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 73-103.

YAZLLE, E.G. A atuação do Psicólogo escolar: alguns dados históricos. *In*: CUNHA, B. B. B. *et al.* **Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.



CAPÍTULO 5

PSICÓLOGO E ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA. E AGORA? O QUE VOCÊS FAZEM?

Flávia Nasciutti
Thais de Sousa Rodrigues

PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL: O CAMINHO DAS PROFISSÕES NA ESCOLA PÚBLICA

A inserção da Psicologia e do Serviço Social na Educação, a partir da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), trouxe diferentes possibilidades de atuação e configuração do trabalho destes profissionais na realidade do serviço público no município de Araguari no Estado de Minas Gerais. Diante deste fato, destacam-se, neste capítulo, os passos iniciais de estruturação do Departamento de Psicologia Educacional e Serviço Social (DEPESS) dentro da Secretaria Municipal de Educação, tendo como focos a atuação na Educação Básica e na Educação Infantil, bem como discutir o cenário encontrado e refletir ações necessárias para a elaboração de práticas efetivas e o fortalecimento deste campo de atuação para as duas categorias profissionais.

Para iniciar este relato de experiência vale pontuar, de forma breve, o caminhar histórico da atuação dos trabalhadores Psicólogos Escolares e Assistentes Sociais Educacionais nos serviços públicos do município de Araguari.

A partir de arquivos da Fundação Aragarina de Educação e Cultura (2013), os registros das gestões municipais ao longo do tempo indicam primeiramente a presença das profissões de psicólogos e assistentes sociais atuando exclusivamente nos serviços de saúde pública que, até final dos anos 1980, eram vinculados em uma única pasta: Saúde e Assistência Social, não havendo registros formais de atuação na Educação. De acordo com orientações do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), Decreto nº 6571 (Brasil, 2008), de resoluções das CNAS 130 e 33 (Conselho

Nacional de Assistência Social, 2005), da Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), que novas políticas públicas orientaram as áreas da Saúde, Assistência Social e Educação, no que tange à presença substancial das profissões de Psicólogos e Assistentes Sociais na interlocução em equipes multiprofissionais.

No contexto da história de exercício na Educação Pública em Araguari, o cargo de Psicólogo Escolar foi criado no ano de 2004, sendo realizado concurso público para contratação deste profissional. Naquele momento, foi criada apenas uma vaga para prática exclusiva no setor orientador da educação especial inclusiva. Tendo início concomitante à implantação das salas de recurso multifuncional e do Atendimento Educacional Especializado nas escolas municipais e estaduais.

Nas Escolas Estaduais também se iniciou o trabalho de educação especial, porém sob a orientação de analistas da educação vinculados à Superintendência de Ensino do Estado de Minas Gerais. Esse analista pode ser tanto Psicólogo, Assistente Social ou Pedagogo; desta maneira traçam-se práticas diferentes no município, o que não caberá no cerne desta discussão.

Retomando a realidade do Sistema Municipal de Ensino de Araguari, dos anos 2005 até 2021, trabalhavam na Educação somente 4 Psicólogas Escolares com atuação focada na Educação Especial Inclusiva. De acordo com dados de dezembro de 2021, o Município conta com 16 Centros Educacionais de Ensino Fundamental I e II e 21 Centros Municipais de Educação Infantil. Totalizando um quadro de 5.070 estudantes do ensino fundamental e 2.967 crianças na educação infantil. Também compondo o quadro

efetivo de trabalhadores da Educação um total de 786 profissionais (Prefeitura Municipal de Araguari, 2021).

A IMPLEMENTAÇÃO DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E SERVIÇO SOCIAL NO MUNICÍPIO DE ARAGUARI

A criação do Departamento de Psicologia Educacional e Serviço Social (DEPESS), visa o cumprimento da Lei Federal nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia escolar e serviço social na rede pública de educação básica. A partir da promulgação da referida lei, a secretaria municipal de Educação de Araguari (MG) a ela se adequou com a contratação, via processo seletivo, de 10 psicólogos escolares e 8 assistentes sociais, celetistas, em regime de 20 horas semanais, convocados a partir de fevereiro de 2022.

Assim, como observado na pesquisa de Cavalcante e Aquino (2019), sobre a prática e perfil de 55 psicólogos escolares, foi possível perceber que a maioria dos profissionais não apresentava formação em Psicologia Escolar, também não havia realizado estágio supervisionado e pós-graduações na referida área. Ressalta-se que o grupo de contratados entre 10 psicólogos, 9 eram recém-graduados e dos Assistentes Sociais entre 7, 5 eram recém-graduados também. Destarte, notou-se a necessidade de propor formação, supervisão e estudos coletivos para orientar o trabalho prático tanto dos psicólogos quanto dos assistentes sociais.

Tais formações teóricas e discussões de casos eram realizados de forma semanal, compreendendo a realidade dos profissionais. Além disso, para melhor desenvolvimento do trabalho, dividiu-se

em duplas os psicólogos e assistentes sociais para realização das visitas nos centros de ensino educacionais, afim de se apresentarem, assim como expor sua proposta de trabalho, conhecer as demandas e iniciar seus planejamentos para traçar um trabalho de qualidade, para valorizar e democratizar o ensino, assim como proposto nos documentos do Conselho Federal de Psicologia sobre as atribuições do Psicólogo Educacional (1992) e do Conselho Federal do Serviço Social (2014).

Assim, como proposto por Marinho-Araújo e Almeida (2005, p. 88): “defende-se que o profissional de Psicologia precisa estar inserido na instituição escolar como membro efetivo desse universo e não mais como ‘especialista’ que presta eventuais consultorias quando emergem problemas circunstanciais.” Desta maneira, as visitas nas instituições eram realizadas com frequência semanal, sendo que cada dupla de profissionais se responsabilizou por quatro ou cinco instituições de ensino, considerando 37 centros municipais de educação, abrangendo Educação Infantil e Ensinos fundamentais.

Considerou-se de extrema importância abranger os Centros Municipais de Educação Infantis, compreendendo as demandas já relatadas por professores e diretores atuantes na área. Assim como apontado por Mezzalira, Weber, Beckman e Guzzo (2019) em suas pesquisas, observou-se nos centros municipais, inclusive os infantis, queixas que abarcavam dificuldades em seguir regras, conflitos nas relações sociais entre os pares e, além disso, questões familiares como uso de drogas, violência intrafamiliar, negligência e suspeita de violência física e sexual.

Desta forma, o trabalho do psicólogo e do assistente social no âmbito escolar precisa abarcar não só a realidade dos alunos, mas também dos profissionais, assim como das famílias, como já sugerido nas Referências Técnicas para atuação de psicólogos na educação básica (Conselho Federal de Psicologia, 2013).

Lima e Marinho (2022), descrevem desafios semelhantes aos encontrados na realidade de Araguari na implantação de um fazer dos psicólogos e assistentes sociais na Educação. Para além de uma estrutura física deficitária na secretaria de educação de Araguari para o novo departamento, ausência ou ineficiência de transportes para a realização das visitas institucionais, foi possível observar como demais desafios o baixo salário, dificuldades dos profissionais em elaborar caminhos de atuação dentro do campo educacional, por apresentarem aportes teóricos e conceituais insuficientes para a compreensão dos processos educacionais, resistência dos gestores com a atuação dos psicólogos para além da educação especial, dificuldade inicial na compreensão do papel do assistente social e expectativa da realização de um trabalho clínico dentro da escola.

Os baixos salários impactaram diretamente na desistência dos profissionais e, automaticamente, na grande rotatividade, trazendo desafios para a continuidade do trabalho. Concomitantemente à incipiente quantidade de profissionais contratados, visto a quantidade de instituições escolares do município, tal impasse também foi apontado por Lima e Marinho (2022).

Outra questão diretamente relacionada, que se coloca como um desafio, foi a ausência de percepção sobre a especificidade no próprio edital do processo seletivo para o cargo de psicólogo e

assistente social para atuarem no âmbito educacional, ao passo que no conteúdo programático apontou-se mais referências na área da saúde do que no quesito escolar, assim como exigido nas questões de conhecimentos específicos da prova (Associação Brasileira de Câmaras Municipais, 2021).

PERSPECTIVAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO MULTIPROFISSIONAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Os primeiros meses das vivências da equipe no campo de trabalho das escolas e creches, levantou alguns pontos fundamentais da realidade para o fazer multiprofissional. Diante do cenário encontrado para a implantação do Departamento de Psicologia Educacional e Serviço Social, foi possível vislumbrar ações necessárias a serem desenvolvidas de forma estratégica juntamente com a gestão e outras, mais especificamente, internas na composição das orientações ao trabalho técnico do departamento.

Sobre as questões que abrangem a estrutura como transporte, condições de trabalho e salários, a alternativa foi apresentar de forma sistematizada, em reuniões com a gestão da Secretaria Municipal de Educação, os impactos negativos destes fatores na qualidade do desempenho do serviço, o fato de ter o FUNDEB (Conselho Federal de Psicologia, 2021), como custeio das remunerações e a necessidade de rediscussão acerca do plano de carreira dos trabalhadores da Educação incluindo Psicólogos e Assistentes Sociais no quadro formal de sua composição.

Outro ponto, também levantado e reiterado nas abordagens com os gestores municipais, foi a importância do trabalho com a

queixa escolar e com a questão social, pois em consonância com as orientações para regulamentação da Lei nº 13.935/2019 (Conselho Federal de Psicologia, 2021), é de suma relevância que a atuação de psicólogos(as) e de assistentes sociais estejam alicerçadas nos direitos humanos e na defesa da educação como um direito de todos e todas. Lidando com as relações entre as pessoas e com os processos de desenvolvimento social, cultural, histórico, comunitário, escolar, da aprendizagem e de saúde também. O que determina um trabalho especializado e fundamental para a constituição de equipes multiprofissionais compostas por gestores, diretores, professores, supervisores e outros educadores.

CONSTRUÇÃO DO FAZER TÉCNICO NA ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Durante as supervisões por equipes e suas respectivas escolas de atuação, assim como durante as reuniões para estudos coletivos, o levantamento das primeiras percepções acerca do “chão da escola” determinou alguns pontos importantes acerca da constituição da identidade de trabalhadores da educação destes profissionais, Psicólogo Escolar e Assistente Social Educacional.

Considerando que a identidade do psicólogo escolar e do assistente social educacional no Brasil é influenciada por inúmeros fatores, Senna e Almeida (2005), descrevem fatores internos e externos à profissão de psicólogo, tais como componentes sócio-históricos que determinaram a origem e o desenvolvimento da profissão, as demandas diretas do sistema educativo e do meio social. Também deve-se considerar as características da instituição onde os profissionais trabalham, pois estas interferem diretamente

nos conflitos que irão compor os processos da constituição das identidades.

Continuando esta reflexão, as orientações advindas do Conselho Federal de Serviço Social (2014) ressaltam que a autonomia não é dada e sim construída nas tensões no cotidiano profissional ancoradas na necessidade de independência técnica para fazer escolhas em sintonia com os princípios que regem a profissão e normas do Código de Ética Profissional.

A elaboração de práticas efetivas nesta configuração de equipes multiprofissionais é campo fértil para reflexões, estudos e intervenções práticas. O trabalho foi sendo configurado na interlocução Psicologia, Serviço Social e Educação. Áreas complexas e de vastos campos de saberes nos levaram a fazer opções por nortes teóricos para estudos e criação de instrumentais para respaldar as práticas dentro da escola. Assim, foi possível construir inicialmente instrumentais para coleta de queixas escolares, de observação institucional, formulários de entrevista com professores, famílias e estudantes, roteiros de observação, orientações acerca da avaliação dos marcos de desenvolvimento e dos processos constitutivos da pré-alfabetização e do desenvolvimento da leitura e escrita (Lima; Marinho, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os dados apontados anteriormente, amparados pela Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), nos demonstram um avanço significativo no quesito de espaço de trabalho no âmbito educacional, tanto para os psicólogos quanto para os assistentes sociais, ao mesmo tempo

em que oferece um serviço tão importante para as comunidades escolares.

Concomitante a isso, são vastos os desafios a serem repensados, tais como as condições de trabalho destes profissionais, sobre a relevância de se exigir uma especialização na área escolar para a efetiva contratação, a exigência de concurso público com referencial teórico adequado conforme a exigência da atuação, além disso, a importância de cargos efetivos com salário adequado, visando a minimização da rotatividade dos profissionais, além da necessidade de contratar um número maior de profissionais, considerando a demanda e quantidade de centros municipais educacionais no município de Araguari-MG.

Através deste relato de experiência, visa-se trazer reflexões relevantes e que podem contribuir para a atuação destes profissionais no campo educacional e produzir conhecimentos e ações na interface teoria e prática e no planejamento de novos avanços para a efetividade do trabalho dos psicólogos e assistentes sociais no âmbito escolar.

Mediante o exposto, destaca-se a importância da formação em exercício e com base na reflexão sobre a prática ancorada nos conhecimentos teóricos e de pesquisas científicas na área da Educação, Psicologia e Assistência Social.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CÂMARAS MUNICIPAIS. **Processo Seletivo Simplificado EDITAL 01/2021. Conteúdo programático.** 2021. Disponível em: <https://s3.saeast1.amazonaws.com/cdn.abracamconcursos.org/edital/1/3/38cc38581019390f87fa8ad5fbacebfa.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

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 2007-2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 5 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. [Acesso em: 05 maio 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. 2019. Disponível em: https://abrapee.files.wordpress.com/2020/09/lei_0242140_lei_n__13.935_2019.pdf. Acesso em: 13 fev. 2024.

CAVALCANTE, L. A.; AQUINO, F. S. B. Práticas Favorecedoras ao Contexto Escolar: Discutindo Formação e Atuação de Psicólogos Escolares. **Psico-USF**, Bragança Paulista, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240110>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/QfVbj36QsW37WJhPPk8YwFy/?lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2024

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil**. Brasília: CFP, 1992. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf. Acesso em: 13 fev. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica** / Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2013, 58 p. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2013/04/Refer%C3%Aancias-T%C3%A9cnicas-para-Atua%C3%A7%C3%A3o-de-Psicologas-os-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Psicólogos(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica**: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935/2019. 1 ed., Brasília: CFP, 2021. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologasos-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica-orientacoes-para-regulamentacao-da-lei-13-935-de-2019>. Acesso em: 18 fev. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Gestão tempo de Luta e Resistência (2011-2014)**: subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na política de Educação. 1 ed. (Caderno 3). 2014. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 13 fev. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Resolução CNAS nº 130, de 15 de julho de 2005**. Aprova a Norma Operacional Básica da Assistência Social - NOB SUAS. 2005. Disponível em: <https://www legisweb.com.br/legislacao/?id=102523#:~:text=Aprova%20a%20Norma%20Operacional%20B%C3%A1sica,IX%20e%20XIV%20do%20art>. Acesso em: 19 fev. 2024.

FUNDAÇÃO ARAGUARINA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Arquivo Histórico Municipal e Museu Dr. Calil Porto**. Araguari, MG, 2013. Disponível em: <https://faec.araguari.mg.gov.br/arquivo-historico-municipal>. Acesso em: 13 fev. 2024.

LIMA, E. N.; MARINHO, I. C. Serviço de Psicologia Escolar na rede municipal de educação de Fortaleza (CE): primeiros resultados. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. **Rev. Pemo**, [s. l.], v. 4, p. e 47304, Doi: 10.47149/pemo.v.4.7304, 2022.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas: Editora Alínea, p. 121, 2005.

MEZZALIRA, A. S. C.; WEBER, M. A. L.; BECKMAN, M.V.R.; GUZZO, R.S.L. O Psicólogo Escolar na Educação Infantil: Uma Proposta de Intervenção Psicossocial. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 233-247, Janeiro-Junho, 2019. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/3051/2177>. Acesso em: 13 fev. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAGUARI. **Relatório de Vagas Ocupadas**. Araguari, 2021. Disponível em: <https://e.araguari.mg.gov.br/GRP/servlets/portalcidadao/cadastrosgerais/downloadArquivoDigital?ftd32vjr23ZG58=npdQ8EQrj0r9Mr869AMSnEQK7Ay0vwonly1Ktjnttf7UjAMX3IbE7hUhy6lI0CwG0dUEGwvfltbGQE9SvU7>

[r3X7ZMCbU32dSbwdZj15rC&id=521236&Qt7jf7CKOInfU7MKrO6C
d90nbSSQMCSjhrQ660rOAC9vn3XAO4EyM4dG25USv0b2AyS11nv
OZf0p1n95dOGvv5MSSfElw](https://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/2024/02/13/psicologia-escolar-e-compromisso-social). Acesso em: 13 fev. 2024.

SENNÁ, S. R. C. M.; ALMEIDA, S. F. C. Formação e atuação do Psicólogo escolar da rede pública de Ensino do Distrito Federal. In Martínez, A. M. **Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas**. Campinas: Editora Alínea. p. 199-229, 2005.



CAPÍTULO 6

PSICÓLOGO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: CONGRUÊNCIAS E CONTRADIÇÕES NA REDE DE FORTALEZA E SOBRAL

Edgar Nogueira Lima
Israela Melo Alves
Ana Ignez Nunes Belém
Byriane Ferreira da Silva

INTRODUÇÃO

O enlace entre a Psicologia e a escola surge em meio aos ideais higienistas, adquirindo como principal função avaliar, diagnosticar e classificar os alunos que não se enquadrassem no que era esperado pela sociedade. Dessa forma, o psicólogo utilizava métodos e técnicas de uso exclusivo para fornecer um serviço que se assemelhava ao âmbito clínico, selecionando as crianças consideradas problemáticas e modificando os comportamentos inadequados.

No Brasil, em meados dos anos 1970, algumas temáticas entraram em discussão a respeito da atuação do Psicólogo no espaço escolar, como a necessidade de compreender o aluno dentro de um processo histórico-cultural considerando todos os agentes envolvidos. Dessa forma, o que outrora poderia ser considerado uma prática clínica dentro da escola, passou a trilhar um caminho onde a Psicologia possa trabalhar de forma coletiva, articulada aos outros profissionais e considerando os aspectos cognitivos, sociais e emocionais (Giongo; Oliveira-Menegotto, 2010).

Com base no que foi descrito, a pesquisa em tela teve como objetivo compreender de que forma o Psicólogo Escolar foi incluído na rotina das Escolas Públicas dos Municípios de Fortaleza e Sobral. Em Fortaleza, através da Lei Federal nº 13.935 (2019) e em Sobral, sob o cargo de Orientador Educacional, os psicólogos foram inseridos a partir da Lei Municipal nº 1.704 (2017). Adotou-se, enquanto percurso metodológico de análise, a pesquisa documental e bibliográfica, recorrendo às bases de implantação da rede Municipal e Estadual da Educação, bem como, alguns dados de acompanhamento divulgados pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e Sobral.

A PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL

O campo de pesquisa da Psicologia Escolar no Brasil, tem suas raízes ainda na Primeira República (1906 a 1930), auxiliando na consolidação de ideais capitalistas às ações educativas e sociais (Marinho-Araújo, 2010). No entanto, um dos embargos, a consolidação de uma proposta e atuação do psicólogo escolar associada às instituições e processos educativos, ocorre tardiamente. A ausência de formação para esta área de conhecimento foi um aspecto importante no atraso da consolidação desse campo de atuação profissional e pesquisa.

Entre os anos de 1940 e 1960, não existiam cursos universitários de Psicologia no país. A profissão de psicólogo escolar e atuação formativa nesse campo eram exercidas por profissionais pedagogos, formados pelas escolas normais, ministrando as disciplinas de Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, assim como os estágios dessa área. As práticas de Psicologia Escolar nesta época estavam associadas à dimensão clínica, de avaliação comportamental ou também se voltava às orientações educacional e vocacional, com aplicação de testes psicológicos (Cassins *et al.*, 2007).

A partir da publicação da Lei nº 5.766 de 1971, que tem como objeto de regulação a criação dos Conselhos de Psicologia, bem como a obrigatoriedade de registro de atuação profissional de psicólogo, pedagogos puderam registrar-se na área de Psicologia Escolar. Somente a partir da década de 1980, a Psicologia Escolar passa por um processo de renovação, que modifica a concepção clínica de atuação profissional, atuando mais fortemente, associada ao princípio pedagógico, voltando-se à saúde emocional e psicológica

dos indivíduos que fazem parte do universo escolar. “O aluno, anteriormente considerado um indivíduo com problemas, passa a ser considerado um indivíduo em processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.” (Cassins *et al.*, 2007, p. 21)

Em 1990, foi criada, por um grupo de psicólogos interessados na temática, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), que, de acordo com o portal da entidade, visava “o reconhecimento legal da necessidade do psicólogo escolar nas instituições de ensino, bem como estimular e divulgar pesquisas nas áreas de Psicologia Escolar e Educacional” (Portal ABRAPEE). No ano de 1991, na cidade de Valinhos (SP), realizou-se o “Primeiro Congresso Nacional de Psicologia Escolar” (CONPE), um marco histórico importante na consolidação e discussão da produção científica do campo de pesquisa. Em 1994, ocorreram o XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e o II CONPE. Tais eventos e associação compreendem um registro importante do avanço de compreensão sobre o objeto da Psicologia escolar e da profissionalidade dessa função nos espaços educacionais e escolares (Cassins *et al.*, 2007).

Uma questão importante a ser assinalada nesses marcos temporais são os conceitos que se circunscrevem a este campo de pesquisa, são eles: Psicologia escolar e Psicologia educacional. O psicólogo escolar ocupa-se do trabalho institucional e da dinâmica organizacional, assim como das relações da escola. O psicólogo educacional é o pesquisador e formulador de documentos, ideias e processos a serem aplicados pelo psicólogo escolar. Este profissional apresenta uma visão sistêmica sobre o objeto da

Psicologia Escolar, compreendendo a execução desse trabalho. No entanto, essas distinções conceituais não colaboram para o efetivo exercício profissional e importante contribuição que o psicólogo possa oferecer ao processo educativo, tornando-se uma via de padronização de uma atuação que é humana, ampla e necessária (Marinho-Araújo; Almeida, 2005).

Em 2001, por meio da Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 02, que altera e regulamenta a Resolução CFP no 014/00, instituiu-se o título profissional de especialista em Psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais. A partir da Resolução nº 8, de 2004, também do CFP, instituem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Nesse sentido, observam-se marcos temporais na consolidação da formação desse profissional no Brasil, um avanço normativo instituído em prol da qualidade de atuação e concepção do campo profissional da Psicologia. Nesse contexto, a luta para a regulamentação da presença dos serviços de Psicologia nos espaços escolares iniciou-se a partir do Projeto de Lei nº 3.688, de 2000, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

Somente a partir da Resolução do Conselho Federal de Psicologia, nº 013, de 2007, que trata da instituição e consolidação das “Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro” passou-se a considerar a Psicologia Escolar como área de especialidade do profissional psicólogo. O documento destaca o papel dessa especialidade na instituição educativa: “realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em

grupo e individualmente” (CFP, 2007). No entanto, definir esse campo como uma especialidade não pode ser compreendido de forma acrítica como uma atuação específica, padronizada ou direcionada. Compreende-se que a identidade profissional do psicólogo que atua na instituição educativa vai para além de um trabalho específico, associa-se à dinâmica relacional e coletiva daqueles que fazem a instituição.

No campo da pesquisa sobre essa temática observa-se que não há consenso quanto à definição do perfil de atuação do psicólogo escolar, destacando-se inúmeras proposições de competências a serem executadas por esse profissional nas escolas (Santos *et al.*, 2017). Tais dificuldades não estão estritamente associadas à identidade profissional do psicólogo escolar, mas, sim, à múltipla e dinâmica organização da escola e de seus partícipes, uma vivência complexa, perpassada pelas questões relacionais que necessitam de mediações do psicólogo.

Como destaca Patto (2004), o papel da Psicologia Escolar foi se alterando com o tempo, compreendendo o espaço escolar como espaço social, de formação cidadã. Nesse sentido, a atuação do psicólogo escolar perpassa a compreensão das relações sociais, humanas, para além das configurações de *status quo*, entendendo essa formação escolar como pontes ao exercício da democracia e da cidadania.

Fruto de intensas lutas em prol da efetivação da Psicologia Escolar, enquanto serviço essencial à qualidade e desenvolvimento da função social da escola, após 20 anos da proposta apresentada em Projeto de Lei e fruto de intensas negociações, idas e vindas,

em 12 de dezembro de 2019 aprovou-se no âmbito do Congresso Nacional a Lei nº 13.935 (2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Desde então, iniciaram-se outros processos de luta na garantia da regulamentação e implementação da Lei. Para tanto, várias entidades uniram-se a fim de estabelecer um diálogo junto às instâncias educativas, articulando-se em todos os níveis de entes federados, iniciando visitas e agendando reuniões junto ao secretário nacional de educação básica do Ministério da Educação (MEC); a Casa Civil da Presidência da República, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); a Frente Nacional dos Prefeitos (FNP); e a Associação Brasileira de Municípios (ABM).

O PSICÓLOGO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE SOBRAL

Para melhor compreensão sobre o contexto de inserção do psicólogo nas escolas municipais de Sobral, faz-se necessário uma breve explanação sobre o município. Este situa-se no interior do estado do Ceará e tem sido considerado referência em educação devido aos altos índices de alfabetização e bons resultados em avaliações de grande escala como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Aluno). Além dos próprios investimentos no desenvolvimento de políticas educacionais, Sobral conta com diversos projetos e parcerias que auxiliam a promover uma educação de qualidade.

A partir da parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), percebeu-se que os altos índices de aprendizagem não resultavam em um impacto significativo na redução nos índices de violência

entre adolescentes (“A experiência educacional de Sobral”, 2021). Na tentativa de promover melhoria na qualidade de vida dos educandos para além dos aspectos cognitivos, em 2017, teve início a implementação da política de desenvolvimento das Competências Socioemocionais. Como forma de apoio, começou-se a pensar na figura do psicólogo para mediar a nova política pública no município.

Para atender tal demanda, Sobral criou a carreira de apoio à gestão escolar na figura do Orientador Educacional por meio da Lei Municipal nº 1.704, de dezembro de 2017, lançando posteriormente um concurso público para este cargo, entretanto, como pré-requisito à vaga, o candidato necessitava ter formação inicial em Psicologia e registro na classe. Dentre as atribuições do cargo estavam o aconselhamento dos alunos na solução de problemas pessoais e processos de escolha, auxílio ao professor frente às dificuldades dos educandos e mediação de conflitos (Lei Municipal nº 1.704, 2017).

Em junho de 2019, tomaram posse 13 psicólogos, atendendo prioritariamente escolas de ensino fundamental II com o intuito de minimizar os índices de violência mencionados acima através do desenvolvimento das competências socioemocionais. Inicialmente, dentro de uma carga-horária de 40h semanais, cada psicólogo acompanharia 2 ou 3 escolas, totalizando 28 escolas. Atualmente, ampliou-se a abrangência para escolas de ensino fundamental I. Dessa forma, 35 psicólogos compõem o quadro de profissionais, atendendo 54 escolas.

A priori, as divisões por escola ocorreriam por número de matrícula e, na necessidade de atender mais de uma escola, foi feita uma distribuição contemplando uma na sede e outra nos distritos.

Ou seja, a Secretaria de Educação desejava que cada Orientador Educacional – O.E. acompanhasse, em média, o mesmo quantitativo de alunos. Entretanto, atualmente também são consideradas as necessidades da comunidade na qual esse dispositivo se insere. Neste caso, ainda que a escola possua uma matrícula reduzida, se os alunos estiverem propensos a situações de vulnerabilidade o O.E. deveria acompanhar apenas esta escola.

A construção das atribuições do Orientador Educacional vem sendo alterada, buscando acompanhar necessidades do meio social e histórico. A primeira lei que discute o cargo de O.E. foi sancionada em 1968, e conferia a função de fornecer assistência ao educando “visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas” (Lei nº 5.564, 1968). Com a regulamentação desta Lei, através do decreto nº 72.846/1973, as atribuições foram explanadas e traziam aspectos próximos da orientação profissional, assistência ou encaminhamento de alunos em que foram identificadas a necessidade, participação na elaboração do currículo e processo de avaliação e integração escola-família-comunidade (Decreto nº 72.846, 1973).

Desde a sua criação até os dias atuais, o cargo de O.E. sofreu oscilações de importância na Educação, advindas principalmente da criação e atualização da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. Em determinado período, foi cargo obrigatório (Lei Federal nº 5.692, 1971) com profissionais específicos para exercer a função, em outro o seu fazer se tornou dispensável (Lei Federal nº 9.394, 1996), não exigindo formação específica. Tais mudanças interferem

na unificação e construção da identidade profissional do Orientador Educacional.

Não foram encontrados documentos que orientem a atuação do O.E. em nível nacional. Dessa forma, observou-se que cada Estado ou Município decidiu manter ou implementar o cargo/função do Orientador Educacional, construindo seu próprio documento norteador, de acordo com os interesses da Secretaria da Educação.

Conforme mencionado anteriormente, sobre as adaptações que circunscrevem esse campo de atuação, principalmente na pessoa do psicólogo, a Secretaria da Educação de Sobral construiu um documento norteador publicado em formato de portaria (Portaria nº 061, 2021). As normativas apresentadas foram construídas com a participação dos psicólogos, técnicos em educação da Seduc e diretores, após 2 anos de trabalho na rede. A priori, o documento deveria vigorar apenas no período de suspensão emergencial das aulas presenciais em decorrência da Pandemia de Covid-19, entretanto, as diretrizes ainda estão vigentes. O documento descreve a atuação do Orientador Educacional em 4 eixos: 1) eixo de suporte à gestão; 2) eixo de suporte aos professores e alunos; 3) eixo de acolhimento à comunidade escolar e local; 4) eixo de suporte e planejamento do O.E.

Uma pesquisa recente realizada por Barbosa (2022) com os orientadores educacionais atuantes em Sobral, elencou que as suas principais atribuições incidem no desenvolvimento das competências socioemocionais, capacitação dos professores para trabalhar tais habilidades com os alunos e na mediação de conflitos. Esta mesma pesquisa discute sobre as dificuldades que permeiam a

construção da identidade do Orientador Educacional, assinalando a não existência de um perfil bem delimitado, tão pouco a exigência de habilitação específica. Ademais, o levantamento realizado mostrou que não encontrou publicações que indiquem a existência de O.E. com formação em Psicologia.

ORIENTADOR EDUCACIONAL OU PSICÓLOGO ESCOLAR?

Como visto acima, existe uma fragilidade na construção da identidade do Orientador Educacional, bem como ainda existem diversos questionamento acerca da função do psicólogo escolar frente aos demais profissionais que compõem a escola (Martínez, 2010).

Em Sobral, não poderia ser diferente, considerando que duas categorias devem coexistir em uma única figura e ambas possuem funções similares. Martínez (2010) assinala que a especificidade do psicólogo escolar, frente aos demais atores escolares pela sua formação, é a compreensão do psicológico humano. Sendo essa sua atribuição mais marcante, como poderia ser construída a identidade de um Orientador Educacional com formação em Psicologia?

Desde a primeira convocação dos O.E.s, estes sempre são lembrados pela sua formação em Psicologia. A Secretaria da Educação de Sobral, frequentemente, apresenta suas experiências exitosas vinculando a ação dos O.E.s enquanto psicólogos da rede educacional. No entanto, é pertinente questionar qual o objetivo específico da secretaria ao exigir a obrigatoriedade da graduação em Psicologia e devida inscrição no conselho de classe, uma vez que a função proposta não se delinea enquanto Psicologia Escolar.

Pesquisas recentes descrevem o papel do psicólogo escolar na rede municipal da Educação de Fortaleza (Lima & Marinho, 2022), o que se apresenta bem próximo das atribuições previstas nos documentos da SME de Sobral, destinadas aos O.E.s. Considerando as discussões apresentadas, um novo questionamento se apresenta: Quais serão os impactos da Lei nº 13.935 (2019) no município de Sobral? Os atuais O.E.s irão assumir efetivamente o cargo de Psicólogo Escolar ou novos psicólogos serão contratados?

O PSICÓLOGO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

A experiência iniciada em 2020, intitulada de SPE, visa o cumprimento da Lei Federal nº 13.935 (2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia escolar e assistência social na rede pública de educação básica. A partir da promulgação da referida lei federal, a secretaria municipal da Educação de Fortaleza a ela se adequou implementando o SPE em outubro de 2020 com a contratação de 12 psicólogos escolares, celetistas, em regime de 30 horas semanais.

A distribuição dos profissionais se dá entre seis distritos de educação², que absorvem todos os equipamentos escolares das 12 regionais³, as quais se dividem executivamente na capital cearense. A equipe de Psicologia Escolar ficou constituída de 6 psicólogos

² Com o *Decreto Municipal nº 13.165 (2013)*, redefine-se para fins pedagógicos o parque escolar da rede municipal de ensino de Fortaleza entre os seis distritos de educação.

³ Com o *Decreto Municipal nº 14.899 (2020)*, assinado pelo prefeito Roberto Cláudio, Fortaleza passou a ter 12 Secretarias Executivas Regionais e 39 Territórios Administrativos, suspendendo a divisão anterior.

atuando no turno da manhã das 7h às 13h, um em cada distrito de educação, e instituiu-se a mesma organização para o segundo turno, das 11h às 17h.

O SPE tem seu escopo legal e teórico voltado para a responsabilidade de oferecer suporte psicoeducacional às unidades escolares. Inicialmente, o serviço esteve vinculado à Coordenadoria de Ensino Fundamental da SME, uma vez que o SPE atuaria com intervenções relacionadas à educação especial, orientando os professores e dando-lhes suporte. No entanto, com o advento do ensino remoto, a partir de março de 2020, a própria implantação do SPE, que se fazia ainda de forma incipiente, necessitou passar por uma adequação.

No ano de 2021, com a mudança de gestão municipal, o serviço foi transferido para a Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar, agora fazendo parte da Célula de Mediação Escolar e Cultura de Paz. Esta mudança de coordenadoria implica ainda em uma mudança de perspectivas e orientações acerca da consolidação dos trabalhos relacionados à Psicologia Escolar.

Frente às necessidades educacionais percebidas na rede municipal de educação, foi criado um Plantão Psicológico Escolar, com o intuito de ofertar à comunidade escolar um espaço de atenção emergencial a situações de crise emocional. Os profissionais vinculados à SME de Fortaleza, assim como alunos e familiares matriculados nos equipamentos escolares, podem usufruir deste serviço que é ofertado três dias na semana das 8h às 12h e das 13h às 17h.

A implantação do Plantão Psicológico Escolar – doravante PPE

– visava responder à emergente necessidade da rede municipal de educação, principalmente frente ao processo pandêmico, que originava situações de ansiedade, medo e luto, além de gerar uma nova perspectiva de ensino remoto, que alterava significativamente as rotinas dos profissionais e dos alunos.

Em 2021, com as mudanças gerenciais de caráter interno na Secretaria Municipal de Educação, o SPE migrou da Coordenadoria de Ensino Fundamental, para a Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar. Esta mudança representa mais do que uma reorganização funcional, ela traz uma mudança de perspectiva, derivada do próprio processo de implantação de uma política pública. Levando em consideração que a SME já dispõe de uma ampla rede de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que visa, entre outros objetivos, assistir à unidade escolar frente às necessidades de orientações educacionais para alunos com deficiência, percebe-se que o SPE deve desempenhar uma função ainda mais desafiadora, a de corresponder às necessidades de gestão escolar. Ampliam-se as perspectivas de implantação deste serviço, que, embora novo, já carrega expectativas antigas da comunidade escolar.

O SPE tornou-se um serviço da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz, célula responsável por projetos de mediação de conflitos, prevenção do suicídio, segurança escolar e prevenção do estresse às vítimas de violência armada na escola, entre outros projetos. Atualmente, os Psicólogos Escolares realizam intervenções coletivas nas unidades escolares, em caráter de promoção da saúde emocional da Comunidade Escolar. As intervenções contam com estratégias como rodas de conversa, oficinas de gestão das

emoções, modulação de quadros depressivos, ansiosos, gestão de casos de comportamento autolesivos e ideias suicidas.

O trabalho da Psicologia Escolar atende a toda a Comunidade Escolar, alunos, professores, gestores, funcionários e famílias dos alunos. As intervenções realizadas objetivam a promoção, intervenção diante de situações de vulnerabilidade emocional do público atendido pela Comunidade Escolar. Em 2022, os psicólogos escolares têm promovido a supervisão de 123 estagiários em Psicologia Escolar, atuando nas salas de AEE na promoção de uma política de educação inclusiva. Juntamente com o Comitê Internacional da Cruz Vermelha, está sendo elaborado um protocolo de Gestão do Estresse após ocasiões de violência armada, nos marcos do Acesso Mais Seguro.

Demandas como violência armada, agressões físicas, prevenção ao uso de drogas, mediação de conflitos, perpassam os trabalhos da Psicologia Escolar; no entanto, identifica-se que o número de profissionais é incipiente, considerando a extensa rede de 604 unidades escolares. Por este motivo, a frente de atuação dos profissionais psicólogos escolares tem priorizado as necessidades de promoção da Saúde Emocional no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao que fora abordado, alguns questionamentos se delineiam no que diz respeito à formalização da obrigatoriedade de Psicólogos Escolares nas redes Municipais e Estaduais de Ensino. Até 2024, todas as redes de ensino deverão dispor de Psicólogos Escolares atuando em suas unidades. No entanto, a promulgação

desta lei é suficiente para a construção de uma Psicologia Escolar, nos moldes do que propõe a Lei nº 13.935/19, na educação pública?

Na construção desta pesquisa, foi possível apresentar dois referenciais distintos de como a Psicologia Escolar pode ser inserida na rede educacional. Contudo, identificamos que em Sobral, os psicólogos foram inseridos em uma função distinta. Diante disto, questiona-se a possibilidade de um Orientador Educacional com formação em Psicologia substitua o trabalho exercido pelo psicólogo escolar.

Entendendo que a Psicologia Escolar é um campo de estudo da Psicologia que contribui com as ações educacionais em aspectos relacionados com a subjetividade da Comunidade Escolar, é ideal considerar que estes aspectos não se reduzem a ações vinculadas a resultados de aprendizagem, mas de desenvolvimento integral do sujeito. Paralelo a isto, entendendo que a profissão do Psicólogo Escolar ganha reconhecimento no cenário da Educação Pública, emerge um risco de desvirtuar a identidade profissional dos Psicólogos Escolares associando-os a uma outra profissão, já fragilizada em sua compreensão, como os orientadores educacionais.

Concluimos, portanto, que pesquisas como esta devem ser mais frequentes de modo a garantir um adequado exercício da Psicologia Escolar, com seu devido reconhecimento financeiro e formativo, na Educação Pública. Conclui-se, ainda, que os Municípios de Sobral e Fortaleza possuem um fundamental ponto de partida para a reflexão sobre o exercício desta profissão, a qual necessita de fortalecimento para exercer sempre mais assertivamente o papel de promoção de saúde integral na educação. De igual modo, entende-

se que a Educação deve compreender a Psicologia como um campo de estudos amplo e com grande capacidade para contribuir. O(A) Psicólogo(a) Escolar deve ser um profissional que vai promover saúde e educação, ou ainda, educação em saúde.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, H. S. S. **Caracterização do perfil profissional e modos de atuação do orientador educacional na rede pública de ensino de Sobral-CE**. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará. Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/67734>. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973**. Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d72846.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Federal 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. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.766, de 20 de dezembro de 1971.** Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5766.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968.** Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5564.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de setembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

CASSINS, A. M. et al. **Manual de Psicologia escolar – educacional.** - Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007. (Coleção Conexão Psi. Série Técnica). Recuperado em 12 de outubro de 2022. Disponível em: <https://crppr.org.br/wp-content/uploads/2019/05/157.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogos(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica:** orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019, 2021.. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/psicologas-os-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

GIONGO, C.; OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. de (Des)Enlaces da Psicologia escolar na rede pública de ensino. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21 n. 4, p. 859–874, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-65642010000400011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/wmjJqHwSM5DGVwYS4pxfMPS/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **A experiência educacional de Sobral**. 2019. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/alfabetizacao360/A%20experi%C3%AAncia%20educacional%20de%20Sobral_CE.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

LIMA, E. N.; MARINHO, I. C. Serviço de Psicologia Escolar na rede municipal de educação de Fortaleza, CE: primeiros resultados. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 4, e47304, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v.4.7304>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/7304>. Acesso em: 13 jun. 2024.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. D. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas: Alínea, 2005.

MARTÍNEZ, A. O que pode fazer o Psicólogo na escola? **Em aberto**, Brasília, v. 23, p. 83, 2010.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SANTOS, D. C. O.; MENEZES, A. B. DE C.; BORBA, A.; RAMOS, C. C.; COSTA, T. D. Mapeamento de competências do Psicólogo escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 225–234, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121109>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/8dV4qCZTf4ShMQnKvmNbZjz/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2024.

SOBRAL. **Lei Municipal nº 1.704, de 19 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre a criação da carreira de apoio à gestão escolar no âmbito do poder executivo municipal e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Sobral. Disponível em: <http://transparencia.sobral.ce.gov.br/arquivo/nome:8c45a94d90e082b05629ea6185e24b1a.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

SOBRAL. **Portaria nº 061, de 20 de abril de 2021**. Estabelece diretrizes para o serviço de orientação educacional nas unidades da rede pública municipal de ensino de Sobral, CE: durante a suspensão das aulas presenciais, e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Sobral. Disponível em: <http://transparencia.sobral.ce.gov.br/arquivo/nome:c7957ee4c70b9f74759b79e08338e931.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.



CAPÍTULO 7

ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: OS DESAFIOS DIANTE DAS EXIGÊNCIAS DE AVALIAÇÕES PSICOLÓGICAS

Alacir Villa Valle Cruces

INTRODUÇÃO

A atuação do psicólogo nos meios educacionais, que durante muitos anos se restringiu a realização de psicodiagnósticos, por meio de provas pré-padronizadas, em alunos encaminhados a consultórios e a serviços de atendimento à saúde por apresentarem dificuldades em seu processo de escolarização, vem se modificando gradativamente.

Ao longo das últimas décadas pudemos acompanhar inúmeras publicações, frutos de pesquisas e de intervenções (tais como Anache, 2010; Machado, 1997, 2000; Martínez, 2010; Proença, 2002; Souza, B., 2007; Souza, 2010, entre outras), que apresentam atuações em Psicologia Escolar envolvendo todos os atores da escola, em busca de melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Essas publicações evidenciaram a necessidade de análise crítica das políticas públicas e das condições históricas, sociais, econômicas e culturais dos ambientes nos quais o trabalho se desenvolve e não apenas do aluno que apresenta entraves em sua escolarização.

Os conhecimentos adquiridos nesse âmbito têm comprovado a possibilidade de que a(o) psicóloga(o), participando de equipes multidisciplinares, contribua para a efetiva inclusão e permanência de todas(os) nos meios escolares.

Garantir educação de qualidade, inclusiva e gratuita a todas as pessoas em idade escolar é, segundo nosso ponto de vista, o compromisso ético-político que a(o) psicóloga(o) deve assumir, tendo em vista a importância que a educação tem para o desenvolvimento integral dos humanos. Assim como Saviani (1989,

1991), Saviani e Duarte (2015) e demais pesquisadores da Escola de Vigotski⁴, defendemos que não nascemos humanos, mas passamos da dimensão biológica para a humana por meio da educação, processo intencional e previamente planejado, que tem a finalidade básica de transmitir a cultura construída coletiva e historicamente pela humanidade às gerações mais novas.

Diante disso e a fim de garantir esse compromisso, além das pesquisas e das intervenções nos meios educacionais, associações e órgãos de classe vêm participando de reuniões com vereadores, deputados e secretários de educação na tentativa de inserir os psicólogos nos quadros funcionais de municípios e estados.

Com esse objetivo, no dia 31 de outubro de 2000, o ex-deputado José Carlos Elias deu início a uma história de lutas, discussões e articulações ao propor o projeto de Lei 3688, que se tornou Lei nº 13.935 em dezembro de 2019. Nesses quase vinte anos de tramitação, ganhou novas emendas e novas(os) apoiadoras(es). Ele propunha atendimento às(aos) alunas(os) dos ensinos fundamental e médio, com o intuito de colaborar para a qualificação do processo de aprendizagem e nas relações entre educandas(os), educadoras(es) e a comunidade escolar. Porém, a luta que resultou na aprovação do referido projeto no Senado e na Câmara dos Deputados não se encerrou com as argumentações apresentadas pelos Ministérios da Educação e da Saúde, pois no dia 12 de setembro de 2019, o

⁴ Usaremos aqui a denominação “Escola de Vigotski”, referindo-nos a todos os psicólogos russos, de base marxista, que trabalharam com Vigotski em pesquisas e estudos sobre o desenvolvimento e a construção da subjetividade em cada um de nós. Destes estudos surgiu a Psicologia Histórico-Cultural, que fornecerá as bases teórico-metodológicas para a proposta de trabalho a ser aqui discutida

presidente Jair Bolsonaro vetou-o. Alegou que criaria despesas obrigatórias ao Poder Executivo, sem que se tenha indicado a respectiva fonte de custeio, violando assim as regras do Artigo 113 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como dos Artigos 16 e 17 da Lei de Responsabilidade Fiscal e, ainda, do Artigo 114 da Lei nº 13.707, de Diretrizes Orçamentárias para 2019 (Brasil, 2018). Novas articulações e mobilizações foram feitas, mas não cessaram quando o veto foi derrubado. Elas continuam, pois ainda é preciso regulamentar a inserção desses profissionais nas secretarias da educação dos municípios e dos estados e que esses profissionais tenham seus salários e demais despesas garantidas nos orçamentos públicos, incluindo, para essa finalidade, verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), tendo em vista que psicólogos e assistentes sociais podem e devem ser considerados profissionais **da** educação.

A Lei nº 13.935/19, prevê a prestação de serviços de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica, por meio de equipes multiprofissionais, cujo trabalho deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes de ensino a fim de planejar e desenvolver ações que resultem na melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, trabalho bastante distinto do atendimento clínico e das avaliações individuais.

Em função desses aspectos, pretende-se, neste artigo, problematizar o trabalho do psicólogo escolar e educacional, principalmente diante das queixas que professores, gestores e familiares trazem de alunas(os) com dificuldades de escolarização. Pretende-se, ainda, contribuir para a reflexão sobre possíveis

caminhos para a realização de um trabalho em Psicologia escolar que não se centre apenas no aluno, mas amplie seu foco para o sistema e para as condições de ensino das redes públicas, para as políticas públicas vigentes e se materialize no cotidiano das salas de aula. Pretende, ainda, chamar a atenção para a importância das relações interpessoais no desenvolvimento humano, atendendo, desse modo, o que está proposto na referida lei.

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO E AS QUEIXAS ESCOLARES

Antunes (2012), ao abordar os saberes psicológicos, as concepções e desenvolvimentos teóricos ao longo da História da Psicologia, aponta para o fato de que essa história é marcada por posições teórico-filosóficas que se opõem, tanto em relação ao conceito e à avaliação da inteligência, como à conceituação e às formas de medir as habilidades humanas e, ainda, em relação às possibilidades ou não de desenvolvimento das funções psicológicas.

Defendemos, aqui, que esse ponto de contradição, exemplificado pela autora em relação às ideias e às ações de Manoel Bomfim e Helena Antipoff, ainda persiste e precisa ser enfrentado, pois apesar de a Lei nº 13.935/19 nos levar a planejar ações e intervenções coletivas, ainda são frequentes as exigências, oficiais e extraoficiais, de produção de laudos e a realização de avaliações de crianças e jovens para diversas finalidades, inclusive para pagamento de benefícios de prestação continuada.

Como assinalou Antunes (2012, p. 46), a contradição é inerente à realidade, “conhecê-la é, portanto, um imperativo para aqueles que pretendem apreender a realidade concreta”. Cabe-nos,

portanto, conhecer a realidade concreta das crianças e dos jovens brasileiros, de nossa escola, das ideias psicológicas e da Psicologia que se inseriu nos meios educacionais, do movimento que vem discutindo a inserção de psicólogos na rede pública de educação básica, de modo a garantir uma atuação que atinja os objetivos propostos.

Essas avaliações e a produção de documentos delas advindos são imensos desafios que se colocam para os psicólogos. As queixas escolares continuam sendo o motivo mais frequente de encaminhamento de crianças e jovens para atendimentos psicológicos (Guaragna; Asbahr, 2022).

Beatón (2001), Machado (2000), Patto (1997) e outros estudiosos fizeram e continuam a fazer muitas críticas ao uso dos testes que pretendem avaliar a inteligência. Tais críticas, ancoradas nas bases epistemológicas utilizadas para a confecção de instrumentos e procedimentos de avaliação e na forma como tais instrumentos têm sido utilizados, têm propiciado a compreensão do desenvolvimento na infância, contemplando as dimensões cognitiva, sociointeracionista e histórico-cultural na discussão sobre a avaliação psicológica. Podemos encontrar propostas de avaliação, baseadas na perspectiva Histórico-Cultural (Facci; Souza, 2014; Facci; Eidt; Tuleski, 2006; Souza, 2000; Tanamachi; Meira, 2003), com elementos que articulam tais dimensões. Essas autoras consideram fundamental que o processo de avaliação expresse a totalidade do fenômeno estudado, o que se materializa nas práticas pedagógicas, institucionais e relacionais, nas quais o estudante se constitui enquanto aprendiz.

As intervenções realizadas junto às crianças e jovens encaminhados por queixas escolares têm sido exaustivamente discutidas e esses modelos de atendimento, que procuram conhecer a realidade escolar, a realidade em que vivem essas crianças e jovens e o modo como o fracasso escolar vem sendo produzido, ganham consistência teórico-metodológica (vide, por exemplo, o Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, com seu modelo de atendimento pioneiro⁵). Porém, ainda é muito frequente o modelo tradicional de trabalho psicológico junto a queixas e dificuldades escolares, que, de modo semelhante ao do médico, faz o diagnóstico e as indicações para o problema buscando a causa no próprio indivíduo.

Podemos começar a pensar nas contradições que esses movimentos apresentam voltando às críticas à avaliação psicológica realizada com alunos que apresentavam “problemas de aprendizagem” na década de 1990. Patto (1997) já assinalara, à época, que os psicodiagnósticos realizados com o uso de testes padronizados permitiam que a desigualdade e a exclusão de crianças e jovens das classes pobres fossem justificadas cientificamente, com pretensa isenção e objetividade, por meio de explicações que ignoravam a dimensão política da sociedade e se fixavam no plano das diferenças individuais de capacidade.

Nesse sentido, Patto (1997, p. 52) afirma, apoiando-se em Leopoldo e Silva (1997), que:

⁵ Souza (2007) é uma das referências que pode ser consultada sobre o referido atendimento.

o que está em pauta não são os testes em si mesmos, mas uma *discussão teórica* de caráter muito mais amplo: o da própria concepção de ciência, de Homem e de sociedade que lastreia uma Psicologia que está na base da criação de instrumentos para fins de avaliação e classificação de indivíduos e grupos, Psicologia esta que tem sido qualificada como positivista, instrumental, objetivista e fisicalista. (grifos no original)

A mesma autora acrescenta que os que defendem a mensuração do psiquismo, precisam conhecer os pressupostos filosóficos das técnicas que adotam e também os fundamentos da crítica. Fazer a crítica dessa Psicologia é situar o conhecimento que ela produz, buscando suas raízes e definindo seus compromissos sociais e históricos, considerando que os interesses de classe são constitutivos dos conceitos, dos sistemas de conhecimento e dos métodos que utilizamos e que as dimensões política e epistemológica do conhecimento são inseparáveis.

Leopoldo e Silva (1997, p. 25 e 26) acrescenta, nesse sentido, que:

[...] a teoria tradicional supõe a possibilidade de uma descrição neutra da realidade, mesmo que esta realidade seja psicológica, social ou histórica [...] ao passo que [...] a teoria crítica não pode deixar de considerar a gênese social dos problemas, as situações reais nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos [...], pois [...] para a teoria crítica, a realidade é produzida pelos sujeitos enquanto agentes históricos.

Devemos nos lembrar de que a testagem formal, como afirmam Facci, Eidt, Tuleski (2006), tem como base uma determinada concepção

de homem e de sociedade, que generaliza comportamentos, habilidades e conhecimentos de uma determinada classe social, às outras. Isso se confirma quando constatamos que a padronização dos testes psicológicos tem desconsiderado as desigualdades sociais e culturais existentes em nosso sistema capitalista, pois partem da premissa de que todas as crianças avaliadas tiveram oportunidades equivalentes para se apropriarem do conhecimento exigido na resolução dos problemas propostos.

Essa concepção se contrapõe à compreensão de que as funções mentais são formadas no processo de desenvolvimento histórico-social e se reproduzem nos indivíduos mediante um processo de apropriação do patrimônio cultural produzido pelas gerações anteriores.

Moysés e Collares (1997) capturaram brilhantemente esses aspectos em estudo realizado sobre a medicalização dos processos educacionais. Nele, as autoras levantaram problemas semelhantes em relação ao uso dos testes padronizados e à avaliação psicológica dos “problemas de aprendizagem”. Nas entrevistas que realizaram, as pesquisadoras constataram a presença de preconceitos e formas de pensamento cristalizadas, o deslocamento de questões institucionais e políticas para o plano individual, destacando-se as causas de ordem biológica, como motivos para as dificuldades de aprendizagem.

Elas consideram que a naturalização da desigualdade imposta nas sociedades de classes requer o ocultamento da discriminação racial, social ou de gênero, sob a aparência de conhecimento científico, alicerçado no campo da Biologia ou da Psicologia, que

tentam justificar a discriminação entre os homens. A barreira imposta, cultural e politicamente, às possibilidades de desenvolvimento de crianças normais, segundo elas, deveria ser objeto de análise, na busca de modos de enfrentamento e superação. Elas concluíram, a partir daí, que ao propor tarefas padronizadas os psicólogos clínicos silenciam as crianças, impedem-nas de falarem de si próprias, de suas vidas e que possam ser autênticos sujeitos.

Moysés e Collares (1997, p. 85) criticam, também, os modelos de avaliação psicológica e mostram a necessidade de “olhar para o que a criança sabe, o que ela tem, o que ela pode, o que ela gosta”. Consideram que não se deveria propor nenhuma tarefa previamente definida, mas perguntar o que ela sabe fazer. Somente a partir daí, o profissional poderia buscar, nas atividades que realiza e nas formas como se expressa, o que subsidia e permite tais expressões. Em vez de a criança se adequar ao que o profissional sabe perguntar, este é quem deverá se adequar às suas expressões, a seus valores, a seus gostos.

Partindo dessas reflexões e dos estudos já realizados, tendo como base e fundamento a Psicologia Histórico-Cultural, pretendemos discutir avaliações psicoeducacionais que possam contribuir para a superação dos entraves apresentados pelos alunos e para o trabalho dos educadores, no que se refere aos processos de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem.

Para essa finalidade consideramos necessário desenvolver brevemente alguns dos pressupostos teórico-metodológicos da Escola de Vigotski que apoiam nossa proposta.

AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE VIGOTSKI À AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL

Vigotski (1989), acompanhado de seus principais colaboradores, Luria e Leontiev (1988), desenvolveram estudos por meio dos quais concluíram que a subjetividade humana é uma construção contínua. Nossas funções psicológicas superiores, segundo eles, se desenvolvem a partir da interação entre nosso organismo, com sua bagagem hereditária, e o ambiente, e são, portanto, determinadas pelas condições histórico-sociais nas quais vivemos. A abordagem que construíram tem como pilares básicos o fato de que as funções psicológicas têm um suporte biológico, são produtos da atividade cerebral, mas o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais, as quais se desenvolvem num processo histórico e numa relação mediada por sistemas simbólicos.

Diante disso podemos afirmar que a constituição do sujeito acontece num processo dialético e contínuo entre funcionamento interpsicológico (entre indivíduos) e intrapsicológico (dentro do próprio indivíduo), do qual a cultura faz parte e, portanto, deve ser integrada ao estudo e à explicação das funções psicológicas superiores. A cultura oferece a seus membros meios socialmente estruturados de organizar tarefas e instrumentos para desempenhá-las, além de fazer isso por meio da linguagem, processo tipicamente humano que permite o desenvolvimento do pensamento e de formas complexas de semiotização.

Nesse processo de internalização da cultura, destaca-se o conceito de mediação, processo pelo qual, por meio da ajuda de alguém ou de um instrumento (linguagem, por exemplo), o indivíduo

se apropria dos bens socialmente construídos e historicamente acumulados por sua sociedade.

Nesse movimento de construção do conhecimento, de acordo com Vygotsky (1989), surge a zona de desenvolvimento proximal, revelando funções que ainda não estão totalmente desenvolvidas, mas, com a ajuda de um mediador, já podem expressar-se em ações. Vygotsky (1989) considera, também, que o processo de escolarização, quando bem organizado, incide na zona de desenvolvimento proximal, provocando aprendizagens e consequentemente desenvolvimento.

A AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Desse pequeno apanhado de ideias, podem-se depreender alguns pontos importantes para pensarmos a avaliação. Vigotski e Luria, em diversos pontos de suas obras, criticaram os testes psicológicos padronizados devido à sua dimensão estática e não dinâmica, em que se mede apenas a quantidade de conhecimento ou habilidades que se encontram no nível real de desenvolvimento da criança, ao eliminarem a dimensão interativa e mediada.

Todos podem aprender, porém, essa habilidade não nasce pronta. Um longo caminho precisa ser percorrido. As condições culturais e históricas propiciadas pelo ambiente determinarão o que e como aprenderemos. Sendo assim, ao avaliarmos possíveis entraves no desenvolvimento e na aprendizagem, precisamos verificar as condições e as possibilidades de aprendizagem que o ambiente e a cultura vêm oferecendo.

Conhecer, descrever e explicar os processos psicológicos e os possíveis entraves no desenvolvimento e na aprendizagem é a função precípua da avaliação; não a classificação ou a rotulação, que são rígidas e não acompanham as possibilidades de mudanças existentes.

O avaliador é também um mediador na construção do conhecimento. Ele deve conhecer e explicar as condições de desenvolvimento presentes e contribuir para o desenvolvimento de outras ainda não integralmente desenvolvidas. Como assinalaram Moysés e Collares (1997, p. 85), “é preciso aprender a olhar [...] olhar o que a criança sabe, o que ela tem, o que ela pode, o que ela gosta”. Esse parece ser o papel do mediador, “ao invés de buscar o defeito, a carência da criança, o olhar procura o que ela já sabe, o que tem, o que pode aprender a partir daí (Moysés; Collares, 1997, p. 86).

Atuando nessa perspectiva poderemos confirmar a tese de Vygotsky (1989) de que a aprendizagem bem organizada provoca desenvolvimento. A avaliação, por si mesma, já é uma intervenção que contribui para a superação de dificuldades na escolarização, se bem conduzida e se o psicólogo ajusta seu próprio olhar ao olhar da pessoa que atende. Essa interação e o trabalho de construção do conhecimento realizado pelo psicólogo pode conduzi-la a patamares mais complexos de pensamento e de linguagem. E essa é mais uma diferença significativa a ser destacada entre esse processo e a avaliação tradicional.

De acordo com Vigotski (1995), ao investigar um fenômeno psicológico, deve-se partir da análise do processo, e não do objeto;

deve-se priorizar a análise explicativa e não descritiva; e deve-se utilizar a análise genética, que volta ao ponto de partida e restabelece todos os processos de desenvolvimento. Neste sentido, a avaliação psicoeducacional precisa ir além da avaliação do aluno, de seus conhecimentos e competências como decorrentes de fatores orgânicos de desenvolvimento e maturação, precisa ser também uma avaliação da escola e de suas metodologias, dos conteúdos que esta oferece aos alunos, bem como da qualidade das mediações que é capaz de realizar em seu cotidiano de ensino.

Luria, Vigotski e Leontiev já postulavam, no início do século XX, que era mais importante para a Psicologia considerar adequadamente as complexidades qualitativas do comportamento do que promover uma falsa impressão de rigor conceitual que a avaliação tradicional oferecia. O enfoque, segundo eles, deveria ser dinâmico e flexível, em contraste com o dos testes padronizados e quantitativos, pois cada pessoa deveria ser considerada como alguém em transformação.

Dentro dessa perspectiva, a avaliação psicológica ou psicoeducacional desconstrói rótulos, despatologiza comportamentos, evita medicalização e resgata a efetiva contribuição que pode ter para a humanização e para o desenvolvimento integral de todas as pessoas. Partindo do conhecimento que dela advém e partilhando-o com educadores, podem ser construídas estratégias de ensino que contribuam para a superação das citadas dificuldades.

Facci, Eidt e Tuleski (2006, p. 109) questionam: “Avaliar para classificar e segregar ou avaliar para recuperar e promover desenvolvimento?” Se avaliamos para recuperar e promover

desenvolvimento, a função precípua dessa avaliação é conhecer e explicar os processos e as funções psicológicas para que os entraves no desenvolvimento e na escolarização possam também ser explicados. Com essas informações é possível construir, cooperativamente, estratégias de ensino que contribuam para a despatologização dos comportamentos e o desenvolvimento integral dos educandos.

Consideramos, assim como defenderam Vigotski e seus colaboradores, que a construção do conhecimento é gradual e contínua e se dá por meio da internalização da cultura, processo que permite que o indivíduo se aproprie dos bens socialmente construídos e historicamente acumulados por sua sociedade. A mediação, que ocorre por meio da ajuda de alguém ou de um instrumento, é essencial para que essa construção ocorra. As possibilidades de crescimento que advém de uma mediação previamente planejada e organizada são maiores e, para isso, a contribuição do psicólogo escolar e educacional será de suma importância, na medida em que ele avalie, conheça e compreenda as condições subjetivas dos alunos em dificuldade e das condições que produzem as referidas dificuldades.

UM EXEMPLO PARA AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo nosso ponto de vista, o relato feito por Luria (1988), sobre a expedição científica realizada nas aldeias e campos nômades do Uzbequistão e da Khirgizia, na Ásia Central, mostra alguns aspectos que nos parecem essenciais em toda a avaliação psicológica. Pretendemos utilizá-lo como exemplo de cuidados que devemos ter como psicólogos escolares ou educacionais, da riqueza

e da complexidade teórico-metodológica que essa tarefa nos exige e a simplicidade e autenticidade que devem nortear todas as relações humanas.

A referida expedição tinha como objetivo, segundo as palavras de Luria (1988, p. 41), estudar as “funções intelectuais entre adultos de uma sociedade não tecnológica, iletrada e tradicional”, que passava por rápidas mudanças culturais, a fim de compreender as mudanças que ocorrem no processo de pensamento, “provocadas pela evolução social e tecnológica”.

Para atingir esse objetivo, a avaliação de diversas habilidades e funções psicológicas foi cuidadosamente planejada, após longo tempo de observação e de contatos informais, que permitiram aos pesquisadores conhecer os participantes, seus hábitos, crenças e formas de vida. Os pesquisadores pretendiam, com isso, conseguir que as sessões experimentais parecessem “conversas” naturais e informais.

Apesar de longa, as palavras do próprio Luria (1988, p. 43-44) podem ajudar-nos a refletir sobre a tarefa:

via de regra, nossas sessões experimentais começavam com longas conversas, as quais eram, às vezes, repetidas com os sujeitos na atmosfera repousante de uma casa de chá – onde os habitantes da vila passavam a maior parte do tempo livre – ou no campo, ou ainda nos pastos dos montes, em torno do fogo que se acendia à noite. Essas conversas eram frequentemente travadas em grupo. Mesmo quando as entrevistas eram com uma pessoa, o pesquisador e outros sujeitos formavam um grupo de duas ou três pessoas que escutavam atentamente a pessoa que estava sendo entrevistada e, algumas vezes,

davam palpites ou faziam comentários acerca do que estavam ouvindo. A conversa frequentemente assumia a forma de uma livre troca de opiniões entre os participantes, e um problema particular poderia ser solucionado por duas ou três pessoas, cada uma dando uma resposta [...]. Quando um dos sujeitos propunha uma solução para o problema, o pesquisador conduzia uma conversa ‘clínica’ para determinar como é que ele havia chegado à solução e para obter mais informações acerca do significado do que fora proposto.

Diversos aspectos desse relato chamam-nos a atenção. O primeiro que pretendo discutir, por ser talvez o mais importante, em termos do compromisso ético-político que assumimos como psicólogos, é o cuidado, a atenção e o respeito para com o outro. Esses relatos sustentam a importância que as relações amistosas e cooperativas têm para o desempenho de nossos clientes nas tarefas que executam. Contrariando a visão tradicional de cientificidade e objetividade, tão apregoadas para a validade dos resultados em testes de habilidades, sabemos que nenhuma relação que estabelecemos é neutra. Todas as relações se desenvolvem ou não, provocam resultados satisfatórios ou não, a partir do modo como ela se dá. Dentro das influências positivistas desenvolveu-se uma concepção em avaliação psicológica que prevalece nos manuais de aplicação de provas pré-padronizadas, que o aplicar não pode “envolver-se”, não pode manifestar-se, seja por falas ou por gestos, para não influenciar o outro. Porém sabemos com relativa certeza que uma pessoa, considerada incapaz de aprender, pode sair-se muito bem em muitas tarefas, se oportunidades motivadoras e prazerosas lhes forem oferecidas.

Podemos verificar, ao longo de nossa experiência e dos muitos trabalhos publicados em Psicologia Escolar e Educacional, que diante de determinadas situações, lidando com determinadas atividades e com determinados objetos, o desempenho de um aluno, encaminhado para avaliação por dificuldades escolares, pode mostrar-se criativo, atento e capaz de resolver problemas que seus professores o consideram incapaz de fazê-lo. Esse é outro cuidado, digno de nota e motivo para reflexão.

O relato de Luria (1988), acima reproduzido, vai na direção apontada por Moysés e Collares (1997) e leva em conta a realidade da população estudada para o planejamento e escolha dos conteúdos e dos instrumentos utilizados, adequando-os de modo a permitir que essas pessoas possam se expressar. Cabe-nos, em acordo com elas, a tarefa de compreender as diversas formas como se expressam aqueles a quem avaliamos e não a eles adequarem-se ao que gostaríamos que apresentassem. Nesse mesmo sentido, portanto, é importante estar atento para os materiais a serem utilizados e para o modo como as tarefas serão planejadas e aplicadas. Não podemos nos utilizar dos mesmos instrumentos já padronizados, se as pessoas a quem pretendemos conhecer são tão diferentes e vivem suas vidas em ambientes tão diferentes.

Com frequência observamos mudanças significativas no desempenho de pessoas avaliadas, quando comparadas à descrição que delas fizeram educadores, pais, amigos e outros com quem convivem. Em uma prova pré-padronizada, que se assemelha às atividades que desenvolve em sala de aula, seu desempenho pode mostrar-se sofrível. Se, no entanto, forem oferecidas oportunidades de brincar, jogar, contar estórias, montar e criar objetos, resolver

problemas cotidianos transformados em desafios, poderemos observar a capacidade de raciocínio, de argumentação e atenção que aparentemente não existiam.

Pensando sobre a tarefa do psicólogo escolar e educacional diante de queixas sobre os comportamentos ou dificuldades de aprendizagem de alunos, esse exemplo de interação confirma a preocupação que devemos ter não apenas em classificar, mas em compreender e explicar a produção e a manutenção dessas queixas, ouvindo e permitindo a expressão daquele de quem se queixa. Isso significa que as possíveis dificuldades podem ser superadas, por meio de processos de mediação adequadamente organizados, a partir das condições que esse aluno já apresente, com materiais e conteúdos que já conhece e gosta. Com isso confirmamos mais uma vez o processo de mediação e construção contínua do conhecimento, propostos por Vigotski e seus colaboradores. Constatamos, também, que toda avaliação é uma intervenção, quando atende às condições necessárias para uma mediação qualificada.

Vale ainda assinalar, encerrando essas nossas conclusões, que compreender e explicar as queixas que nos trazem, sem uma referência ou parâmetro que permita ao professor elaborar planos de trabalho eficazes, faz com que este se sinta desorientado e, muitas vezes, desobrigado de um investimento pedagógico diferenciado. É preciso, portanto, partilhar o conhecimento obtido através da avaliação realizada com educadores, familiares e demais envolvidos, a fim de construir, com eles também, formas de mediação que permitam a construção de conhecimento. Em função disso, uma grande preocupação do psicólogo deve ser a de superar visões mecanicistas, inatistas e patologizantes, pois, apenas

com a desconstrução dessas concepções educadores e familiares se verão empenhados em buscar novos métodos, novas ferramentas e novas estratégias de trabalho. É importante lembrarmos sempre que, se há, por parte de educadores e familiares, uma crença de que os testes medem funções inatas, consideradas como imutáveis ou irreversíveis, não haverá investimentos e condições para um trabalho educativo, apenas clínico e medicamentoso.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach. Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. *In*: MARINHO-ARAÚJO (orgs.). **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 73-93, 2010.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A Psicologia no Brasil: Um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 32, n. esp., p. 44-65, 2012.

BEATÓN, Guillermo Arias. **Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Laura Marisa C. Calejón, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.307, de 14 de agosto de 2018.

Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2019 e dá outras providências. **Presidência da República**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13707.htm. Acesso em 20 jan. 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. **Presidência da República**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; EIDT, Nádía Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 99-124, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. **Psicologia política**, Florianópolis, v. 14, n. 30, p. 385-403, maio-agosto, 2014.

GUARAGNA, Camila Sanches; ASBAHR, Flavia Ferreira da Silva. Queixas escolares e outros fenômenos das escolas a partir da Psicologia histórico-cultural: um estudo de metapesquisa. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 118-134, janeiro/abril, 2022.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Conhecimento e razão instrumental. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 11-31, 1997.

LURIA, Alexandre R. Diferenças culturais de pensamento. *In*: VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, p. 39-58, 1988.

MACHADO, Adriana M. Relato de uma intervenção na Escola Pública. *In*: MACHADO, Adriana M.; SOUZA, Marilene Proença R. (orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 87-100, 1997.

MACHADO, Adriana M.; SOUZA, Marilene Proença R. As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. *In*: MACHADO, Adriana M.; SOUZA, Marilene Proença R. (orgs.). **Psicologia**

Escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 35-49, 1997.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. *In:* TANAMACHI, Elenita; ROCHA, Marisa; PROENÇA, Marilene (orgs.). **Psicologia e Educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 143-167, 2000.

MARTINEZ, Albertina Mitjás. O que pode fazer o Psicólogo na escola? *In:* MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria (org.). **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010.

MOYSÉS, Maria A. A.; COLLARES, Cecília Azevedo L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.

PROENÇA, Marilene. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva Histórico-Crítica em Psicologia. *In:* OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa, C. (orgs.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, p. 177-195, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** (21 ed.). São Paulo: Cortez / Campinas: Editores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica:** primeiras aproximações. (12 ed.). Campinas: Editores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, Beatriz de Paula. Apresentando a orientação à queixa escolar. *In*: SOUZA, Beatriz de Paula (orgs.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 97-117, 2007.

SOUZA, Marilene Proença R. A queixa escolar na formação de Psicólogos: desafios e perspectivas. *In*: TANAMACHI, Elenita, ROCHA, Marisa; PROENÇA, Marilene (orgs.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 105-142, 2010.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. Psicologia escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *In*: MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria (orgs.). **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, 2010.

TANAMACHI, Elenita; MEIRA, Marisa E. M. A atuação do Psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e educação. *In*: TANAMACHI, Elenita; MEIRA, M. E. M. (orgs.). **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 11-62, 2003.

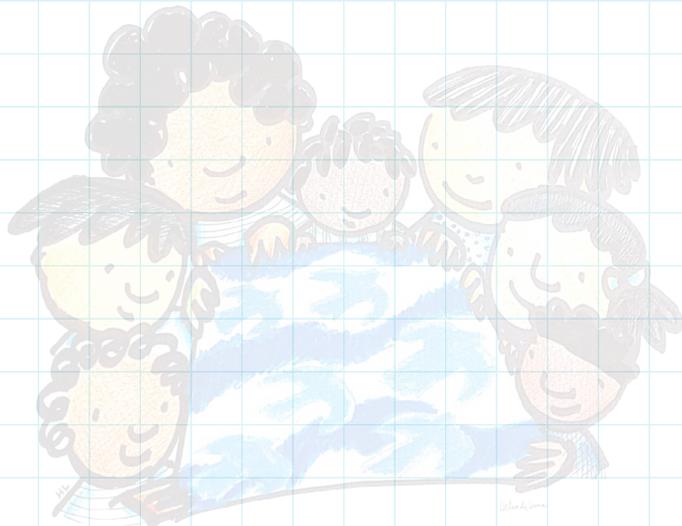
VIGOTSKII, Lev S.; Luria, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (5 ed.). São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKI, Lev S. **Problemas del desarrollo de la psique**. (Obras Escogidas, V. III). Madri: Machado Grupo de Distribución, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente** (3 ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1989.

EIXO

ENSINO DE PSICOLOGIA





CAPÍTULO 8

CULTURA ACADÊMICA E SUBVERSÃO DE PARADIGMAS: AS LIGAS ACADÊMICAS COMO POSSIBILIDADE DE (RE)EXISTIR NAS UNIVERSIDADES

Ayrton Yuri Alves Souza
Felipe Verissimo dos Santos
Gabriel Motta Sousa

INTRODUÇÃO

De acordo com o Art. 207 da Constituição Federal de 1988, as universidades devem se organizar de modo indissociável e de igual tratamento entre suas funções básicas: ensino, pesquisa e extensão, formando, portanto, o tripé fundamental da universidade brasileira. Logo, as finalidades da Educação Superior não se limitam à formação acadêmica somente. Em função do cenário socioeconômico, cultural e político brasileiro que reclama uma formação mais abrangente e totalizante, se faz indispensável frequentar atividades extracurriculares (Silva *et al.*, 2015).

Neste panorama, ações de pesquisa e extensão possibilitam a integralidade necessária para atender às demandas requeridas pelo atual contexto sócio-histórico. Ações de extensão, por exemplo, consistem na interação entre a universidade e a população geral, reforçando o compromisso acadêmico com a cidadania, além de oferecer outras atividades, como cursos de difusão, oficinas, palestras, entre outros eventos científicos. Segundo a Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina - DENEM (2014), esta identidade adotada pelas universidades latino-americanas busca promover uma transformação do ensino e da cultura para a metamorfose política e social.

Com o objetivo de praticar, discutir, aperfeiçoar e aprofundar os conhecimentos em determinados assuntos durante o percurso da graduação, surgem as Ligas Acadêmicas (LA); inicialmente, na década de 1920, somente os cursos de medicina contavam com esse dispositivo organizacional. No entanto, devido a sua pertinência e popularidade, em 2006 ocorreu o 8º Congresso Brasileiro de Clínica

Médica, culminando na criação da Ablam- Associação Brasileira das Ligas Acadêmicas de Medicina, que assumiu o importante papel na padronização e fundamentação destas no Brasil. Em função disso, atualmente existem ligas dos mais distintos eixos temáticos e formações acadêmicas em todo o território nacional (Silva *et al.*, 2015).

Segundo Hamamoto Filho (2011), Ligas Acadêmicas são organizações estudantis de natureza científica, técnica e acadêmica, que seguem as diretrizes estabelecidas por sua universidade de referência, sob supervisão de orientadores (docentes ou técnicos) vinculados à instituição, porém devem ser administradas pelos próprios estudantes. Por conta da sua organização legal as LAs contam com um estatuto social, não apresentam fins lucrativos e têm duração indeterminada; a construção de conhecimentos neste espaço se dá através da integração entre discentes de diferentes períodos e cursos (Souza *et al.*, 2019).

A proposta das Ligas Acadêmicas corresponde, sobretudo, a uma atividade que se bem articulada com o tripé universitário pode contribuir de forma considerável com o fortalecimento da cultura acadêmica. Quanto ao exposto, pode-se entender que cultura acadêmica corresponde a um conjunto de ações entre discentes e docentes ligados ao Ensino Superior, de modo expresso em normas e práticas acadêmico-científicas (Duarte, 2008).

Frente a realidade acima apontada, notou-se o crescimento recente relativo às LAs na Universidade Nove de Julho- UNINOVE (SP), em especial referente ao curso de Psicologia. Portanto, o presente capítulo tem como objetivo a descrição dos fenômenos ocorridos

concernentes ao movimento instituinte das Ligas Acadêmicas de Psicologia e sua popularidade na UNINOVE, discutindo o ensino como mercadoria e a lógica institucional por trás desta compreensão junto às relações empregadas aos acadêmicos das organizações privadas. também será abordado o impacto consequente à criação das LAs na vida e na cultura acadêmica, através da perspectiva de agentes (ligantes), considerando o período de 2018 a 2020.

HISTÓRIA DAS LIGAS ACADÊMICAS DE PSICOLOGIA NA UNI9

A graduação em Psicologia passou a ser oferecida pela Universidade Nove de Julho em 2004, e atualmente é um dos cursos mais procurados. Entretanto, curiosamente, antes de 2018, durante o período de 14 anos não havia sido criada nenhuma Liga Acadêmica sobre Psicologia na instituição.

Conforme mencionado, data de junho de 2018, a mais antiga das ligas de Psicologia da Uninove, a LiPS- Liga Acadêmica de Psicologia e Saúde. A LiPS identifica-se como uma associação estudantil comprometida com o aprimoramento dos discentes na área da saúde, especialmente em Psicologia, com intenção de aproximá-los da realidade profissional a partir de pesquisas científicas, atividades de extensão e prestação de serviço proficientes à comunidade.

Posteriormente, em abril de 2019, foi implantada a LAPP- Liga Acadêmica de Psicanálise e Psicopatologia, nascida da união de acadêmicos de Psicologia que objetivaram o aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos em psicanálise e psicopatologia. No entanto, remete a 26 de setembro de 2018, a primeira proposta encaminhada à coordenação do curso de Psicologia.

Em agosto de 2019, surge a LipJur- Liga Acadêmica de Psicologia Jurídica, auto-reconhecida como um grupo de alunos que desejam compartilhar conhecimentos relacionados à Psicologia jurídica, integrando ideias para o aprofundamento dos estudos na área, sob a supervisão de professores especialistas que oferecem suporte e incentivo para o direcionamento da carreira neste campo.

Diante do exposto, nota-se que as Ligas Acadêmicas de Psicologia se popularizaram na universidade; logo outros acadêmicos ligados a essa formação uniram-se para estruturar outras organizações estudantis, de acordo com a temática de interesse. Hoje, a instituição supramencionada conta com 7 Ligas Acadêmicas de Psicologia, congruente ao dito inicial: LiPS, LAPP e LipJur somadas a: LAPSO - Liga Acadêmica de Psicologia Social (Outubro de 2019); LANS - Liga Acadêmica de Neurociências (Junho de 2020); LAPEEC - Liga Acadêmica de Psicologia Escolar e Educacional (Agosto de 2020) e LAC - Liga Acadêmica de Análise do Comportamento (Setembro de 2021), totalizando esse quadro.

Frente ao crescimento (numérico) exponencial das ligas de Psicologia na UNINOVE, que em um curto espaço de tempo (4 anos) passou de nenhuma organização estudantil para 7, explicitou-se a inquietude dos discentes quanto à escassez de ações de pesquisa e extensão. Logo, será observado e discutido o que levou a isso e quais foram os entraves institucionais, bem como sua relação com o objetivo do presente estudo.

Este estudo tem como perspectiva metodológica qualitativa, utilizando o Relato de Experiência e Revisão Bibliográfica como alicerces para a sua produção. O método de relato de experiência

se caracteriza por uma multiplicidade de opções teóricas e metodológicas que valorizam a explicitação descritiva, interpretativa e compreensiva de fenômenos, apresentada em um determinado tempo histórico (Daltro; Faria, 2019). O relato de experiência, tem como objetivo observar a(s) “narrativa que, simultaneamente, circunscreve experiência, lugar de fala e seu tempo histórico, tudo isso articulado a um robusto arcabouço teórico, legitimador da experiência enquanto fenômeno científico” (Daltro; Faria, 2019. p. 235). Como arcabouço teórico, será utilizado os teóricos da análise institucional, para tecer um pequeno fragmento desta experiência dos surgimentos das ligas e concomitantemente com a mercantilização da educação.

PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A partir da inserção do Regime Militar, em 1964, coube ao novo poder público o trabalho de transformar universidades por todo país. Para Carvalho (2006) e Corbucci *et al.* (2016), o Ensino Superior passou por uma série de transformações, aos moldes do Regime Militar, que vigorou na época, e trouxe consigo todo o caráter ideológico, apartando-se da ciência e calçando-se em seu caráter repressor. Entre 1945 e 1965, houve uma crescente inserção de alunos matriculados no Ensino Básico, o que forçou o poder público a garantir a inserção desses novos estudantes em universidades.

Carvalho (2006) e Corbucci *et al.* (2016) dizem que, com a pressão social para o surgimento de mais vagas nas universidades por todo o país, os governantes, até então militares, se viram forçados a tomar medidas cabíveis para a expansão universitária, tendo em vista que educar parecia uma necessidade populacional. Milhares

de estudantes, que tentavam inserir-se no mundo acadêmico, foram impedidos devido à ausência de vagas. As Universidades Federais não mais comportavam a quantidade de candidatos, gerando um caos populacional e pressão do poder público a fim de expandir a oferta de vagas em Instituições de Ensino Superior.

Para Carvalho (2006) e Corbucci *et al.* (2016), as discussões para novas políticas voltadas à Educação Superior cresceram devido à necessidade de ampliar os questionamentos sociais, o que, por sua vez, teve represálias postuladas pelo Regime de 1964, havendo a criação, pelo Regime Militar Totalitário, de uma divisão dentro do MEC- Ministério da Educação e Cultura que avaliasse as produções Acadêmicas e punissem qualquer discente ou docente envolvido em pesquisas que visassem a crítica à atual gestão pública. Portanto, questionar socialmente ou evidenciar as falhas da Gestão Militar passou a ser um crime hediondo, passível de represálias.

Ainda, para Carvalho (2006), além do questionamento crítico, o Regime Militar passou a destinar menos verba à expansão universitária pública e a destinar mais recursos do Estado para as novas Universidades Particulares, permitindo que elas se mantivessem isentas de impostos, o que gerou grande desfalque ao Ensino Superior Público no Brasil.

Porém, esses movimentos não reduziram a vontade dos estudantes de aprender, nem tão pouco à vontade dos docentes de ensinar. Carvalho (2006) e Corbucci *et al.* (2016) estabelecem que houve uma crescente nos cursos livres de formação, desvinculados às organizações devido aos desforços feitos pelo Regime Militar. Este movimento assegurou que se mantivesse viva a crítica e o

pensamento, garantindo a perpetuação desse modo de observar a sociedade e suas constantes transformações até os dias atuais. Pensar, embora admoestado pelo poder público, tornou-se um ato clandestino de resistência.

Martins (2009) cita que com forte influência do BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), o Poder Público projetou uma expansão universitária calçada na privatização e enxugamento do Estado nas políticas estudantis. Agora, pensar se tornaria um bem comum a todos que pudessem pagar para tal, visto que os esforços, tanto do Regime Militar, quanto dos dois mandatos do Governo FHC, projetaram políticas estruturais para a diminuição da máquina pública e o aumento da privatização.

Carvalho (2006), Martins (2009) e Corbucci *et al.* (2016) definem que Instituições de Ensino, antigas IEs, agora poderiam registrar-se como Faculdades ou Universidades por todo o país, o que promoveria um alcance maior dos estudantes ao sonho de uma graduação. Notoriamente, a educação brasileira, como vista hoje, (re)construiu-se nos últimos 30 anos. França (2018) relata uma expansão do setor educacional a partir do final da década de 1990, estabelecendo um novo padrão de educação.

Para França (2018), agora não mais seria um privilégio para a minoria mais rica, e o ensino não mais seria destinado às Universidades com maior renome, públicas e de organizações religiosas, como as Faculdades/Universidades Católicas e Presbiterianas. O ensino, agora, pertenceria a quem pudesse pagar por ele, sendo num valor bem mais acessível, tendo em vista os esforços da União em garantir que a educação se tornasse uma mercadoria pertencente não

mais única e exclusivamente ao poder público, e sim a organização que conseguisse investir nos recursos financeiros necessários para a expansão universitária. França (2018) estabelece que esse movimento garantiu a ascensão da educação universitária, tirando o foco de ensino dos 6% da população brasileira, dados até 1995, e expandindo-os através da criação de cursos técnicos e universitários, agora investidos pelo capital financeiro de empresas, sejam elas nacionais ou não.

Este movimento, de mercantilização da educação, expandiu-se entre os anos de 1990 e 2010, assegurando várias medidas e esforços do poder público para garantir a expansão universitária. França (2018) cita a promulgação da LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, que visa estabelecer o ensino “livre à iniciativa privada”, desde que cumprissem com as exigências públicas. Anos depois, em 1999, foi criado o FIES - Fundo de Financiamento do Ensino Superior, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e, em 2004, o PROUNI - Programa Universidade para Todos, que garante bolsa integral a pessoas com baixa renda, já na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, também autor do Programa Educa Brasil “com bolsas de até 70% para alunos impossibilitados de pagar mensalidade integral” (França, 2018).

Para França (2018), esses programas que proporcionam apoio à Educação Superior foram os principais precursores da expansão universitária no Brasil, permitindo a existência de mais universidades, bem como estudantes matriculados nela. Tão logo, a expansão do mercado “educação” dá-se a passos largos rumo às ideias capitalistas, o que também é questionado por França (2018) ao indagar-se a que “custo” isso acontece, pensando sempre que há uma lógica mercantil sobre todo esse enredo.

Carvalho (2006) faz uma cisão entre o que se evidencia em cada gestão. Para ela, o PROUNI evidencia uma “justiça social”, no qual rompe as barreiras mercantis por trás dos novos moldes da Educação Superior Privada, mas esse movimento não isenta a Gestão Lula dos moldes privatistas de ensino, uma vez que promover um programa de bolsas de estudos para Expansão Universitária em Universidades Particulares acompanharia um caráter calçado no fortalecimento das organizações particulares por todo o país, segregando ainda mais o público do privado, a “elite” do “popular”.

Esta flexibilização nas leis que garantem o Ensino Superior privado no Brasil teve reflexos pouco conhecidos. Criou-se, para França (2018), um número seletivo de monopólio do serviço universitário, sendo ele centralizado entre as organizações Anhanguera Educacional, Estácio de Sá, Kroton Educacional, SEB - Sociedade Educacional Brasileira e COC - Colégio Oswaldo Cruz, os quais foram precursores da abertura de capital na Bolsa de Valores. Para França (2018) “essa expansão descontrolada do Ensino Superior Privado está vinculada, no Brasil, a processos intensos de desnacionalização da educação”, assegurando que a educação superior brasileira se tornasse um alvo atrativo aos olhares de investidores nacionais e estrangeiros.

MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SEUS EFEITOS

Durante o processo de privatização da educação superior, ocorre um intenso processo de colonização das Políticas Educacionais pelo imperativo de Políticas Econômicas (Santos, 2009 *apud* Lopes *et al.*, 2018). Possibilitando a retórica de “Mercado Universitário”. O mercado universitário é um conjunto de atuações e possibilidades

que visam receita econômica (Lopes *et al.*, 2018).

O surgimento em escala das organizações privadas de ensino superior, facilitou a ascensão do mercado de ações na Bolsa de Valores de São Paulo - BOVESPA, no período de 2007 (Lopes *et al.*, 2018). Este movimento, pontua os autores, infere as universidades públicas a inserir nessa mesma lógica, tendo em vista a prestação de serviços com finalidade de gerar receitas e complementação salarial para manutenção de várias atividades institucionais.

Como resultado deste processo, a educação brasileira, transforma-se em organizações sociais que acabam abandonando a pesquisa e a extensão universitária, subordinando a formação e a produção acadêmica de acordo com as exigências do mercado, nesta perspectiva, a educação passou a ser uma grande mercadoria (Lopes *et al.*, 2018). A educação, enquanto mercadoria, tende a ofertar o maior número de possibilidades para destacar-se no mercado e gerar lucro. As organizações têm um novo foco, seduzir o cliente, produzindo o maior número de profissionais para o mercado de trabalho.

O que está em jogo na proliferação das organizações de ensino superior privado e a mercantilização da educação, é a forma como os agentes são conduzidos a se relacionarem. Nesta perspectiva, os agentes, são atravessados pela lógica mercantil, os alunos passam a ser clientes, e os docentes produto/produtor. Este movimento pode também ser observado em toda ótica que permeia as Universidades, atribuindo sempre o papel de mercadoria aos indivíduos associados à organização universitária e de cliente aos indivíduos que manifestam o papel de compradores do conhecimento, atribuindo

uma relação parcimoniosa sobre, por exemplo, as Ligas Acadêmicas e outras organizações de cunho acadêmico.

Segundo Gontijo e Garcia (2017), o professor sob a ótica mercantil da educação é submetido ao mesmo processo de sedução. Na medida em que o docente tem que agradar o cliente (aluno) para que este tenha um excelente desempenho no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que regula a qualidade de ensino das universidades. Esta lógica também pode ser vista nas avaliações, ao final de cada aula, onde os alunos podem avaliar o docente de 0 a 5 ou em avaliações de materiais didáticos, como os *slides* que o professor produziu, materiais visuais de associação de ideias para uma melhor compreensão do conteúdo, dentre outros.

Como destacam Lopes *et al.*, (2018), há de se pontuar os aspectos positivos, se outrora, a dificuldade era inserir a maior parte da população no ensino superior, a privatização da educação superior possibilitou a entrada de pessoas interessadas na formação, oferecendo muitas vagas aos cursos. As “universidades mercantis” foram as principais responsáveis pela democratização do Ensino Superior. No entanto, essa privatização conduz a um desinvestimento nas universidades públicas como já mencionado. É preciso considerar que a ocupação desses espaços se deve à exigência do mercado de trabalho como aponta Franca (2017).

“Se, por um lado, esse modelo de gestão é responsável pelo rápido crescimento do alunado brasileiro, por outro, o mesmo se adequa perfeitamente ao modo de produção vigente, visto que cria as condições para suprir uma demanda do mercado capitalista de ter

o ensino como uma das principais fontes de lucros”. (Franca, 2017, p. 108)

Considerar o Ensino Superior Privado sob a lógica mercantil possibilitará, então, compreender as dinâmicas que atravessam nas relações docentes-alunos e como as ligas acadêmicas, nessas organizações, podem contribuir para novas possibilidades de habitar esses espaços.

AS LIGAS ACADÊMICAS E A LÓGICA DO ENSINO SUPERIOR MERCANTILIZADO

Inicialmente, faz-se necessário compreender-se o termo “Instituição”, acerca da perspectiva do movimento institucionalista. As instituições são lógicas que se manifestam de maneiras explícitas ou implícitas, “segundo a forma e o grau de formalização que adotem, podem ser leis, podem ser normas e, quando não estão enunciadas de maneira manifesta, podem ser hábitos ou regularidades de comportamentos” (Baremblit, 2002, p. 25).

Diante dessa conceitualização, concebe-se aqui o ensino enquanto instituição, que é atravessado por diversas outras instituições em uma rede de lógicas que se articulam entre si regulando a produção ou reprodução da vida humana (Baremblit, 2002). Segundo o autor, para que a instituição possa atuar, ela deve realizar-se, isso só ocorre através das organizações. As organizações podem ser grandes ou pequenos estabelecimentos. A Instituição depende da Organização para se difundir e enunciar-se, bem como, as organizações dependem das instituições para guiá-las e ter objetivos.

É entre essa interface relacional das Instituições e Organizações que a primeira parte do artigo trouxe sua contextualização histórica, tecendo a relação da cultura acadêmica e ligas acadêmicas, enquanto organização subordinada pela hierarquia das organizações de Ensino Superior (Universidades ou Faculdades) e Instituições de Ensino.

Barembliit (2002) compreende que, para análise institucional, é possível observar duas vertentes, a do “instituinte” e outra a do “instituído”. O instituinte é o processo, enquanto o instituído é o resultado. Podemos dizer que o instituído é aquilo que é dado como verdade; é o efeito daquilo que se foi do instituinte. O instituinte é o movimento, enquanto força de ação para se alterar aquilo que se está na inércia, cristalizado instituído como tal. Atua dialeticamente através das organizações e dos agentes.

As ligas acadêmicas surgem como dispositivos instituintes do curso de Psicologia da Universidade Nove de Julho, tendo em vista o caráter da primeira liga acadêmica, LIPS, a interface entre Psicologia-medicina-saúde pública, aproximando-se da relação hegemônica de construção das LAs. Majoritariamente, a cultura de ligas acadêmicas é expressiva nos cursos de Medicina (Hanamoto Filho, 2011; DENEM, 2014; Silva *et al.*, 2015; Cavalcante, 2018).

Neste primeiro momento, é possível observar uma ruptura de paradigmas, no que diz respeito ao curso de Psicologia, rompendo com a hegemonia cultural dos movimentos de ligas acadêmicas. Considerando o crescimento numérico referente a quantidade de ligas de Psicologia da UNINOVE, posto que, em apenas 4 anos foram instituídas 7 organizações estudantis, explanado tal inquietação vivenciada pelos acadêmicos de Psicologia neste estabelecimento de Ensino, devido à carência das atividades de pesquisa e extensão.

Este movimento instituinte passa a estabelecer, nesta organização, a possibilidade de horizontalizar o saber e sua prática. Os alunos, bem como os docentes, passam a ter autonomia daquilo que gostaria de estudar. Surgem ligas de diversas perspectivas teóricas, ampliando o leque de debates, pautado no ensino.

Esta apropriação dos espaços acadêmicos da UNINOVE diz respeito à aproximação de uma lógica que antes não era veiculada: a lógica de um ensino mais ativo, participativo e diretivo acerca de conteúdos que antes não se viam durante o período da graduação, aprofundando discussões vindas dos alunos e voltadas aos alunos. Agora sim, o aluno, enquanto participante do conteúdo programático das LAs, poderiam sair do papel mercantilizado de apenas um comprador de conhecimento e passar ao papel de produtor/protagonista do conhecimento produzido. Enriquecendo não apenas a Universidade, mas principalmente sua experiência com o ensino/pesquisa/extensão de ensino que poderia ser proporcionado pela Universidade.

Em contrapartida, o movimento das LAs presentes no curso de Psicologia da Universidade Nove de Julho, proporcionou à maioria dos discentes uma experiência diferente da mencionada acima. A hegemonia dos indivíduos, já cristalizados numa lógica mercantilizada, tiveram, sobre as LAs, uma experiência novamente mercantilizada, passando a projetar sobre as LAs o papel de produtor de conteúdos e certificados e não de um meio de atuação permanente de pesquisa/extensão de ensino. O que pôde ser observado, também, na atuação de discentes dentro das LAs, os quais dependiam sempre de uma minoria executando a mão de obra e uma maioria apenas consumindo os conteúdos e cobrando

certificados. Aos discentes, coube novamente o papel de não produtor de conhecimento, mas de consumidor do conhecimento alheio produzido.

Entretanto, também, percebeu-se que, com a institucionalização das LAs no espaço acadêmico dos discentes de Psicologia, houve uma queda significativa nos números de desistentes do curso de Psicologia da UNINOVE, aumentando consideravelmente o número de formados em Psicologia pela Instituição. Ainda se percebeu uma melhor experiência destes na atuação durante a graduação, aproximando discentes e docentes e constantes movimentos dos próprios docentes para a manutenção e existência das LAs durante o período da graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado anteriormente, esse artigo trabalha com um relato de experiência e pesquisas em bases virtuais de teóricos e trabalhos relacionados ao tema em questão. Nele cabe um pouco da experiência vivenciada por seus escritores, também ligantes/ex-ligantes das mais diversas ligas relacionadas na apresentação do trabalho.

Com isso, percebe-se que às Ligas Acadêmicas do curso de Psicologia da Universidade Nove de Julho coube o papel de “divisor de águas” entre lógica produtora/consumidora de conhecimento. A ideia de apenas consumidor era um fator decisivo que afastava muitos discentes do Ensino Superior e que, de certa forma, aproximou os discentes do movimento das Ligas Acadêmicas durante a graduação mesmo que ainda de forma distante, permitindo o papel, a estes

estudantes, de não apenas consumidor do conteúdo programático da instituição, mas de produtor de conhecimentos e conteúdos referentes à sua linha de atuação.

Aos discentes coube um local de participação ativa sobre sua própria formação, não dependendo, necessariamente, do conhecimento de terceiros sobre o tema, mas de pesquisas e discussões acerca dos assuntos que lhes interessam e lhes agradam, possibilitando uma nova experiência sobre o ambiente acadêmico - a experiência de participantes de sua formação e não mais de consumidores das produções acadêmicas de outras Universidades consideradas de elite.

A estes estudantes, outrora subjugados e mantidos distantes de produções acadêmicas, houve a criação de um novo espaço que pode aproximá-los, mesmo que minimamente, de um ambiente mais inclusivo e próximo da pesquisa e extensão de ensino, mostrando-lhes uma realidade que por muito tempo foi negada. Agora, um pouco mais inclusivo, o ambiente universitário pode proporcionar uma aproximação das formas de produção de saber e de uma busca ativa sobre esta produção.

Sobre as ligas acadêmicas, contudo, foi estruturada uma nova lógica mercantilizada por parte da UNINOVE. O que foi criado para a movimentação estudantil, foi subvertido a esta lógica e tem sido usado pela Universidade Nove de Julho como um produto de sua organização, perpetuando a ideia de que, aos estudantes desta Universidade, cabe somente aquilo que é produzido dentro dela. Com constantes tentativas de aparelhar as ligas, a Universidade têm privado da liberdade de produção de ensino e pesquisa, querendo

limitar até onde podem ir indicações de materiais didáticos, quais convidados podem ser chamados, quais conteúdos podem ser citados, quais projetos hão de ter assinatura e aval da coordenação acadêmica da instituição, dentre outras ações, limitando a liberdade dos movimentos estudantis que tem se situado em uma lógica preexistencial, onde a prioridade tem sido (re)existir para a mobilização política, identitária e acadêmica de seu público-alvo, a fim de promover uma futura emancipação para a liberdade de produção acadêmica e, aí sim, considerar-se existente a atuante mediante ao cenário no qual se encontra.

REFERÊNCIAS

ALBERTO LOPES, M. G. A mercantilização do ensino superior no contexto atual: considerações para o debate. **Educação**, Aracaju, v. 6, n. 2, p. 29–44, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2018v6n2p29-44>. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/4249>. Acesso em: 13 jun. 2024

BAREMBLITT, G. F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Dispõe por estabelecer diversos direitos fundamentais, como a liberdade de expressão, a liberdade religiosa e aqueles relacionados a trabalho, previdência, educação, saúde e assistência social. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Pec/msg1078-951015.htm#:~:text=%22Art.,entre%20ensino%2C%20pesquisa%20e%20extens%C3%A3o. Acesso em: 13 jun. 2024

CARVALHO, C. H. A. D. Política para o ensino superior no Brasil, 1995-2006: ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, p. 125-139, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2337--ln.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024

CAVALCANTE, A. S. P.; VASCONCELOS, M. I. O.; LIRA, G. V.; HENRIQUES, R. L. M.; ALBUQUERQUE, I. N. M.; Maciel, G. P.; GOMES, D. F. As ligas acadêmicas na área da saúde: lacunas do conhecimento na produção científica brasileira. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 42, p. 199-206, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/k7qRfT6dmKPXk4Rx49TVBQw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2024.

CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C.; MEIRA, A. P. B. **Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010**, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7066>. Acesso em: 13 jan. 2024.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estud Pesqui Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-37, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jan. 2024.

DENEM – Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina. **Ligas Acadêmicas**. CoCien – Coordenação Científica. 2014. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rc=t=j&url=https://www.denem.org.br/wp-content/uploads/2017/01/Cartilha-Ligas-Acade%25CC%2582micas-CoCien.pdf&ved=2ahUKEwiWvtqTutPvAhXAHbkGHUCKAHkQFjAAegQIBRAC&usg=AOvVaw06i_EvivH4QMYLloPZ9K0T. Acesso em: 13 jan. 2024.

DUARTE, A. R. S. Cultura acadêmica e cultura escolar: relações entre matemáticos e professores de matemática. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 25, p. 647-662, 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/3739/3655>. Acesso em: 13 jan. 2021.

FRANCA, A. G. Educação e mercantilização: um estudo sobre a expansão do setor de ensino superior privado no Brasil a partir da década de 1990. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Franca, v. 3, n. 1, p. 98-111, 2017. Disponível em: <https://seer.imes.edu.br/index.php/REBES/article/view/1917>. Acesso em: 22 março 2021.

GONTIJO, M. R.; GARCIA, F. C. Mercantilização do ensino: a percepção dos docentes do ensino superior privado no Brasil. **Revista da Faculdade de Administração e Economia**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 60-86, 2017. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ReFAE/article/view/7486> Acesso em: 16 mai. 2021.

HAMAMOTO FILHO, P. T. Ligas Acadêmicas: motivações e críticas a propósito de um repensar necessário. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 535-543, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022011000400013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/RcH7qnHW8tnC6hvM8kJGHWb/?lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2021.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, 30, 15-35, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000100002&script=sci_arttext. Acesso em: 3 abr. 2021.

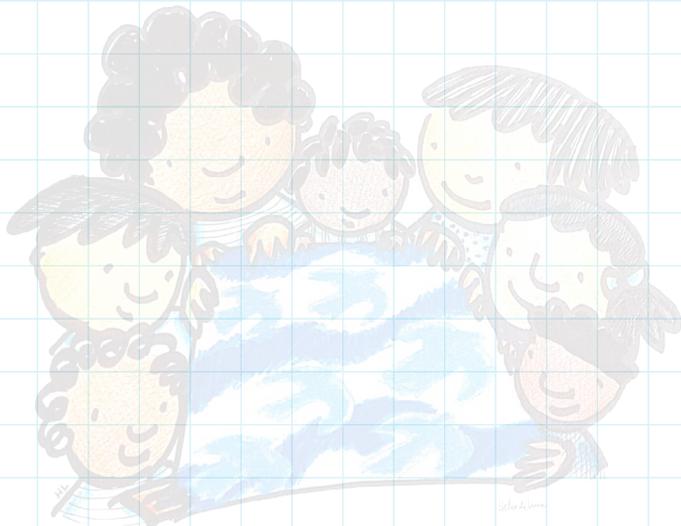
MOURA, M. Universidades públicas respondem por mais de 95% da produção científica do Brasil. **Ciência na Rua**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.abc.org.br/2019/04/15/universidades-publicas-respodem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/>. Acesso em: 3 abr. 2021.

SILVA, J. H. S.; CHIOCHETTA, L. G.; OLIVEIRA, L. F. T.; SOUSA, V. O. Implantação de uma Liga Acadêmica de Anatomia: desafios e Conquistas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 39, n. 2, p. 310-315, 2015. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n2e03012014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/yMsqq39mVFTWy8Y7yGRM6bv/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SOUZA, L. S.; NOGUCHI, C. S.; ALVARES, L. B. Uma nova possibilidade de construção do conhecimento em psicologiaPsicologia. **Estudos Interdisciplinares em PsicologiaPsicologia**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 237-251, 2019.. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072019000100013&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 28 mar. 2021.

EIXO

FORMAÇÃO DA/O PSICÓLOGA/O ESCOLAR E EDUCACIONAL





CAPÍTULO 9

APRESENTANDO O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DIÁLOGOS EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Gisele Toassa
Janaina Cassiano Silva
Marcela Cristina de Moraes

INTRODUÇÃO

O curso de extensão “Diálogos em Psicologia Escolar”, é fruto de discussões da Representação Estadual da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) em Goiás com o intuito de iniciar o diálogo acerca da identidade da/o psicóloga/o escolar e educacional, bem como debater temas relevantes para a atuação desta/e profissional. Para tanto, pretendeu ofertar um espaço de reflexão em torno do papel da/o Psicóloga/o escolar, bem como de formação continuada para profissionais da área e outras/os interessadas/os em atuar nela.

A regulamentação da Lei nº 13.935/2019, que garante a presença de psicólogas/os e assistentes sociais na Educação Básica também foi um marco importante na construção desta proposta. Para além da aprovação da lei, é importante pensar quais profissionais vão ocupar esses espaços nos municípios, algo que depende da concepção teórico-prática que se tem de Educação e do papel da/o psicóloga/o nessa área. Essa dúvida é motivo de preocupação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), representação Goiás, razão pela qual a oferta desse curso de formação apresentou-se como urgente no atual momento. A equipe desse curso contou com três docentes e sete discentes da Universidade Federal de Jataí (UFJ), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

Após anos de luta, a Lei nº 13.935 foi aprovada em 2019, porém ainda temos muito para caminhar até conquistarmos a implementação dela nos estados e municípios. Um importante ponto refere-se à formação dos profissionais que vão ocupar os cargos. Ao

longo da graduação em Psicologia, o aluno tem a oportunidade de conhecer a área de Psicologia Escolar e também fazer estágio nela, porém nem todos os graduandos optam pela área no momento da escolha do estágio profissionalizante, que garante formação prática nas instituições de educação. Diante disso, um curso de formação continuada se apresenta como importante para o público-alvo, na medida que pretende trabalhar com conteúdo essencial para a atuação profissional do psicólogo na Educação Básica.

Assim, torna-se urgente discutirmos a atuação do psicólogo escolar e educacional, especialmente em Goiás. Portanto, acreditamos que este é o pontapé inicial para o fortalecimento da Psicologia Escolar e Educacional no Estado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A criação dos cursos de Psicologia, após a regulamentação da profissão em agosto de 1962, ocorreu em um período de ditadura militar (1964) e da expansão do ensino superior através da privatização proporcionada pela Reforma Universitária de 1968. Assim, muitos profissionais formados nesse período não tiveram uma formação teórica e prática suficientemente sólida (Antunes, 2003).

Nesse momento, a atuação dos psicólogos na escola, segundo Antunes (2003), estava calcada em um modelo clínico que atendia individualmente as crianças com problemas de aprendizagem, entendendo assim, que o foco deste problema estava no indivíduo. E, o conhecimento psicológico, presente em diferentes aspectos no âmbito pedagógico, muitas vezes, era desprovido ou apresentava uma aligeirada fundamentação teórica.

A partir da década de 1980, iniciou-se um movimento de crítica à atuação do psicólogo na educação. Tanamachi (1997, 2002 *apud* Souza, 2010) destaca a Tese de Doutorado de Maria Helena Souza Patto (Patto, 1984) como o marco da análise crítica da área da Psicologia Escolar e Educacional, no que se refere ao seu objeto de estudo, métodos e finalidades.

A respeito dessa análise crítica, Souza (2010, p. 22) ressalta que:

[...] tais críticas centram-se no argumento da predominância do referencial positivista de ciência, presente na pesquisa em Psicologia e em Psicologia Escolar e Educacional, analisando pressupostos teóricos alicerçados em abordagens psicológicas subjetivistas e objetivistas, bem como considera a prática do psicólogo escolar como adaptacionista, tendo em vista que desconsidera os elementos institucionais e políticos presentes na constituição da relação escolar.

A autora ainda enfatiza que essas críticas auxiliam tanto no desvelamento dos “[...] determinantes sociais e históricos que conformam o (des)encontro entre a Psicologia e a Educação, quanto no sentido de reafirmar a possibilidade da construção de perspectivas mais adequadas no campo da pesquisa e da atuação profissional” (Souza, 2010, p. 23).

Neste período, década de 1980, Souza (2010) aponta também questionamentos acerca dos pressupostos e das práticas advindas da teoria da carência cultural, trazidos dos Estados Unidos para o Brasil nos anos 1970. “Acreditava-se que a desvantagem social fosse parte integrante de uma sociedade complexa e hierarquizada, sem

questionar as desigualdades de classe social e o modo capitalista de produção.” (Souza, 2010, p. 24)

Nesse sentido, temos a Tese de Livre-Docência de Maria Helena Souza Patto, publicada em 1990, intitulada *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Nesse trabalho, de acordo com Souza (2010, p. 27) Patto “[...] instala um importante marco conceitual na área, o conceito de produção do fracasso escolar”.

Assim, a discussão crítica no âmbito da Psicologia Escolar insere-se em um novo eixo de análise, ou seja, “[...] o processo de escolarização, constituído a partir das condições objetivas, concretas, que permitem, ou não, que a escola possa cumprir as suas finalidades sociais” (Souza, 2011, p. 60). Deste modo, o eixo de análise é deslocado do indivíduo para a escola “[...] e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar” (Souza, 2011, p. 60).

Meira (2003, p. 22) também destaca, na década de 1980, alguns autores como Patto, Khouri, Urt, Antunes, Ferreira e Almeida, os quais afirmaram que além da “[...] busca de pressupostos críticos no que se refere a concepções de homem e das relações entre escola e sociedade no contexto histórico do capitalismo” era necessário romper com o modelo clínico de atuação, pois esse modelo sustentava a culpabilização dos problemas escolares no aluno através da psicologização e patologização dos mesmos.

Diante do exposto, a partir da década de 1990, pesquisar a escola numa perspectiva histórico-crítica em Psicologia Escolar significava compreender o processo de escolarização, ou seja, as

relações escolares, “[...] os atravessamentos do conjunto de reformas educacionais, fruto de decisões políticas no campo da educação escolar” (Souza, 2010, p. 28). Ademais, também se fazia necessária a compreensão das políticas públicas educacionais, visto que assim seria possível entender de que modo os agentes envolvidos no processo de escolarização (alunos, gestores, professores) vivenciam e participam de sua concepção e implementação (Souza, 2010).

Desta forma, verificamos uma mudança na compreensão dos elementos envolvidos no fracasso escolar. Segundo uma concepção crítica, esse fenômeno passou a ser analisado, segundo a trajetória que o compõe, “[...] deslocando o eixo da análise do indivíduo para o interior da escola e para o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar” (Souza, 2010, p. 28).

Notamos, então, que as reflexões empreendidas a partir da década de 1980, [...] passaram a repensar a tarefa do psicólogo, defendendo a necessidade de mudança nos referenciais teórico-metodológicos na compreensão das questões escolares, com vistas a promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas de melhor qualidade (Souza, 2010, p. 33).

Patto (2008) destaca o ano de 1977, como um marco nessa mudança, uma vez que foi neste ano que um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas pesquisou a participação do sistema escolar no baixo rendimento das crianças das camadas mais pobres da população. Ou seja, a partir desse momento as pesquisas sobre fracasso escolar começaram a estudar a participação da estrutura, funcionamento e dinâmica interna da instituição escolar como

fenômeno. Contudo, Souza, B. (2007) salienta que, no que concerne à área clínica, atendimentos psicológicos a crianças e adolescentes encaminhados por queixas escolares, esta mudança paradigmática, no geral, não ocorreu. “É como se, hegemonicamente, os avanços da Psicologia a partir da pesquisa sobre fracasso escolar, da Psicologia de grupos e instituições, da sociologia e da antropologia, não tivessem sido apropriados pelas abordagens ditas clínicas das queixas escolares.” (Souza, B., 2007, p. 14)

A pesquisa desenvolvida por Souza (1996), em clínicas-escola dos cursos de graduação em Psicologia ilustra essa questão, já que os psicólogos e os estudantes que atendem nestas instituições respondem à demanda da queixa escolar, psicologizando e patologizando as dificuldades trazidas pelas crianças e vivenciadas por elas na escola.

Desta forma, a partir dessas análises dos atendimentos psicológicos referentes à queixa escolar, notamos que o modelo teórico predominante de atendimento apresenta “[...] uma concepção que entende a queixa escolar como um problema individual ou familiar, pertencente à criança encaminhada e à sua família, na qual a escola tem pouca

ou nenhuma parcela de participação” (Souza, M., 2007, p. 51).

Os psicólogos estão, na busca por um trabalho nas escolas que problematize e interfira na vida cotidiana destas, provocando assim mudanças estruturais e nas condições de ensino, o que irá promover uma formação mais integral dos indivíduos. Assim, percebemos que os psicólogos estão compreendendo a relevância dos funcionamentos escolares na produção do fracasso escolar (Souza, B., 2007).

Notamos, que “[...] o movimento de crítica se fortaleceu no campo da Psicologia e construiu, principalmente a partir de meados dos anos 1990, novas formas de aproximação da Psicologia com a Educação Escolar em uma perspectiva crítica”; todavia, a baixa presença dos psicólogos nas escolas permaneceu. Ademais, o espaço deixado pela Psicologia na área educacional foi ocupado, principalmente, pela Psicopedagogia e Psicomotricidade, visto que estas concepções davam respostas às demandas dos professores e diretores das escolas (Souza, 2011, p. 63).

Desta forma, presenciamos um retorno às explicações organicistas para os problemas no campo da educação. O que verificamos é o retorno de temas populares em outros períodos, como os anos de 1950-1960, mas, com outro formato. “Não se fala mais em eletroencefalograma para diagnosticar distúrbios ou problemas neurológicos, mas sim em ressonâncias magnéticas e sofisticações genéticas, mapeamentos cerebrais e reações químicas sofisticadas tecnologicamente.” (Souza, 2011, p. 63).

Após trazermos este breve histórico da constituição da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, gostaríamos de destacar que no ano de 2019, tivemos a aprovação da Lei nº 13.935 (2019), que regulamenta a prestação de serviços de Psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Deste modo, consideramos ser imprescindível problematizarmos a atuação dos(as) psicólogos (as) na Educação Básica. Partilhamos da ideia de Loureiro (1997, p. 456) de que é necessário que a Psicologia Escolar se atente para todo o sistema educacional e seus agentes, “[...] ao invés de constituir-se em fragmentos de Psicologia Diferencial, da Aprendizagem, ou do Desenvolvimento emocional, social ou

cognitivo, aplicados ao conhecimento de um aluno abstratamente considerado”.

A Psicologia Escolar deve ser uma Psicologia da Escola, que estude o modo de atuação da educação escolar concreta, “[...] sob a hegemonia burguesa, na reprodução dos indivíduos no cotidiano das escolas” (Loureiro, 1997, p. 456).

O psicólogo no âmbito da educação deve pautar a sua prática na luta por uma escola democrática, de qualidade. “Este compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa, que possa se apropriar dos conflitos nela existentes e romper com a produção do fracasso escolar.” (Souza, 2011, p. 65) Infelizmente, são diversos os obstáculos para efetivação desse compromisso político da Psicologia escolar. Ao longo dos anos, diversos Projetos de Lei foram apresentados em Goiânia e no estado de Goiás para inserção dos psicólogos nas políticas públicas de educação. Mais recentemente, já após a aprovação da Lei nº 13.935, o deputado Karlos Cabral apresentou o Projeto de Lei 380, de 07 de setembro de 2017, dispondo sobre a obrigatoriedade dos profissionais de fonoaudiologia, Psicologia e serviço social na rede estadual de ensino no Estado de Goiás, prevendo atuação institucional em consonância com os princípios da Psicologia escolar crítica. Aprovada em segunda votação, a proposta foi, entretanto, vetada integralmente pelo governador Ronaldo Caiado. Aguarda-se apreciação do veto pela Assembleia Legislativa.

ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CURSO

O curso teve como público-alvo psicólogos escolares de Goiás, (com atuação ou interesse na área) e com vagas remanescentes destinadas para graduados em Psicologia e graduandos do último ano do estado de Goiás. As inscrições aconteceram em abril de 2021, via formulário do *Google Forms*, sendo necessário o envio de comprovante de atuação em Psicologia escolar e/ou histórico do curso de graduação. Ao todo foram ofertadas 60 vagas com distribuição de certificados de 50 horas para participantes com 75% de frequência.

O curso foi realizado totalmente no formato virtual, por meio da plataforma *Google Meet*, acontecendo aos sábados no horário das 09h às 11h. O curso iniciou-se no dia 08/05/2021 e encerrou-se no dia 31/07/2021. Ao todo, foram 10 encontros abordando temáticas consideradas importantes para a formação do profissional psicólogo, a partir de um referencial teórico crítico. As aulas foram conduzidas pelas professoras organizadoras do projeto e, também, foram convidados(as) palestrantes que são pesquisadores(as) e atuantes na área de Psicologia Escolar a partir de uma perspectiva crítica.

Além dos 10 encontros organizaram-se também 3 rodas de conversas realizadas ao longo da semana, a fim de ampliar o espaço de discussões e reflexões sobre as temáticas desenvolvidas nos encontros de sábado. As temáticas foram divididas em duas unidades, conforme exposto no quadro 1:

QUADRO 1: UNIDADES TRABALHADAS NO CURSO

Unidade 1: Fundamentos teórico-políticos
Psicólogo escolar: quem é e o que faz
Medicalização da educação
Políticas públicas
Unidade 2: Práxis em Psicologia escolar
Tópicos em preconceito, bullying e violência
Gênero e sexualidade no contexto escolar
Relações étnico-raciais no contexto escolar
Orientação profissional
Educação inclusiva
Queixa escolar

Fonte: Organizado pelas autoras

Para a organização do material utilizado no curso, bem como para o envio de notícias e atividades, criou-se uma sala virtual no *Google Classroom*. Cabe por fim destacar que os inscritos foram avaliados por sua frequência e participação nos encontros, assim como por meio do envio de respostas aos formulários de atividades referentes a cada aula ministrada.

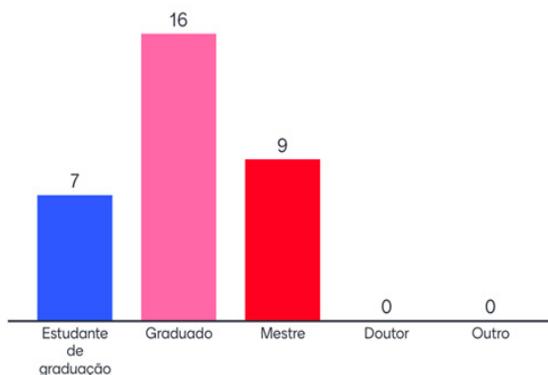
PERFIL DOS/AS INSCRITOS/AS

Ao todo recebemos 106 inscrições dos seguintes estados: Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Tocantins, Roraima, Pará, Mato Grosso, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Paraíba e Paraná. Foram aceitas 60 inscrições de participantes do Estado de Goiás; destes, 40 concluíram o curso.

A faixa etária dos participantes foi de 19 a 65 anos. Quanto à titulação dos inscritos tivemos graduandos/as, especialistas e mestres/as, conforme gráfico seguinte:

GRÁFICO 1: TITULAÇÃO DOS/AS INSCRITOS/AS NO CURSO

Qual sua formação?

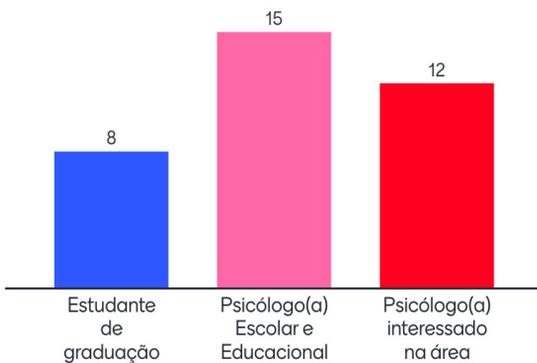


Fonte: Organizado pelas autoras

Com relação ao tempo de atuação, este variou de não atuação até 35 anos. Os/As inscritos/as trabalham em diferentes instituições públicas e privadas, de diferentes cidades do estado de Goiás. No gráfico seguinte temos descrita a ocupação destes:

GRÁFICO 2: OCUPAÇÃO DOS/AS INSCRITOS/AS NO CURSO

Qual sua ocupação?



Fonte: Organizado pelas autoras

No **segundo encontro**, do nosso curso contamos com a exposição da Profa. Dra. Gisele Toassa, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP, São Paulo) e membro da coordenação colegiada da ABRAPEE-Goiás. Docente do curso de Psicologia da Faculdade de Educação da UFG, a professora debateu o processo de medicalização da educação, buscando problematizar as suas diferenças com relação à medicação e medicamentação. Trouxe ponderações e críticas sobre as “doenças do não aprender”. O tema do adoecimento psíquico dos professores também foi brevemente comentado.

No **terceiro encontro**, tivemos como palestrante a Profa. Titular Marilene Proença Rebello de Souza (USP, São Paulo/Presidente Anterior da ABRAPEE), com a mediação de Eliane Honório Domingues e Janaína Cassiano Silva, ambas da ABRAPEE-Goiás. Docente do curso de Psicologia da USP, a professora Marilene debateu a história da inserção dos psicólogos escolares nas políticas públicas, narrando as dificuldades da nossa área em consolidar seu compromisso com a educação. Uma fala inspiradora, que problematizou as diferenças entre políticas de Estado e de governo, no contexto dos graves ataques do governo Bolsonaro às políticas públicas.

Nosso **quarto encontro**, contou com a palestrante Tainá Dal Bosco Silva, doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP) e mestra/graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás. O mediador foi o psicólogo Matheus Rodrigues da Silva, do coletivo ABRAPEE-Goiás. A Tainá dividiu fala com o mediador, trazendo que, para pensarmos sobre a “violência”, temos que enxergar que o *bullying* e o preconceito estão imbricados nela, e ambos possuem tanto os pontos em comum como também os pontos

de vista diferentes. E, nisso, a escola é um lugar privilegiado, pois está inserida em um contexto social e é um símbolo de resistência; todavia, ela também é alvo de hierarquias e competições, por isso temos que pensar nas formas de preconceitos que nela perpassam. À luz da Escola de Frankfurt, particularmente, dos estudos de Adorno sobre a personalidade autoritária, explicou os referidos conceitos com muito rigor teórico e dados de uma pesquisa empírica com 218 alunos do nono ano do Ensino Fundamental de cinco escolas.

No **quinto encontro**, contamos com a Profa. Dra. Tatiana Machiavelli do Carmo Souza (professora associada do curso de Psicologia da Universidade Federal de Catalão, UFCAT) e professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). A professora é líder do Grupo de Pesquisas “Teoria histórico-cultural e processos psicossociais” e membro do Grupo de Pesquisas “Dialogus- Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho”. Tatiana expôs e problematizou os conceitos de sexualidade e gênero a partir de uma análise de situações cotidianas e imagens midiáticas, diferenciando as diferenças entre as violências de gênero, a partir da Lei 11.340/06 (“Lei Maria da Penha”). Por fim, trouxe contribuições e problematizou diversos desafios impostos para promoção da igualdade de gênero no campo da educação. Agradecemos à professora pelo riquíssimo diálogo com que brindou nosso grupo, majoritariamente composto por mulheres.

No **sexto encontro**, tivemos a exposição do professor Ms. Heitor Abadio Vicente, doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília (PPG-PsiCC/UnB), mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás

(2019) e graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (2017). Compõe o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação- NEPIE (UFCAT). O diálogo começou com a apresentação do professor e com o convite para a filiação à ABRAPEE, a fim de fortalecer as lutas regionais e a representatividade nacional. Ele contextualizou os estudos críticos como construção de espaços de resistência e transformação, principalmente tendo em vista o atual cenário sociopolítico brasileiro. Heitor expôs que as relações étnico-raciais estão atreladas a uma questão política, observando que não existe raça sem conflito, sendo o racismo também estrutural. Heitor observou que a incorporação de propostas antirracistas no projeto político pedagógico da escola é urgente, no contexto de um compromisso ético político do psicólogo. É preciso pensar a escola como espaço pluriétnico; uma escola que se constitua como um espaço que discuta as questões raciais.

O **sétimo encontro** contou com a exposição da Dra. Marcela Cristina de Moraes, professora adjunta da Universidade Federal de Jataí. Graduiu-se em Licenciatura, Bacharelado, Formação de Psicólogo(a) pela Universidade Federal de Uberlândia (2004), com mestrado em Psicologia Aplicada pela mesma universidade. É doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, com o tema sobre desenvolvimento da atividade voluntária na Educação Infantil, compondo a coordenação colegiada da ABRAPEE-Goiás. Marcela expôs os fundamentos da Orientação Profissional (OP), questionando o conceito de vocação e problematizando as dificuldades de escolha profissional em uma sociedade na qual muitas profissões têm aparecido e desaparecido continuamente. A tarefa do orientador profissional torna-se complexa, pois envolve mesmo

resgatar o indivíduo em um processo vertiginoso de incompreensão e perda de sentido. Na OP, também é interessante um trabalho com os pais, no sentido de participar junto com os filhos do processo por meio de palestras, entrevistas, apoio logístico, formação de novos compromissos de apoio. Marcela trouxe diversas experiências com grupos, mostrando inovações importantes no trabalho remoto para a prática da orientação profissional. Assim, a ABRAPEE-Goiás continua sendo pioneira, firme nos princípios de adequar-se à conjuntura pandêmica com ideias que respeitam os princípios de uma atuação focada no compromisso social.

No **oitavo encontro**, a expositora foi a Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache, que possui graduação em Psicologia, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1991) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997). Tem também pós-doutorado em Educação na Universidade de Brasília, com ênfase em Educação especial. É professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e foi a presidente da ABRAPEE na gestão anterior. A profa. Alexandra expôs o conteúdo de forma bastante dialógica, trazendo contribuições da defectologia de Vigotski, em relação com um resgate histórico das políticas públicas voltadas para a educação especial/inclusão. Considerou, ainda, que a homologação das leis não garante a efetivação dos direitos, sendo necessário conceituar adequadamente acessibilidade, inclusão e desenho universal. Desse modo, o psicólogo escolar precisa dialogar com outros profissionais para garantir, junto à equipe educativa, que os direitos sejam assegurados em todo o ambiente e nas relações, precisando de comunicação com arquitetos, com a área da tecnologia assistiva,

intérpretes etc. Ressaltou, ainda, ser de grande importância a formação continuada, pois a graduação e uma pós não abarcam toda a complexidade dos desafios da realidade.

No **penúltimo encontro**, a palestrante foi a Profa. Dra. Janaína Cassiano Silva, graduada em Psicologia, com mestrado em Educação Escolar pela Unesp-Araraquara (2008) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2013). É professora adjunta da Universidade Federal de Catalão e encabeça a representação Goiás da ABRAPEE. A professora Janaína iniciou o encontro com uma homenagem a todas as pessoas vítimas de Covid-19, organizando sua fala em três momentos: Psicologia Histórico-Cultural e o Desenvolvimento Humano; O Processo de Ensino-Aprendizagem; e, a Orientação à Queixa Escolar. Começou sua exposição comentando os principais autores da Psicologia Histórico-cultural- Vigotski, Luria, Leontiev e Elkonin- abordando-os por meio das ideias do materialismo histórico dialético. Mais adiante, observou que a orientação à queixa escolar precisa ter relação com a criança/adolescente, escola e família, sendo que a queixa vem de um contexto escolar, histórico e social. Janaína trouxe ideias/relatos de projetos envolvendo atividades como: problematização, realização de rodas de conversa com professores, desenho da classe pela criança, entre outros, tratando dos caminhos pelos quais é possível abordar as queixas escolares na contramão de discursos e práticas individualizantes.

O **último encontro** foi dedicado ao encerramento e avaliação do curso. Aproveitamos para retomar as discussões realizadas em cada um dos encontros. Elaboramos um formulário no *Google Forms* para que os/as cursistas pudessem avaliar o curso quanto ao formato, temas, dinâmica etc.

AVALIAÇÃO DO CURSO

Ao todo, 37 cursistas responderam ao formulário de avaliação. Na figura 2 apresentamos as respostas dos cursistas sobre o que acharam do curso.

FIGURA 2: AVALIAÇÃO DO CURSO

O que você achou deste curso?



Fonte: Organizada pelas autoras

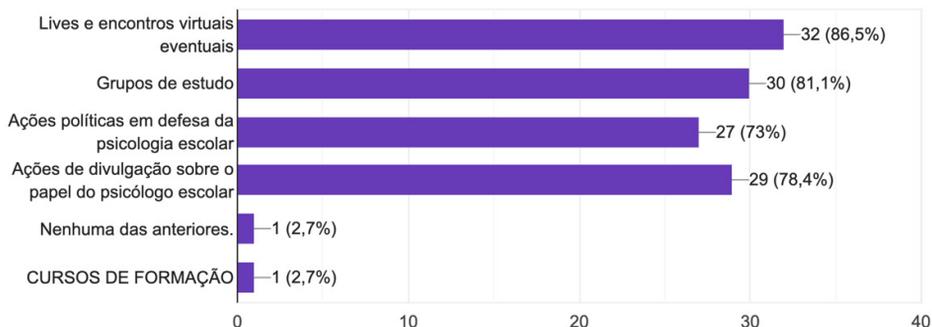
Todas as avaliações foram positivas, com destaque para as palavras enriquecedor, ótimo, excelente, muito bom, agregador, necessário, entre outras. Em outra pergunta, solicitamos avaliações em torno das contribuições para a formação profissional e as respostas estão apresentadas na nuvem de palavras da figura 3.

Também perguntamos ao grupo de quais atividades futuras eles/as teriam interesse em participar. A maioria dos/as cursistas apontaram *lives* e encontros virtuais eventuais (86,5%); grupos de estudos (81,1%); ações de divulgação sobre o papel do psicólogo escolar (78,4%) e ações políticas em defesa da Psicologia Escolar (73%), conforme exposto no gráfico 3:

GRÁFICO 3: ATIVIDADES FUTURAS DE INTERESSE

De quais atividades futuras você participaria ou a quais assistiria?

37 respostas



Fonte: Organizada pelas autoras

O objetivo da pergunta sobre as atividades futuras foi verificar interesses para possíveis intervenções futuras, a fim de contribuir com o planejamento de ações da ABRAPEE no estado de Goiás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso organizado pela ABRAPEE - representação Goiás, atingiu o objetivo inicial de contribuir com a formação continuada de psicólogos escolares e interessados na área. Ao longo dos encontros foi possível perceber a necessidade dos participantes por espaços de reflexão e trocas de experiências, surgindo também interesse por ampliação de conhecimentos em torno da prática profissional. Esta demanda, apresentada ao longo do curso, aponta a necessidade de espaços de formação continuada para além da graduação, pois nem sempre os estudantes de graduação têm a oportunidade e/ou optam por fazer estágio na área.

O número inicial de inscritos no curso, ou seja 106 inscritos, aponta que esta demanda por espaços de formação é uma necessidade nacional, visto que recebemos inscrições de diferentes estados, no curto período de uma semana de inscrições. Diante disso, outros estados se inspiraram na nossa proposta e, também, organizaram ofertas semelhantes.

A restrição da oferta do curso ao estado de Goiás atingiu inicialmente o objetivo de fortalecer a prática profissional no estado, na medida em que um grupo de *WhatsApp* foi formado para divulgação de eventos e trocas de experiências, além de realizarmos atualização do banco de *e-mails*. Após o curso, no ano corrente, foram ofertadas duas mesas redondas, via *YouTube*, a fim de atender demandas apontadas durante os encontros, ou seja, esta proposta se configurou como uma ação importante no estado, que carece de investimento na área.

Sabe-se, por fim, que outras ofertas serão necessárias para ampliar os espaços de formação continuada em Psicologia Escolar, neste sentido a coordenação colegiada da ABRAPEE- representação Goiás tem como meta a oferta de cursos semelhantes e outras ações paralelas, como *lives* e congressos estaduais. Além disso, tem-se o duplo desafio que é garantir a implementação da Lei nº 13.935/2019 no estado de Goiás, o que historicamente caminha lentamente em comparação com os estados do Sudeste, e o investimento em espaços de formação profissional na área, a fim de garantir uma atuação crítica, comprometida com as questões sociais e sustentada por um referencial teórico que supere práticas estigmatizantes, sem repetirmos os erros do passado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. *In*: MEIRA, M. E. M.; A. ANTUNES, A. M. (orgs.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 139-168, 2003.

BRASIL. **Lei n. 13-935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm. Acesso em: 3 abr. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de Psicólogos(os) na educação básica**. 2 ed. Brasília: CFP, 2019.

LOUREIRO, M. C. S. Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes Psicologias à educação. *In*: PATTO, M. H. S. (orgs.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 449- 458, 1997.

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, A. A. M. (orgs.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 13-78, 2003.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**. (uma introdução crítica à Psicologia escolar). São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

SOUZA, B. de P. Apresentação. *In*: SOUZA, B. de P. (orgs.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 13-24, 2007.

SOUZA, M. P. R. **A atuação do Psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios**. 2010. Tese (Livre-docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

SOUZA, M. P. R. de. **A Queixa Escolar e a formação do Psicólogo**. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia/Programa de pós-graduação em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo., 1996.

SOUZA, M. P. R. de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo.

In: CONSELHO Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 57-68, 2011.

SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. *In*: SOUZA, B. de P. (orgs.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 27-58, 2007.



CAPÍTULO 10

DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO PROPÓSITO E DESAFIO NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

Ana Cristina Vizelli
Ana Paula de Freitas

INTRODUÇÃO

Comemoramos a promulgação de 2019, enquanto nos esforçamos para que a potência do trabalho da(o) Psicóloga(o) nas escolas não sucumba à repetição de modelos pautados em concepções reducionistas sobre o homem, tal como consistentemente aponta a literatura científica. Nesse sentido, o percurso formativo em Psicologia Escolar e Educacional (PEE), do qual destacaremos o estágio supervisionado, é um dispositivo fundamental para as apropriações iniciais da prática profissional.

No campo da formação em Psicologia, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) alcançaram, no início deste século, os cursos de graduação em Psicologia, como parte das reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990. Apresentadas como antídoto à formação baseada no currículo mínimo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (DCNP) almejam uma formação generalista, apesar da determinação de ênfases curriculares, e colocam um claro acento no ideário das competências, que passam a guiar conhecimentos e habilidades consideradas necessárias para o exercício profissional. Nas DCNP os estágios são definidos como conjuntos de atividades formativas com a finalidade de articular e consolidar competências, devendo ser supervisionados diretamente por docentes da própria instituição de ensino e organizados em dois níveis (básicos e específicos), os quais dizem respeito, respectivamente, ao núcleo comum da formação e às ênfases curriculares de cada curso. Somados, devem perfazer ao mínimo 15% da carga horária total do curso, sendo recomendável a distribuição dos estágios ao longo do curso (Resolução CNE/CES nº 5, 2011).

Por um lado, as proposições das DCNP para os estágios são consideradas um avanço, sobretudo pela intencionalidade de integração e articulação de conhecimentos, habilidades e competências (Cury; Neto, 2014). Por outro lado, sobressaem-se as preocupações quanto à diminuição do tempo destinado aos estágios e à especialização em decorrência das ênfases curriculares exigidas (Bernardes, 2012). Dessa forma, o texto final das DCNP não fez desbotar as marcas de conflitos e embates de diferentes grupos e interesses que permeiam a formação em Psicologia e a formação da(o) psicóloga(o), o que se concretiza nos arranjos curriculares e nas condições concretas dos cursos.

Todavia, quando nos remetemos aos “cursos”, criamos uma abstração. Diretrizes, projetos pedagógicos e currículos só podem existir e se revelarem, em todas as suas facetas, por meio das pessoas que ocupam diferentes posições nos diversos grupos das instituições de ensino e de tantas outras com as quais essas têm interface. Nas relações dialéticas entre singularidades (indivíduos) e contextos sociais, que originam e movimentam um complexo jogo de interações, estão em cena tanto a formação profissional como o desenvolvimento das pessoas.

Circunscrevendo nossa investigação a um grupo de supervisão de estágio em PEE, partimos das seguintes questões: Existem vestígios das relações entre o contexto político-institucional do estágio em PEE, materializado nas DCNP, e o desenvolvimento das(os) estagiárias(os)? Em que condições a supervisão de estágio pode se constituir em oportunidades de aprendizagem impulsionadoras de desenvolvimento?

DESENVOLVIMENTO CULTURAL E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

A elaboração teórico-metodológica de Vigotski, é fundada na epistemologia objetiva, materialista e na lógica dialética, em cujo seio os processos históricos se constituem na matriz do desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou, dito de outro modo, do nosso desenvolvimento cultural (Vygotsky, 1928/2012, 1928-1931/2014; Vygotsky, 1934/2009). Assim, a superação da dicotomia entre homem e meio ambiente, ou entre mundos “interno” e “externo”, contrariamente à argumentação de que as características tipicamente humanas tenham um caráter embrionário, o que as antecederiam ao próprio sujeito. Tais características são engendradas pelo nosso modo de vida e nossas ações sobre a natureza que, dialeticamente, transformam nossa organização social, criam e definem papéis e posições no grupo, produzem instrumentos e linguagens e, assim, a própria cultura.

A pedra angular dessa teoria é a mediação dos processos psíquicos (Saussez, 2016), compreendendo a relação do homem com o mundo de maneira indireta, mediada por signos e instrumentos, e em condições diferentes do que se pode verificar em outras espécies animais (Vigotski, 1934/2009). Assim, encontramos uma perspectiva que nos permite posicionar o homem como um ser biopsicossocial, cujo desenvolvimento se caracteriza por transformações nas relações que estabelece com o mundo externo e consigo mesmo (Vigotski, 1928-1931/2014).

Dentre “[...] a herança que nos foi dada pela obra de Vigotski, aparecem em primeiro plano as questões da aprendizagem e

do desenvolvimento” (Yvon; Clot, 2004, p. 11 - tradução nossa), abrindo uma fresta pela qual abordamos a relação entre o homem e o mundo. Na teoria vigotskiana, a aprendizagem que engendra o desenvolvimento se relaciona a atividades complexas, socialmente construídas e elaboradas, mediadas por ferramentas historicamente produzidas e demandantes de novas organizações das funções psíquicas. Mas como nos apropriamos dessas ferramentas (instrumentos e signos), ao mesmo tempo em que duas consciências não podem se comunicar diretamente (Vigotski, 1934/2009)?

Consideramos que o conceito de zona de desenvolvimento proximal nos auxilia a compreendermos o desenvolvimento cultural pela via das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, pois ela corresponde à discrepância entre o que se realiza com autonomia (desenvolvimento atual) e o que se atinge na colaboração com outras pessoas (Vigotski 1934/2009). Configura-se como uma dinâmica produzida por e produtora de tensões e contradições entre diferentes aspectos, pois as principais condições para que a aprendizagem possa engendrará-la envolvem práticas colaborativas em torno de tarefas que se situem além do desenvolvimento atual da pessoa (Vigotski, 1934/2009; Vygotsky, 1933/2012; 1934/2012). Brossard sublinha o caráter dinâmico do trabalho dialógico inerente ao processo de apropriação, que, por sua vez, mobiliza o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, possível apenas por meio de ações com sentido “[...] e não a simples aquisição de habilidades por treinamento” (Brossard, 2004, p. 104 - tradução nossa).

No processo de transformações das funções psíquicas, as próprias relações entre elas se modificam, caracterizando o

desenvolvimento como constantes reorganizações do sistema psíquico (Brossard, 2004), gerando diferentes possibilidades e capacidades de agir no e sobre o mundo (Vigotsky, 1928-1931/2014; Saussez, 2016; Clot, 2017).

Partindo das análises de Vigotski (1926/1996) sobre as relações entre ciências particulares e ciência geral, colocamos a PEE em relação com o desenvolvimento histórico da Psicologia, destacando que ainda hoje permanecem as dualidades analisadas pelo autor bielorrusso há quase um século.

Nesse sentido, Santos e Toassa (2015) referem-se à necessidade de se aprimorar os conhecimentos dessa área, sobretudo no tocante aos currículos dos cursos e à metodologia pela qual os conteúdos são ministrados. Uma exigência ainda recorrente é a de incorporar a problematização das explicações organicistas e individualistas sobre as dificuldades do ensino e da aprendizagem (Schruber; Cordeiro, 2010).

Por esse cenário, temos um vestígio do processo histórico pelo qual os estagiários vinculam-se a uma visão hegemônica de Psicologia durante a formação acadêmica e as mediações dos supervisores mesclam aspectos indicadores de concepções psicológicas ora mais tradicionais, ora mais críticas (Silva Neto, 2014).

Em toda sorte, as diversas concepções da(o) psicóloga(o) são reveladas em suas práticas, levando à necessária reflexão sobre a sua atuação nas denominadas queixas escolares (Machado, 2007), dada à frequente expectativa da escola sobre a prática clínica da(o) estagiária(o) de Psicologia (Lima, 2009).

Em nosso estudo pretendemos analisar o percurso formativo de uma estudante no seu processo de apropriação do papel de estagiária em PEE, enfatizando a dialética entre o contexto social e o desenvolvimento humano. Como objetivos específicos, pretendemos investigar algumas condições do contexto de estágio em PEE e buscar indícios dos modos como o meio impacta na formação da estagiária.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, junto a um grupo de estágio em PEE, de uma universidade privada-comunitária do interior paulista. À época da construção dos dados da nossa investigação, a PEE constava no projeto pedagógico daquele curso de Psicologia como uma disciplina teórica no 3º semestre; estágio obrigatório no 7º semestre e uma das opções de estágio realizado no 9º e 10º semestres, não explicitando se correspondiam aos estágios básicos e específicos, conforme as nomenclaturas das DCNP. Cada modalidade de estágio era composta por 20 horas de práticas no campo e 36 horas de supervisão (2 horas/aulas semanais). O ingresso no campo se dava por meio das iniciativas das(os) estudantes, tendo apenas duas regras: a instituição educacional deveria ser autorizada pelos órgãos competentes, havendo nela um(a) profissional da pedagogia e/ou da Psicologia. A abordagem teórica, que sustenta a prática da(o) supervisor(a) e das(os) estagiárias(os), não é levada em conta na formação dos grupos.

A nossa investigação se deu em um grupo de estágio em PEE formado por cinco alunas do 9º semestre do período noturno e

pela pesquisadora, que também era a supervisora daquele grupo. As supervisões foram registradas em áudio e transcritas durante os meses de setembro e dezembro de 2018.

Destacaremos a estagiária que chamaremos de Petya, uma jovem adulta que trabalhava durante o dia e que negociando os horários com a empresa conseguiu realizar o estágio em um recém-inaugurado núcleo de apoio psicopedagógico (NAP), que compunha a rede de ensino de um município paulista. Petya havia elegido a Psicologia Comportamental-Cognitivo como abordagem teórica no estágio em Psicologia Clínica.

Para o presente estudo, os excertos foram organizados em eixos temáticos construídos ao longo da própria elaboração do trabalho. A análise dos dados se fundamentou na estrutura dialética do método vigotskiano, por meio da dinâmica entre geral – particular – singular (Vigotski, 1926/1996; 1929/2000). Trata-se de um recurso metodológico que, a um só tempo, nos resguarda de uma compreensão dualista dos fenômenos estudados (Toassa, 2014) e abre uma via para analisarmos, a partir de uma pessoa-singularidade, as relações com o particular e o geral.

Para efeitos analíticos, tomaremos as DCNP como a dimensão geral, universal, dada a sua enunciação como orientadora de “[...] princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso” (Resolução CNE/CEES nº 5, 2011). Como marco de um processo histórico da Psicologia brasileira, as DCNP são produzidas a partir de

“racionalidades práticas [que] significam os modos ou sistemas de pensamento sobre a natureza da prática de governo (quem pode governar, o que é governar, o que e quem é governado), capaz de tornar pensável e praticável alguma forma daquela atividade, tanto para aqueles que a exercem como para aqueles sobre quem é exercida.” (Bernardes, 2012, p. 220)

As condições do estágio, correspondentes ao próprio curso em que ele se insere e à instituição em que é realizado, serão consideradas a dimensão particular, mediadoras entre o universal e a singularidade, entendendo que essa mediação “... viabiliza a relação entre dois polos opostos; ela o faz na medida em que preserva e ao mesmo tempo modifica as coisas” (Pasqualini; Martins, 2015, p. 366).

A estagiária Petya é o polo da singularidade, pois ela e sua experiência como estagiária são irrepetíveis. Por constituir-se em uma unidade de polos contrários interligados, a singularidade é condicionada pela particularidade, de modo não linear e determinístico, ao mesmo tempo em que o universal se materializa pela mediação do particular. Investimos nossas análises nos dizeres da estagiária como uma possibilidade de reconstrução de algumas daquelas relações, organizando os dados em dois eixos: ao lugar da Psicologia e as expectativas sobre a atuação da estagiária; concepções sobre o desenvolvimento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: O LUGAR DA PSICOLOGIA E AS EXPECTATIVAS SOBRE A ATUAÇÃO DA ESTAGIÁRIA

Petya entrevista a psicóloga, profissional concursada e atuante na área da Saúde naquele município, que narra a sua percepção sobre os meios e os motivos pelos quais aquele núcleo de apoio psicopedagógico (NAP) foi implementado:

Ah, e agora? Não vamos mais mandar pra Saúde porque a Saúde está dando trabalho pra gente. Vamos então montar um projetinho, que é o NAP e vamos começar a inserir essas crianças. Mas ela abriu a porta, por quê? Ela teve um projeto aprovado pela sua melhor amiga. (...) Lógico que ela quer ajudar essa amiga a não ter dor de cabeça, então, ela abriu as portas e tá no que tá. Não tem um site, não tem um plano pedagógico.

Na percepção da psicóloga, o NAP foi implementado como uma resposta à maneira como a Psicologia tratou das demandas das escolas aos serviços de Saúde. De acordo com a perspectiva daquela profissional, a saída foi um “projetinho”, criado em relações extra-institucionais entre alguns atores da gestão pública do município, como “...um projeto aprovado pela sua melhor amiga”.

Em outro momento da entrevista, ela explica como teve uma parte da sua carga horária semanal deslocada para o NAP:

Eu sou concursada pela prefeitura. Eu recebo ordens e, assim como todo mundo, nós temos que trabalhar, porque nós também temos nossa vida pessoal, nossos gastos, nossa vida. Eles simplesmente olharam pra mim e falaram assim: olha, a gente precisa que você fique 4 horas lá. E daí? Eu vou falar não? Como que você fala não? Então eu dedico 4 horas no núcleo.

Os dois excertos da entrevista nos remetem aos conflitos de interesses e relações de poder que estão no cerne dos processos históricos, os quais, em uma sociedade capitalista, deságuam na condição de todas(os) aquelas(es) que precisam colocar a sua força de trabalho à disposição do mercado. No caso da Psicologia, soma-se a não superação dos entraves da sua crise interna, que afeta até mesmo a clareza sobre o que seriam os fenômenos psicológicos, como investigá-los e neles intervir (Vigotski, 1926/1996). Nessa situação, como construir as identidades e as diferenças entre a atuação de uma psicóloga na Saúde ou na Educação?

Apesar da expressão “formação generalista” não aparecer nas DCNP, sua intenção emerge em dois níveis: ao se contrapor às restrições das áreas de atuação privilegiadas pelo currículo mínimo e ao dispor sobre a garantia do domínio e uso dos conhecimentos psicológicos em diferentes contextos. Ainda assim, egressos do curso de Psicologia acreditam que tenham tido uma formação generalista, mas não a compreendem como dimensão do currículo, tampouco a elaboram em termos conceituais (Santana, Sousa e Ribeiro, 2022), aliando-se à noção de que, em Psicologia, a formação generalista é um mito (Bernardes, 2012).

Além disso, parece persistir a dúvida sobre o “pertencimento” da Psicologia às Ciências Humanas e Sociais ou às da Saúde. Tal situação, além dos remeter para a crise ainda recorrente em nossa ciência, também nos leva a ponderar que, apesar das DCNP poderem ter contribuído para que o meio acadêmico sentisse que tal crise tenha sido superada (Oliveira *et al.*, 2017), ela existe nas vivências cotidianas e produz efeitos nas pessoas e instituições. Nos perguntamos, ainda, se as ênfases curriculares, tal como definidas

naquelas diretrizes não contradigam a intenção de uma formação generalista.

Finalizando esse tópico, gostaríamos de ressaltar as relações de poder presentes nas falas tomadas para nossas análises. No polo da singularidade, elas condicionam um certo impasse sobre o poder de agir: como lidar com uma imposição hierarquicamente estabelecida, necessitando do trabalho como fonte de sustentação material da vida? Tomando as particularidades que medeiam essa singularidade e a universalidade representada pelas DCNP, nos indagamos sobre os modos e pesos da participação do setor privado nas pautas dos debates e nos processos de formulação das diretrizes. Cury e Ferreira Neto (2014), analisando alguns aspectos históricos das reformas educacionais na formação em Psicologia, identificam conflitos que a mercantilização da educação produz, ao mesmo tempo em que há menor participação (quantitativa) das instituições privadas na elaboração das DCNP, criando tensões entre a formação pretendida e as realidades do próprio mercado.

É nesse contexto bastante complexo que Petya ingressa como estagiária em PEE e recebe um pedido: assumir a posição de uma professora, cujo contrato de trabalho venceu, pois não era uma profissional concursada:

... é que a L., que ficava com os alunos, ela não está mais no NAP porque ela era processo seletivo e já acabou porque o processo seletivo é válido por dois anos. ... Era professora, lá do, do NAP. ... Ela [*coordenadora do NAP*] falou assim: “Então, essas sete crianças, a L. é que trabalharia com eles. [Pausa] Então, se você puder me ajudar, você fica com essas sete crianças.”

A precarização do trabalho é, claramente, uma marca da nossa sociedade atual e a ela se vincula a noção de empregabilidade, como um atributo individual que manifesta as habilidades que tornam a pessoa um foco de interesse do mercado, conforme crítica feita por Mello (2019). Outro fator atrelado àquela precarização, é a necessidade de se manter reservas de mão de obra. Interessante pensarmos sobre isso na medida em que o período histórico de implementação das DCNP coincide com o vertiginoso aumento dos cursos de Psicologia, especialmente na rede privada de ensino, como efeito de políticas públicas de financiamento da educação (Souza *et al.*, 2018).

De certo, a relação entre esses fenômenos não é simplista. Por isso, gostaríamos de inserir um novo elemento: a dimensão avaliativa da qualidade das graduações em Psicologia, como um dos vetores a ser orientado pelas DCNP. Uma parte dessa avaliação é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), sobre o qual Mata e Brito (2014) conduziram uma investigação a partir dos desempenhos dos alunos, analisando-os pelo prisma dos eixos estruturantes e das ênfases curriculares propostas nas DCNP. As autoras identificaram que esses dois componentes das DCNP não estavam equitativamente representados nas questões, havendo a possibilidade de o desempenho do estudante ser afetado pelas ênfases adotadas pelo seu curso de graduação. Mesmo sendo uma parte do sistema de avaliação dos cursos, o ENADE não é menos relevante, pois a partir dele os cursos de graduação movimentam-se, buscando estratégias (que passam a constituir subjetivações) para aumentar o *score* das(os) estudantes e, assim, do próprio curso.

Nessa rede de múltiplas e complexas determinações, Petya,

ainda estagiária, se vê em dilema semelhante ao vivenciado pela psicóloga daquela rede municipal. As singularidades de ambas, assim como a da professora daquela rede municipal, revelam-se imbricadas nas relações entre as particularidades das formações universitárias e a universalidade do trabalho em uma sociedade como a nossa.

Em outro momento, Petya vai a uma das escolas que faz encaminhamentos para o local onde ela atua como estagiária. Apesar das comunicações anteriormente mantidas com a escola, ao chegar lá a diretora diz não ter autorizado nenhum(a) estagiário(a) a estar ali naquele dia da semana. Ela aguardou durante 40 minutos, sentada em um banco, e em supervisão ela nos diz:

É. Aí já fui ficando ansiosa, e assim, falei: “Não vai dar certo!” Aí, nisso vem a coordenadora: “Petya, deixa eu te perguntar uma coisa. Você vai ser profissional de psicologia?” Falei: “É, Psicologia.” “Ah, tá! Então vou lá falar com a diretora, que é Psicologia. Não é pedagogia. Ela está achando que você é da pedagogia!” [Pausa] Aí eu já não estava nem com vontade de... Não, juro, Vizelli... Eu queria ir embora dali e não pisar lá nunca mais! Mas entrei na sala dos professores e fui me apresentar à professora.

Desse excerto, gostaríamos de destacar as dimensões da afetividade e da ética, constitutivas da postura de Petya naquela situação. Hoff (1999) analisou a minuta das DCNP, que até aquele momento era o resultado alcançado no processo histórico dessas diretrizes. Para a autora, a minuta, tal como estava, criava uma preocupação sobre a formação ética. Apesar de ser expressa como um dos princípios, a ética não se projetava em nenhum dos eixos estruturantes. É a mesma condição que encontramos nas diretrizes de 2011, refletindo a atualidade da seguinte ponderação:

Considerar que a apropriação e avaliação crítica de conhecimentos, de teorias e de metodologias envolvem um componente ético, pressupõe compreendê-las, não só como um fim em si mesmas, mas como mobilizadoras de ações consequentes e congruentes em termos de atitudes e valores. (Hoff, 1999, p. 22)

Nessa mesma direção, entendemos que Petya se encontrava em uma situação de conflito: por um lado, querer sair da situação produtora de sofrimento e, por outro lado, a necessidade de desempenhar o seu papel de estagiária. Nos estudos sobre o comportamento volitivo, Vigotski abarca a escolha livre como aquela dotada de sentido para a pessoa, o que mobiliza e reconfigura a unidade afeto-intelecto (Vygotski, 1928-31/2014; Vigotski, 1935/2019). Além da ética restrita ao código de conduta profissional, podemos levantar a possibilidade de que a resposta de Petya em permanecer na escola seja expressão do processo de tomada de consciência (Toassa, 2006), possível pela apropriação significativa dos fazeres em Psicologia.

É na supervisão de estágio que o sofrimento da estagiária se revela e, por isso, nos situamos em mais uma particularidade-mediação. O que chega à supervisão não se limita à expressão fria de conhecimentos, habilidades, competências e técnicas. Os manejos requeridos também são da ordem do simbólico, requerendo condições objetivas de tempo-espço, além de um debate mais qualificado sobre o que caracteriza a “carga” horária mínima das “práticas” a serem realizadas nos estágios, definidas nos projetos pedagógicos dos cursos de Psicologia.

CONCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO

Nas investigações sobre o desenvolvimento do significado da palavra, Vigotski (1934/2009) faz uma profunda análise sobre como diferentes concepções de desenvolvimento geram ações e resultados também diversos, quer seja no campo das pesquisas científicas, na formulação de sistemas teóricos ou nas práticas psicológicas e educacionais.

No excerto abaixo, Petya está em uma das salas do núcleo de apoio psicopedagógico, onde uma sucessão de atividades era proposta para um aluno que apresentava o laudo de deficiência intelectual e dificuldade na fala [sic]. Como as falas da supervisora-pesquisadora também o compõem, ele está formatado de uma maneira diferente dos anteriores. Ademais, a extensão do excerto foi mantida para preservar os aspectos fundamentais do que passaremos a analisar:

Petya: Ele [*o aluno*] não anda e não fala. Quando entrei, ele estava brincando numa caixa sensorial, pegando bolinha, brincando com ela. A psicopedagoga reforçava com ele: “Isso é uma bolinha! Que cor é essa bolinha que você está pegando agora? Verde!” E gritava: “verde!” “E agora, você vai pegar qual bolinha? Vermelha!” Era bem assim. ... Daí, quando foi pra outra tarefa, era o que? Letras. Ela recortou letras coloridas. “Vamos agora montar o seu nome. Com que letra começa o seu nome?” Aí, ele assim: “Eeee!” “Que cor que é esse que você pegou? Azul!” Era tão bonitinho! ... “Vamos agora (...) tentar pintar?” Ela ia tirando da caixa... [Grifos das autoras].

Sup.-Pesq.: Da caixa? Que caixa?

as funções psicológicas são tomadas isoladamente (porque são assim entendidas) sem se considerar os seus nexos interfuncionais. A segunda aponta também para a cisão entre aprendizagem e desenvolvimento, como sendo esse um acúmulo de condutas aprendidas. Nenhuma delas tem em conta a natureza semântica da palavra e do gesto, tampouco o processo dialógico da significação.

Ao se referir à sua vivência naquele dia do estágio, Petya fala de uma dimensão mais relativa às aparências dos fenômenos. Falta de conhecimento teórico? Provavelmente não, pois se tratava de uma estudante do 9º semestre de Psicologia e, portanto, submetida a inúmeras avaliações ao longo do curso. Consideramos que possa ser uma concepção de desenvolvimento-aprendizagem manifestada no campo de estágio e compartilhada pela própria estagiária.

A esse respeito, destacamos dois aspectos. O primeiro concerne ao alcance dos efeitos produzidos pelas diferentes noções sobre o desenvolvimento e das relações deste com a aprendizagem. Como vimos, são efeitos que extrapolam as salas de aula dos cursos de Psicologia, pois participam de práticas profissionais e até instauram diretrizes educacionais.

O segundo remete aos critérios para a organização dos grupos de supervisão em PEE, especialmente dos estágios específicos. Em que condições as diferenças de aportes teóricos no interior do grupo podem, de fato, ser promotoras de aprendizagem significativa e, portanto, de desenvolvimento? Não temos aqui as respostas para essa pergunta, mas entendemos como relevante colocá-la à luz das nossas reflexões, a fim de que a potência mediadora da particularidade das supervisões alimente as contínuas

reformulações, sempre necessárias, sobre a formação da(o) psicóloga(o) em PEE. Nesse sentido, estudos e debates mais abertos sobre as DCNP e suas vinculações às racionalidades neoliberalistas, poderiam contribuir para a construção democrática de mediadores entre o formalismo daquelas diretrizes e as singularidades que são por elas constituídas e, reciprocamente, as constituem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento humano, como movimento e processo dialético, pressupõe relações (tensas) entre o todo e as partes, o meio e a pessoa. Nas dinâmicas entre universalidade, particularidades e singularidades, múltiplas determinações vão constituindo indivíduos e sociedades. Por isso, o desenvolvimento das(os) estagiários(as) requer condições para reorganizações do seu sistema psíquico frente à complexidade da formação profissional. Porém, o próprio meio (institucional e político) relacionado ao estágio se revela em suas fragmentações, relações de poder, contradições e concepções acríicas sobre o desenvolvimento humano, favorecendo posturas também acríicas no campo de estágio, ansiedade e dificuldade para a duplicação da experiência do estágio (passagem do inter para o intrassubjetivo).

Dessa forma, as condições particulares do estágio se entrelaçam à reprodução de concepções do desenvolvimento como fenômeno a-histórico, ao desconsiderar o caráter dinâmico e não-linear do trabalho dialógico necessário às apropriações relativas à formação-constituição da(o) psicóloga(o).

As DCNP, por sua vez, também calcadas em uma determinada

concepção de desenvolvimento e de aprendizagem, distinta da que aqui defendemos, também produzem seus efeitos nos projetos pedagógicos e nas condições da supervisão e da atuação da estagiária.

Em meio às contradições, entraves e conflitos, buscamos elaborar nos grupos de supervisão de estágio possibilidades para ampliarmos nosso poder de agir sobre o mundo e sobre nós mesmas, conforme nos diz Petya sobre o primeiro encontro que ela realizou na escola, após um mês de diversos enfrentamentos:

Falaram de tudo. Nossa! Até assuntos pessoais, sabe? Uma chegou: “Como que você acha que eu posso fazer isso?” Falei assim: “Ai, meu Deus do céu!” E... daí, assim, na roda de conversa, assim, surgiu muito questionamento: “Nossa, mas agora você chegou? Agora que eu estou saindo?” Sabe? Muito, assim, deu pra perceber delas que elas gostariam muito de ter tido isso desde quando elas entraram, sabe? E as curiosidades delas em relação a como seria o meu trabalho com elas. (...) Mas foi muito assim, acolhedor, mesmo. E elas gostaram, nossa! Estão superanimadas.

Em supervisão, nos guiamos pelas tentativas de reorganização das experiências no campo de estágio, para que esse percurso formativo tenha melhores oportunidades de serem vividos com sentido, base fundamental para o exercício ético. Relações que sustentam ansiedade, frustração, medo, pois entendemos que o desenvolvimento de cada personalidade é dependente das produções de sentido que se dão nos entrelaçamentos entre afeto e cognição.

Pela relevância de sua posição mediadora, o projeto pedagógico do estágio necessita ser construído de modo vinculado às instituições educacionais da comunidade, a fim de: diminuir o sofrimento da(o) estagiária(o) ingressante; garantir continuidade das ações do estágio; contribuir para a compreensão sobre o papel da(o) PEE por parte dos demais profissionais da educação; fortalecer a relação universidade-escola. Para tanto, sugerimos que as investigações, os debates e os dispositivos político-institucionais sobre o estágio em PEE contemplem os seguintes aspectos: supervisão remunerada nos locais de estágio; coerência epistemológica entre os referenciais teóricos do(a) supervisor(a) e das(os) estagiárias(os) nos estágios específicos; adequação na proporção estagiárias(os) / supervisor(a) de estágio; revisão de carga horária mínima de prática; e, supervisão.

Considerando as orientações do Conselho Federal de Psicologia e do Conselho Federal de Serviço Social para a regulamentação da Lei nº 13.935 (2019), os resultados sinalizam para a necessidade de tomarmos as condições materiais e simbólicas dos nichos contextuais que constituem os estágios em PEE, como particularidades que fazem as mediações entre as diretrizes oficiais e as singularidades das pessoas. Entendemos que essa é uma via para que os estágios possam se constituir, efetivamente, em oportunidades de aprendizagem impulsionadoras de desenvolvimento social e individual.

REFERÊNCIAS

- BERNARDES, J. S. A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. v. 32, n. spe, p. 216-231, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500016>. Acesso em: 3 abr. 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. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm. Acesso em: 3 abr. 2024.
- BROSSARD, M. **Vygotski**: Lectures et perspectives de recherches en éducation. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2004.
- CAMILO, C. C. **Construção e estudos psicométricos da Escala de Atitudes frente à atuação do Psicólogo**. 2021. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Psicologia) Universidade São Francisco, Itatiba, SP. 2021. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/4000894494237433.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- CLOT, Y. Vygotski, la conscience comme liaison – Présentation de la 1^{re} édition. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Conscience, inconscient, émotions**. Paris: La Dispute, 2017.
- CURY, B. M.; FERREIRA NETO, J. L. Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares: os estágios na formação do Psicólogo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 494-512, 2014. DOI: <https://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-523.2014V20N3P494>. Acesso em: 3 abr. 2024.

HOFF, M. S. A proposta de diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia: uma perspectiva de avanços? **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 19, n. 3, p. 12-31, 1999. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931999000300003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 3 abr. 2024.

LIMA, M. F. E. M. Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar: desmistificando o modelo clínico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 638-647, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/i/2009.v29n3/>. Acesso em: 1 abr. 2024.

MACHADO, A. M. Estágio na escola pública: reflexões inspiradas na Psicologia escolar. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 85-90, 2007. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-389X20070001&lng=pt&nrm=is. Acesso em: 13 abr. 2024.

MATA, A. S.; BRITO, M. R. F. Psicologia: eixos estruturantes e ênfases curriculares. *In*: Seminário Internacional de Educação Superior. 2014, Sorocaba/SP, **Anais...** Universidade de Sorocaba, 2014.

MELLO, C. M. As modernas competências profissionais como forma de dissimulação da antiga exploração do trabalhador. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 116-125, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/issue/archive>. Acesso em:

OLIVEIRA, I. T.; SOLIGO, A.; OLIVEIRA, S. F.; ANGELUCCI, B. Formação em Psicologia no Brasil: Aspectos Históricos e Desafios Contemporâneos. **Psicologia: Ensino & Formação**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 3-15, 2017. Disponível em: <http://www.pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v8n1/v8n1a02.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2024.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, [online], v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2024.

RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 5, DE 2011. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de professores de Psicologia**. Ministério da Educação. 2011. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN52011.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

SANTANA, F. M.; SOUSA, G. A.; RIBEIRO, M. S. S. Formação generalista: a percepção de egressos de Psicologia. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 34, e5887, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/2022/v34/5887>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5887>. Acesso em: 3 abr. 2024.

SANTOS, F. O.; TOASSA, G. A formação de Psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 279-288, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/WxFrndz6rjnVtnRvFq7Cvhf/>. Acesso em: 3 abr. 2024.

SAUSSEZ, F. Les visées développementales de la co-analyse de l'activité : une lecture critique à l'aide de la notion de Zone de Développement le plus Proche. **Travail et Apprentissages – Revue de Didactique Professionnelle**, Dijon, v. 17, p. 121-148,

2016. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2016-1-page-121.htm>. Acesso em: 3 abr. 2024.

SCHRUBER, J.; CORDEIRO, A. F. M. Educação inclusiva: desafios do estágio curricular supervisionado em Psicologia Escolar/Educacional. **Psicologia: Ensino e Formação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 21-29, 2010.

SILVA NETO, W. M. F. **Supervisão de estágio em Psicologia Escolar**: contribuições da Psicologia crítica à formação e à prática do supervisor. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/ SP, 2014.

SOUZA, M. P. R.; FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 13-16, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201801001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/pee/a/ntsk44K3qn84tkpdJb9VvYj/?lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2024.

TOASSA, G. O conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006.

TOASSA, G. Vigotski: notas para uma Psicologia geral e concreta das emoções/afetos. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 30, p. 49-66, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia concreta do homem. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, 2000. (Trabalho original publicado em 1929).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Trabalho original publicado em 1934).

VIGOTSKI, L. S. O problema do atraso mental. *In*: **Obras completas – Tomo cinco; Fundamentos de Defectologia**. Cascavel: Edunioeste, 2019. (Trabalho original publicado em 1935).

VYGOTSKY, L. S. **Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures**. Traduit par Françoise Sève. Paris: La Dispute, 2014. (Trabalho original publicado entre 1928 e 1931).

VYGOTSKI, L. S. Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *In*: F. Yvon & Y. Zinchenko. **Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation**: Recueil de textes et commentaires. Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou, 2012. (Trabalho original publicado em 1928).

YVON, F.; CLOT, Y. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 19, p. 11-38, 2004.



CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: CAMINHOS TRANSVERSAIS ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Alessandra de Santana Paiva
Camilla Cardoso da Silva
Giuliana Volfzon Mordente

INTRODUÇÃO

Analisar o sistema educacional brasileiro, convoca um olhar crítico acerca do modelo predominante de “educação bancária”, assim denominada por Paulo Freire (2020a). Nessa perspectiva tradicional de ensino, adota-se uma relação vertical nas salas de aula, tornando-se, o professor, o agente da sabedoria e expositor da palavra, enquanto o aluno é visto como um depósito vazio de informações, cabendo a esse repetir, memorizar e fixar. Os conteúdos são rígidos e não há vinculação com o cotidiano e realidade social dos alunos. Todos devem responder a um mesmo tempo e ritmo de aprendizagem, desconsiderando a presença de fatores sociais, culturais, familiares, políticos e econômicos no processo de produção de conhecimento. Os que tiram boas notas (mais bem ranqueados no sistema) são recompensados e aos que não resta a culpabilização por não terem se dedicado “o suficiente”, sob a égide da meritocracia, individualização e supervalorização do esforço pessoal. Tal modelo objetiva a produção de indivíduos padronizados e docilizados (Foucault, 2012), a fim de atender à manutenção do *status quo*. Na educação bancária, não há espaço para o pensamento crítico, pois ele representa uma ameaça ao sistema vigente, cujo êxito reside na manutenção e reprodução das hierarquias e dos interesses dos opressores (Freire, 2020a).

A educação democrática pode, então, ser entendida como um processo de resistência que visa romper a lógica hegemônica e produzir novas possibilidades de emancipação. A libertação das amarras da educação bancária, por meio da construção contínua de relações pautadas no diálogo entre educadores e educandos, objetiva transgredir a verticalidade do ensino e convocar a

autonomia e construção coletiva para o processo educativo. Não se trata de uma receita rígida ou um manual para o “fazer” educacional, mas de uma ampliação dos horizontes, a fim de tornar o processo de ensino e aprendizagem uma prática para a liberdade (Freire, 2020b). Nesse sentido, processos autogestionários de autonomia pedagógica (Baremblytt, 2002) são cruciais, enfatizando a liberdade de escolha sobre a própria trajetória de ensino, a responsabilidade do estudante no processo de aprendizagem e o autogoverno coletivo. Parte-se não de um referencial individualizante, mas da produção coletiva de sujeitos e grupos críticos, livres e autônomos, voltados para a transformação social e para as problemáticas das maiorias populares (Martin-Baró,, 2017).

Isso posto, destacamos um déficit do debate educacional- com referenciais democráticos, críticos e libertadores- na formação em Psicologia. Historicamente, o currículo em Psicologia, ao adentrar no campo da Psicologia Escolar e Educacional, atribui enfoque quase exclusivo aos processos de desenvolvimento cognitivo e estágios de aprendizagem, corroborando uma atuação *psi* nas escolas como promotora e ratificadora de individualização e medicalização. Os sofrimentos e insucessos são vistos como problemas individuais e não como resultados de um projeto de produção do fracasso escolar e desmonte da educação pública. Nesse contexto, a atuação do psicólogo se restringe, quase sempre, a uma sala destinada ao atendimento de “alunos-problema” ou “alunos com dificuldades de aprendizado”, como uma tentativa de replicar o modelo clínico-individual no espaço escolar e buscar melhor adaptar esses alunos à norma.

Tendo em vista o déficit na formação de Psicólogos Escolares e a tradição individualizante dos profissionais já atuantes, soma-se a

estes a aprovação da Lei nº 13.935/2019, que prevê a obrigatoriedade do psicólogo na escola. Com essa obrigatoriedade é imprescindível implicar-se em uma reflexão ainda mais minuciosa de que papéis cabem à Psicologia nesse espaço. Nesse sentido, é necessário situar quais demandas serão direcionadas a este profissional e a serviço de quais interesses. Convém questionar: Que práticas o psicólogo estará (re)produzindo no ambiente escolar? Seriam práticas de liberdade e emancipação ou práticas que ratificam a patologização e individualização, corroborando com sistemas de opressão? Como atuar enquanto produtores de práticas emancipadoras e não “amoladores de facas”?

Nesse ínterim, verifica-se a necessidade de uma formação que amplie essas discussões que convocam a Psicologia Escolar a partir da análise das forças e dos processos de subjetivação que produzem a escola. Uma Psicologia crítica que reforce o papel e a responsabilidade do psicólogo na escola de problematizar o funcionamento institucional (Machado, 2008) e construir coletivamente, isto é, *com* a comunidade escolar, pistas e caminhos para uma educação democrática. Para isso, urge a necessidade de fomentar o debate da educação democrática dentro da formação em Psicologia.

Nesse contexto, de esperança e aposta em uma Psicologia aliada à educação como prática de liberdade, foi pensado o curso de extensão Educação Democrática e Processos de Subjetivação, proposto pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O objetivo central do curso foi permitir uma construção coletiva de conhecimento e ampliação de horizontes e possibilidades da atuação *psi* nas escolas, a partir do diálogo com

educadores, psicólogos e graduandos de várias regiões do Brasil. Ao acessar outros modos de pensar e fazer educação, buscou-se romper o fatalismo da Educação e Psicologia hegemônicas que visam, sobretudo, minar a construção de processos de resistência, emancipação e autonomia.

O objetivo deste capítulo é, portanto, analisar a rede em que o curso de extensão Educação Democrática e Processos de Subjetivação está inserido, analisando as suas propostas, suas reverberações e resultados, assim como situando-o no contexto de déficit formativo no currículo universitário de Psicologia.

METODOLOGIA

O curso Educação Democrática e Processos de Subjetivação, foi oferecido pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, nos anos de 2021 e 2022. Foram realizadas 3 edições, com uma média de 15 encontros com duração de 2 horas cada, de forma remota e síncrona, e contou com uma média de 46 inscritos por edição. Cada aula contou inicialmente com uma roda de debate organizada pelos próprios participantes, objetivando uma partilha de análises, reflexões e experiências a partir dos textos-base indicados e/ou referências outras. Em seguida, adentrávamos em uma parte expositiva, aberta a intervenções e colaborações.

O curso foi ofertado em dois formatos oficiais: como curso livre de extensão (com emissão de certificado para seus participantes) e como disciplina eletiva do Instituto de Psicologia. A troca entre pessoas de diferentes estados do Brasil, formadas em diversas áreas, permitiu reunir diferentes visões e experiências educacionais e enriqueceu a formação dos psicólogos.

Como curso livre, o critério de aprovação foi 75% de presença e participação nas Rodas de Debate. Como eletiva, além dos critérios do curso, acrescentou-se um trabalho final grupal, no formato “diário de ressonâncias”, que consistiu em elaborar uma narrativa conectando experiências conceituais e afetivas agenciadas no curso com leituras externas, eventos, experiências audiovisuais e outras vivências relevantes nas diferentes trajetórias dos participantes. A escolha da Roda de Debates, enquanto avaliação, se baseou em uma proposta de incentivo às trocas e reflexões dos participantes do curso, interferindo em uma naturalização da passividade instrumental que a dinâmica de ensino remoto tende a propiciar: professores falando sozinhos e câmeras fechadas. Assim, a cada encontro, tínhamos a oportunidade de escutar as mais diferentes vozes, abrindo espaço para a construção coletiva de conhecimento.

Cada aula do curso adentrou em um eixo temático proposto, sendo eles: Educação em tempos de pandemia; Tradição na educação; Produção do fracasso escolar; Caldo teórico e tendências pedagógicas; Educação popular; Escolas democráticas; Neoliberalismo Escolar; Reforma do Ensino Médio; Decolonialidade; Saberes do campo; Educação Antirracista; Educação feminista; Movimento estudantil e Educação inclusiva. Apesar da diversidade dos temas, o curso não se propôs a aprofundar e tampouco esgotar os intensos e complexos debates de cada eixo. Objetivou-se iniciar os estudos e reflexões sobre tais problemáticas, de modo que os participantes desenvolvessem ferramentas de autonomia para seguir pesquisando, em caso de interesse.

A ementa do curso foi baseada na pesquisa e dissertação de mestrado da professora Giuliana Volfzon Mordente, com título

“Sobre Voos e gaiolas: Uma Análise de Processos De Subjetivação em Escolas Democráticas” (2020). Esse estudo buscou analisar processos subjetivantes produzidos em escolas democráticas a partir de visitas em cerca de 30 escolas no Brasil, em Portugal e em Israel, se pautando em três analisadores: processos de singularização, autonomia e participação coletiva.

POR QUE “EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO”?

A educação democrática é uma perspectiva progressista de educação que visa uma análise crítica da realidade social, sustentada por um caráter sociopolítico voltado para a transformação social. São escolas que apostam em uma educação com participação direta e comunitária nas decisões, a partir da construção coletiva. Escolas que recusam a educação tradicional bancária e formas hierárquicas de poder e privilégios; se consolidando enquanto resistência frente aos processos de massificação e individualização. Não se trata de um modelo escolar fechado, mas de experiências em constante movimento (Mordente, 2020).

Não há manuais fechados, cada escola apresenta seu modo de funcionamento e organização. É possível encontrar, na maior parte delas, um trabalho voltado para a liberdade curricular, isto é, autonomia dos estudantes sobre suas próprias trajetórias de estudos, explorando seus interesses, a partir de suas experiências e contextos sociais, sem currículos enrijecidos (Singer, 2010). Isso pode acontecer por meio de múltiplos caminhos: Pedagogia por Projetos, organização de cronogramas entre disciplinas eletivas e obrigatórias, orientação da escola em torno de um projeto central,

dentre outros. Parte delas exerce a construção coletiva cotidiana por meio de assembleias, espaços onde estudantes, familiares e educadores discutem, elaboram e deliberam sobre o funcionamento da escola.

A fim de evitar a produção de noções idealizadas e romantizadas sobre esta perspectiva educacional, é importante borrar os limites entre escolas tradicionais *versus* escolas democráticas. Pensar em sistemas fechados e totalizantes de ensino limita a reflexão e invisibiliza práticas cotidianas emancipadoras que podem ocorrer no dia a dia de salas de aula convencionais. As experiências escolares democráticas são relevantes enquanto fonte de inspiração e força de contestação (Gallo, 1999), apontando para o horizonte de que outra educação - pública, de qualidade - é possível. Buscamos a produção de uma educação significativa que não seja um privilégio de poucos, mas sim um direito de todos.

Por fim, demarcamos os limites claros entre escolas democráticas e “escolas inovadoras” pertencentes aos grandes grupos empresariais, pautadas na lógica de modernização e em reformas neoliberais. Mudanças nas metodologias de ensino, de modo isolado, não são o suficiente para mudar a dimensão ético-política da educação (Benevides; Muniz Neto, 2011). A construção de uma educação democrática não se reduz a questões puramente procedimentais e reformas em seus formatos: demanda uma discussão do contexto micropolítico de cada prática. Mais do que nunca, as escolas democráticas devem firmar seu posicionamento político e ideológico, marcando seu lugar de potência de transformação social, deixando clara a sua intenção de rompimento com estruturas sociais opressoras, suas possibilidades enquanto linhas de fuga.

Em seguida, pensemos o porquê de os “processos de subjetivação” serem o eixo central do curso. Nos pautamos no conceito *subjetividade* proposto por Guattari e Deleuze (2011), onde retira-se a ideia de “sujeito” preexistente, dado, dicotômico ao objeto, referente ao modo de pensar da ciência moderna. Renuncia-se à noção de estruturas universais fixadas previamente e cristalizadas. Esse movimento deixa aparecer a rede, o campo de forças, a dimensão de um processo e produção de subjetividade (Mordente, 2020). Guattari (1992) destaca a face plural, polifônica e heterogênea da subjetividade – sua multiplicidade de composições – a partir da compreensão de um conjunto de condições que torna possível que instâncias individuais e coletivas emergjam como território existencial autorreferencial, em adjacência com uma alteridade (Guattari, 2004).

A produção maquínica de subjetividade, pode trabalhar tanto para uma tendência universalizante de homogeneização da subjetividade – campo privilegiado de atuação capitalística, voltado para o controle e reprodução das estruturas dominantes –, quanto para uma tendência de singularização, criativa, inventiva e heterogênea. Assim, destacamos a importância da problematização acerca dos meios de produção de subjetividade, a fim de romper com a produção serializada e padronizada e de produzir novos campos de referência e modos de subjetividade. Logo, escolas democráticas buscam novas formas de subjetividade, recusando a imposição e sujeição de uma individualidade dominante, e se apresentando, assim, enquanto possibilidade de resistência diante do controle da vida, lutando por autonomia das crianças sobre seus corpos, necessidades e realizações (Singer, 2010).

CONSTRUINDO O QUEBRA-CABEÇAS

Apresentaremos, assim, um breve relato dos principais debates perpassados no curso. Na aula referente ao tema “Educação em tempos da pandemia”, baseados no texto “Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas” do Colemarx (2020), refletimos sobre a diferença entre “ensino à distância” e “o ensino remoto emergencial” implementado no período mais intenso da pandemia. Questionamos a redução do processo de ensino-aprendizagem à mera transmissão instrumental de conteúdo e a exigência de novos professores *youtubers*, agravando o quadro de precarização das relações do trabalho docente. A serviço de quais interesses se baseou o *slogan* a “educação não pode parar”? Como fingir normalidade, enquanto uns continuam seus estudos à distância e outros lutam para existir? Como a educação pode estar a serviço da vida?

Na aula referente à “tradição da educação”, propusemos pensar sobre nossas crenças cristalizadas na educação tradicional hegemônica que nos fazem desconfiar de outros formatos de educação, questionando sua legitimidade. Ao apresentarmos uma proposta democrática de educação, sempre surgem as mesmas perguntas: Essa escola prepara para o vestibular? Os estudantes de fato “aprendem” neste novo sistema? Seus alunos conseguem lugar de destaque no mercado de trabalho? Como lidar com a liberdade escolar e depois com o mundo “real” lá fora? Contudo, seria o modelo tradicional realmente bem-sucedido diante destes objetivos? Por que há tanto medo frente a uma proposta não hegemônica de educação, tanta resistência em problematizar as

falsas crenças que o atual sistema produz? Por que continuamos apostando neste modelo educacional e acreditando no seu suposto sucesso? Por fim, aliando os estudos freireanos acerca da educação bancária (Freire, 2020a) e os debates foucaultianos que enunciam sobre instituições disciplinares, traçamos os paralelos entre escolas e prisões.

Para adentrar da discussão sobre a “Produção do Fracasso Escolar”, nos baseamos nos estudos da Maria Helena Souza Patto (2007) para pensarmos que a dificuldade de estabelecer uma rede pública escolar de qualidade diz respeito a uma sociedade na qual, para manter os interesses dos governantes, sempre se dispensou a educação popular. De fato, nunca houve real intenção de levar adiante um sistema de educação eficiente, alimentando interesses por detrás do fracasso escolar. No mais, o debate de Esteban (1999) sobre a qualidade de ensino, nos revelou a impossibilidade de pensarmos as provas escolares e nacionais como sendo avaliações neutras, apenas do “conhecimento”. É necessário apontar as múltiplas práticas sociais de classificação, hierarquia e seleção que sustentam os instrumentos de avaliação homogêneos; reconhecendo que os saberes socialmente válidos abordados por estas avaliações dizem respeito aos conhecimentos oriundos de um grupo dominante na hierarquia social.

A fim de contextualizar sobre as tendências e práticas educacionais ao longo da história, seguimos para a aula “O Que Há Nesse Caldo Teórico?” em que partimos do texto “Tendências Pedagógicas da Prática Escolar” de Libâneo (1994) para pensar as diversas filosofias educacionais de ensino e aprendizagem que inspiram e influenciam o que entendemos hoje por

educação democrática. Tais bases filosóficas educacionais não se apresentam em uma perspectiva evolutiva, mas coexistindo e se complementando em diferentes práticas, se reinventando todos os dias. Destacamos, assim, as tendências liberais (tecnicista, escolanovista, antiautoritária etc.) e tendências progressistas (perspectivas libertárias, libertadoras, crítica-social dos conteúdos etc.).

Para enriquecer nosso debate de Paulo Freire e Educação Popular, convidamos em todas as edições o educador Jota Marques para um encontro repleto de afetos, inspirações e histórias emocionantes. Jota Marques é educador popular, morador da Cidade de Deus, fundador da Escola de Educação Popular chamada MARGINAL, conselheiro tutelar do Rio de Janeiro, ativista dos Direitos Humanos e atual estudante de pedagogia da UERJ. Também está à frente do maior pré-vestibular popular da América Latina. Nos encontros em que participou, dividiu suas experiências, tanto da sua própria trajetória escolar na infância, quanto de sua atuação como conselheiro tutelar, convocando um olhar situado para a educação nas periferias.

Compreendendo a importância de termos acesso a referências concretas de práticas educativas democráticas, dedicamos uma aula direcionada a apresentar diversas escolas democráticas ao redor do mundo, visitadas pela professora Giuliana Mordente para a sua pesquisa de mestrado. Essas vivências mostraram a pluralidade daquilo que pode ser compreendido como educação democrática. Cada escola apresenta uma realidade diferente e uma dinâmica única e singular, sendo escolas muito diversas entre si: umas públicas, outras privadas; escolas rurais, outras na beira da praia, no

meio de grandes centros urbanos; escolas com 15 alunos e outras com 600, dentre tantas outras particularidades. A proposta foi dar visibilidade e fazer circular tais experiências.

Na aula baseada no livro *A Escola Não é Uma Empresa* (Laval, 2004) traçamos reflexões pertinentes acerca do neoliberalismo escolar, da crescente atuação dos grandes conglomerados e da lógica mercantil na educação brasileira. O “neoliberalismo escolar” é a sujeição da escola à lógica econômica – a educação é tida enquanto um serviço prestado às empresas, um bem privado. Por um lado, isso inclui a produção de escolas pautadas em produtividade, competitividade e eficiência; visando a maximização de indivíduos “microempresas” e “empreendedores de si”. Uma educação alinhada com a agenda do interesse privado. Por outro, identifica-se a transformação da educação em um fator de atração de capital: um mercado promissor para as empresas, uma atividade com custo e retorno – uma mercadoria. Crescem propostas de redução dos gastos públicos e a esfera privada é convocada com o discurso que administração escolar “eficaz”: o famoso “salvacionismo” da privatização. Quais as consequências de uma agenda escolar alinhada aos interesses privados? Como denunciar o “mito” da educação inovadora?

Quanto ao tema Reforma do Ensino Médio, foram convidados o psicólogo João Cariello de Moraes e o professor Matheus Rufino Castro, pesquisadores dos trâmites legais e dos efeitos dessa proposta. É comum vermos circular discursos que exaltam a Reforma do Ensino Médio, sem questionar o projeto político em jogo e as consequências dessa mudança para o agravamento das desigualdades sociais no cenário brasileiro. É importante

mergulharmos nos porquês da “urgência” da Reforma do Ensino Médio (Motta; Frigotto, 2017), orquestrada de forma impositiva e veloz, sem processo de discussão. Assim, fazer uma reflexão crítica sobre essa reforma pode revelar uma série de movimentos que atendem à moral do mercado e à lógica neoliberal.

A seguir, convocamos uma reflexão sobre “Decolonialidade”, em que questionamos como produzir uma educação a partir da luta emancipatória de diferentes sujeitos sociais, capaz de resistir à subalternização dos conhecimentos. As pedagogias decoloniais buscam protagonismo das sabedorias e corpos invisibilizados nos espaços escolares, buscam desnaturalizar e problematizar práticas referenciadas em epistemologias hegemônicas. Para quem, de quem e em que estão referenciados nossos saberes e práticas? Decolonialidade não é um novo paradigma ou uma corrente teórica: é uma aposta, uma postura, uma atitude para se assumir em todas as esferas da vida: um projeto de vida (Walsh, 2017). Ela nos desafia a (des)aprender a pensar a partir das referências das epistemologias hegemônicas e a aprender a atuar nas fissuras e rachaduras da ordem moderna colonial.

Para partilhar conosco reflexões sobre “Educação do Campo”, convidamos a professora Lúcia Cavalieri (UFF) e assistimos a uma fala da educadora quilombola Laura dos Santos (Quilombo do Campinho da Independência). Juntos, investigamos o que é uma educação pensada a partir dos movimentos sociais, referenciada nas populações em espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, ribeirinhos e quilombolas.

Integrando esses debates, propomos duas aulas dedicadas à Educação Antirracista, em que analisamos a escola enquanto

espaço de construção de identidades. Exploramos como construir uma educação que vise enegrecer suas referências de livros, filmes e narrativas; que compartilhe as conquistas e resistências da população negra, que denuncie o privilégio racial. Debateremos a força do movimento negro enquanto movimento educador, a partir da criação de suas próprias organizações de combate ao racismo ao longo da história, principalmente através da educação. A chamada “cultura de luta antirracista”, trabalhada no texto do professor Amílcar Pereira (2019), propôs uma análise sobre a performance e estética nas Lutas do Movimento Negro Brasileiro como forma de reeducar a sociedade. Incluímos o tema da “branquitude” enquanto identidade étnico-racial da pessoa branca, a partir de uma mudança de foco dos “outros racializados” para o centro sobre o qual foi construída a noção de raça, para os responsáveis pelas relações de dominação: a população branca. Analisamos os benefícios simbólicos e materiais fruto do privilégio dos brancos na hierarquia racial, assim como o pacto narcísico, denunciado por Bento e Lourenço Cardoso (2008).

Por fim, estudamos a *Pedagogia das Encruzilhadas*, proposta por Rodrigues Junior (2019). Uma educação referenciada em Exu, isto é, um projeto político/epistemológico/ético que tem Exu como fundamento teórico/metodológico – materialidade de uma proposta decolonial. Trata-se de uma pluriversalização da educação, uma sabedoria que opera nos vazios deixados pelo poder colonial; uma educação pautada na ambivalência da encruzilhada, onde o caminho é a possibilidade, e a dúvida e inacabamento, o horizonte.

Em uma das edições, tivemos a presença da convidada Mariana Teodozio, aluna de Pedagogia da UFRJ, e assistimos ao documentário *Espero Tua (Re)volta* (2019), contribuindo para um debate intenso e

inspirador sobre a força do movimento estudantil e as reverberações das ocupações das escolas. O movimento de ocupações de escolas, liderado por estudantes secundaristas, tomou conta do Brasil em 2015/2016: foram mais de mil escolas ocupadas por estudantes que denunciaram os rumos da educação. Presenciamos uma verdadeira reviravolta dos limites da educação: assembleias, oficinas, estudos autogestionados, divisão de tarefas, agenda cultural: um caráter verdadeiramente educativo das ocupações. Mais do que romantizar esta experiência, trata-se de sentir a força de autonomia desses estudantes e o impacto dessas ações para pensarmos em outra forma de organização escolar e pedagógica.

No encontro sobre perspectivas de gênero e sexualidade, apresentamos os múltiplos feminismos como estruturantes dos processos educativos. Nos pautamos na interseccionalidade, não enquanto somatório de opressões, mas como articulação das opressões a partir de diversos sistemas de poder: classe, gênero, raça e sexualidade; a fim de construir enfrentamentos não fragmentados. As duas grandes autoras trabalhadas em sala foram bell hooks – com o livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013) – e Chimamanda Adichie, com o livro *Para educar crianças feministas: um manifesto* (2017). bell hooks, inspirada por Paulo Freire, busca a produção de um ensino anticolonialista, crítico, feminista e multiculturalista. Para a autora, o diálogo na educação é essencial, produzindo uma prática pedagógica preocupada em questionar os sistemas de dominação e em produzir um ensino-aprendizagem diversificado. Já Chimamanda, em resposta à uma amiga sobre como deveria educar a filha como feminista, escreve uma carta com 15 sugestões, produzindo um livro sensível e acolhedor.

Como questionar o mandato da masculinidade na escola? Como ensinar nossas crianças a não se preocupar em agradar o tempo todo? Por fim, em relação à população trans, observamos uma realidade escolar marcada por violências e discriminação que vai, aos poucos, produzindo a expulsão destas pessoas deste espaço. Como nós, educadoras e psicólogas, podemos construir um espaço coletivo de intervenções produtoras de vida?

Encerramos o curso com o debate acerca da educação inclusiva, baseado nos textos da Adriana Marcondes Machado “Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando?” (2004) e na tese de doutorado da Mariana Fiore (2020) com o título “Políticas contemporâneas de individualização: Cinco sentidos do labirinto subjetivo da escola”. A proposta foi problematizar a inclusão escolar como uma estratégia de individualização da exclusão presente na nossa sociedade e nas escolas. Ou seja, individualizar a exclusão nos sujeitos portadores de necessidades educacionais especiais não nos faz questionar todo o modelo escolar: ao contrário, retira o caráter coletivo dessa desigualdade. É o sistema educacional que deve ser transformado, e não os alunos adaptados a ele através de estratégias individuais. O direito à diferença é de todos, porque todos se beneficiam dela. Quais são os indivíduos escolhidos para pertencer ao espaço escolar e quais são os escolhidos para não pertencer? Quem cabe na categoria inclusão e quem não cabe? O que queremos fazer caber na escola? (Fiore, 2020).

Enfim, depois de um intenso período de debates, encerramos com um espaço dedicado a dialogar sobre a experiência do curso. Nesse momento, os que se sentiam confortáveis compartilhavam as ressonâncias e afetações provocadas pelo curso, além de contribuições para a construção da edição seguinte.

Diante das estranhezas e distanciamentos do mundo remoto, fomos capazes de nos encontrar semanalmente, gerando respiros num constante esperar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso, nas três edições em que foi ofertado, teve um papel dialógico muito importante a nível de formação e informação de todos os envolvidos. Isso foi possível devido às transversalidades entre experiências, campos de estudo e de atuação. A interação entre pessoas de diferentes níveis de formação – como professores formados, professores em formação; psicólogos formados, s em formação; e pessoas interessadas em estudar educação – foi um fator diferencial para o êxito e riqueza dos debates.

Para que o curso se desenvolvesse, éramos guiados pela seguinte pergunta: Como formar psicólogos e educadores que atuem no campo da educação, produzindo práticas a serviço da vida? Tal questionamento nos convocava a transformar cada vez mais a nossa sala de aula em uma comunidade de aprendizado (hooks, 2013), na medida em que construímos coletivamente um projeto de educação libertadora. Apesar dos obstáculos do ensino remoto, nosso objetivo foi, cotidianamente, romper a verticalidade do espaço da sala de aula, visando a construção de uma rede de ensino e aprendizagem que disputasse o sentido de educação, rejeitando os pressupostos de um modelo educacional elitista e neoliberal, produtor de lógicas excludentes, a serviço da reprodução do capitalismo e da colonialidade do poder.

Como resultados, os estudantes de graduação em Psicologia tiveram a oportunidade de acessar múltiplas experiências

educacionais presentes no território brasileiro, partindo de saberes diversos e não sudeste-centrados e, portanto, ampliando suas perspectivas de educação. Produziu-se um ambiente de compartilhamento e desenvolvimento, junto aos seus integrantes, de caminhos voltados para uma educação democrática e para processos de subjetivação singulares (Guattari; Rolnik, 1986).

Realizamos um formulário *online* de *feedback* sobre a avaliação e percepções dos participantes acerca do curso. A seguir, alguns relatos coletados:

o curso foi muito importante para me introduzir em discussões e temáticas do âmbito escolar, pensar e repensar práticas e teorias. A possibilidade dele ser ministrado para pessoas fora da UFRJ, de diferentes formações e práticas, favoreceu muito a troca. A construção e reflexão coletiva foi um ponto positivo DEMAIS no curso. (sic)

Eu achei o curso incrível! Provocador, transgressor, acolhedor, inclusivo e afetivo. Transformador. Organizado e o formato muito legal. Me acessou de diversas formas e o aprendizado chegou por muitos sentidos. (sic)

Cada discussão me permitiu um novo olhar. Claro que para mim essa oportunidade foi só um ponto de partida para despertar minha curiosidade e me impulsionar a conhecer mais ou até mesmo a fazer conexões com outras informações adquiridas em todo processo de formação e de trabalho também. (sic)

No mais, o curso também contribuiu como uma fonte de inspiração para a criação de um programa de estágio e extensão do

Instituto de Psicologia da UFRJ denominado C.O.L.A. - Construindo Olhares, Liberdades e Afetos. Trata-se de um coletivo voltado para construção de uma educação democrática e libertadora no encontro com uma Psicologia social crítica, formado por docentes e alunos do Instituto. A proposta desse projeto é, partindo das inquietações, queixas e dos impasses relatados pelos profissionais de educação acerca do cotidiano institucional, realizar um exercício crítico por meio de encontros grupais. Busca-se tornar visíveis algumas dinâmicas escolares, a fim de fazer uma análise – de forma conjunta e partilhada – da realidade educacional. Assim, visamos a construção de um processo de produção de conhecimento voltado para autonomia e autogestão. O C.O.L.A. se apresenta enquanto uma oportunidade para pensar a prática *psi* na escola, nos deslocando de um lugar que dita as soluções para um que se proponha a fomentar e deflagrar processos autônomos (Baremlitt, 2002). Enquanto integrantes e agentes de construção do curso de extensão Educação Democrática, o estágio se tornou um convite para seguirmos refletindo e (re)pensando a prática de psicólogo nas escolas.

Diante disso, reconhecemos a importância de romper com visões engessadas de educação bancária no campo da Psicologia Educacional, com práticas individualizantes e mantenedoras da estrutura hegemônica, desenvolvendo um compromisso com a transformação social e com a produção de sujeitos críticos, autônomos e, sobretudo, livres. A universidade é um espaço potencial de criação e, nesse sentido, cabe a nós continuarmos questionando e propondo novas formas de pensar e construir outros caminhos que insistam na educação como prática para a liberdade.

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade. (Hooks, 2013, p. 273)

REFERÊNCIAS

BAREMBLITT, Gregório Franklin. **Compêndio de análise institucional e outras correntes**: teoria e prática. 5 ed. Belo Horizonte, MG: Instituto Felix Guattari, 2002.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
Disponível em: [lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf \(senado.leg.br\)](#).
Acesso em: 11 out. 2022.

BENEVIDES, Pablo Severiano; MUNIZ NETO, João. Educação, subjetivação e resistência nas sociedades de controle. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Niterói, v. 1, n. 1, p. 27-40, 2011.

CARDOSO, Lourenço Conceição. **O Branco “Invisível”**: um Estudo sobre a Emergência da Branquitude nas Pesquisas sobre as Relações Raciais no Brasil (Período: 1957-2007). 2008. Dissertação

(Mestrado em Sociologia Programa de Mestrado e Doutorado “Pós-Colonialismos e Cidadania Global”) - Faculdade de Economia, Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. 2008.

CHIMAMANDA, Ngozi Adichie. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. Introdução Rizoma. *In*: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs** 1. São Paulo: Ed. n. 34, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação: face escolar da exclusão social? **Proposta**, Rio de Janeiro, v. 83, p. 66-71, 1999-2000. Disponível em http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/Educacao-MII/2SF/Nadia/4-Aval_e_Exclusao.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. 2020. Disponível em <https://colemarx.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Colemarx-texto-cri%CC%81tico-EaD-2.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

CAPAI, Eliza. (dir.). **Espero tua (Re)volta** [documentário]. Brasil: Globo Filmes, TVa2, 2019.

FIORE, Mariana. **Políticas contemporâneas de individualização**: cinco sentidos do labirinto subjetivo da escola, 84 f, 2020. Tese (Doutorado em Psicologia Curso de Psicologia, Psicologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalheite. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 48 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

GALLO, Silvio. Os limites de uma educação autogestionária: a experiência da pedagogia institucional. **Pró-posições**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 23, 1999. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1924/23-artigos-gallos.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

GUATTARI, Félix. **Psicanálise e transversalidade**: ensaios de análise institucional Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas da Prática Escolar. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**, São Paulo: Cortez Editora, p. 53-74, 1994.

MACHADO, Adriana. **Educação inclusiva**: de quem e de quais práticas estamos falando? Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

MACHADO, Adriana. Os Psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? *In*: MEIRA, Marisa Eugênia.

Psicologia Escolar: Práticas críticas (org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 63-84, 2008

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017.

MORDENTE, G. V. **Sobre voos e gaiolas**: uma análise de processos de subjetivação em escolas democráticas. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2020.

MARTIN-BARÓ, Ignacio. Crítica e libertação na Psicologia: **Estudos psicossociais**. (Trad.: F. Lacerda Júnior). Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. Escolas cheias, cadeias vazias: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007.

PEREIRA, Amilcar Araujo; LIMA, Thayara C. Silva de. Performance e Estética nas Lutas do Movimento Negro Brasileiro para Reeducar a Sociedade. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 4, e91021, 2019.

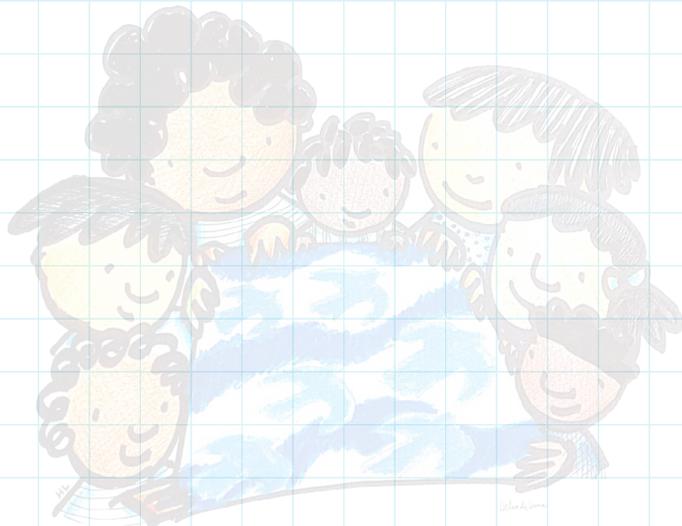
RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. Pedagogia das encruzilhadas: Exu como educação. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 4, p. 262-289, 2019.

SINGER, Helena. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. *In*: ALARCÓN, Tatiana Gutiérrez; CRUZ, Andrea Neira. **Convergencias y divergencias**: hacia educaciones y desarrollo “otros”. Bogotá, D.C., Colombia: UNIMINUTO/CED, 2017.

EIXO

PESQUISA EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL





CAPÍTULO 12

A PERCEÇÃO DO TRABALHO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL POR MEIO DE METÁFORAS

Marina Daipré Targa Fernandes
Laurinda Ramalho de Almeida

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em fase de conclusão, cujo tema principal é a visão do orientador educacional – O.E. acerca do papel social da escola. Esse recorte denominado de “metáforas como compreensão da atuação do O.E.” foi criado a partir dos temas encontrados na análise da pesquisa conforme será explicado a seguir. A escolha desse assunto tem o objetivo de proporcionar visibilidade à atuação do orientador educacional e compreender como, atualmente, as suas atribuições são vistas pelos profissionais que atuam na área. O uso de metáforas para análise do conteúdo foi essencial para entender como os O.Es pensam, pois aceitamos que a tradução de nossas experiências de vida, em grande parte, é feita por meio do pensamento metafórico, ou seja, “compreendemos o mundo por meio de metáforas construídas com base em nossa experiência corporal” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 22).

MÉTODO

Adotou-se no estudo, do qual foi retirado o presente recorte, a abordagem de pesquisa qualitativa, visto que visava compreender um fenômeno específico e suas múltiplas significações. Tendo em consideração esse tipo de proposta metodológica, foram selecionados três participantes, todos orientadores educacionais, sendo duas mulheres e um homem, de escolas particulares da cidade de São Paulo, com mais de cinco anos de experiência, para realização de entrevistas individuais semiestruturadas. Para análise

dos dados foi utilizada a Análise de Prosa, idealizada por André (1983), que propõe o termo “Análise de Prosa” para ampliar a “Análise de Conteúdo” de forma a poder levar em consideração as múltiplas dimensões e interações ao se analisar e compreender o fenômeno.

Para André (1983), no lugar de se definir categorias *a priori*, é importante que sejam construídos tópicos e temas a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo. Sigalla (2018), interpretando André, esclarece que o termo tópico se refere ao “assunto” e que significa algo mais amplo, sendo que, desse assunto derivam-se temas. Dessa forma o tema utilizado como recorte do presente trabalho “metáforas como compreensão da atuação do O.E.” faz parte do tópico “Função de O.E.” dentro da pesquisa principal.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Orientação Educacional no Brasil, teve um início pouco espontâneo e limitado, conforme pesquisa de Giacaglia e Penteado (2014), no qual sofreu grande influência do mercado internacional, especialmente dos EUA. Sendo assim, tinha como base a necessidade de treinar e recrutar mão de obra especializada para o trabalho, atuando inicialmente com a orientação vocacional. Posteriormente assumiu um caráter corretivo, ajustador e tecnicista, para finalmente encontrar o seu lugar emancipatório, reflexivo e transformador. Porém, este último foi repensado tardiamente, de modo que a Orientação Educacional não está mais presente na grande maioria das escolas públicas do país, sendo um privilégio exclusivo das escolas particulares de elite na cidade de São Paulo.

Vale mencionar que no estado de São Paulo, conforme explica Almeida (2019), a Orientação Educacional também se iniciou com forte influência americana e francesa, com o predomínio do trabalho de orientação vocacional e, posteriormente, passou a ampliar a sua atuação para também atender a orientação escolar.

Em 1924, Roberto Mange fundou em São Paulo um Serviço de Seleção e Orientação Profissional no Liceu de Artes e Ofícios com o auxílio técnico de Henri Piéron. Em 1931, Lourenço Filho, então Diretor do Departamento de Educação de São Paulo, criou o Serviço de Orientação Educacional e Profissional. Percebe-se aqui uma ampliação do campo da Orientação Educacional no Brasil: a partir de uma preocupação inicial com a escolha profissional (exatamente como nos Estados Unidos e na França, que foram os dois países que mais influência exerceram sobre o modelo brasileiro de Orientação Educacional), sua área de preocupação e atuação foi ampliada, passando a abranger a orientação escolar. No entanto, no ano seguinte esse Serviço foi extinto. (Almeida, 2019, p. 14)

Ainda levando em consideração o percurso da Orientação Educacional paulista, é fundamental mencionar três escolas experimentais, que puderam contar com o O.E. dentro de seu quadro de profissionais e são, até os dias de hoje, referência de um modelo educacional inovador, de vanguarda e excelência: Colégio de Aplicação da USP, Ginásios Vocacionais e Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental – GEPE, conhecido como Experimental da Lapa. No Colégio de Aplicação da USP, em 1958, o serviço de Orientação Educacional foi implantado por Maria José Garcia Werebe e tornou-se referência, tanto no ensino para formação

de novos O.Es que lá estagiaram, como no acompanhamento de alunos nas áreas de orientação de estudos, orientação vocacional, orientação psicológica e orientação sexual. O Colégio de Aplicação contava também com Coordenação Pedagógica e era ressaltada a importância do trabalho integrado entre Orientação Educacional e Orientação Pedagógica.

Os Ginásios Vocacionais (GEV), que também foram um exemplo pioneiro de educação, estavam localizados em São Paulo, na capital e no interior paulista, tendo duração de 1962 a 1970; neles também havia um trabalho integrado entre Orientação Educacional e Pedagógica. No GEPE, a autonomia prevista em regimento próprio também possibilitava seleção e capacitação de educadores em função de sua proposta pedagógica. No transcorrer da experiência educacional, aconteceu uma fusão do Serviço de Orientação Educacional com o de Orientação Pedagógica, sendo que a função passou a ser chamada de Orientação Pedagógica Educacional (Almeida, 2019). Infelizmente essas escolas deixaram de existir, ou tiveram seu modelo inovador encerrado por conta da ditadura; no entanto, o modelo educacional incorporado por elas é ainda na atualidade uma referência em Educação.

Na década de 1990, com a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, o cargo de Orientação Educacional nas escolas públicas deixou de ser obrigatório. Porém, as atribuições que competiam a esse profissional permaneceram previstas em lei, tais como: a articulação entre famílias e comunidade, integrando-as com a escola; informar os pais e responsáveis sobre o rendimento e a frequência dos estudantes; favorecer o desenvolvimento do aluno e lhe garantir o exercício da cidadania; possibilitar meios para

o estudante avançar em seu trabalho e desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Ainda hoje, existem cursos de pós-graduação em Orientação Educacional, mesmo que essa habilitação tenha sido extinta do curso de Pedagogia e como indicam Monteiro *et al.* (2021) dos 26 estados mais o Distrito Federal, apenas 13 têm o O.E. na rede escolar estadual, já que fica a critério de cada município a escolha por manter (ou não) esse profissional.

Nas pesquisas recentes, o O.E. é defendido como um profissional que faz parte da equipe gestora e sua atuação deve buscar o bem-estar da comunidade escolar, atuando como mediador entre os diferentes atores da escola- professores, estudantes, coordenadores, diretor, famílias e colaboradores (Wouter; Galvão, 2019). Lenz e Viegas (2019) apontam que o O.E. deve ser um profissional formador, na medida em que deve promover espaços de mediação, levando os estudantes a desenvolver possibilidades de refletir, dialogar e escutar, transformando-se em agentes de mudanças. David (2017) acrescenta que o trabalho do orientador educacional é ainda mais amplo, devendo formar, mediar e transformar toda a comunidade escolar. Para Seabra e Oliveira (2017), cabe ao O.E. atuar nas relações e contribuir para a formação dos estudantes, impulsionando o desenvolvimento, autonomia, senso crítico e emancipação.

Navarro e Noronha (2018), pesquisando como a Orientação Educacional relaciona-se com a Empatia, seguem a mesma linha de pensamento, na medida em que endossam ser função da Orientação Educacional criar pontes entre a instituição escolar, os alunos e a família. Silva e Pereira (2021), em seu estudo, também indicam que o papel do O.E. é articular os profissionais da educação e a comunidade escolar, por intermédio da construção de um projeto

curricular que promova o desenvolvimento integral dos estudantes. Monteiro *et al.* (2021) concordam com tais ideias e acrescentam que o O.E. é também alguém que forma o aluno, auxiliando no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, ele deve compreender as funções da escola e seus objetivos sociais, políticos e educativos, de onde decorre que o objetivo central da Orientação Educacional é a formação de cidadãos críticos. As autoras afirmam que: “[...] a Orientação Educacional não se limita a uma atuação burocrática, mas sim, a uma atuação pedagógica com a finalidade de promover uma educação de qualidade pautada na cidadania e no desenvolvimento integral do estudante.” (Monteiro *et al.*, 2021, p.10).

Lenz e Viegas (2021) observam que o orientador educacional é responsável pela mediação das diversas situações de conflitos na escola, e como essas situações ocorrem no cotidiano escolar, nas microrrelações, não tendo hora para acontecer, requerem que esse profissional esteja de prontidão para atuação imediata, o que compromete todo o planejamento de seu trabalho, levando-o a uma posição de “apagador de incêndio”.

Grinspun (2011), acrescenta que a Orientação Educacional não deve ser entendida apenas no sentido etimológico de *educare* – *guiar*, conduzir, orientar – mas deve voltar-se também para o de *educere* – conduzir para fora, desenvolver, preparar para o mundo. Para ela, a Orientação Educacional é uma ação social, com intenção de ultrapassar muros, e, para trabalhar com educação, sendo O.E., é preciso estar comprometido com a formação cidadã dos estudantes e com a subjetividade de cada um, sem perder de vista a ênfase no trabalho coletivo. Assim, a autora observa que o orientador

precisa estar comprometido com as transformações necessárias à sociedade e ao seu tempo, fazendo-as presente no cotidiano escolar. Em suas palavras, a Orientação Educacional precisa estar comprometida com:

...a construção do conhecimento, através de uma visão da relação sujeito-objeto, em que se afirma, ao mesmo tempo, a objetividade e a subjetividade do mundo, esta considerada como um momento individual de internalização daquela;

a realidade concreta da vida dos alunos, vendo os como atores de sua própria história;

a responsabilidade do processo educacional na formação da cidadania, valorizando as questões de o saber pensar, saber criar, saber agir e saber falar na prática pedagógica;

a atividade realizada na prática social, levando-se em consideração que é dessa prática que provém o conhecimento, e ele se dar com um empreendimento coletivo;

a diversidade da educação, questionando valores pessoais e sociais, submersos nos atos da escolha e da decisão do indivíduo;

a construção da realidade de subjetividade que é tecida em diferentes momentos na escola e por ela;

o planejamento e a efetivação do projeto político-pedagógico da escola em termos de sua finalidade, considerando os princípios que o sustentam, portanto, a filosofia da educação, e o fundamento, e as demais áreas que articulam.

(Grispun, 2011. p. 36)

Dada a complexidade do trabalho do O.E., aqui expressa por diferentes autores, entende-se porque os entrevistados optaram, por vezes, em falar de sua atuação por meio de metáforas e, sendo

assim, sentimos a importância de entrar na discussão sobre esse assunto. Conforme apontam Lakoff e Johnson (2002), nós sentimos o mundo por meio de raciocínio metafórico, estando presente em nosso cotidiano tanto quanto os sentidos de visão, tato, audição, paladar e olfato:

[...] a metáfora é indiscutivelmente de natureza conceptual, pois é um importante instrumento do nosso aparato cognitivo e é essencial para a nossa compreensão de mundo, da nossa cultura e de nós mesmos. Ela é tão importante como se ‘fosse um dos cinco sentidos, como ver, ou tocar, ou ouvir, o que quer dizer que nós só percebemos e experienciamos uma boa parte do mundo por meio de metáforas. A metáfora é parte tão importante da nossa vida como o toque.’” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 33)

Nesse sentido, as metáforas possuem cunho orientador de nossas ações, elas são, segundo Lakof e Johnson (2002, p. 253-254) “primordialmente uma questão de pensamento e ação e somente secundariamente uma questão de linguagem”. Vale frisar que o pensamento metafórico é amplo e camuflado, ele possibilita a compreensão de um conceito em termos de outro, e assim, ao compreender a metáfora podemos desvelar sentidos escondidos. Os mesmos autores apontam que é possível identificar as metáforas que estruturam nossa forma de perceber, de pensar e de agir, sendo assim elas podem predizer comportamentos e ações futuras.

As metáforas têm implicações que iluminam e dão coerência a determinados aspectos de nossa experiência. Talvez, uma determinada metáfora seja a única forma de iluminar e de organizar coerentemente esses aspectos de nossa experiência. As metáforas podem criar realidades para nós,

especialmente realidades sociais. Uma metáfora pode assim ser um guia para ações futuras. Essas ações, é claro, irão adequar-se à metáfora. Isso, por sua vez, reforçará o poder da metáfora de tornar a experiência coerente. Nesse sentido, as metáforas podem ser profecias autossuficientes. (Lakoff; Johnson, 2002, p. 257)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Metáforas integrativas	Metáforas não integrativas
<p>Almeida (2011) estudou a metáfora como recurso para a compreensão do trabalho do Coordenador Pedagógico e fez divisão entre dois tipos: <u>Metáforas integrativas</u>, sendo aquelas que integram ações dos participantes do contexto da escola, possibilitam o planejamento e enriquecimento da função. E <u>metáforas não integrativas</u>, as quais não trazem a possibilidade de integrar ações, cuja capacidade de planejar e organizar fica prejudicada. Utilizaremos essa divisão para compreender as metáforas dos entrevistados.</p>	
<p>Mas aí a gente faz o elo de aluno com professor, dos pais com o professor</p> <p>(Paulo)</p>	<p>E nós somos muito a linha de frente mesmo, sabe Marina, então qualquer coisa que acontece na escola é o educacional, então estou tentando pensar uma coisa e a secretária me liga que a mãe está com dúvida em relação a “<i>não sei o que, não sei o que lá</i>”.</p> <p>(Lavínia)</p>
<p>(...) eles começam a achar que a gente pode ser um elo sabe, de apoio.</p> <p>(Lavínia)</p>	<p>(...) a gente não joga contra (aos alunos) a gente joga a favor, sabe?</p> <p>(Lavínia)</p>

<p>(...) a nossa atuação é mais assim segundo plano né.</p> <p>(Paulo)</p>	<p>(...) eu vejo assim, todos percebem, o trabalho do orientador, ele é muito importante porque a gente vive apagando os incêndios.</p> <p>(Paulo)</p>
<p>A orientação educacional tem um lugar muito potente que é de fazer os alunos de fato viverem momentos reflexivos sobre o que acontece no cotidiano da escola.</p> <p>(Lavínia)</p>	<p>Você acaba sendo assim um... um para raio, um ponto de confiança naquele sentido.</p> <p>(Paulo)</p>
<p>(...) e eu acho que as famílias se beneficiam muito do nosso trabalho como possibilidade de ponte.</p> <p>(Lavínia)</p>	<p>(...) são vários braços o orientador... mas a principal função é dar apoio né, é auxiliar o aluno na parte acadêmica.</p> <p>(Paulo)</p>
<p>(...) então eu faço essa costura também dentro de sala de aula com os professores mas não do ponto de vista pedagógico.</p> <p>(Lavínia)</p>	<p>Então a nossa figura é muito centralizadora, pensando que coordenação pedagógica em geral também e professores, eles ficam menos acessíveis à comunidade escolar, então a gente é meio que o front ali da coisa.</p> <p>(Lavínia)</p>
<p>(...) a gente também é o elo central , então sempre quando alguém da manutenção, alguém da limpeza, precisa de ajuda para manejar alguma situação é a gente que eles recorrem.</p> <p>(Lavínia)</p>	

A análise das metáforas não integrativas desvela o sentido de que o O.E. ainda é visto como o profissional multitarefa, que não tem bem definidas as suas atribuições (“**vários braços**”), que deve estar preparado para atender emergências (“**linha de frente**”, “**vive**

apagando os incêndios”, “para raio”, “front”) que são, por vezes, graves (**incêndio, frente de guerra**) e que precisa ficar de prontidão, levando a uma atuação imediata e pouco refletida. Além disso, foi possível observar que a escola também é vista como um espaço de guerra **“front ali da coisa”**, na qual o orientador é o primeiro a receber os ataques, e um local de disputas (**não joga contra, joga a favor**), onde um perde e o outro ganha. Os perigos dessas metáforas são a compreensão do O.E. como aquele que não consegue se planejar, por isso atua de maneira improvisada, não tem atribuições claras, sendo assim, faz de tudo na instituição, levando a uma atuação que é malvista desde a década de 1970, conforme expuseram Giacaglia e Penteado (2014). Além disso, as metáforas apontam ainda a questão da saúde desse trabalhador (O.E.), que se percebe cotidianamente inserido numa guerra, lidando com fogo e aparando os raios. Os autores Lenz e Viegas (2021), em sua pesquisa problematizaram o conflito no qual se encontram os O.Es que ao atuar nas microrrelações e intercorrências que acontecem no cotidiano da escola, leva-os à necessidade de atuar de forma emergencial, prejudicando a capacidade de articular e planejar o trabalho.

Paralelamente, na análise das metáforas integrativas é possível considerar que o O.E. é visto como parte integrante e importante da equipe, na medida em que refere a si mesmo como **“elo”**, o elo faz parte de uma corrente e possibilita força e sustentação aos demais (Almeida, 2014), da mesma forma podemos pensar na palavra **“ponte”** como um elemento de ligação, um espaço de sustentação que liga uma margem à outra. Nesse mesmo sentido, **“fazer a costura”** é relacionar, ligar os pontos, significar, não deixar solto. A

metáfora **“lugar muito potente”** diz de uma atuação poderosa, que tem força, poder transformador e ao se referir como profissional que trabalha em **“segundo plano”** conta que o O.E., que não é o protagonista da escola como o estudante ou professor, ele está lá para dar suporte, auxiliar para que a escola possa cumprir o seu papel. Tal concepção vai ao encontro do que os autores, referências em Orientação Educacional, expõem como um trabalho que deve oferecer suporte de acolhimento e mediação aos atores do que compõem o espaço escolar, proporcionar um espaço de reflexão, diálogo e escuta aos estudantes para que possa ocorrer uma transformação social, emancipação e aquisição de conhecimento crítico. Sendo assim, nessa perspectiva o O.E. consegue atuar em prol de preparar cidadãos conscientes para o mundo e ajudar na formação integral do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise realizada a partir das metáforas e incorporando outros dados da pesquisa completa, foi possível compreender como os orientadores educacionais entendem a sua atuação no contexto das instituições em que trabalham. O O.E. faz parte da equipe gestora e tem como função essencial promover suporte aos estudantes, famílias e professores, bem como oferecer um espaço de mediação e interlocução para todos aqueles inseridos no contexto educacional, sendo percebido como um elo, que faz parte da equipe e oferece a ela ligação e sustentação.

Além da função estruturante observada, foi possível considerar que o O.E. se percebe como uma figura contraditória; ora se vê como agente formador e transformador que, por meio de sua

atuação profissional, possibilita à equipe gestora, ao corpo docente e, especialmente, aos alunos, novas reflexões e aprendizados necessários ao desenvolvimento do pensamento crítico e à transformação da realidade. Ora também se vê como uma figura que ainda não tem a sua identidade bem definida, visto que ao atuar “*no front*”, mediação de conflitos e com “muitos braços” ele fica numa posição de pouca estabilidade, acarretando prejuízos de seu trabalho articulador, formador e transformador.

A Orientação Educacional evoluiu e as falas dos entrevistados na pesquisa mostram o quanto ela pode auxiliar, como parte e em conjunto com a equipe gestora, na construção do projeto político-pedagógico da escola. Nós a entendemos como função que dialoga com todos os atores da escola e que, justamente por isso, precisa compreender a cultura organizacional da escola e os perfis de clientela, para que seja possível, por meio da reflexão e do diálogo, promover as transformações que se fazem necessárias nos indivíduos, na escola e na sociedade. Sendo assim, agindo em prol da função social da escola, que é a de informar e formar os estudantes para a vida, investindo no diálogo e na reflexão acerca do mundo socioeconômico e político, bem como nas esferas mais pessoais de educadores e educandos, é preciso que a Orientação Educacional vá muito além da mediação de conflitos: é imprescindível que ela se faça presente no dia a dia da escola e nas salas de aula, unindo todos numa relação de contínuas trocas e (re)construções.

Sustentamos que o O.E. é um dos membros da equipe gestora e tem um papel essencial para que a escola dê conta da sua função social. Defendemos, para os *O.Es*, melhores condições de formação para compreensão e reflexão sobre a sua própria

identidade profissional, a fim de colaborar nas reflexões sobre as contradições presentes no cotidiano escolar, bem como para o aprendizado de práticas que visem uma educação emancipatória. Concluímos sinalizando a necessidade de que novos temas sejam pesquisados quanto à atuação dos orientadores educacionais, pesquisas estas que alimentem o repertório dos O.Es para que eles possam efetivamente contribuir para a escola desempenhar seu papel social. Se sempre foi importante a inclusão desse profissional na escola, nos tempos atuais, ele o é mais ainda, considerando o contexto da educação na pós-pandemia e a necessidade de acolher estudantes, famílias e educadores. Finalmente, esperamos que as redes públicas de ensino possam também contar a atuação de orientadores educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. *In*; PLACCO, V. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.).

O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2010.

ALMEIDA, L. R. Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica no Estado de São Paulo: avanços, recuos, contradições (Parte I). **Psicologia da Educação**, São Paulo, 48, 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n48/n48a12.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2024.

ANDRÉ, M. E. D. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, p. 45, 1983. Disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/>

[article/view/1491/1485](#). Acesso em: 3 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 3 abr. 2024.

DAVID, R. S. O orientador educacional e a escola: a criação de espaços de participação social e exercício da cidadania. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 18, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/415>. Acesso em: 3 abr. 2024.

GIACAGLIA, L. R. A.; PENTEADO, W. M. A. **Orientação educacional na prática**: princípios, histórico, legislação, técnicas e instrumentos. 6 ed., São Paulo: Cengage Learning, 2014.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A orientação educacional**: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Educ, 2002.

LENZ, A. J.; VIEGAS, M. F. Um estudo sobre as práticas educativas de mediação de conflitos na orientação educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/71217>. Acesso em: 3 abr. 2024.

LENZ, A. J.; VIEGAS, M. F. A mediação de conflitos na educação numa perspectiva dialética e a prática da orientadora educacional. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 3, p. 561-575, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge>.

v23i3.12483. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12483/8430>. Acesso em: 2 abr. 2024.

MONTEIRO, B. R.; CORREIA, A. S. U.; CORRÊA, L. J. L.; FREITAS, M. C. S. A formação e o trabalho do(a) orientador(a) educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, , p. e33167, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.33167>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33167>. Acesso em: 3 abr. 2024.

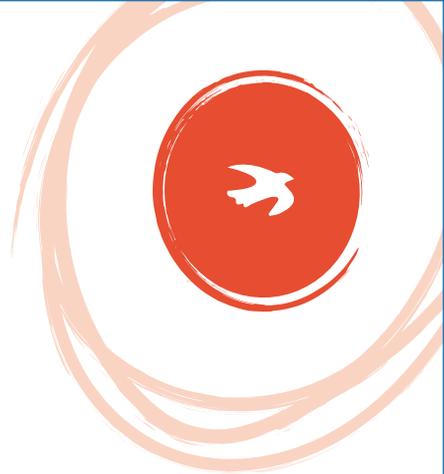
NAVARRO JR., R.; NORONHA, M. P.; & ROSA, A. K. A empatia e a Orientação Educacional. **Revista Diálogos Acadêmicos**, Campinas, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revista.iescamp.com.br/index.php/redai/article/view/27>. Acesso em: 3 abr. 2024.

SEABRA, R. C. F.; OLIVEIRA, C. S. L. Adolescentes em atendimento socioeducativo e escolarização: desafios apontados por orientadores educacionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/3pgwrxzMZcdW3nHpDQZkRwC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2024.

SIGALLA, L. A. A. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto sensu**: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do FORMEP, na PUC-SP. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de SP, São Paulo. 2018.

SILVA, M. H.; PEREIRA, A. S. Orientação Educacional: perspectivas teóricas. **Criar Educação**, Criciúma, v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352808196_ORIENTACAO_EDUCACIONAL_PERSPECTIVAS_TEORICAS. Acesso em: 3 abr. 2024.

WOUTERS, J. A. D.; GALVÃO, E. A. dos S. A Orientação educacional no Brasil e o contexto da rede municipal de ensino de Santa Maria, RS. **Research, Society and Development** [s. 1.], v. 8, n. 4, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662195017/html/>. Acesso em: 3 abr. 2024.



CAPÍTULO 13

OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DO NORTE BRASILEIRO

Patrícia Cavalcante Pessoa Ávila Marques
Ícaro Pedraça Freitas
Gabriela Carriço Horeaz
Iracema Neno Cecilio Tada

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica com sentido e significado requer do docente um planejamento intencional, levando-se em consideração a realidade concreta e material do estudante. Para a teoria vigotskiana, não é possível que sejam separados o desenvolvimento psíquico do educacional, colocando, então, o professor como o indivíduo que vai “intervir de forma intencional na formação social da personalidade humana consciente de seus alunos” (Teixeira; Barca, 2019, p. 73).

No entanto, o que se pode observar são práticas pedagógicas descontextualizadas e um sincretismo teórico, consequências de uma escola propositalmente sucateada pelo sistema capitalista. Duarte (2004, 2007), Marsiglia (2011), Saviani (2003), entre outros(as), destacam, ainda, os cursos de formação inicial e continuada rasos no que tange ao futuro professor da educação básica, pautados “por uma mistura de princípios pedagógicos tradicionais e escolanovistas [...] oriundas de concepções a-históricas da individualidade” (Duarte, 2007, p. 14).

Outro fator, que interfere no fazer pedagógico, diz respeito à implementação de políticas públicas que desconsideram as reais necessidades educacionais em prol de grupos privilegiados “em termos de hegemonia ideológica, de subalternização dos oprimidos e de exclusão” (Patto, 2015, p. 449), que buscam por meio destas políticas manipular dados a respeito da realidade da educação brasileira utilizando-se das políticas de progressão continuada e classes de aceleração, que são alguns dos exemplos que têm como consequência a ocorrência de prática pedagógica

superficial, descontextualizada e incapaz de promover o processo de humanização do alunado.

As mazelas do ensino público ficaram ainda mais evidentes a partir da pandemia de Covid-19, que afetou negativamente a saúde mental da população mundial. No que tange aos brasileiros, tanto a mídia, quanto pesquisadores sobre a educação, denunciaram o fato de muitos estudantes sem acesso à *Internet* permanecerem excluídos do chamado ensino remoto. Além disso, docentes utilizando-se de recursos pessoais para ministrarem aulas, passaram a perder a fronteira entre o trabalho e o lar.

Permeado por essas realidades, este escrito busca entender como os professores de uma escola da zona rural de Porto Velho/RO avaliam o processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes, além de: analisar os planos de aula dos professores; descrever os métodos de ensino; analisar como a escola tem promovido o desenvolvimento das potencialidades de seus estudantes da zona rural; analisar como os professores avaliam as tarefas escolares de seus alunos; e descrever os avanços e recuos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, devido às dificuldades do contato remoto, não foi possível ter acesso aos planos de aula.

É importante destacar que a realidade aqui em análise consiste em uma comunidade localizada na zona rural e ao redor do aterro sanitário da cidade, o que em si já denuncia grande vulnerabilidade social, com número significativo de familiares de estudantes trabalhando como catadores de material reciclável.

Esta pesquisa, torna-se importante por construir-se nos alicerces de uma Psicologia que pode ser considerada crítica por

entender que o psiquismo se desenvolve por meio das relações sociais, em um tempo que é histórico e permeado por uma sociedade de classes (Tuleski *et al.*, 2013). O método materialismo histórico-dialético, atrelado à Psicologia histórico-cultural, permite ir além do imediato, buscando, através dos discursos, entender as contradições existentes neste meio rural, permitindo ainda dar visibilidade a um contexto socialmente vulnerável e pouco discutido.

METODOLOGIA

Para entender como são avaliados os processos de ensino e aprendizagem, foram realizadas entrevistas com pedagogos, os quais desempenham diversas funções na escola, desde a participação na direção escolar à orientação. A ferramenta escolhida para a realização dos procedimentos de coleta de dados, com a utilização de entrevista semiestruturada, via *Google Meet*, devido à pandemia.

Os discursos analisados sob a luz da perspectiva histórico-cultural, denunciaram o abandono da escola por meio de políticas públicas impostas unilateralmente (principalmente no que diz respeito à pandemia de Covid-19), de práticas pedagógicas descoladas da realidade dos estudantes e da busca por aluno, família e condições de vida idealizados, sendo poucas as falas que demonstraram romper com práticas reducionistas.

Por este escrito focar à docência e a equipe escolar, foi solicitado pela escola que a pesquisadora participasse da reunião com a equipe pedagógica para convidar os presentes a concederem as entrevistas *online* audiogravadas, explicando-lhes a importância de suas falas para compreender o funcionamento escolar. Após

duas reuniões, uma com a equipe matutina e outra com a equipe vespertina, os educadores foram contatados via *WhatsApp* para marcar a entrevista, porém apenas os de um dos turnos se mostraram interessados em participar.

Sendo assim, participaram das entrevistas cinco pedagogos, dos quais três atuam na docência e dois na equipe gestora, com a escola oferecendo a educação infantil e o fundamental I nos turnos matutino e vespertino. Como instrumento para coleta de dados, foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas, com durações entre 1 hora e 1 hora e 45 minutos, as quais ocorreram via *Google Meet*, nas quais se buscou entender a respeito da formação, práticas pedagógicas, relação com a comunidade escolar e avaliação sobre os avanços e recuos no que tange ao processo de ensino-aprendizagem na escola rural.

Para preservar a identidade dos participantes, estes receberam os seguintes nomes fictícios: Maria (docência - primeiro ano), João (docência - quarto ano), Lúcia (docência - docência pré-I), Pedro e Lilian (equipe gestora). A comunidade local recebeu o nome fictício “Esperança”, e a escola, “Colégio Paulo Freire”. Foram respeitadas todas as orientações para pesquisa com seres humanos, de acordo com a Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, o presente estudo tem como método, o materialismo histórico-dialético, pois se entende como intrínsecos os escritos de Marx na construção da escrita vigotskiana e da sua forma de análise. Nagel (2015, p. 24) afirma que: “A busca metodológica para Marx implica reconhecer

o homem como transformando continuamente sua natureza, em um movimento perene acionado pelas contradições.” Sendo assim, incorpora-se, nos dizeres de Martins (2006), a lógica formal e suas dicotomias, por superação, para construção de uma lógica dialética.

Através do processo de abstração, as entrevistas auxiliam a entender o movimento real do objeto em análise e, conseqüentemente, apreender a essência do fenômeno em suas variadas determinações. Segundo Martins e Lavoura (2018, p. 226): “é ela – a abstração – que permite extrair um elemento da realidade, isolá-lo e examiná-lo nas suas particularidades, extraíndo deste elemento suas múltiplas determinações por meio da saturação da análise”. Estas determinações constituiriam, então, o concreto pensado, tendo por consequência a superação da aparência em direção à essência. Sendo assim, Netto (2011, p. 22) afirma que:

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência ao nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto.

Para a análise da problemática em estudo, foram construídas duas unidades de análise: “Escola na zona rural e o aluno idealizado” e “Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino e aprendizagem”. Segundo Vigotski (2018, p. 40), “a unidade de análise é definida pelo fato de que é a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, características fundamentais próprias do todo”. Este conceito nos remete ao que Marx traz como identidade dos contrários, não havendo uma exclusão por oposição (Martins; Lavoura, 2018), mas conceitos que mutuamente se completam em suas contradições.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Escola na zona rural e o aluno idealizado

Historicamente marginalizada, a zona rural permanece sendo alvo de muitos estigmas e preconceitos quando se fala em seus estudantes. As falas dos participantes evidenciaram as condições concretas em que este aluno se encontra: situações de extrema vulnerabilidade social. Ou seja, o aluno idealizado abre espaço para a concretude do aluno real, perpassado por uma sociedade de classes, advindo de um contexto socialmente excluído.

Em alguns casos, a vulnerabilidade é colocada como justificativa do não aprender, o que Patto (2015) denominou de Teoria da Carência Cultural, que leva profissionais de diversas áreas da Saúde e Educação a afirmarem que o aluno não aprende em função de apresentar algum tipo de deficiência ou em virtude de sua situação de privação cultural. Para outros, esta situação é vista como aspecto que os incita na busca por práticas pedagógicas contextualizadas, como fez a professora Michele com seus alunos catadores de material reciclável de um aterro sanitário no estado do Rio de Janeiro, ao verificar que eles não estavam alfabetizados, apesar de cursarem o terceiro ano do ensino fundamental. Diante dessa situação, Michele buscou outros caminhos, a fim de que seus alunos fossem alfabetizados a partir das informações que eles traziam sobre o trabalho e os cotidianos familiar e escolar, possibilitando uma aprendizagem com sentido e significado, promovendo neles o sentimento de pertencimento à escola (Santos, 2019).

Perdura ainda, nessa busca pelo aluno ideal perdido, uma cobrança para que os pais acompanhem mais as crianças em casa. Mas como isso seria possível levando em conta que muitos não estão alfabetizados e trabalham longos períodos como catadores de material reciclável, permanecendo na busca pela sobrevivência? Alguns dos participantes colocaram que muitos pais iam às reuniões da escola, principalmente no período anterior à pandemia. Sendo assim, existe evidentemente o interesse em participar, em ser ouvido, assim como foi demonstrado quando duas mães procuraram uma educadora para pedir auxílio: “Porque é visível que a dificuldade deles é bem maior até pela questão familiar que eles não têm é acompanhamento familiar, é muito difícil” (Maria, 1º ano).

Ela falou assim “eu não tenho lápis de cor em casa, por isso que ela não está fazendo”, aí eu falei assim: “não espera aí”. Fui lá na supervisora, aí eu fui pedir uma caixa de lápis de cor. Levei [...], aí ela: “professora, a senhora aceita aquelas tarefas ainda?” [...] Ela fez tudinho se tu vê a tarefa [...] ficou a coisa mais linda! Então bastava apenas, né, uma ajuda. (Maria, 1º ano)

Ela foi bem sincera, sabe [...] [referindo-se à mãe]: “eu não tenho *Internet*, eu não tenho telefone. Na verdade uso o telefone de outra pessoa. Mas eu não vou falhar, professora toda vez que tiver, venho buscar e aí só quero que a senhora me diga sempre a data que é para vim aqui porque eu não moro mais aqui”. (Maria, 1º ano)

Eles iam na escola, mas assim tem aqueles pais que acompanham desde o início e você vê a diferença da criança, no desenvolvimento dela, mas já tem pais que você vê que já não vai, que os pais não estão muito ligando. É esse que você vê que no decorrer tem mais dificuldade. (Lúcia, pré-I)

As reuniões com os responsáveis aconteciam também de forma remota. Para quem não conseguia participar do encontro, era colocado no grupo de *WhatsApp* um áudio explicando qual havia sido a pauta do dia. Sobre a participação dos pais nestes momentos, antes e durante a pandemia, houve algumas falas contraditórias a respeito da interação. Algo que chama atenção é o fato de que, presencialmente, a reunião era realizada em momentos que a escola percebia nitidamente que os pais estavam no trabalho:

Era boa toda reunião de pais, a gente tinha aí uma média boa de pais participando. Tinha um número menor que geralmente não comparecia mesmo, mas assim, 70%, 80% dos pais compareciam nas reuniões, né, interagia com o professor, conversava com o professor, tirava dúvidas com a gente né, e isso era muito bom né, essa participação dele. (Pedro, equipe gestora)

Presencialmente a gente já tinha uma dificuldade muito grande de reunir esses pais né [...] Assim um fator assim bem gritante é a questão do horário mesmo, que é o horário que eles estão trabalhando, então era muito difícil mesmo, a gente não alcançava 30% dos pais né. Nesse período de pandemia as nossas reuniões com os pais tá sendo remoto. E [...] turmas de 15 a 20 alunos só dois, três pais participaram [...] foi no máximo, no máximo três pais participando por turma. (Lilian, equipe gestora)

Porque se a gente tem ânimo para dar bronca para pedir mais atenção, a gente tem que ter ânimo também para passar elogios, que aí eu acho que isso levanta mais a autoestima dos pais em querer ajudar mais seu filho que ele vai ver progresso, sabe que a gente está visualizando, está prestando atenção no que está acontecendo. Somente nesse

período agora de pandemia que a gente tem assim um baixo rendimento em relação a isso, a pais que ajudam os filhos em casa. Sabe eles têm uma dificuldade, tem os fatores que eu poderia aqui citar um monte. O principal: a maioria dos pais dos alunos da comunidade Esperança são analfabetos. Então, tipo assim, eles levam isso muito em conta para não dar atenção devida pro aluno, para não ajudar o filho em casa e aí: “eu não sei ler, não sei escrever”, mas o importante não é isso, porque o professor ele já tá fazendo isso nas aulas *online*. A atenção que a gente quer do pai é que ele tire um momento para ele estar ali orientando o seu filho a assistir aula [...], ver se ele está fazendo de fato a tarefa por mais que ele não entenda o que o filho está escrevendo, não sabe se está certo tá errado, mas ele está tirando aquele momento para dar atenção né pro filho. Então a gente conversa muito com eles assim a respeito disso, né? (Lilian, equipe gestora)

Quando se reduz o aluno ao seu ambiente, entendendo-o como sujeito a-histórico, não se exploram suas potencialidades, justamente porque o ambiente engessa e traz consigo um fatalismo do não aprender, como discutem Collares e Moysés (1996), Duarte (2007) e Patto (2015). Além disso, mesmo com a percepção da vulnerabilidade social, existe culpabilização da família e dos alunos:

Eu tive uma aluna, só para você ter uma ideia do que é o aluno da comunidade Esperança, [...] uma aluna chegou desmaiando na minha sala. Aquilo me deu uma dor tão grande. Eu para chegar nela não conseguia falar. Chamei a coordenadora. A supervisora foi lá, conversou direitinho no ouvido dela. Ela me trouxe a aluna. E fomos lá fora num lugar reservado para conversar. Eu queria saber o que era aquilo. Ora, o que era? Ela tinha lavado uma trouxa de roupa. Ela tinha limpado a casa. Ela tinha cuidado dos irmãos dela. Ela tinha feito almoço

e se queimou, mas não chegou a comer porque ela estava enjoada de tanto trabalhar. (João, 4º ano)

O aprendizado, o cognitivo ele fica comprometido desde o momento que ele entra na sala, porque a referência que ele tem lá fora é muito mais poderoso vamos dizer assim do que o que ele tem ali na sala. Você tenta explicar, tenta pegar na mão dele para fazer, mas é como eu te falei, mão de enxada a mão que trabalha ainda. E essa questão da coordenação fina é comprometida, acho que eles nem têm assim coordenação que posso dizer que é um processo de criar uma letra, de fazer uma letra. Olha, são raríssimas as crianças que aprendem. Vou dizer que é aprender. Falar, né? A transmitir uma mensagem. A escrever uma mensagem um pequeno texto mesmo. A copiar o texto. A terminar [...], olha, [...] terminar uma tarefa então. (João, 4º ano)

[...] não dá pra aproximar da criança o odor estava fétido, a criança fétida. É um fedor que você não sabe nem dizer se é realmente porque a questão do lixo né [...]. mas se é de má higiene de ser mesmo, se está suja [...], vou usar a palavra, não tem outra [...]. E você tem que tá ali do lado dela tentando ensinar que entenda a ler, o que é a sua tarefa de professor né, fazer o que [...]. É diferente aqui na cidade, por exemplo, quando você se aproxima de uma criança [...], o prazer de estar higienizada, a criança com o seu uniforme arrumadinho [...], o caderno todo com cuidado. Então a diferença é grande. (João, 4º ano)

Mas a gente observa assim: que tem pai que cuida, lava roupinha do filho, dá banho nele, então ele chega na escola banhadinho, bem arrumadinho. E aí a pergunta que você até pode fazer é: “por que que o outro não faz a mesma coisa?” É porque eles não se importam. Mas agora eu vou te dar uma ideia:

se você liga o *WhatsApp* do grupo tem um *status*. E no *status* eles aparecem tomando cerveja, dançando, se divertindo lá na Comunidade Esperança. (João, 49 ano)

Tem o dentista [refere-se à Unidade Básica da Saúde da comunidade Esperança], eles têm sala odonto completa [...], material perfeito. Só que aí não tem essa. Essa demanda eles não procuram, e aí você olha, visualiza, vê sorriso vazio né, vê criança com dente muito estragado e tal. Então é assim, às vezes a gente usa a palavra cultura, eu não gosto nem de usar, por que já pensou você ter a cultura de não escovar a boca? De não cuidar? [...] Fica algo assim [...], então eu vou colocar aí uma falta mesmo de instrução de visão familiar, de interesse familiar quanto a isso. Mas é, eu penso assim, que a comunidade ela, ela é bem assistida. Ela é bem assistida. Eles, eles têm acesso, mas não correm atrás. Não corre atrás. E aí, enquanto educador, é nosso papel, a gente tem projetos lá da higiene bucal, higiene pessoal né [...]. (Lilian, equipe gestora)

Na comunidade Esperança não existe água encanada. A escola tem ciência de que inúmeros pais e responsáveis deixam os filhos cuidando de irmãos de idades menores, por exemplo, para que possam trabalhar e conseguir sustentar a família. A criança acima citada, realizando trabalhos domésticos, possuía, na época, oito anos de idade, o que mostra, então, uma autonomia e responsabilidade de uma pessoa adulta advindas de uma realidade concreta de extrema vulnerabilidade social.

Collares e Moysés (1996), já na década de 1990, discutiam os preconceitos em relação à família, ao aluno e sua realidade. A idealização da família, a ideia de que há um modelo de constituição de família, impactam diretamente no aprendizado e perduram

ainda nos dias atuais. O ambiente, o qual é visto sob olhares estigmatizantes como impeditivo do aprendizado, leva-nos a pensar novamente na Teoria da Carência Cultural de Patto (2015).

Santos (2019) dialoga a respeito das perspectivas das diversas infâncias que se constituem, dentre elas a trabalhadora. Um modelo de infância com garantias de direitos fica à margem quando voltamos o olhar para a população em extrema pobreza e desigualdade, em um sistema que obriga milhares de crianças a realizarem as atividades supracitadas.

A escola é vista, muitas vezes, como o primeiro passo para sair de uma realidade de extrema vulnerabilidade social. Os pais, muitos trabalhando como catadores de material reciclável, atividade extremamente desvalorizada, desejam que seus filhos sejam alfabetizados, sendo papel da escola essa instrumentalização, independente dessa participação exigida dos familiares pelos profissionais da educação.

Indo na contramão desses pensamentos, muitas práticas se mostram promissoras na tentativa de incentivar os alunos e aproximar comunidade e escola. Um exemplo é o projeto criado pela educadora Lúcia (pré-I), denominado de Casa dos Universitários. Neste projeto, a ideia era incentivar os alunos no ato de leitura. A educadora, todos os dias, desenhava uma casa e o caminho que ia até ela. Conforme ia ensinando e as crianças desenvolvendo a leitura, elas iam caminhando em direção àquela casinha. Quando chegavam até a casa, era comunicado para todos na escola quem já havia aprendido a ler e realizavam uma comemoração.

Outro projeto realizado pela equipe pedagógica é a chamada Busca Ativa, em que funcionários vão até a casa de familiares para

conhecer e fazer uma aproximação da escola com a comunidade. Também utilizam desta busca quando percebem que o aluno não está indo à escola. A ideia é ter como consequência, além da aproximação, a diminuição da evasão escolar.

Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino e aprendizagem

Comumente, uma política pública voltada para as escolas urbanas é transposta para escolas da zona rural, o que não avalia concretamente as condições locais. A situação agravou-se na pandemia de Covid-19, quando a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) suspendeu as aulas no dia 18 de março de 2020. Com o avanço da pandemia e a falta de perspectiva do retorno presencial, o ensino remoto foi o método adotado.

Essa “modalidade” foi amplamente criticada por diversos educadores e profissionais da área. Saviani e Galvão (2021, p. 38) nos mostram que a ideia de ensino remoto como alternativa única (ou isso ou ensino presencial) é uma “falácia”, pois entrega-se, na verdade, como projeto. Assim, a “falta de opção” não foi a inexistência de possibilidades, mas uma escolha política”.

O formato remoto na escola em análise (e em muitas outras) consistiu em entregar atividades aos responsáveis, os quais seriam instruídos quando da retirada do conteúdo impresso e/ou via *WhatsApp*. As atividades eram entregues quinzenalmente, sendo em torno de doze ou treze papéis, e quem tivesse *WhatsApp* e acesso à *Internet* teria o acompanhamento mais próximo. Cada professor mantinha um grupo deste aplicativo com a sua turma, nos quais ainda estavam presentes: direção, vice-direção, orientação e supervisão.

Alguns professores se dedicaram exaustivamente, utilizando-se de recursos (o celular tornou-se ferramenta de trabalho) e *Internet* próprios, para tentar ao máximo aproximar-se do que era o ensino presencial. No entanto, uma limitação concreta, de falta de recursos para utilização de *Internet* e a questão econômica impediram, muitas vezes, o acesso aos meios tecnológicos, então há de se pensar: como ficou este aprendizado? Como isso chegou até o aluno, que permaneceu, em muitos casos, sem um guia para auxiliá-lo? Vejamos algumas falas sobre o ensino remoto:

A gente ficou com dó porque, às vezes, por exemplo, eu filmo as aulas e mando, aí tem pais que não dá pra baixar, porque a *Internet* é pouca, porque pesa [...]. E agora? Eu tenho que fazer uma coisa diferente, tenho que inovar, como é que eu vou ficar só nessa mesmice? Daí eu peguei e saí procurando quem é que sabia fazer alguma coisa para me ajudar. [...] Eu peguei o nome deles e coloquei aqui na porta de casa e dava aula falando [...]: “crianças olha vocês aqui”, aí falavam o nominho deles. (Lilian, pré-I)

Esses alunos, eles foram promovidos automaticamente por conta da lei, por conta do formato que deveria ser né, e aí uma vez que eles avançam e saem da escola a gente perde o tato de poder verificar. Acompanhar e auxiliar eles dentro do contexto escolar. Ficarão para uma outra escola com outro [...], uma outra equipe. Se tiver o carinho, se tiver a sensibilidade de poder olhar para criança como não culpado de tudo isso e se esforçar para poder ajudá-lo [...], então é assim que a gente tem visto hoje né, 2021. (Pedro, equipe gestora)

E aí logo no começo eu ficava me perguntando: meu Deus! Como que eu vou alfabetizar alguém se para alfabetizar você tem que ter o contato com a professora? A primeira coisa que a criança tem que ter é segurança. Ele não aprende se ele não tiver, e

aí a professora tem que estar sempre ali juntinho, sempre ajudando [...]. Então eu percebo que nós teremos aí um problema [...], foram dois anos praticamente em que as crianças não aprenderam, apenas [...] eles estão cumprindo, assim como nós estamos cumprindo também, mas eles não estão aprendendo, são poucos que estão aprendendo. (Maria, 1º ano)

É difícil por conta que a gente não tá com a criança na sala, mas tem pais que você vê que realmente eu converso com eles, e explico como é que tem que ser o trabalho, e eles [...] tem pais que realmente vai fazendo. Por exemplo, a gente faz as atividades, faz um cronograma como é que é aquela tarefa, cada dia explicando como é que é, aí nós vamos na escola, imprimimos e grampeamos, aí a gente vai entregar as atividades pro pai. E eu tenho uma mania, já fui até chamada atenção algumas vezes por alguns colegas, porque às vezes eu pego e converso com o pai, mostro, entendeu? Mesmo tendo aquele cronograma ensinando como é que faz eu converso e mostro a tarefa, e explico como é que é. (Lilian, pré-I)

Saviani e Galvão (2021, p. 42) argumentam que no ensino remoto existe uma “frieza” e “impossibilidade” de aprofundamento do conteúdo ministrado. Isso acarreta ainda um esvaziamento da função do educador, o que significa: “desqualificar a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições precárias poderia se arvorar ao realizar o trabalho educativo escolar”.

Pensando nas práticas pedagógicas de um modo geral, foi questionado aos professores se eles utilizavam algum método ou teórico específico. Observou-se um sincretismo metodológico,

com apreensão rasa de seus fundamentos teóricos, além de uma supervalorização da prática, e que isto tem influenciado diretamente no fracasso escolar, como discutido por Duarte (2007).

Diante de um caso complexo, os educadores demonstraram desespero, ou sentiram que fracassaram, não sabendo lidar quando as crianças, e até mesmo os adolescentes mostraram dificuldades na apreensão do processo de escrita e leitura, o que pode indicar em que medida os cursos de formação inicial e continuada não os instrumentalizaram. Segundo Facci (2007, p. 142), “Somente a prática, sem apropriação do conhecimento por parte do professor, não auxilia o mesmo a ter uma posição ativa na sala de aula, e muito menos uma visão crítica sobre a realidade construída pelos homens”. A seguir se pode verificar alguns casos: “Eu não consegui [...], eu fiquei muito assim para mim [...], para mim foi um fracasso. Que eu me senti [...], eu me senti fracassada” (Maria, 1º ano); “A gente tenta fazer adaptações na realidade [...], a educação [...] ela tem que ser adaptada mesmo [...]. A teoria ajuda, mas a prática em si é [...], faz muito mais sentido do que o campo teórico [...]” (João, 4º ano). Ainda:

indiretamente as professoras, as coordenadoras acabam utilizando isso na sua projeção quando se faz os projetos mesmo sem conhecer mesmo, sem saber mesmo, sem ter essa consciência teórica de quem estão utilizando, Piaget, na questão da interação, né. E essa série de pessoas que acabam utilizando mesmo sem saber, mas assim, de fato de fato, de fato não. A gente segue porque, por exemplo, eu vou incentivar elas a fazerem alguma coisa dentro daquilo que eu acredito, então quando elas começam a falar a respeito das hipóteses da escrita e fomentar esse desenvolvimento da criança, cognitivo da criança,

eles estão trabalhando a Emília Ferreiro sem saber, né? Estão fazendo uma proposta de construção de Paulo Freire, ele fala para utilizar aquilo que a criança já tem porque ela já tem conhecimento. Quando se utiliza a questão do peso do Berg, lá da comunidade Esperança, do reciclado e tal, esta construção, já a própria que eles já conhecem, essa visão de mundo e, então eles fazem isso mesmo sem saber. (Pedro, equipe gestora)

Olha, só na verdade eu leio bastante matérias, alguma coisa né que tem a ver [...]. Eu não vou negar para você não [...], olho muito *Google* também, tá? Quando eu estou com muita dificuldade eu vou lá nele mesmo: “como eu faço, por exemplo, para alfabetizar crianças é com 8, 9, 10 anos?”. Eu não tenho ninguém assim é [...], eu não vou dizer para você que eu sigo tal pessoa, né, porque eu acredito que cada um pode dar uma ajuda, e aí eu vou fazendo assim. Não sei se eu estou indo no caminho certo né, mas eu vou falar para você, dá sim ou pelo menos a forma que eu ensino eu consigo. (Maria, 1º ano)

A escola, como ambiente de socialização dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, deve pensar práticas que atuem “sobre as estruturas psíquicas, transformando-as” (Martins, 2013, p. 136). A falta de um método demonstrou que existe a ideia, por parte de alguns educadores, de que há um “tempo” em que a criança vai estar pronta para aprender, o que retira a intencionalidade do processo de ensino e aprendizagem. Há certo apagamento da função do educador, como se não houvesse um longo e árduo processo. Para Collares e Moysés (1996, p. 61), tal situação é tida como um “estalo” que “remete a algo misterioso que ocorre como característica inerente à criança, independente de tudo que a cerca”. Vejamos as seguintes falas:

E aí quando eles aprendem é a melhor coisa. Você chegar na sala de aula e você vê aquele estalinho né, porque criança é assim! [...] A gente tem que respeitar o tempo dela e parece assim, quanto mais a gente está ansiosa mais demorado fica, né? [referindo-se ao “estaló”]. (Lilian, pré-I)

A criança, ela tem o seu tempinho, aquele estalo que a gente diz. Quando ele demora a vir, algo está errado, né? E aí a mãe foi, se propôs a levar, primeiro ela levou é no pediatra e aí procurou um neurologista. [...] Na verdade, ela não tinha nenhum problema maior, a única coisa que estava é impossibilitando né [refere-se à aprendizagem], era a visão! Essa criança, ela não enxergava, ela não enxergava como a gente né, por isso o motivo dela não aprender. Ela não [...], como ela tinha essa dificuldade né, um problema visual, ela talvez se irritava né, não sei o que é que acontecia [...]. Eu sei que a mãe dela me agradeceu muito, muito, muito mesmo, ela falou: “professora, se não fosse a senhora eu [...], meu filho ia ficar sem aprender né, e eu [...] eu peço desculpa pra senhora que eu nunca percebi”. Eu falei: “não precisa não eu, estou aqui para isso”. (Maria, 1º ano)

Há de se pensar ainda sobre o alinhamento dos projetos escolares aos interesses internacionais, às políticas do Banco Mundial. Como escreve Libâneo (2012, p. 16), há um “dualismo perverso” da escola do assistencialismo para o pobre e do conhecimento para o rico. Sendo assim, muitos dos cursos de formação continuada estão sendo ministrados por instituições privadas, como referido pela equipe pedagógica:

[...] Matema e o Portema que são os outros dois programas novos que a Fundação Lemann vai auxiliar, é exclusivo de matemática e português. Aí a

ideia é que se recupere, que se faça uma capacitação para os professores para que eles consigam dar esse gás para o aluno na recuperação dos conteúdos de português e de matemática. Então é uma, é uma forma que a SEMED tá achando de ajudar a escola, para ajudar os alunos. Então assim, nesse sentido, essas coisas têm acontecido nesse formato. (Pedro, equipe gestora)

Além disso, os entrevistados afirmam que os recursos financeiros alocados pela SEMED são insuficientes, tanto para o período em que se deu o retorno ao ensino presencial quanto para o anterior à pandemia. Explicam que a Secretaria direciona os recursos para a escola tendo como base o número de alunos do ano anterior e, se mais estudantes são matriculados, o estabelecimento fica com déficit em seus recursos:

Mas a Escola Paulo Freire ainda é uma escola muito esquecida pelas políticas públicas. Você pode falar de qualquer lugar, as pessoas ouvem, atendem, falam, mas específico na Escola Paulo Freire, eu sofro muito, porque realmente é muito difícil chegarem as coisas até a escola. (Pedro, equipe gestora)

Há de se questionar, portanto, sobre como se deram as propostas para o retorno ao ensino presencial. A escola caminhou como se não houvesse consequências de um ensino remoto que foi, de certa forma, excludente, e imposto sem considerar as diferenças regionais e a população em situação de vulnerabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente escrito buscou entender como os profissionais de uma escola rural do norte brasileiro entendem os processos de ensino e aprendizagem de seus alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social e cujos pais, em sua maioria, trabalham como catadores de material reciclável. Através das falas, evidenciam-se as contradições nas práticas pedagógicas, em decorrência, principalmente, de onde está localizada a escola, bem como do ensino remoto. Justificam o fracasso escolar em função do ambiente em que a criança vive e de sua família, e esta realidade, por mais que reconhecida como cruel, é vista como algo que não influencia a escola e entendida como algo que, com esforço do aluno, pode ser modificado.

Houve relato de práticas pedagógicas que aliam afeto e cognição, buscando realizar atividades com sentido e significado. Mas, ao mesmo tempo, verificamos que estas práticas se basearam em um sincretismo teórico, advindo de cursos de formação aligeirados, que buscam dar a maior quantidade possível de conteúdo em detrimento da qualidade do ensino. Afinal, por que a escola pública, e, no caso, a escola rural, precisariam ser de qualidade, diante de um governo que não investe na educação? Além disso, a escola, estruturada e perpassada por uma sociedade de classes, tende a reproduzir a lógica do capitalismo.

A busca por alcançar metas que têm como consequência direta políticas públicas, como a de progressão continuada, cursos de formação continuada aliados a empresas privadas, programas de aceleração, a imposição de um ensino remoto que não considerou

a real condição da população da zona rural, dentre outros fatores, produz alunos que mal sabem ler e/ou escrever. O projeto dentro do sistema capitalista é um projeto de fracasso escolar, projeto que impede a aprendizagem e o desenvolvimento destas pessoas como conscientes de sua realidade, que busca, na realidade, formar mão de obra barata e alienada.

Diz Vigotski (1930, p. 7): “A coletivização, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual, esses são os aspectos fundamentais da transformação do homem.” A escola, em suas contradições, pode reproduzir o sistema, mas pode também, ao pensar práticas com sentido e significado, atuar na superação de uma consciência alienada, buscando promover o pensamento crítico e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano em busca da superação deste sistema que se impõe.

REFERÊNCIAS

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D. Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? - Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem

na perspectiva vigotskiana. *In*: MEIRA, M. E.; FACCI, M. G. (orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 135-156, 2007.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 13-28, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2024.

MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa [Comunicação oral]. **29ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, Brasil, 2006. Disponível em: https://amablymonari.com.br/wp-content/uploads/2017/12/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em: 4 fev. 2024

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, p. 223-239, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 mai. 2023.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia

histórico-cultural. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 3 abr. 2024.

NAGEL, L. H. Do método ou de como pensar o pensamento. *In*: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (eds.), **Materialismo histórico-dialético como fundamento da Psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, p. 19-28, 2015.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4 ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

SANTOS, S. O. S. **“O pão nosso de cada dia nos dai hoje”**: alfabetização e trabalho de crianças catadoras de um lixão. Curitiba: Appris, 2019.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Aracaju, v. 67, p. 36-49, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

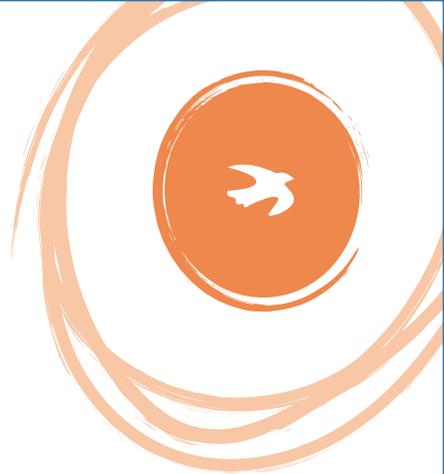
TEIXEIRA, S. R. S.; BARCA, A. P. A. O professor na perspectiva de Vygotsky: uma concepção para orientar a formação de professores. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n.1, p. 71-84, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i1.4584>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/>

Educacao/article/view/4584. Acesso em: 3 abr. 2024.

TULESKI, S. C.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Psicologia Histórico Cultural, marxismo e educação. *Teoría y crítica de la psicología*, Morelia, v. 3, p. 281-301, 2013. Disponível em: <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/112>. Acesso em: 2 abr. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem**. Varnitso, 1930. Disponível em: http://www.estmir.net/lsv_1930_2--_trans-socialista_b.pdf. Acesso em: 5 set. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas sobre os fundamentos da pedagogia**. (Trad. Z. Prestes). Rio de Janeiro: E-papers, 2018.



CAPÍTULO 14

QUEIXA ESCOLAR: ANÁLISE DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA À LUZ DA PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA E DOS PRINCÍPIOS TÉCNICOS DA ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR (OQE)

Elisana Marta Machado de Souza
Aline Eleuterio
Danieli de Cássia Barreto Goessler
Laura Rafaella Ramos Silva

INTRODUÇÃO

A escrita deste texto, se delineou diante das reflexões sobre a queixa escolar durante o curso em Orientação à Queixa Escolar – edição 2021, as quais reiteraram a importância de pensá-la em sua totalidade, compreendendo-as como não originárias de dificuldades individuais de estudantes, mas construídas dialeticamente na realidade social, histórica e concreta dos indivíduos.

O curso é oferecido desde 2001, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), sob a coordenação de Me. Beatriz de Paula Souza⁶ e a responsabilidade da Prof. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza. Em coerência com a perspectiva de uma educação emancipadora, foi-nos proposta a elaboração de um artigo que, em conexão com os temas abordados, sintetizasse as aprendizagens e expandisse os saberes. Diante das reflexões no contexto do curso de aperfeiçoamento em OQE, indagamo-nos sobre o impacto das contribuições tanto da Psicologia Escolar Crítica como da OQE na produção científica relacionada à queixa escolar.

O presente texto consiste em uma versão modificada, revista e condensada daquele produzido no contexto do curso, o qual se encontra disponível no Portal “Orientação à Queixa Escolar”⁷

⁶ Agradecemos à Profa. Dra. Marilene Proença pelo compromisso com a formação de psicólogos escolares críticos e à Beatriz (a “Bia”) por todos os momentos de aprendizagens, reflexões e, principalmente, por se constituir uma referência de atuação transformadora, ética e socialmente comprometida.

⁷ No Portal “Orientação à Queixa Escolar” estão disponibilizados recursos, como a obra “Orientação à Queixa Escolar” disponível para download, informações sobre o curso (programa, materiais, seleção de trabalhos finais, turmas da OQE), vídeos (da OQE e outros indicados), materiais (de trabalho e de organização), dados de uma pesquisa

. Aqui apresentaremos, inicialmente, aspectos teóricos sobre as dificuldades no processo de escolarização com ênfase nas contribuições da Psicologia Escolar Crítica e da Orientação à Queixa Escolar – OQE, em seguida, faremos uma breve caracterização da produção científica relacionada à queixa escolar a partir do levantamento bibliográfico seguida de comentários em relação aos artigos das perspectivas crítica e não crítica e de um detalhamento em relação aos que trataram, especificamente, de concepções sobre a queixa escolar. Por fim, discutiremos relatos de intervenção/experiências que assumiram os princípios da OQE.

DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO, PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA E OQE

Discutir as dificuldades no processo de escolarização nos remete a tantas histórias de crianças e adolescentes que nos convocam à reflexão. Um “caso” é sempre sobre alguém concreto, revela uma trama, um contexto, um enredo, sendo possível até antever um desfecho. Há um “sem número” de “casos” que chegam aos serviços-escolas, às unidades básicas de saúde, aos serviços especializados, às clínicas psicológicas. As histórias nos desafiam...

Como impedir que venham à tona as clássicas histórias de Maria Helena Souza Patto (2015)? As histórias de Ângela, de Humberto, de Nailton e de Augusto têm tanto em comum com tantas outras, como

sobre a demanda do Serviço de OQE de 2006 a 2016 e uma seção dedicada à pandemia e a educação. O artigo na íntegra encontra-se no link: https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2022/03/QUEIXA-ESCOLAR_-ANALISE-DE-PRODUCAO-CIENTIFICA-A-LUZ-DA-PSICOLOGIA-ESCOLAR-CRITICA-E-DOS-PRINCIPIOS-TECNICOS-DA-ORIENTACAO-A-QUEIXA-ESCOLAR-OQE-.docx.pdf

a de Paula: a professora se queixa que P. não participa das aulas e não copia a lição da lousa, mantendo-se bastante desinteressada, não se lembra da matéria ensinada em aula, apresenta lentidão ao realizar as atividades, não sabe ler nem escrever e tira notas muito baixas. Em contrapartida, a aluna, segundo a professora, parece “ter bicho carpinteiro”, pois “não para um minuto” quando solicitada a fazer a lição e, com isso, atrapalha os colegas tumultuando a sala de aula.

A escola encaminhou uma cartinha com a queixa à Unidade Básica de Saúde do bairro solicitando avaliação de neuropediatra e Psicólogo/o. Verbalmente, informou à mãe que a aluna somente deveria retornar à escola após a conclusão do laudo destes profissionais, pois a hipótese é de que Paula tenha TDA/H e, segundo a professora, somente após iniciar o tratamento seria possível a sua aprendizagem. A professora disse à mãe que já existe remédio para o problema da aluna e que, com o tratamento, ela iria conseguir acompanhar a turma. O neuropediatra, na consulta, fez algumas perguntas à mãe de Paula e pediu a ela que respondesse ao SNAP IV⁸, um questionário com nove itens que aborda questões como: “mexe com as mãos e os pés e se remexe na cadeira”? Após o preenchimento do instrumento, o neuropediatra concluiu que a estudante possui Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade e prescreveu a Ritalina. Orientou redução da medicação nos meses de férias escolares.

⁸ O SNAP-IV é um questionário de domínio público que possui questões correspondentes aos critérios para Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- 5^a edição (DSM-5) da Associação Americana de Psiquiatria.

A psicóloga atendeu à mãe e realizou entrevista de anamnese com o objetivo de verificar hipóteses relacionadas a problemas congênitos, a dificuldades no parto, ao desenvolvimento neurológico, dentre outros. A mãe perguntou se a psicóloga também acha que a filha tem o tal transtorno e a psicóloga disse à mãe que *“não poderia discordar da conclusão do neuropediatra”*, visto que *“se, ele já havia avaliado, quem poderia contestar”*? A mãe levou os laudos à escola, iniciou a medicação e, agora, Paula não atrapalha mais a aula, pois dorme na carteira ao fundo da sala de aula.

A partir dos elementos deste “caso”, é possível observar o fenômeno discutido por Souza (2010): a busca por explicações de ordem orgânica e ou psicológica para compreender as dificuldades no processo de escolarização incidindo sobre a criança como foco principal. Este processo despotencializa, culpabiliza, individualiza, reduz, paralisa a ação pedagógica, cristaliza o estado de coisas na escola, coisifica e desumaniza. De igual modo, a história de Paula impõe a necessidade de enfrentamento e superação dos discursos ainda hegemônicos sobre os problemas de escolarização, visto que, “no período de quase um século, portanto, mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural” (Patto, 2015, p. 146).

As histórias de crianças com dificuldades no processo de escolarização podem ser facilmente explicadas por várias justificativas sobre o seu não aprender. Por que algumas crianças não aprendem? Para responder à essa questão, a partir das hegemônicas e tradicionais explicações, é possível, erroneamente, concluir que não aprendem porque têm “problema de maturidade” (Patto, 2015, p. 310) ou “um nível de inteligência, segundo a tabela

do teste, abaixo do esperado” (p. 319) ou porque os resultados quanto ao seu desenvolvimento motor encontram-se abaixo da média esperada para sua idade (p. 320), não aprendem devido a “um conflito muito intenso [...] principalmente dentro do contexto familiar” (p. 320) e “não se observa um vínculo mais afetivo” (p. 321), ou, ainda, porque “a mãe é destas nortistas bem... ignorantes” (p. 310).

O que as explicações têm em comum é o fato de ocultar os determinantes dos problemas de escolarização dos/as estudantes reduzindo suas dificuldades a fatores individuais e/ou familiares. Estas explicações procuram mostrar que em uma sociedade que oferece oportunidades iguais para todos, vencem os mais aptos, os mais competitivos ou os mais adaptados à estrutura socioeconômica (Paula; Tfouni, 2009).

A Psicologia e a Psicologia Escolar passaram a ser questionadas nas suas bases epistemológicas e nas suas finalidades na década de 1980, a partir da publicação do livro *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, de Maria Helena Souza Patto. Naquele momento, a crítica centrava-se no fato de que a atuação profissional pouco avançava na melhoria da educação, especialmente das classes populares, inaugurando, assim, uma década de pesquisas que se voltaram para o fracasso escolar, novo objeto de estudo da Psicologia, compreendido como produto da escola (Souza, 2010). Neste processo, são postas duas questões importantes: o compromisso com o excluído e “a superação de referenciais teórico-metodológicos oriundos da Psicologia que têm levado à produção da exclusão por meio de concepções medicalizantes a respeito da queixa escolar” (Souza, 2010, p. 60).

Assim, a pergunta recorrente em relação ao porquê a criança não aprende começa a ceder lugar a reflexões a respeito de como o fracasso escolar é produzido. Em uma perspectiva crítica, mobiliza-se a reflexão constante de práticas e suas implicações na rede envolvida no processo de escolarização, conhecendo a realidade e suas limitações e, principalmente, as potencialidades para se pensar em ações articuladas com a comunidade escolar na melhoria do ensino.

No campo da Psicologia Escolar e Educacional, a queixa escolar tem sido um fenômeno amplamente discutido a fim de problematizar e superar concepções e práticas profissionais tradicionais que individualizam e compreendem as demandas advindas da escola desconectadas da realidade histórica e social das crianças e adolescentes envolvidos. No território escolar, é recorrente a perda do lugar da singularidade de modos de aprender e se comportar, onde a diversidade que compõe o processo de escolarização é vista como um problema a ser solucionado por profissionais da educação e/ou da saúde.

Para promover rupturas nesta lógica, no processo de avaliação da queixa escolar, é necessário pensar na complexidade do processo de escolarização e perceber o estudante diante das suas potencialidades. Assim, na contramão da visão reducionista, a queixa escolar é repensada a partir de uma perspectiva crítica de atuação, sendo imprescindível considerar que

“as dificuldades de leitura, escrita e comportamento, apresentadas pela escola como oriundas da criança, de sua família ou da classe social delas, precisam ser compreendidas a partir de novas bases: a de que tais dificuldades dos estudantes expressam dimensões

pedagógicas, relacionais, institucionais, culturais e políticas do processo de escolarização que precisam ser esclarecidas e enfrentadas.” (Lessa; Souza, 2019, p. 248)

Nesse sentido, os encaminhamentos de estudantes para atendimentos especializados e que expressam dificuldades vivenciadas no processo de escolarização devem ser entendidos como queixas escolares (Souza, 2008), culminando em um processo reflexivo que problematize as questões da ordem da escolarização. Esse conceito expressa o olhar crítico sobre os fenômenos escolares que permite uma interpretação que não seja calcada apenas nos estudantes encaminhados com problemas no processo de escolarização, mas que os perceba enquanto uma expressão da demanda escolar.

A Orientação à Queixa Escolar (OQE), enquanto proposta, nasceu da necessidade de uma abordagem de atendimento psicológico que rompesse com as práticas, até então vigentes, que consideravam a problemática escolar como determinada por fatores individuais, sem a investigação dos fatores institucionais e relacionais do contexto escolar (Souza, 2006). Constitui-se como uma alternativa às atuações tradicionais e preconiza a necessidade de considerar os elementos escolares como centrais para a compreensão das queixas escolares, para além dos aspectos familiares tradicionalmente investigados nas práticas clínicas e, também, evidencia a importância de compreender o/a estudante nas dimensões sociais, reconhecendo a escola como imbricada nas queixas (Souza, 2006) e, desse modo, a queixa escolar é vista como um fenômeno constituído nas dimensões institucionais e relacionais nas escolas e na sociedade (Lima; Prado; Souza, 2014).

A OQE consolidou-se como uma proposta teórico-prática criada pelo Serviço de Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo, considerada uma forma de atendimento clínico, breve e focal que se utiliza da interface Psicologia e educação e pauta-se na compreensão crítica dos fenômenos escolares (Souza, 2006). A proposta ancora-se em três princípios técnicos fundamentais constituídos como princípios orientativos das ações desenvolvidas no processo de atendimento à queixa escolar:

- a. obter e problematizar as versões de cada participante da rede (criança, família e escola);
- b. promover a circulação das informações pertinentes e integração ou confronto das mesmas dentro dessa rede, propiciando releituras e buscando soluções conjuntamente;
- c. identificar, mobilizar e fortalecer as potências contidas nessa rede, de modo a que esta passe a movimentar-se no sentido da superação da situação produtora da queixa. (Souza, 2006, p. 314)

Rompendo com as práticas tradicionais de atendimento às queixas escolares, a OQE busca desvelar as potencialidades do sujeito atendido (estudante) para além das dificuldades que originaram a queixa e é possível apreender da abordagem a importância de que os diferentes participantes da relação escola-estudante-família percebam tais potencialidades. A OQE não pressupõe a existência de um protocolo pré-definido de atendimentos, instrumentos ou intervenções, pois considera a individualidade de cada atendido/a. Ainda, crianças e adolescentes que participam do processo são informadas/os sobre a sua queixa e, durante os atendimentos, são

instadas/os a pensar sobre ela, trazer suas versões e problematizá-las buscando possíveis saídas (Souza, 2007). No processo de compreensão da queixa escolar, a OQE busca ressaltar o histórico escolar e a trajetória de escolarização desse sujeito. Busca, também, colher as versões escolares, ressaltando a importância de ouvir quem na dinâmica escolar está próximo à/ao estudante, quem a/o conhece.

A OQE busca compreender o processo de escolarização em seus desafios e potencialidades, a partir de uma práxis que possibilita mobilizar, afetar, se encontrar com o outro e superar a lógica individualizante da produção do fracasso escolar, promovendo o estranhamento daquilo que está dado *a priori* sobre os desafios enfrentados pelas crianças e adolescentes na escola, possibilitando a aquisição de novos significados e sentidos em relação ao que está sendo vivenciado por elas (Souza, 2007).

Diante da potencialidade dessa abordagem, bem como das discussões da Psicologia Escolar Crítica, indagamo-nos sobre o impacto de tais contribuições na produção científica relacionada à queixa escolar buscando refletir sobre as apropriações da Psicologia Escolar Crítica e dos princípios da OQE nesta produção. Desse modo, o presente trabalho teve como objetivos caracterizar a produção científica sobre a queixa escolar considerando área de concentração, localização (Revista) e ano; classificar os artigos em perspectivas críticas e não críticas, considerando a definição de Silva, Peretta, Rezende, Silva, Souza, Nasciutti, Oliveira, Sousa, Guimarães e Soares (2014); e identificar e analisar os relatos de intervenção/experiência à luz dos princípios técnicos da OQE (Souza, 2007).

CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA RELACIONADA À QUEIXA ESCOLAR

Realizamos um levantamento de artigos publicados em Língua Portuguesa na base de dados de acesso livre “SciELO Brasil” - *Scientific Electronic Library Online* - utilizando as palavras-chave queixa(s) escolar(es) sem filtro temporal. A caracterização dos artigos se debruçou sobre 63 artigos selecionados⁹. Foi possível identificar que da totalidade dos artigos encontrados, categorizando-os por área de conhecimento, 46 (73,0%) eram publicações da Psicologia, 9 artigos (14,3%) da Fonoaudiologia, 5 (7,9%) da Educação, 2 artigos (3,2%) da Medicina e 1 (1,6%) da Psicopedagogia. Chamou-nos a atenção o quantitativo de estudos relacionados à Psicologia em comparação com a Educação, esta última inclusive inferior ao produzido na área de conhecimento da Fonoaudiologia.

Em nosso levantamento, a quantidade de artigos da Psicologia parece indicar o aumento de produções relacionadas à “queixa escolar”, expressão representativa de uma concepção que concebe as dificuldades no processo de escolarização (Souza, 2008) como “um fragmento de uma complexa rede de relações sociais” (Souza, 2021, p. 61), possível indicativo da apropriação das discussões da Psicologia Escolar Crítica na produção científica. Nesse sentido, é plausível concluir que isso pode ser explicado pelo fato de que o termo “queixa escolar” esteja relacionado, mais especificamente, a perspectivas críticas, o qual emergiu como um ‘giro’ conceitual com centralidade nos processos de escolarização, conforme Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto e Santos (2014).

⁹ Total de 74 publicações. Após eliminação de duplicidades (5 artigos), ainda excluímos 6 artigos por abordarem queixas de ordem física/orgânica, objeto de outras áreas de conhecimento, restando assim a análise de 63 artigos.

Em uma análise, considerando os periódicos, constatamos que a maior parte dos artigos referentes à queixa escolar foram publicados na Revista *Psicologia Escolar e Educacional*, vinculada à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), totalizando 20 publicações e respondendo por 31,7% da amostra analisada. As revistas *Psicologia, Ciência e Profissão* e *Estudos de Psicologia*, tiveram 8 e 6 artigos publicados respectivamente, respondendo por 12,7% e 9,5% do total. As revistas *Cefac* de fonoaudiologia e *Psicologia em Estudo* responderam por 7,9% das publicações com 5 artigos cada. Os periódicos *Estudos em Psicologia* (Natal) e *Psicologia: Teoria e Pesquisa* responderam por 4,7% e 3,2%, com a publicação de 3 e 2 artigos, respectivamente.

As revistas assinaladas concentraram 77,6% das publicações e os 22,4% restantes foram distribuídos com uma publicação (1,6%) em cada um dos 14 periódicos seguintes: *Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Arquivos de Neuropsiquiatria, Revista de Saúde Pública, Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Brasileira de Otorrinolaringologia, Paidéia* (Ribeirão Preto), *Educação e Pesquisa, Psicologia: Reflexão e Crítica, Educar em Revista, Revista de Psicologia, Educação e Realidade, Revista Brasileira de Educação, Psicologia USP e Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. A partir destas informações, é possível afirmar que a produção científica sobre a queixa escolar enquanto constructo teórico coaduna-se à linha editorial crítica destes veículos de comunicação científica da Psicologia no campo da ciência e da atuação profissional.

Observamos que a primeira publicação sobre o tema foi em 1992 e, depois disso, não encontramos publicações até 1997,

quando foi publicado um único artigo. Houve uma publicação em 1999 e duas em 2001. Em 2005, ocorreu um aumento das publicações (3 artigos) e em 2006 (5 artigos). De 2007 a 2012 foi um período de oscilação entre duas ou 3 publicações anuais, totalizando 16 publicações. Já entre 2013 e 2016 houve uma oscilação entre 5 e 6 publicações anuais, totalizando 22 artigos no período. Em 2017, houve novamente a publicação de apenas um (1) artigo, em 2018 seis (6) artigos, em 2019 apenas um (1), em 2020 três (3) e 2021 um (1). Nesse sentido, parece-nos plausível afirmar que o interesse pela queixa escolar cresceu de modo significativo, embora, esse crescimento não tenha sido de forma constante ao longo dos anos, com uma maior concentração de publicações no período de 2013 a 2016.

ASPECTOS RELACIONADOS AOS ARTIGOS DAS PERSPECTIVAS CRÍTICA E NÃO CRÍTICA

Das 63 publicações encontradas, selecionamos apenas aquelas das áreas de conhecimento “Psicologia” e “Educação”, totalizando 51 artigos. Destas, 39 foram classificadas como artigos de “perspectiva crítica” (76,4%), 12 como de “perspectiva não-crítica” da Psicologia Escolar (23,6%) tendo como base os critérios de Silva *et al.* (2014) quando definem como não críticas as produções que reduzem e/ou priorizam, na compreensão dos fenômenos escolares, a investigação/intervenção de fenômenos individuais desconsiderando as dimensões institucionais, políticas e pedagógicas e relacionais.

Dentre os 12 artigos considerados não críticos, 10 (83,3%) reduzem as queixas escolares a fenômenos de ordem emocional,

cognitiva e/ou comportamental; um (8,3%) reduz as queixas escolares a fenômenos relacionados ao contexto familiar e um (8,3%) apresenta um programa de intervenção que desconsidera as dimensões institucionais, pedagógicas e/ou relacionais. Todos os artigos datam da década de 1990, 2000, 2010 e 2020, evidenciando que, mesmo diante do início, a partir da década de 1980, de um movimento crítico em Psicologia Escolar para a superação das visões tradicionais a respeito das dificuldades de escolarização, coexistem explicações na contramão destas contribuições. Dazzani *et al.* (2014), em artigo que investigou a produção científica sobre a queixa escolar entre 2002 e 2012, ao encontrarem as mesmas publicações, asseveraram a necessidade de compreensão das dificuldades de escolarização a partir uma:

complexa e dialética rede de relações e influências permeada por processos sociais, históricos, culturais, institucionais, políticos e econômicos, a qual, em sua integralidade, constitui a real determinante dos problemas de escolarização e da queixa escolar (p. 429).

Já em relação as 39 publicações consideradas críticas, foi possível observar que 37 delas (95%) faziam menção à perspectiva crítica da Psicologia Escolar e, ainda, 21 dos 39 artigos (54%) tratavam, especificamente, da “Orientação à Queixa Escolar” assumindo, explicitamente, aproximações e/ou citando a obra “Orientação à Queixa Escolar” organizada por Souza (2007) em suas referências.

Nos artigos críticos, foi possível observar uma preocupação em romper com análises e explicações que reduzem a queixa escolar a

questões da ordem dos indivíduos, discutindo e problematizando temas que atravessam a queixa escolar, como: atuação do/a psicólogo/a (14, 35,9%), concepções naturalizantes relativas à queixa escolar (7 trabalhos, 17,9%), encaminhamentos de estudantes com queixa escolar (4, 10,2%), caracterização da demanda de serviços-escola (3, 7,7%), especificidades do atendimento em Orientação à queixa escolar (3, 7,7%), análise da produção científica sobre a queixa escolar (2, 5,1%), medicalização (2, 5,1%). Também encontramos um artigo (2,6%) sobre cada um dos temas a seguir: adolescência, indisciplina como queixa escolar, formação do/a psicólogo/a escolar e avaliação psicológica na queixa escolar.

Observamos que a atuação do/a profissional psicólogo/a foi o tema sobre o qual houve maior interesse dos/as autores/as, indicando uma preocupação em relação ao modo com que o fazer destes/as profissionais traduzem na transformação - ou não - dos processos de produção do fracasso escolar. Ao finalizarmos a caracterização dos artigos encontrados, constatamos uma diversidade de temas abordados e, por isso, optamos por realizar um recorte temático e analisar com maior detalhamento somente aqueles classificados como de perspectiva crítica sobre “concepções da queixa escolar”, totalizando 7 publicações.

A QUEIXA ESCOLAR ENQUANTO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO NAS PUBLICAÇÕES DE PERSPECTIVA CRÍTICA

A leitura dos artigos críticos permitiu compreender seus resultados em três eixos: 1) denunciam a necessidade de superação dos discursos que apontam os processos de individualização e patologização dos impasses escolares; 2)

denunciam visões contrastantes de atuação frente à queixa escolar; e, 3) outras abordagens teórico-metodológicas e a busca pela corresponsabilização dos diversos atores envolvidos no processo de escolarização.

Quanto ao eixo 1, o artigo de Bray e Leonardo (2011) dá destaque à importância de se compreender a queixa escolar para além de um fenômeno individualizado. O estudo de Rossato e Leonardo (2012), explicitamente fundamentado nas contribuições da Psicologia Escolar Crítica e nas contribuições do psicólogo russo L. S. Vigotski, problematiza as concepções naturalizantes e biologizantes a respeito do processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que as dificuldades deste processo são tidas como comuns, um “caminho sem volta”, “coladas” aos sujeitos, derivadas da deficiência e, por conseguinte, desvinculadas da questão pedagógica.

De maneira semelhante, Schweitzer e Souza (2018) partem da definição de Souza (2007) sobre a queixa escolar e a necessidade de considerar os diferentes sujeitos envolvidos na sua produção. Ainda, assinalam os saberes fundantes da Psicologia Escolar Crítica, dentre eles, as contribuições de Maria Helena Souza Patto e Marilene Proença Rebello de Souza.

Em relação ao eixo 2, Cunha, Dazzani, Santos e Zucoloto (2016) partem das contribuições de Patto (2015) e da necessidade denunciada por Souza (2007) quanto à flagrante tendência histórica em enxergar de forma “míope” e abordar de modo reducionista os fenômenos educacionais. Chamam-nos a atenção os resultados relacionados aos profissionais de saúde que contrastaram com as conclusões de diversos estudos sobre o assunto em uma perspectiva crítica, uma vez que tais profissionais.

Longe de empreender intervenções em um modelo clínico e descontextualizado de atendimento, demonstraram possuir uma visão ampla e crítica dos fenômenos educacionais [...] no unânime esforço em estabelecer parcerias com as escolas [de forma] mais qualificada e integrada. (Cunha; Dazzani; Santos; Zucoloto, 2016, p. 244)

O acesso à pesquisa de Cunha, Dazzani, Santos e Zucoloto (2016) nos leva a uma certa esperança em relação à apropriação de uma leitura crítica dos fenômenos educativos, visto que a superação da “miopia” premente desde a crítica fundante do fazer psicológico nesse contexto (Patto, 2015) e toda produção decorrente que se ocupou de adensá-la, ao longo dos anos, parece reverberar de alguma maneira, pelo menos na pesquisa em tela.

Por outro lado, Labadessa e Lima (2017) apresentam resultados de uma pesquisa realizada em um município do estado de Rondônia, na qual abordam o trabalho da rede com queixas escolares envolvendo orientadoras escolares, professores das classes comuns, professores das salas de recursos e uma psicóloga do Núcleo de Saúde. As conclusões do estudo indicam que “há uma culpabilização do aluno e sua família, onde existe um alegado desajuste que reflete na escola” e, ainda, que “o papel do psicólogo referenda o diagnóstico dos professores e ajuda a rotular e discriminar o aluno” (p. 375).

Por fim, no eixo 3, Garbarino (2020) aponta para o discurso individualizante dos adultos, o qual se representa a responsabilização da criança pela queixa apresentada, principalmente no que se refere a questões de concentração e atenção. Em outro artigo, Garbarino (2021) mostra um importante aspecto que perpassa o fenômeno da

queixa escolar: as relações de gênero na constatação de fenômenos sexistas que incidem sobre a queixa escolar, no sentido de que a agressividade física e impulsividade são relacionadas aos meninos e o culto à beleza às meninas.

Os dois artigos de Garbarino (2020; 2021), mencionam a teoria construtivista piagetiana e a psicanálise como fundamentação teórico-metodológica para as problematizações realizadas. Assim, na construção destes trabalhos, foi interessante notar a importância do interesse crescente de outras abordagens teórico-metodológicas na busca pela corresponsabilização dos diversos atores envolvidos no processo de escolarização. As referências utilizadas pela autora, em um de seus artigos, não se relacionam diretamente ao referencial teórico crítico em Psicologia Escolar; no entanto, utiliza “fundamentações teóricas que buscam a contextualização dos problemas educacionais e sociais, com uma visão abrangente sobre a origem das queixas escolares e uma busca pelo envolvimento dos diversos segmentos na superação das dificuldades” (Silva *et al.*, p. 138).

Um aspecto convergente entre o presente levantamento e o realizado por Dazzani *et al.* (2014) diz respeito ao fato de que, nos trabalhos encontrados, houve preocupação em reiterar a necessidade de entender a queixa escolar de forma ampliada e crítica, lançando um olhar sobre a imputação de responsabilização exclusiva aos pais e aos alunos, incluindo questões escolares como possíveis produtoras e mantenedoras do fracasso escolar.

Por outro lado, os dados do presente estudo parecem contrastar com o levantamento sobre a queixa escolar/fracasso

escolar/dificuldade de aprendizagem de Leonardo, Leal e Rossato (2015), cujos resultados revelaram predominância das concepções centradas no indivíduo. É possível que esta divergência esteja relacionada ao recorte temporal do estudo que investigou o período de 1996 a 2009, enquanto o presente estudo cobriu as publicações até o ano de 2021. Além disso, as autoras citadas realizaram buscas em outros bancos de dados e indexadores nacionais e internacionais tendo o fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem como descritores, além da “queixa escolar”.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA E INTERVENÇÃO EM OQE

Aqui, selecionamos os artigos de Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014) e de Saraiva (2018)¹⁰ por anunciarem a assunção aos princípios técnicos da OQE e os analisamos à luz deles. O primeiro descreve uma experiência de intervenção voltada a estudantes com histórico de fracasso escolar que procuraram um serviço-escola de Psicologia. Saraiva (2008) relata uma experiência com grupos multifamiliares devido ao descumprimento da condicionalidade “frequência escolar” para beneficiários do Programa Bolsa Família. Neste relato, a queixa escolar é a própria infrequência escolar, que gera o encaminhamento de dezenas de famílias ao Centro de Referência em Assistência Social

¹⁰ Excluímos o artigo “Orientação à Queixa Escolar” de Freller, Souza, Angelucci, Bonadio, Dias, Lins e Macêdo (2001) por ter, dentre as autoras, Beatriz de Paula Souza, umas das criadoras da OQE, enquanto proposta teórico-prática e, ainda, porque o escopo do artigo consiste em, justamente, descrever os princípios e o funcionamento da OQE no serviço-escola da USP. Também foi excluído da análise o artigo “Estudar também se aprende: contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação” (Lucena, Andrade-Bocato e Tuleski, 2018), pois as autoras não fazem nenhuma menção à adoção do referencial teórico da OQE.

(CRAS), advertência ou cancelamento do benefício. O autor criou uma nova modalidade de atendimento, inspirado na OQE.

As duas intervenções apresentam ações que contemplam princípios da OQE. Em relação ao cuidado em oferecer espaços de expressões potentes e obter e problematizar as versões de todos os envolvidos na queixa escolar, pudemos perceber que esses princípios aparecem contemplados em Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014), pois escutaram professores, pais e estudantes, inclusive sobre detalhes de seu percurso escolar. No trabalho de Saraiva (2018) há a coleta detalhada da versão dos familiares em relação à queixa escolar (infrequência escolar), mas não é possível identificar se o/a estudante é ouvido. A escola parece ser ouvida em situação de mediação.

Ao que se refere ao princípio de promover a circulação das informações, nos relatos de Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014) e de Saraiva (2018) são bem demarcadas situações de devolutiva e discussão dos encaminhamentos. O relato de Saraiva (2018) deixa explícito o princípio de não fragmentar o atendimento em etapas, reconhecendo a potência do atendimento único para a resolução da queixa escolar e, também, de uma intervenção sensível ao contexto, a novas informações, em um processo de construção a partir da queixa e suas particularidades. Em Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014) fica implícito que as observações, conversas e entrevistas ocorrem de forma concomitante à intervenção, utilizando, inclusive, o recurso de observação participante nos atendimentos individuais.

Importante destacar que os relatos desenvolveram propostas de intervenção prioritariamente coletivas, atendendo essa indicação de promoção de atendimentos grupais, quando possível. Ainda,

também, não faziam uso de testes ou instrumentos padronizados ou algum protocolo pré-determinado. Em muitos momentos dos artigos, apreende-se a flexibilidade de mudar/propor intervenções de modo a considerar as particularidades do grupo atendido, indicando seguirem o princípio de atenção à singularidade. Por fim, o princípio de estabelecer relações horizontais, nas quais não se evidenciasse uma valorização do saber da Psicologia em detrimento aos demais, ficou evidente devido à menção de construções coletivas de estratégias em um espaço de escuta horizontal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUESTÕES PARA REFLEXÃO

Em linhas gerais, o presente levantamento parece indicar apropriação das contribuições da Psicologia Escolar Crítica e da OQE na produção científica relacionada à queixa escolar por reiterar a necessidade de compreender a queixa escolar de forma ampliada e crítica. Não obstante, em menor proporção, notamos a presença da Psicologia na Educação que ainda reverbera práticas individualizantes. Os artigos de intervenção/experiência analisados demonstram a possibilidade de contemplar os princípios técnicos da OQE através de diferentes manejos em contextos diversos em que haja o atendimento a queixas escolares.

Por fim, entendemos que pesquisas que visem caracterizar e analisar a produção científica nacional em relação às contribuições da Orientação à Queixa Escolar em outros bancos de dados e/ou em anais de eventos poderão possibilitar uma compreensão mais ampliada sobre as práticas de psicólogos/as que trabalham com essa modalidade de atendimento os/as quais, diante das exigências dos periódicos científicos, não publicizam suas experiências em revistas indexadas como a SciELO-Brasil.

REFERÊNCIAS

- BRAY, C. T.; LEONARDO, N. S. T. As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 251-261, 2011.
- CUNHA, E. de O.; DAZZANI, M. V. M.; SANTOS, G. M. dos; ZUCOLOTO, P. C. S. do V. A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 237-245, 2016.
- DAZZANI, M. V. M.; CUNHA, E. de O.; LUTTIGARDS, P. M.; ZUCOLOTO, P. C. S. do V.; SANTOS, G. L. dos. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 421-428, 2014.
- FRELLER, C. C.; SOUZA, B. de P.; ANGELUCCI, C. B.; BONADIO, A. N.; DIAS, A. C.; LINS, F. R. S.; MACÊDO, T. E. C. R. de. Orientação à queixa escolar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 129-134, 2001.
- FERNANDES, A. M. D.; MOURA, A. A.; SOUSA, D. M. F.; PATRIOTA, G. F.; ARAÚJO, J. M. A.; FRANÇA, M. L. P.; GONÇALVES, M. P.; BARBOSA, T. L. Histórias e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do “aluno-problema”. *In*: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. (orgs.). **Novos Possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 145-166, 2007
- GARBARINO, M. I. Queixa escolar e gênero: a (des)construção de estereótipos na educação. **Revista Brasileira de Educação**, Salvador, v. 26, e260011, 2021.

GARBARINO, M. I. O Discurso Meritocrático nas Explicações Parentais de Crianças com Queixa Escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.40: e195858, 2020.

LABADESSA, V. M.; LIMA, V. A. de A. Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.2, n.3, p. 369-377, 2017.

LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z.E.R.G; ROSSATO, E.S.P.M. **Pesquisas em Queixa Escolar**: Desvelando e desmistificando o cotidiano escolar. Maringá: EDUEM, 2012. 229 p.

LESSA, P. V; SOUZA, M. P. R. de. Avaliação psicológica na perspectiva histórico-cultural: o que o Psicólogo escolar pode fazer? *In*: FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SOUZA, M. P. R. de (orgs.). **Avaliação psicológica e escolarização**: contribuições da Psicologia histórico-cultural. Teresina: EDUFPI, p. 440, 2019.

LIMA, C. P.; PRADO, M. B. e S.; SOUZA, B. P. Orientação quanto à queixa escolar relativa a adolescentes: especificidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 67-75, 2014.

LUCENA, J. E. E.; ANDRADE-BOCCATO, T. do N.; TULESKI, S. C. “Estudar também se aprende”: contribuições da Psicologia histórico-cultural para a educação. **Psicologia Em Estudo**, Maringá, v. 23, p. 129-136, 2018.

OLIVEIRA, J. L. A. P.; Bragagnolo, R. I.; SOUZA, S. V. Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 477-484, 2014.

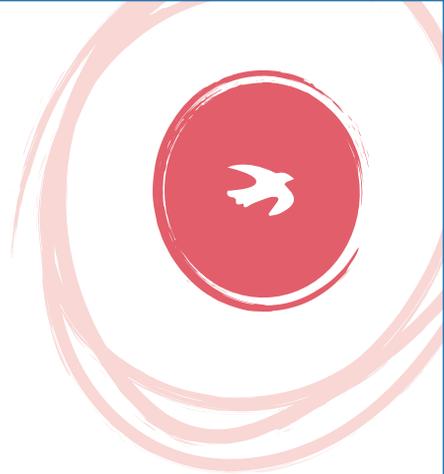
PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, p. 454, 2015.

- PATTO, M. H. S..O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro. *In:* PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, p. 77-141, 2015.
- PATTO, M. H. S. Quatro histórias de (re)provação escolar. *In:* PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, p. 305-346, 2015.
- PAULA, F. S.; TFOUNI, L. V. A persistência do fracasso escolar: Desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 117-127, 2009.
- ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. A queixa escolar na perspectiva de educadores da Educação Especial. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 15-23, 2012.
- SARAIVA, L. F. O. O atendimento a queixas escolares no CRAS: Relato de Práticas Profissionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 215-217, 2018.
- SCHWEITZER, L.; SOUZA, S. V. Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 565-572, 2018.
- SOUZA, B. P. Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 312-319, 2006.
- SOUZA, B. P. (orgs.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. (*E-book*.)
- SILVA, S. M. C. da.; PERETTA, A. A. C. e S.; REZENDE, P. C. M.; SILVA, A. C. de O.; SOUZA, C. S. de.; NASCIUTTI, F. M. B.; OLIVEIRA, J. O.

de; SOUSA, L. R. de; GUIMARÃES, N.; SOARES, S. S. *In*: SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (orgs.). **Atuação do Psicólogo na educação básica**: concepções, práticas e desafios. Uberlândia: EDUFU, p. 2013, 2014.

SOUZA, M. P. R. **Ouvindo crianças na escola**: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 284, 2010.

SOUZA, M. P. R. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva Histórico-Cultural. *In*: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (orgs.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. (Educação em Pauta: Teorias e Tendências). São Paulo: Moderna, p. 177-195, 2002.



CAPÍTULO 15

O ADOECIMENTO DOS ALUNOS DA PÓS- GRADUAÇÃO: DEMANDAS PARA A PSICOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR

Marilda Gonçalves Dias Facci
Fabiola Batista Gomes Fírbida

Financiamento: CNPq e CAPES

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo, é apresentar algumas reflexões sobre o sofrimento/adoecimento de estudantes de pós-graduação e apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com mestrandos e doutorados de um Programa de Pós-Graduação em Psicologia do noroeste do Paraná, acerca da existência e das causas do sofrimento/adoecimento na pós-graduação.

A pesquisa em questão é parte de outra maior intitulada **O sofrimento/adoecimento de estudantes da pós-graduação em Psicologia: a unidade afetivo-cognitiva**, coordenada pela professora Marilda Facci, que abrange todos os Programas de Pós-Graduação em Psicologia no Brasil, contemplando as modalidades *stricto sensu*.

O adoecimento de alunos da pós-graduação, tem sido alvo de inúmeras pesquisas que buscam identificar as causas geradoras desse problema na formação acadêmica. Costa e Nebel (2018) afirmam que ao entrar na pós-graduação o estudante se depara com muitas transformações que demandam autonomia. Ele se vê diante da exigência da produção de uma dissertação ou tese, cria expectativas quanto ao futuro profissional, o que pode interferir em seu bem-estar psicológico, resultando em desenvolvimento de ansiedade, depressão, distúrbios do sono, entre outros sofrimentos psíquicos.

O estresse que vivem, conforme pesquisa de Faro (2013), envolvendo 2.157 pós-graduandos de 100 programas de pós-graduação de 66 instituições de ensino superior das cinco regiões do Brasil, são decorrentes dos seguintes fatores: pressão interna pelo bom desempenho (cobrança pessoal elevada etc.);

interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida; pressão externa acerca da conclusão (social, acadêmica etc.); possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca; questões financeiras, por estar estudando em tempo parcial ou integral; tempo para concluir a tese ou dissertação; questões relativas ao calendário e aos prazos da pós-graduação e possível decepção quanto à inserção profissional. Muitos desses fatores foram encontrados na pesquisa realizada, cujos resultados serão aqui explanados.

Nossa reflexão sobre a temática do adoecimento será exemplificada com dados obtidos em questionários respondidos por 17 estudantes de pós-graduação em Psicologia, no ano de 2022, de um Programa de uma instituição do Paraná. Ao todo foram 17 alunos regulares, sendo que a maior parte informou ser do sexo feminino (70,5%) e quatro (23,52%) do sexo masculino. A idade dos participantes variou entre 23 e 29 anos (40,05%), 30 e 39 anos (35,29%). Quanto ao estado civil, 13 são solteiros(as) (76,47%) e quatro casados(as) (23,52%). Cinco são bolsistas e todos trabalham¹¹.

Inicialmente, discorreremos sobre a finalidade da pós-graduação no Brasil, apresentando alguns aspectos abordados pelos estudantes. Na sequência, apresentaremos alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e informações da pesquisa referentes aos problemas de saúde e às causas levantadas pelos estudantes a respeito de seu adoecimento, mostrando as condições da pós-graduação que influenciam no adoecimento dos pós-graduandos, bem como as condições que auxiliam no enfrentamento do processo de sofrer/adoecer.

¹¹ O projeto tem aprovação do Comitê de Ética de uma universidade do Paraná.

POR QUE FAZER PÓS-GRADUAÇÃO?

Cirani, Campanário e Silva (2015) informam que a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil iniciou na década de 1950, com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi a partir de 1970, por meio da publicação do Parecer nº 977/65, do então Conselho Federal de Educação (CFE), que o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil foi consolidado, com a formalização dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nos níveis de mestrado e doutorado.

A pós-graduação no Brasil, conforme Cirani, Campanário e Silva (2015, p. 169), vem sofrendo expansão decorrente do “[...] aumento da demanda da sociedade por maior nível de escolarização, que se tornou uma exigência para o ingresso no mercado de trabalho, o que acabou por atrair o setor privado para a área da educação, garantindo seus investimentos com altas taxas de retorno sobre o capital”. De acordo com os autores, de 1998 a 2011, período em que analisaram os dados sobre a pós-graduação, houve uma ampliação significativa da quantidade de cursos, aumento expressivo do número de discentes, matriculados e titulados, e crescimento do corpo docente.

O primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação abrangeu o período de 1975-1979. O Plano de 2011-2020, faz uma retrospectiva dos planos anteriores e conclui que:

“[...] a política de pós-graduação no Brasil objetivou, inicialmente, capacitar os docentes das universidades, depois se preocupou com o desempenho do sistema de pós-graduação e, finalmente, voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade, já

pensando agora na pesquisa científica e tecnológica e no atendimento das prioridades nacionais.” (Brasil, 2010, p. 27)

O documento afirma que o núcleo da pós-graduação é a pesquisa, que depende de treinamento e dedicação plena ao estudo. A pós-graduação deveria formar excelentes pesquisadores.

Saviani (2006) corrobora com essa finalidade da pós-graduação apresentada nos Planos Nacionais de Educação, analisando que a pós-graduação *stricto sensu* se destina à formação acadêmica, mais especificamente na formação de pesquisadores. Por meio da pesquisa, segundo o autor, intenta-se avançar nos conhecimentos do tema pesquisado. Os conhecimentos apropriados e produzidos poderão fornecer subsídios tanto para a docência como para a prática profissional.

Relacionado a este ponto que estamos expondo, quando os pós-graduandos que participaram do estudo foram interrogados sobre a finalidade da educação, 11 estudantes (64,70%) afirmaram que é aprofundar os conhecimentos e 8 (47,05%) mencionaram a possibilidade de realizar pesquisa. Em relação ao que motivou os estudantes a fazerem pós-graduação, eles apresentaram três pontos: interesse pela pesquisa (82,35%), seguir a carreira acadêmica (76,47%), e aprofundar conhecimentos (47,05%). As informações obtidas demonstram que buscam uma formação que forneça subsídios para suas pesquisas e formação.

Para essa reflexão, estamos considerando que cabe à pós-graduação auxiliar na formação de pesquisadores, seja para intervir no processo de ensino, tanto na educação básica como no ensino

superior, assim como na própria atuação em vários campos. No entanto, não poderíamos deixar de mencionar a precarização que as universidades estão sofrendo nos últimos anos e o produtivismo que impera.

O termo produtivismo começou a ser utilizado em 1990, seguindo a lógica do mercado, de uma produção em série. Nessa lógica, o produtivismo:

“[...] é o resultado lógico-necessário da subsunção do valor de uso do conhecimento ao seu suposto valor de troca. Em outras palavras, a hegemonia da ideologia do produtivismo – com todas as suas consequências – é um meio pelo qual se procura simultaneamente acelerar, baratear e controlar a produção de conhecimento-mercadoria, seja na forma de artefatos tecnológicos, patentes de produtos ou processos, ou mesmo de mercadoria-educação, isto é, de força de trabalho qualificada, segundo as demandas do capital. O produtivismo é fantasma-fetichê que assombra/seduz, com promessas e ameaças, a Academia.” (Trein; Rodrigues, 2011, p. 778)

Trein e Rodrigues (2011) ponderam que hoje, tudo virou mercadoria e que no capitalismo o valor de uso de um objeto é o seu valor de troca. Tuleski, Alves e Franco (2017) analisam que esse fato não deveria causar espanto, uma vez que, se tratando de um estado burguês, tudo se transforma em mercadoria, e com a educação não seria diferente.

Tuleski, Alves e Franco (2017) trazem um questionamento relevante: no Brasil, podemos afirmar que o nosso inimigo é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

– CAPES? Ou a CAPES seria apenas o dispositivo de uma política econômica que “se articula para submeter, de modo ainda mais perverso, a educação superior, a pós-graduação e as pesquisas aos ditames do Capital, para enfrentamento de sua crise estrutural?” (p. 207).

O Estado Burguês, que se reformou ajustando-se às necessidades econômicas expostas acima, é a representação clara dos interesses privado-mercantis. Ou seja, se algum dia foi possível alimentar ilusões quanto ao trabalho intelectual livre e autônomo nas universidades, o atual sucateamento e precarização do ensino superior público obriga os(as) pesquisadores(as) a lidar com a realidade: a ciência é produto social e tem implicações políticas. Diante da precarização o que as agências de fomento fazem? Implodem o sistema. (Tuleski; Alves; Franco, 2017, p. 209)

Medidas adotadas pela CAPES, em 1990, caminham nessa direção, segundo Tuleski, Alves e Franco (2017), quando propõem a diminuição do tempo de titulação de mestrado e doutorado (2 e 4 anos, respectivamente); quantificação das produções; a adequação de professores e alunos às normas do trabalhador fabril. Professores e alunos são avaliados pelo número de publicações, pelo número de orientandos, no caso do professor, influenciando na qualidade das orientações e dos textos apresentados. Situações que colaboram com o sofrimento vivenciado por professores e alunos.

Os autores comentam que o produtivismo leva o professor, e entendemos que também o aluno, à compreensão de que a qualidade do pesquisador está relacionada à quantidade de produções bibliográficas. Assim, a subjetivada “[...] acaba por

expressar sua fruição no adoecimento, nos conflitos e disputas de poder em todas as esferas da academia” (Tuleski; Alves; Franco, 2017, p. 222-223).

Peixoto, Mesquita Soares e Firmino Bezerra (2022) e Silva *et al.* (2022), em pesquisa realizada sobre a saúde e o adoecimento de mestrandos e doutorandos, constataram que os pós-graduandos são acometidos principalmente por estresse, ansiedade e depressão. Os sintomas que contribuem para o adoecimento também estão relacionados à falta de tempo para se dedicar à pesquisa, à cobrança de publicações, relação com o orientador, dificuldades com o tema da pesquisa, sobrecarga de atividades, recursos financeiros, desempenho nas atividades e dúvidas quanto à inserção profissional.

Os autores falam que as cobranças externas “[...] fazem com que os estudantes se sintam pressionados a produzir cada vez mais, isso resulta em cobrança interna excessiva e no desenvolvimento de patologias compatíveis com a ansiedade”, como vimos acontecer com os participantes da pesquisa. Além disso, argumentam que conciliar as cobranças da pós-graduação com o trabalho e as mudanças que ocorrem com o ingresso na pós-graduação, deixam os estudantes vulneráveis, o que pode comprometer o bem-estar psicológico.

Silva Prado e Lucas de Freitas (2022), adicionam ainda a essa problemática do sofrimento/adoecimento os resultados deletérios da pandemia de Covid-19, que assolou o mundo nos anos de 2020 a 2022. Para os autores, esse contexto de crise intensificou a precarização da formação que vinha sendo realizada antes desse período.

Consideramos que a educação, ainda que esteja inserida nesse contexto produtivista, continua sendo parte da formação humana por meio do ensino, do conhecimento científico, que, rompendo com a aparência dos fenômenos, como do sofrimento/ adocimento, pode trazer clareza ao estudante das possibilidades de seu crescimento quando concluir a pós-graduação.

Esse cenário mostra o quanto está sendo difícil, e por vezes penoso, concluir uma pós-graduação dentro da modalidade *stricto sensu* de forma ileso em sua saúde mental e física, logo a Psicologia precisa estar engajada em viabilizar medidas de enfrentamento para essa problemática, que não deve ser secundarizada na pós-graduação. O sofrimento, como veremos a seguir, precisa ser compreendido em suas múltiplas determinações.

O SOFRIMENTO/ADOECIMENTO DE ESTUDANTES NA PÓS-GRADUAÇÃO

O homem é um ser social, que transforma a sua realidade por meio do trabalho, bem como a si mesmo, modificando qualitativamente seu psiquismo. Vigotski (2001, p. 43), com base no materialismo histórico e dialético, compreende o trabalho como “[...] a intervenção planejada e racional do homem nos processos naturais, com o fim de reagir e controlar os processos vitais do homem e a natureza”. A atividade vital – o trabalho – possibilitou ao homem suprir suas necessidades básicas e estabelecer novas necessidades, criando e superando necessidades materiais e intelectuais criadas no decorrer do processo histórico. No processo de internalização do social, na apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, novos arranjos das funções

psicológicas superiores – como memória, atenção concentrada, pensamento, entre outras – vão acontecendo, complexificando o funcionamento psíquico do indivíduo e a relação com seu entorno social.

Vigotski (1999) destaca que no processo de desenvolvimento por meio da atividade concreta, alteram-se as relações entre as funções psicológicas, atribuindo a elas um caráter qualitativamente distinto do nível anterior de desenvolvimento. Portanto, a atividade, nessa perspectiva da Psicologia, se caracteriza pela formação humana do sujeito, visto que possibilita a apropriação da cultura (Leontiev, 2004).

No entanto, como apresentamos no item anterior, essa apropriação não acontece de forma integral, pois estamos inseridos e uma sociedade de classes, que valoriza o produtivismo, o homem como uma mercadoria, gerando, portanto, um indivíduo adoecido em sua atividade de estudo, o que leva a alterações na relação deste com a realidade.

A concepção de sofrimento/adoecimento que adotamos neste trabalho parte dos estudos de Almeida (2018), que considera que o sofrimento pode ser caracterizado como a presença de obstáculos que ocorrem no decorrer da vida do sujeito, provocando modificações na forma como se relaciona com a realidade.

Filho (2022), afirma que o sofrimento está relacionado à “[...] atividade de suportar uma dada condição na qual o sujeito depende seus recursos materiais, físicos e psicológicos para garantir a continuidade da existência da sua situação”. Ele considera que o sofrimento deve ser compreendido no campo da subjetividade

humana, considerando que essa subjetividade existe objetivamente nas condições materiais, que é criada a partir das relações sociais. As alterações na personalidade do indivíduo adoecido precisam ser compreendidas dentro de uma sociedade de classes, permeada pela alienação no processo de trabalho. As relações de dominação não permitem aos indivíduos tornarem-se livres e universais (Marx, 2008).

Viapiana, Gomes e Albuquerque (2018), compreendem que as características gerais do modo de produção capitalista, mais especificamente a partir da acumulação flexível, podem afetar a subjetividade, desenvolvendo emoções e sentimentos relacionados com processos de sofrimento/adoecimento psíquico. Processos esses, conforme veremos neste capítulo, muito presentes entre os pós-graduandos.

A pessoa adoecida tem afetado os novos reanjos funcionais, que se encontram em uma situação de desagregação, o que a leva a recorrer a estados anteriores primitivos para poder lidar com as situações adoecedoras. Silva (2014), a partir das leituras sobre periodização do desenvolvimento humano abordada por Vigotski, levanta a hipótese de que assim como há neoformações que dirigem o desenvolvimento psíquico para suas potencialidades, há também neoformações patológicas que podem acontecer nos períodos críticos, influenciadas pela situação social do desenvolvimento, isto é, pela falta de possibilidades que são oferecidas para o desenvolvimento do indivíduo. Portanto, aparecem neoformações patológicas que se configuram como desintegração da personalidade ou formas alteradas no desenvolvimento.

O pensamento por conceitos, no adulto, conforme Vigotski (1996), enlaça as outras funções psicológicas em direção à apropriação do conhecimento, estabelecendo uma relação mediada com a realidade, que vai além do concreto. Como afirma Vigotski (1996, p.78), o conceito possibilita “[...] conhecer o objeto em todos os seus nexos e relações, e somente quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito”. Envolve, segundo o autor, um conhecimento profundo e duradouro, que penetra na essência do objeto, revelando os nexos e relações do objeto vinculado com toda a sua realidade.

No caso da esquizofrenia, conforme analisa Tuleski (2019), pode ocorrer uma desentigração na função de formação dos conceitos lógicos, abstratos e científicos. Vigotski (1996), ao tratar da adolescência, comenta que uma das características principais desse período é a capacidade de formar conceitos mais complexos. No caso da patologia, acontece uma ruptura, uma desintegração nas funções psicológicas superiores; como estas têm seu desenvolvimento pleno na adolescência, essa ruptura impacta na formação de conceitos e na relação que o indivíduo estabelece com a realidade. Consideramos, a partir dos estudos que Vigotski realiza sobre a esquizofrenia, que no caso do sofrimento/adoecimento também podem ocorrer alterações na capacidade de formar conceitos, impactando na formação dos pós-graduandos.

Zeigarnik (1981) e Silva (2019), entendem que no caso do adoecimento ocorre uma desintegração do psiquismo, uma perda ou desorganização no funcionamento das funções psicológicas superiores, proporcionando um enfraquecimento nas mediações

com a realidade. A debilidade dessas funções conduz à modificação da atividade, causa impacto na capacidade de formar conceitos, de fazer generalizações, interferindo na maneira como o indivíduo estabelece a relação com a realidade. A hierarquização dos motivos – que incitam à ação, também sofrem alterações.

Leontiev (2021), expõe que a existência do indivíduo exige agir e criar os meios para se apropriar dos objetos e conhecimentos da realidade, de instrumentos que possibilitem o processo de humanização. O homem se relaciona com a realidade por meio da atividade. Dessa forma, transforma a realidade e também transforma a si mesmo.

Nesse sentido, a forma como os homens “[...] se apresentam é determinada por sua atividade, que é condicionada pelo nível atual de desenvolvimento de seus meios e formas de organização” (Leontiev, 2021, p. 45). Portanto, a forma adoecida do pós-graduando está intimamente relacionada com sua atividade ou, mais especificamente, com as condições que são dadas para que a atividade, enquanto mediadora da relação do sujeito com sua realidade, se desenvolva.

Toda atividade envolve um sentido e um significado que vão mover o indivíduo na sua concretização. Significa que para desenvolver uma atividade – e nos remetemos atividade social como uma atividade vital do homem, em um movimento de superação de sua condição hominizada – o indivíduo a faz movido por uma questão pessoal que é construída socialmente. Não é algo que brota internamente do sujeito e o move àquela prática social, mas na relação com a realidade externa, com as condições que

lhes são oferecidas de apropriação do real, ele vai modificando sua personalidade e dando uma nova formação da consciência em relação à atividade desenvolvida.

A partir de uma compreensão entre sentido e significado, proposta por Leontiev (2021), é importante haver uma identidade entre sentido e significado da formação na pós-graduação. Juntamente com o tecido sensorial, o sentido pessoal e o significado constituem a consciência. Para Leontiev (2004, p. 102), a significação “é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta”. Como vimos discorrendo, o significado social da pós-graduação está atrelado à formação de pesquisadores e, no caso dos estudantes, o sentido pessoal – vinculado à relação subjetiva que o sujeito estabelece com os significados sociais – também é importante considerar na pós-graduação a mesma finalidade.

A significação da pós-graduação e o sentido atribuído pelo estudante nem sempre são idênticos, o que pode provocar um processo de alienação. Quando o indivíduo consegue perceber essa realidade em suas contradições, em seu processo alienante, criando uma consciência desse concreto pensado, pela superação do aparente em direção a apreensão da essência do real (Kosik, 1976), é possível que consiga compreender seu sofrimento/adoecimento como extrapolando as questões individuais.

Essa discussão entre sentido e significado nos levam a seguinte interrogação: que condições são dadas para o desenvolvimento das atividades do aluno de pós-graduação que, além da atividade de estudo, é um adulto trabalhador? Como mostram os dados de

nossa pesquisa, todos os alunos, que fazem a pós-graduação *stricto sensu* no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da universidade pesquisada, trabalham para assegurar a garantia de sanar suas necessidades de existência.

O desejo de continuar os estudos e iniciar a carreira acadêmica com a finalização da pós-graduação é acompanhada de sofrimento/adoecimento. Do total de participantes da pesquisa (17 estudantes), 10 (58,8%) afirmaram apresentar problemas de saúde. Destes, seis (60%) comentaram que o adoecimento foi anterior à pós-graduação e quatro (40%) após a entrada na pós-graduação. Crise de ansiedade (quatro estudantes), depressão e ansiedade (três estudantes) foram relatadas como formas de sofrimento/adoecimento.

As condições da pós-graduação que influenciam o sofrimento/adoecimento centraram-se nos seguintes pontos: relativas às bolsas (35,29%), vinculadas à estrutura física das instituições (35,29%), atendimento realizado na secretaria de pós-graduação (23,52%), e aulas *on-line* devido à pandemia (23,52%).

Quando interrogamos sobre as principais dificuldades encontradas no processo de formação da pós-graduação, os estudantes relataram a falta de tempo (29,41%), o conciliar trabalho e estudos (29,41%), as condições financeiras (23,52%), o não conseguir conciliar as demandas e o cronograma acadêmico ao que ocorre em família (17,64%), e as questões da pandemia que prejudicaram o ensino (17,64%).

Em relação ao adoecimento, Silva (2022), Peixoto, Mesquita Soares e Firmino Bezerra (2022) chegaram a resultados semelhantes ao encontrado em nossa pesquisa. Ao realizar uma investigação com

estudantes da pós-graduação, Silva (2022) constatou, dentre outros fatores, a preocupação dos pós-graduandos em atender os prazos e conciliar a vida privada com as demandas da pós-graduação; a dificuldade em compatibilizar os estudos com a vida pessoal; o tempo para realizar a pesquisa; a pressão para publicações; problemas financeiros, além de dificuldades com os temas da pesquisa.

Podemos considerar que no processo de alienação presente nas relações de trabalho, que reverbera na pós-graduação, fica a ideia de que os indivíduos são culpados pelo adoecimento, e os que entram em um processo de sofrimento/adoecimento acreditam que a culpa está neles, que não foram resistentes o suficiente para enfrentar as precárias condições de formação – pouca quantidade de bolsas, congelamento do valor das bolsas, diminuição de recursos para fazer pesquisas, exigência de produção, condições deficitárias de trabalho dos professores nas instituições públicas e outras problemáticas que impactam na saúde mental de professores e estudantes na pós-graduação.

Nesse sentido, Pinheiro (2019) analisa que a pós-graduação vem passando por várias transformações, o que acaba atingindo a dimensão subjetiva dos estudantes, principalmente com a intensificação do produtivismo, conforme já discutimos anteriormente. De acordo com Filho (2022), é crucial compreender esse sofrimento como impactando na subjetividade dos pós-graduandos, interferindo nas produções acadêmicas.

A pandemia e as aulas *on-line* também foram mencionadas pelos estudantes da pós-graduação que participaram da nossa pesquisa, como fatores que contribuíram para o sofrimento/

adoecimento. Essa crise sanitária, que levou à utilização de aulas remotas, é um ponto relevante de análise, visto que, como apontou Silva Prado e Lucas de Freitas (2022), ela intensificou o processo de adoecimento dos pós-graduandos.

O que assistimos foi alunos que não conseguiam elaborar seus trabalhos devido ao luto vivenciado ou mesmo pela ansiedade, medo, preocupação com sua saúde e de entes queridos. Muitos deles paralisaram, tiveram dificuldades em organizar o pensamento, sistematizar suas ideias, mesmo já tendo se apropriado de vários conhecimentos científicos relacionados ao objeto da pesquisa.

Embora no período de pandemia muitas situações, dificuldades, somente tenham sido acirradas, entendemos que a educação, por meio do ensino do conhecimento científico, possibilita a apropriação elevada ou superior do real, devido à potencialização do pensamento por conceitos. Sabemos que as condições objetivas nem sempre dão suporte para a realização das pesquisas na pós-graduação. Devido às circunstâncias concretas de vida, que demandam do estudante o desenvolvimento da atividade de trabalho – como forma de subsistência, junto com a atividade de estudo – como possibilidades de concretização de aspirações e desejo, nem sempre a formação provoca o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

Assim, encontramos um aluno esgotado, pois precisa satisfazer as exigências do trabalho e da pós-graduação. Como apresentam os dados do estudo realizado, cinco alunos (29,41%) trabalham de 30 a 37h semanais, e outros 5 (29,41%) trabalham 20h semanais, sendo que dois trabalham 40h, fora o horário que precisam se dedicar à pós-graduação. Como os valores das bolsas são baixos ou

disponibilizados por um período curto, os alunos acabam pegando uma carga horária elevada de trabalho.

O que podemos verificar é que um universo de contradições permeia a formação dos estudantes. Constatamos, a partir das respostas dos pós-graduandos, que concomitantemente à necessidade de trabalhar para sobreviver, há uma gama de expectativas com relação ao desenvolvimento da atividade de estudo possibilitar aos mesmos galgarem condições melhores de vida. Nesse sentido, nove estudantes (52,9%) relataram que querem fazer pós-graduação para ingressarem na docência do ensino superior.

Embora tenham relatado várias condições desfavoráveis à formação, um aspecto importante levantado na pesquisa refere-se à importância que os estudantes demonstraram em relação ao corpo docente. Quando solicitamos que nos relatassem três aspectos que os agradavam no Programa, 11 (64,70%) mencionaram o fato de o curso ter professores capacitados, seguido da possibilidade de diálogo com os discentes/trocas de conhecimentos (seis estudantes, 35,29%).

De forma geral, conforme vimos no item anterior em relação à compreensão que os estudantes têm da finalidade da educação, observamos que eles estabelecem um sentido coerente com o significado da formação em nível de mestrado e doutorado, mas as condições objetivas desfavoráveis ao processo de desenvolvimento das potencialidades impactam na subjetividade dos alunos e estes, muitas vezes, adoecem, como vimos nas pesquisas. Assim, consideramos que é necessário ser resgatado o sentido e o significado

real da pós-graduação, vinculada à pesquisa, ao aprofundamento dos conhecimentos, conforme vimos anteriormente em Saviani (2006). O foco deve ser o aprendizado do estudante, apesar das contradições presentes nesse sistema capitalista.

Estudantes sofrem/adoecem, mas nem sempre encontram apoio institucional para o enfrentamento dessa problemática. Quando perguntamos sobre quais as redes de apoio que acionavam para lidar com o sofrimento/adoecimento, 7 respostas (41,17%) mencionaram os colegas, 6 (35,29%) citaram o orientador, 5 (29,41%) relataram que não existe uma rede de apoio na instituição, 3 (17,64%) mencionaram os professores e 3 (17,64%) consideraram que a bolsa estudantil auxilia no enfrentamento.

Com relação aos enfrentamentos do adoecimento, Silva *et al.* (2022) defendem a necessidade de criar uma ação colaborativa, para que os estudantes construam conhecimento juntos e formem redes de aprendizagem. Peixoto, Mesquita Soares e Firmino Bezerra (2022) sugerem a realização de palestras, cursos e demais eventos que contribuam para o debate sobre o adoecimento discente na pós-graduação. Reis, Ragnini e Boehs (2021) ampliam essa possibilidade de enfrentamento, considerando a necessidade de fortalecimento de políticas e dispositivos de atenção à saúde mental nas universidades voltadas para estudantes que estão em sofrimento psíquico.

Do nosso ponto de vista, o enfrentamento do sofrimento tem que ser coletivo, envolvendo ações individuais, institucionais e na sociedade de forma ampla, lutando por melhores condições de trabalho e formação em todos os níveis de educação. Esse deveria

ser o compromisso da Psicologia, quando inserida no contexto do ensino superior. Concordamos com Silva Prado e Lucas de Freitas (2022), que analisam que é importante ficar atento à inter-relação entre os fatores sociais e o impacto na saúde mental dos pós-graduandos.

Filho (2022, p. 627) também tem esse entendimento e considera que “[...] sofrimento e adoecimento são socialmente referenciados pelas formas de organização social da atividade consciente dos sujeitos”. O sofrimento não deve ser analisado como fator individual, é preciso compreender a produção do adoecimento em uma sociedade na qual o trabalhador, no caso da pós-graduação, professores e alunos, vira mercadoria, e a pós-graduação adotou o mecanismo de uma sociedade que está mais preocupada com a produção do que com a qualidade das dissertações e teses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o adoecimento/sofrimento é uma realidade entre os acadêmicos desta instituição pesquisada. Tal constatação confirma os achados de estudos sobre este público que evidenciam que as demandas deste contexto acadêmico exigente, alinhado a alienação do sistema capitalista, produz um processo de sofrimento psíquico. A contradição entre aquilo que levou o aluno a ingressar no curso de pós-graduação e os desafios da demanda do curso pode produzir uma autocobrança que traz obstáculos para que possa realizar as atividades exigidas na formação.

As condições objetivas acabam impactando no desenvolvimento da personalidade, nos motivos que levam a ações direcionadas para

a elaboração das dissertações e teses. Ainda que inseridos nessa sociedade alienante, e por isso adoecedora, os alunos de pós-graduação, pela mediação do pensamento por conceitos, veiculado pela educação, pelo ensino de pós-graduação, podem perceber, explicar com legitimidade seu processo de adoecimento. Tomam consciência dos fatores sociais e institucionais que podem provocar o sofrimento/adoecimento, mas a busca de enfrentamento ainda é individualizada.

A impressão que tivemos com as informações obtidas no estudo é que os pós-graduandos valorizam a pós-graduação, encontram pontos positivos na formação, mas o pouco investimento na educação, nas bolsas e a sobrecarga de trabalho não permitem uma dedicação exclusiva para a formação. Mesmo que adoecidos, continuam mostrando interesse em continuar estudando, visto que a educação está dando condições de pensarem e irem além (fazer concursos, ir para a docência, continuar estudando) do que a realidade concreta adoecedora (capitalismo) impõe a eles. Podemos dizer que buscam fazer da atividade de estudo uma atividade transformadora, de superação dos problemas apresentados.

O sofrimento/adoecimento, como vimos, pode provocar a desagregação das funções psicológicas superiores, pode influenciar na formação dos conceitos, acarretando dificuldades para elaborar a pesquisa. Os estudantes têm consciência do processo doloroso que estão vivenciando e sabem que isso está afetando o seu desempenho acadêmico. Percebem que a maior causa de seu adoecimento encontra-se no contexto em que a pós-graduação ocorre, conhecem a precarização que vivem as instituições públicas, mas também sabem que os desafios que fazem parte da vida, como

perdas, situação econômica familiar, conflitos familiares afetam seu estado de adoecimento.

Assim, concordamos com Viapiana, Gomes e Albuquerque (2018, p. 184), quando afirmam que “[...] são fundamentais as iniciativas voltadas à melhoria das condições de trabalho, redução da intensificação, dos ritmos, da precarização e da violência no trabalho, por exemplo”. Criar espaços mais saudáveis, colocando a vida acima dos lucros.

A Psicologia Escolar e Educacional não pode ficar alheia a essa discussão sobre o sofrimento/adoecimento no ensino superior. Zeigarnik (1979) afirma que o adoecimento envolve um homem enfermo e isso implica em investigar quem é este homem, seus interesses, seus motivos e suas relações sociais.

Filho (2022, p. 641) analisa que a importância de compreender e tratar do sofrimento psicológico na educação:

[...] está em que as funções psicológicas superiores, essas que nos ligam à cultura, são fundamentalmente organizadas e operadas pela personalidade. Assim, em qualquer lugar ou forma na qual ela ocorra, as funções correlacionadas a tal ou tal atividade se constituem como funções da personalidade, que tem como centro a relação eu/outro, motivada por afetos, emoções, conhecimentos, que são o resultado das vivências individuais dos sujeitos. Por isso, essa análise é essencial quando queremos compreender o papel da educação na humanização dos indivíduos e das relações sociais que esperamos para o seu desenvolvimento.

A Psicologia necessita auxiliar a instituição educativa na compreensão do sofrimento psíquico, de professores e estudantes

em todos os níveis de ensino, colaborando com ações para o enfrentamento coletivo dessa problemática em defesa de uma pós-graduação que promova uma formação humanizadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.R. **Formação social dos transtornos do humor**. 2018. 417f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva)-Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Botucatu, 2018.

CIRANO, C.B.S.; CAMPANARIO, A.; SILVA, H.H.M. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 163-187, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8CnjZmYsCs7xkrWKn7vj9Nd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação – **PNPG 2011-2020** / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2010.

GARCIA DA COSTA, E.; NEBEL, L. Quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. **Polis**, Santiago, v. 17, n. 50, p. 207-227, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000200207>. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682018000200207&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 3 abr. 2024.

- FARO, A. Estresse e Estressores na Pós-Graduação: Estudo com Mestrandos e Doutorandos no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 51-60, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722013000100007&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 2 mar. 2024.
- FILHO, A. M. Humanização e sofrimento psicológico no processo educativo: Integração e desintegração da personalidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16313>. Acesso em: 5 fev. 2024.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, A.N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Bauru: Mireveja, 2021.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PEIXOTO, M.T.; MESQUITA SOARES, T.C.; FIRMINO BEZERRA, S.T. A produção acadêmica suscita adoecimento? Revisão sistemática integrativa sobre a saúde discente na pós-graduação *stricto sensu*. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 18, n. 39, p. 1-17, 19, 2022. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1840/970>. Acesso em: 3 abr. 2024.
- PINHEIRO, A.C.J. **Dimensão subjetiva do trabalho acadêmico**: com a palavra os estudantes de pós-graduação. 2019. 145 fls.

Dissertação (Mestrado em Psicologia: Processos Psicológicos Saúde) - Universidade Federal do Amazonas. 2019.

REIS, T.S.D.; RAGNINI, E.C.S.; BOEHS, S.T.M. Sofrimento psíquico e uso de psicofármacos entre estudantes de Pós-Graduação. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 13, n. 2, p. 45-56, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912021000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 abr. 2024.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. (orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC / São Paulo: Cortez, p. 135-163, 2006.

SILVA, F. G. **Inconsciente e adoecimento psíquico na Psicologia soviética**. Relatório (Pós-Doutorado em Saúde Coletiva, Linha de Pesquisa Saúde Mental) - Faculdade de Medicina da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Botucatu/SP. 2019.

SILVA, M. A. **Configurações da “Sociedade do Cansaço” no contexto da pós-graduação stricto sensu**: as percepções dos estudantes da Universidade Vila Velha. 2022. 154 fls. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Vila Velha, Vila Velha/ES. 2022.

SILVA, R. C.; FARIAS, M. E. S. O.; DAMIAN, I. P. M.; BRITO, J. F.; OTTONICAR, S. L. C. Saúde mental e os desafios enfrentados pelos discentes de pós-graduação em ciência da informação no Brasil. **Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud**, La Habana, p. 33, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/207424>. Acesso em: 3 abr. 2024.

SILVA PRADO, A.; DE LUCAS FREITAS, J. O sistema de pós-graduação brasileiro e a saúde mental dos estudantes: que fragilidades a pandemia da Covid-19 revela? **Revista De Educação Da Universidade Federal Do Vale Do São Francisco**, Petrolina, v. 12, p. 28, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1839>. Acesso em: 8 mai. 2023.

SILVA. M. A. S. **Compreensão do adoecimento psíquico**: de L. S. Vigotski à pato Psicologia experimental de Bluma V. Zeigarnik. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, 2014. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/3026/1/000217006.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2024.

TULESKI, S. C. A Unidade do Psiquismo Humano para Vigotski e a Desagregação desta na Esquizofrenia. **Psicologia: Teoria E Pesquisa**, Brasília, p. 35, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e35424>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/Ckq5QmQzjZXpMbnhKrDbkwm/?lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2023.

TULESKI, S. C.; ALVES, A. M.; FRANCO, A. F. O que revela e o que encobre o produtivismo acadêmico? Problematizando a face objetivo-subjetiva do fenômeno e seu impacto social-individual. *In*: FACCI, M.G.D., URT, S.C. **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: Editora da Universidade Federal do Piauí/EDUFPI, p. 201-231, 2017.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, Salvador, v. 16, n. 48, p. 769-792, 2011.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mm7qsk7QXtTLHKD6DqdR5Kv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2023.

VIAPIANA, V.N.; GOMES, R.M; ALBUQUERQUE, G.S.C.

Adoecimento psíquico na sociedade contemporânea: notas conceituais da teoria da determinação social do processo saúde doença. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. esp.4, p. 175-186, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/Y36fDqvZL5Js4nnWpXrYpBb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2023.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

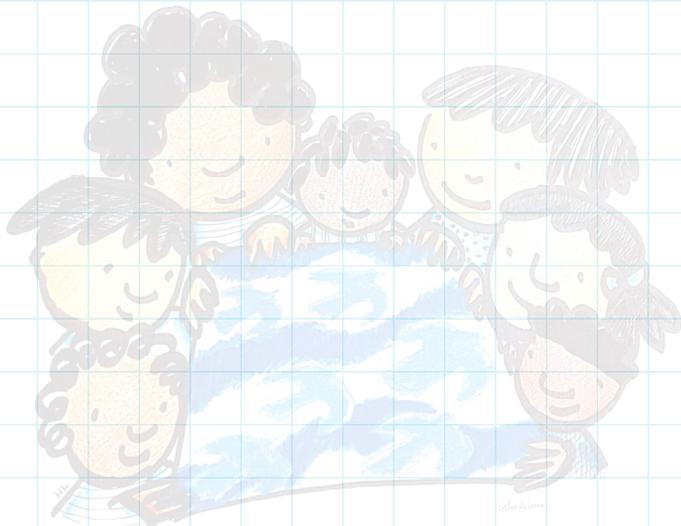
VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

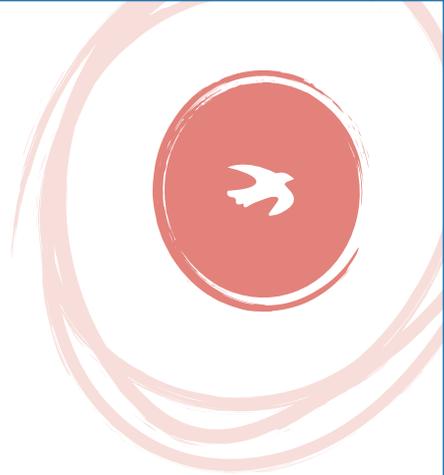
ZEIGARNIK, B.V. **Introducción a la Pato Psicologia**. La Habana: Científico Técnica, 1979.

ZEIGARNIK. B.V. **Psicopatologia**. Madrid: Akal Editor, 1981.

EIXO

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO





CAPÍTULO 16

ENSINO REMOTO E AFETIVIDADE: REFLEXÕES

Vanja Ramos Vieira de Campos
Sergio Antônio da Silva Leite

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende discutir, a partir de bases científicas, a dimensão afetiva no trabalho pedagógico desenvolvido no modelo de ensino remoto. A Portaria do Ministério da Saúde nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, por meio da qual o Ministro da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em decorrência da pandemia pelo novo coronavírus, restringiu as atividades de maneira a evitar a propagação da doença no país. Essa medida afetou os estabelecimentos de ensino em todo o território nacional. O prolongamento da pandemia instalou uma situação de exceção com a adoção de aulas remotas.

É inegável que os recursos tecnológicos podem tornar a aprendizagem mais dinâmica e possibilitar a ampliação dos horizontes do ensino. Entretanto, é preciso diferenciar recursos tecnológicos, que são complementares ao ensino presencial, e o EaD, que corresponde a uma modalidade educacional mais ampla, abarcando todas as vertentes que envolvem o complexo processo de ensino e aprendizagem.

Analisando-se as condições de ensino marcado pela distância, à luz das contribuições de dados apresentados em núcleos temáticos estabelecidos pelos resultados de pesquisa sobre o *Professor Inesquecível* (Leite, 2018), produzidos pelo Grupo do Afeto, propõe-se uma reflexão sobre as possibilidades, ou mesmo as impossibilidades de estabelecimento de relações afetivas positivas constitutivas do processo de construção do conhecimento. O percurso investigativo passa, obrigatoriamente, pelas decisões pedagógicas assumidas pelo professor que poderão promover uma

relação afetiva de aproximação, ou o seu inverso, uma relação de afastamento entre o sujeito, reconhecido na figura do aluno, e o objeto de conhecimento, caracterizado pelo conteúdo escolar.

As bases para a discussão dos conceitos de ensino aprendizagem partem dos referenciais de 2021, Vygotsky, Wallon e Spinoza, que alicerçam os resultados das pesquisas do Grupo do Afeto e destacam como elementos centrais a tríade sujeito, objeto e agente mediador. Todavia, o foco central está na relação afetiva que se estabelece entre o sujeito e o objeto, dada pela qualidade da mediação pedagógica.

A linha de raciocínio e ponderações acerca da educação remota, desenvolvida neste trabalho, considera, ainda, sob a perspectiva freireana, que o ensino na modalidade remota não se estabelece de modo consoante com a educação bancária, orientada meramente pela transmissão de saber.

No estudo teórico aqui desenvolvido, apontamos as possibilidades de uma mediação pedagógica afetiva positiva e concluímos que a distância, inerente ao modelo educacional através de aulas remotas, é um elemento dificultador no estabelecimento de vínculos afetivos entre o aluno e o objeto de conhecimento.

CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM SOB O FOCO DA AFETIVIDADE

As pesquisas produzidas pelo Grupo do Afeto¹² (Leite; Tassoni,

¹² O Grupo do Afeto está vinculado ao grupo de Pesquisa ALLE/AULA, da Faculdade de Educação da Unicamp.

2002, 2007; Leite; Tagliaferro, 2004; Leite, 2006; Leite; Falcin, 2006; Leite; Kager, 2009; Leite, 2018) buscaram descrever as práticas desenvolvidas em sala de aula por docentes considerados inesquecíveis, bem como identificar os impactos dessas práticas nas relações que se estabelecem entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdos abordados.

Atualmente, centrando-se na concepção interacionista do conceito de ensino-aprendizagem, esses estudos assumem que o processo de construção do conhecimento ocorre na relação que se estabelece entre sujeito e objeto, determinado, principalmente, pela ação de agentes mediadores da cultura. Na sala de aula, significa que o conhecimento é construído pelo aluno, a partir da ação que este exerce sobre o objeto do conhecimento a ser apropriado e pelo movimento de elaboração que deve ocorrer no sujeito, a partir da sua ação sobre o referido objeto. Como já apontado, esse processo é mediado por diversos agentes, sendo o professor, sem dúvida, o mais importante em sala de aula. Neste sentido, as pesquisas do grupo têm demonstrado que a ação pedagógica do professor não envolve somente impactos cognitivos no aluno; essa ação também implica, inevitavelmente, em impactos afetivos, uma vez que razão e emoção são entendidas como funções interdependentes, segundo a visão monista das modernas correntes teóricas da Psicologia. Isso significa que, dependendo da qualidade dos impactos afetivos – positivos ou negativos – a curto e a médio prazo, podem ocorrer movimentos de afastamento ou de aproximação entre o sujeito e o objeto, de natureza essencialmente afetiva – podem-se considerar esses movimentos como relações de amor e de ódio, nos extremos desse *continuum*.

Tal relação, apontada pelas pesquisas do grupo, lança luz sobre um relevante problema nas práticas pedagógicas tradicionais, baseadas frequentemente em relações aversivas em sala de aula – ainda que o aluno tenha sido aprovado na referida disciplina. No caso, não se pode assumir que houve, efetivamente, um processo de construção de conhecimento, uma vez que o sucesso neste processo, como aqui entendido, implica, necessariamente, no predomínio dos impactos afetivos positivos, nas relações estabelecidas: espera-se que o aluno se aproprie do objeto e estabeleça uma relação afetiva positiva com este.

Em síntese, podemos especificar o processo de ensino-aprendizagem conceituando o ensino como o planejamento e desenvolvimento das condições concretas de mediação, visando à relação sujeito-objeto e a aprendizagem como o processo de apropriação dos objetos culturais pelo sujeito, a partir das mediações vivenciadas. Ambos os processos são inter-relacionados e permeados pela afetividade.

SUPERANDO O MODELO TRADICIONAL DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Os membros do Grupo do Afeto, embasados pelo acúmulo de dados de pesquisas, definem o processo de ensino-aprendizagem de sucesso como uma mediação pedagógica, desenvolvida pelo professor, que possibilita ao aluno apropriar-se adequadamente daquele conteúdo e, simultaneamente, estabelecer uma relação afetiva positiva com o referido conteúdo.

Isto posto, é preciso situar, como ponto de partida, o reconhecimento histórico do predomínio dos modelos tradicionais do processo de ensino-aprendizagem, bem como destacar, nesse percurso, as concepções teóricas que os acompanharam. O predomínio secular da concepção dualista arraigou-se profundamente no ensino brasileiro, percorreu décadas e segue presente em grande parte das práticas pedagógicas vigentes em pleno século XXI.

A partir do século XX, variadas concepções de educação foram disseminadas e o aluno, agora visto como protagonista ativo na apropriação do conhecimento, foi alçado ao centro do modelo interacionista de educação, substituindo o papel central anteriormente designado ao saber acadêmico.

Neste cenário, as contribuições teóricas de Vigotski revelam um posicionamento segundo o qual o Homem, enquanto ser biológico, condição dada pelas características filogenéticas da espécie, somente se constitui como um ser sócio-histórico a partir da sua inserção na cultura, que é possibilitada pelas relações sociais.

Vigotski defende que é por meio das relações com os outros que o sujeito se apropria dos aspectos culturais. Na medida em que interagem uns com os outros, os indivíduos internalizam as formas culturais, através de instrumentos externos e signos internos, através das relações sociais (Oliveira, 1993)

A partir da teoria de Vigotski, a proposta metodológica sociointeracionista é constituída, tendo como concepção a aprendizagem enquanto processo social de interação com o outro, que se realiza em dado contexto sócio-histórico. Assim, a

aprendizagem acontece a partir de trocas, de interação social, cabendo ao aluno o papel de sujeito ativo no processo de apropriação do saber e, ao professor, o papel de mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento.

A mediação assume posição central no pensamento vigotskiano, ao determinar que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada e a inserção neste mundo se dá, obrigatoriamente, pelos elementos mediadores entre o indivíduo e o meio. Para este autor, a vivência no ambiente cultural é fator primordial no desenvolvimento do sujeito para a criação de nexos verbais e de generalizações pertinentes ao contexto social. É um processo que caminha do externo, a partir de relações intersíquicas, para o interno, de relações intrapsíquicas, assumidas no núcleo central do conceito de internalização.

Nos moldes do processo de ensino-aprendizagem interacionista, a teoria vigotskiano oferece amplas contribuições observadas na proposta dos planos genéticos de desenvolvimento humano. Para o autor, a interação dialética entre os quatro planos genéticos impulsiona o desenvolvimento do homem: o plano da *filogênese* refere-se ao desenvolvimento da espécie; o da *ontogênese* ao plano de desenvolvimento orgânico do indivíduo; o da *sociogênese* trata do desenvolvimento do indivíduo na cultura; o da *microgênese* aborda o plano de desenvolvimento individual, da subjetividade – elemento idiossincrático que caracteriza cada sujeito (Vigotski [1956 [1993]]).

Em síntese, no cerne do pensamento vigotskiano está a ideia de que as possibilidades reais de desenvolvimento das funções

psíquicas superiores – mais complexas e características do sujeito sócio-histórico – são possíveis a partir da inserção social do sujeito, potencialmente mediado pelo ambiente sociocultural.

O modelo de educação interacionista recebeu igualmente as contribuições de Henri Wallon, que apresenta, como um dos elementos centrais de sua teoria, a afetividade no processo de desenvolvimento da criança. O autor defende que o conjunto funcional afetivo incide sobre o meio social e atua sobre a dimensão cognitiva e vice-versa. A interação social, propiciada pela emoção, conduz o sujeito ao universo cultural e à atividade intelectual.

O desenvolvimento humano é oriundo das interações entre a dimensão biológica e a dimensão social. Esta concepção é fundamentada, pelo autor, a partir de quatro grandes núcleos funcionais determinantes nesse processo, a saber: a afetividade, o movimento, a cognição e a pessoa (Wallon, 2010 [1941]). Para Wallon, o processo de desenvolvimento humano é determinado pela relação dialética e contínua entre as três primeiras funções, as quais constituirão a quarta função – a pessoa – em cada momento do processo.

Na perspectiva da teoria walloniana, a afetividade, nosso foco neste estudo, é um processo que envolve a emoção, os sentimentos e a paixão. O autor situa os afetos na permanente relação dialética que acontece entre os processos biológicos e orgânicos, no contexto do ambiente social.

Henri Wallon, assume claramente uma posição monista com relação ao tema. Para ele, as funções afetividade e cognição relacionam-se e alternam-se ao longo dos estágios de desenvolvimento, prevalecendo ora um, ora outro.

Em suma, os modelos de educação interacionistas, baseados nas perspectivas teóricas de Vigotski e Wallon, dão ênfase ao papel da dimensão sociocultural no processo educacional. O conhecimento historicamente constituído, via-de-regra, é apropriado de forma ativa pelo aluno, através da mediação do professor. Neste sentido, pode-se inferir que a qualidade das relações sociais é a pedra angular na relação que se estabelece entre o indivíduo e os objetos, lugares e situações sociais.

Entretanto, as práticas educacionais, ao longo dos séculos, sofreram forte influência do modelo dualista. Os objetivos de ensino contemplaram, prioritariamente, os aspectos cognitivos e racionais, não possibilitando espaço para os aspectos afetivos. As políticas educacionais, currículos e programas, pensados e desenvolvidos nos recentes momentos históricos, seguiram desconsiderando as questões afetivas e centraram seus esforços no sentido do desenvolvimento da inteligência, das estruturas cognitivas, enfim, da dimensão racional, considerada como uma das principais conquistas da humanidade.

SOBRE AS CONCEPÇÕES DUALISTA X MONISTA

Historicamente, o conceito de emoção esteve atrelado à concepção dualista, onde o homem é compreendido como um ser cindido entre a razão e a emoção. Para a visão dualista, o Homem é visto como um ser que ora pensa, ora sente, sendo esses processos entendidos de forma desvinculada, não relacionada. Esta visão, já identificada no pensamento grego, foi fortalecida, na Idade Média, pela ação da Igreja e, na Modernidade, com a filosofia cartesiana, entre outras.

Descartes, em sua afirmação “penso, logo existo”, coloca sua existência condicionada ao pensamento, à razão (Tassoni; Leite, 2010). Assim, por séculos, a concepção dualista manteve-se dominante nas sociedades ocidentais e, mais ainda, baseando-se no pensamento científico crescente, a razão foi gradualmente entendida como a dimensão superior no ser humano, em detrimento da dimensão afetiva. Portanto, a razão deveria assumir o domínio sobre as emoções, mantendo o controle sobre elas. A esse respeito, Leite (2012) comenta:

o domínio hierárquico da razão sobre a emoção é observado nos diferentes períodos históricos: na Antiguidade, pela oposição entre conhecimento inteligível (passível de uma abordagem objetiva) e conhecimento sensível (não científico), sendo os sentimentos considerados não passíveis de um conhecimento objetivo pelo seu grau de subjetividade. Na Idade Média, pelo conflito entre razão e fé, com o predomínio desta sobre aquela. Na Modernidade, pelo dualismo cartesiano, embora tenha ocorrido uma crescente valorização do indivíduo como ser pensante, portador de uma consciência individual e de liberdade. Na sequência histórica, entendemos que o ápice do predomínio racionalista ocorreu no final do século XIX, com o Positivismo, de Augusto Comte, ratificando que o conhecimento só é possível através da razão. (Leite, 2012, p. 357)

A contestação da concepção dualista inicia-se, sem dúvida, com o pensamento de Espinoza. O filósofo holandês defendia que corpo e alma são atributos de uma substância única, assumindo que ambos seguem as mesmas leis e atributos. Desta forma, o filósofo rompeu com a hierarquia secular que compreendia a alma como

superior ao corpo (Leite, 2012). Espinosa acreditava que, por meio da aproximação entre corpo e alma, esta tornar-se-ia livre para admitir sua função de pensar e buscar o conhecimento verdadeiro. Ele afirmava que “a mente se esforça, tanto quanto pode, por imaginar aquelas coisas que aumentam ou estimulam a potência de agir do corpo” (Spinoza, 2009, p. 179). Isto seria possível, pois se uma coisa aumenta ou diminui a potência de ação do corpo, a ideia dessa coisa aumentará ou diminuirá a potência de pensar da mente.

O pensamento de Espinoza rompeu com as ideias dualistas cartesianas apregoadas durante séculos, estabelecendo as bases de uma nova concepção, conhecida como concepção monista, sobre a constituição humana. Suas ideias contribuíram para superação do dualismo e, posteriormente, influenciaram Vigotski e grande número de autores de diversas áreas do conhecimento.

Nas últimas décadas, as pesquisas na área educacional buscaram a compreensão do indivíduo em sua totalidade, abandonando a concepção dualista e assumindo, portanto, uma visão monista, onde cognição e afeto são entendidos como dimensões indissociáveis no desenvolvimento do ser humano. Isto significa que em toda relação sujeito x objeto, a dimensão afetiva está presente, inevitavelmente.

AS CONTRIBUIÇÕES RESULTANTES DAS PESQUISAS SOBRE AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO

As pesquisas produzidas pelo Grupo do Afeto focaram na mediação pedagógica de professores, em diversas áreas de ensino, que obtiveram êxito no estabelecimento de vínculos afetivos positivos entre seus alunos e o conteúdo escolar em sua respectiva área de especialização.

Os professores investigados pelos pesquisadores são profissionais da educação que atuam nas mais diversas situações, frequentemente precárias, mas que conseguem realizar um trabalho pedagógico consistente, fazer a diferença em seus ambientes escolares e alcançar resultados superiores. Não se trata de profissionais imaginários ou heroicos; suas práticas demonstram claramente ser possível enfatizar a dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem com vistas a obter resultados positivos. Esses professores foram afetuosamente distinguidos, no grupo, como *Professor Inesquecível* (Leite, 2018).

Os dados produzidos nesses estudos buscaram descrever as práticas desenvolvidas em sala de aula por esses profissionais, bem como identificar os impactos dessas ações nos alunos, agrupados em quatro *núcleos temáticos*, propostos por Leite (2018): 1) Decisões e práticas pedagógicas; 2) A relação professor-objeto de conhecimento; 3) Outros aspectos de comportamento do professor (a constante disposição de acolhimento em relação aos alunos e a postura crítica em relação aos conteúdos abordados); 4) Impactos na vida dos alunos.

Os resultados das pesquisas têm como pano de fundo o modelo teórico do processo de ensino-aprendizagem, cujos elementos constituintes são a tríade sujeito / objeto ~ / agente mediador, já apresentada. Todavia, o foco central está na relação afetiva que se estabelece entre o sujeito e o objeto, determinada pela qualidade da mediação pedagógica concretamente desenvolvida em sala de aula, de forma presencial. E, finalmente, para o Grupo do Afeto, a caracterização de um ensino de sucesso não está reduzida à aprendizagem de um conteúdo, mas vai além, estabelecendo uma

história de relação afetiva positiva, onde o aluno encontra o prazer de “*sentir-se capaz de*” apropriar-se com sucesso do objeto (Leite, 2018, p. 43).

SOBRE O EAD E O ENSINO REMOTO

A globalização e o advento da *Internet*, deram início a uma revolução nos modelos de comunicação e de conhecimento. As transformações sociais decorrentes deste processo demandaram novas formas de se relacionar com o conhecimento. As novidades tecnológicas surgiram numa velocidade inimaginável, tão inovadoras quanto voláteis. Neste cenário, fervilhante de mudanças e inovações, permeado por muitas adaptações do próprio homem, despontaram modelagens e ferramentas interativas que contribuíram para o desabrochar das propostas do ensino a distância – EaD.

A ênfase, no caso deste capítulo, é dada ao termo “distância”, que evidencia o espaço de separação entre os professores e os alunos, marcadamente pelo processo de ensino-aprendizagem onde a presença tem caráter virtual e a comunicação se dá a partir de lugares diferentes.

A fim de estabelecer uma diferenciação entre os termos EaD e ensino remoto, Saviani e Galvão (2020) defendem que o primeiro já era oferecido de forma regular e coexistia com a educação presencial, enquanto o segundo foi utilizado em caráter de excepcionalidade, sem as condições necessárias para sua efetiva realização. A caracterização da transitoriedade e emergência, bem como a precarização, marcam o conceito de ensino remoto, conforme exposto por Saviani e Galvão:

mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc. (...) determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à *Internet* de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. (Saviani; Galvão, 2020, p. 38)

A partir da segunda metade do século XX, o desenvolvimento das tecnologias digitais foi impulsionado em virtude das novas formas de organização social (Coll; Monereo, 2010). No âmbito educacional, o surgimento da TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – provocou um aumento súbito, no início deste século, na busca por ferramentas que possibilitassem maior interação e comunicação de conteúdos escolares. Entretanto, o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação- TDICs, em todo o processo de ensino, precisa do estabelecimento de bases para comunicação e interação em consonância com os objetivos propostos e contextualizados pela realidade escolar. Afinal, o uso de tecnologias, por mais avançadas e inovadoras que sejam, não garante, *per se*, a inovação educacional. Sob essa ótica, Oliveira (2008, p. 32) comenta: “O salto transformador depende da forma como os instrumentos tecnológicos são utilizados para superar a reprodução do conhecimento e contribuir com a produção de um saber significativo e contextualizado”.

Em suma, o uso das TDICs, para que seja eficiente em promover resultados de aprendizagem superiores, precisa estar atrelado às

propostas pedagógicas adotadas pela escola, caso contrário poderá tornar-se ser um mero elemento de reforço de práticas docentes já existentes em sala de aula, como a reprodução e memorização e, portanto, não cumprir seu papel de ferramenta destinada à promoção de novas experiências de ensino e aprendizagem.

A aula *on-line* apresenta limitações óbvias no papel a ser desempenhado pelo professor. É preciso estar atento para que o ensino não se estabeleça de modo consoante ao modelo tradicional que, por muitos anos, foi usual no ensino e denominado como educação bancária, por Paulo Freire (1996). De acordo com este educador, a educação bancária versa na ideia de que o professor é detentor do saber e seu objetivo primordial seria transmitir conhecimento aos alunos, os quais, por sua vez, seriam meros receptores de conhecimentos, não havendo espaço para reflexões ou construções de novas ideias e saberes.

Sob o aspecto legal, de acordo com o decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, o EaD pode ser oferecido ao ensino fundamental somente em situações emergenciais¹³.

No Brasil, a partir de fevereiro de 2020, a fim de evitar a

¹³ Art. 9º A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, se refere a pessoas que:

- I- estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;
- II- se encontrem no exterior, por qualquer motivo;
- III- vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;
- IV- sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira;
- V- estejam em situação de privação de liberdade; ou
- VI- estejam matriculadas nos anos finais do ensino fundamental regular e estejam privadas da oferta de disciplinas obrigatórias do currículo escolar.

propagação da epidemia do novo coronavírus, causador da Covid-19, no país, o Ministério da Saúde, sob a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, restringiu as atividades presenciais. O prolongamento da pandemia instalou uma situação de exceção com o fechamento das escolas e adoção de aulas remotas. Nesse novo cenário instalado, cabe analisar, com cautela, a compatibilidade das proposições do modelo remoto e as exigências das novas formas de relação com o conhecimento, em virtude do caráter relacional dessa proposta, notadamente no que tange à assimilação passiva do conhecimento e que, de acordo com a abordagem sociointeracionista, deveria a ser produto de processos de elaboração e construção.

O conceito de educação interacionista, como está contido no próprio termo, propõe, a priori, uma efetiva interação que deverá ocorrer, preponderantemente, pela mediação. No âmbito do processo de ensino e aprendizagem, o processo de interação significa afetação mútua, numa dinâmica concreta onde práticas e ações, entrelaçadas às teorias e discursos, evocam transformações nas formas do agir e do pensar, intervêm nos construtos da cognição e, conseqüentemente, na apropriação do conhecimento e na sua consolidação.

SOBRE A QUESTÃO DA AFETIVIDADE NO EAD

O modelo educacional tradicional não encontra grandes dificuldades em adotar o ensino remoto, bastando, para tanto, oferecer um vídeo ou alguns *slides* com informações para transmissão de conhecimentos, além de reduzir a aferição dos resultados da aprendizagem às avaliações formais, sob o modelo de questionários, provas e testes; ao aluno, como sujeito passivo, cabe

o papel de reproduzir e repetir os conteúdos enviados sob a forma eletrônica.

Pode-se dizer que o modelo tradicional de produção de conhecimento pela transmissão está superado, pelo menos teoricamente. Assume-se, como já citado, um modelo sociointeracionista de produção de conhecimento, baseado nos autores aqui apresentados: o conhecimento é construído na relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto, pela ação de um agente mediador.

Os dados acumulados pelas pesquisas sobre afetividade, desenvolvidas no Grupo do Afeto, apontam que o fortalecimento de vínculos na educação, entre sujeito e objeto, é socialmente construído e fortemente determinado pelas práticas vivenciadas, face a face, em sala de aula, onde o professor e aluno estão constantemente envolvidos numa inter-relação, onde a leitura das emoções, tanto por parte de um como de outro, induz a uma percepção de adequação ou de inadequação, de acolhimento ou de rejeição de acordo como os eventos são conduzidos. Portanto, a distância é um fator que inviabiliza esta troca sutil de informações subjetivas, porém tão perceptíveis quanto impactantes, que compõem o dia a dia dos alunos, potencializando sua participação em aula e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A condição dos processos de mediação pedagógica e, conseqüentemente, de seus resultados, estão intrinsecamente conectados ao papel do professor. Os meios concretos pelos quais o docente oferece as instruções, elucida dúvidas, intervém para corrigir, viabiliza a relação entre alunos, providencia apoio material,

incentiva o estudante através do gestual corporal, da entonação de voz e até do olhar estão contidos na própria natureza da atividade desenvolvida. São aspectos que extrapolam a mera transmissão de conhecimento. Além disto, é muito relevante o papel das relações interpessoais, em sala de aula, entre os alunos: frequentemente, o colega atua como um eficiente mediador na relação sujeito-objeto, com indiscutíveis impactos afetivos positivos.

Para Vigotski (1984), é a partir de um intenso processo de interação com o meio social, através da mediação feita pelo outro, que se dará a apropriação dos objetos culturais. Neste sentido, são as relações humanas que possibilitam a essência do processo de construção do conhecimento, pois este só existe a partir das relações sociais. Na verdade, são as experiências vivenciadas com outras pessoas que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade do processo.

Assim, é preciso olhar criticamente para as tentativas de imposição de modelos que lançam mão de alternativas de massificação dos processos de ensino-aprendizagem ultrapassados (Blikstein; Zuffo, 2003), com a aparência de um superficial verniz de modernidade, garantido pela tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da afetividade nos elementos constitutivos do ensino pautado pela distância, bem como suas condições de concretização, expostas neste estudo, buscaram adensar a compreensão sobre suas implicações na educação e, conseqüentemente, na formação de novas gerações. Entretanto, essas críticas não podem ser

confundidas com a impossibilidade da utilização de recursos tecnológicos como suporte ao ensino presencial. Conhecer seus propósitos e limitações é de vital importância na promoção de intervenções conscientes.

As fundamentais conclusões que podem ser assumidas, presentemente, situam a distância identificada como grande barreira que dificultam o estabelecimento de vínculos afetivos positivos, principalmente entre o sujeito e o objeto, como demonstram as pesquisas do Grupo do Afeto.

O primeiro ponto de atenção está na base da teoria de Wallon (1979). O autor, quando propôs a psicogênese da pessoa completa, defendeu a impossibilidade de isolar-se um único aspecto do campo funcional no desenvolvimento do ser humano. Portanto, a aula *online*, ao focar em maior grau o aspecto cognitivo, não promove o desenvolvimento da pessoa completa, uma vez que as dimensões da afetividade e da motricidade, constituídas socialmente, estarão em segundo plano, face à distância própria a esse modelo de ensino. A intrínseca relação entre afeto e cognição no processo de desenvolvimento do sujeito, devido ao distanciamento, não se consuma em toda sua potencialidade. Para o autor, o sujeito precisa ser considerado nas multidimensões que o constituem, sem perder de vista suas particularidades e individualidades.

O segundo problema fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural vigotskiana, destacadamente pela sociogênese. Para o autor, a integralidade do desenvolvimento da criança ou do jovem ocorre, sobretudo, na cultura, ou seja, o amadurecimento orgânico não acontece de forma descolada das relações sociais.

As relações interpessoais, o conjunto de vivências, o espaço da criação, da transmissão de cultura, dos ritos, das tradições, “de conquista de posições com relação ao social” (Vigotski, 2005, p. 8), são estabelecidos pelo convívio em grupo. De fato, no ensino de forma remota, por razões óbvias, não há espaços de convivência, imprescindíveis para a construção da identidade e do estabelecimento de diferentes papéis sociais. O amadurecimento orgânico, a partir das demandas do grupo, por sua vez, permitem ao ser humano conhecer suas possibilidades, perceber os diferentes aspectos sociais, estabelecer relações com os demais membros e construir um senso de pertencimento a um grupo. Sob esta perspectiva, são características inseparáveis do contato físico e presencial, que estão, portanto, limitados no modelo a distância.

Um terceiro aspecto controverso, reside no estabelecimento de vínculos afetivos positivos, especialmente, entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdo que são igualmente prejudicados pelo distanciamento. Nos trabalhos publicados sobre o tema *O Professor Inesquecível* (Leite; Tagliaferro, 2005; Leite; Falcin, 2006), os pesquisadores relatam, de maneira enfática e detalhada, o estabelecimento do clima afetivo positivo em sala de aula, a partir da conduta do professor, como um elemento favorável de aproximação entre o aluno e os conteúdos abordados. Esse clima positivo é descrito e identificado nos olhares, no gestual corporal, nas expressões faciais, na entonação da voz, no contato físico etc., absorvidos com grande sensibilidade pelos alunos. A presença do afeto, nas relações constituídas, promove uma relação de encantamento com o conhecimento, demonstrado pelo professor e pela paixão com que ele aborda e desenvolve os conteúdos em sala de aula. No ensino remoto, esses contatos afetivos identificados fisicamente são improváveis e, portanto, prejudicam os resultados de aproximação afetiva positiva.

O distanciamento social, imposto pela pandemia do Covid-19, encaminhou à educação reflexões sobre os modelos educacionais instalados e as novas possibilidades. Esperamos que este trabalho seja uma fonte de motivação e possa instigar novas pesquisas para aprofundamento e conhecimento da realidade docente interconectada aos resultados de sucesso. Expandir o olhar sobre o processo de ensino aprendizagem, compreendendo-o como um movimento dialético que se dá dentro e fora do contexto escolar é crer na possibilidade transformadora do conhecimento e, assim, ofertar ao aluno a possibilidade de desenvolver um posicionamento crítico no contexto histórico em que está inserido, para além dos muros da escola, para além da demarcação herdada de seu espaço geográfico e social.

REFERÊNCIAS

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Kinorich. As sereias do ensino eletrônico. *In*: SILVA, Marco (ed.). **Educação Online**: teoria, prática, legislação e formação corporativa, 2003. Disponível em: <http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/BliksteinZuffo-MermaidsOfE-Teaching-OnlineEducation.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria n. 356, de 11 de março de 2020. Regulamenta e operacionaliza o disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 49, Seção 1 – Extra, p.185, 12 mar. 2020. Disponível em: www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto Federal nº. 9.057**, de 25/05/2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 08 jun. 2020.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

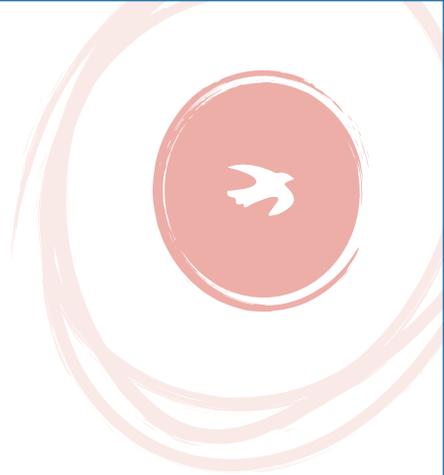
LEITE, Sergio Antonio da Silva (orgs.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto/SP, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LEITE, Sergio Antonio da Silva (orgs.). **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

LEITE, Sergio Antonio da Silva; FALCIN, Daniela Cavani. O professor inesquecível: afetividade nas práticas pedagógicas. *In*: SOUZA, Maria Tereza Coelho de; BUSSAB, Vera Silva Raab (orgs.). **Razão e Emoção: diálogos em construção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 213-254. 2006.

LEITE, Sergio Antonio da Silva; KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, local**, v. 17, n. 62, p. 109-134, 2009.



CAPÍTULO 17

A AFETIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS – O OLHAR DO PROFESSOR DE ALEMÃO

Vanja Ramos Vieira de Campos
Sergio Antônio da Silva Leite

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo, analisar as práticas pedagógicas adotadas por professores de língua alemã, de diversos estados do país, no atual contexto de globalização, correlacionando-as à afetividade¹⁴. Se por um lado a **Internet** promove a derrubada de fronteiras e aproximação de povos, por outro, a língua pode servir como instrumento de inserção, circulação e posicionamento frente às ideologias e às agendas de dominação política, social e cultural.

As múltiplas e complexas dimensões que abarcam o indivíduo, incluindo as funções psíquicas superiores, potencialmente passíveis de desenvolvimento quando mediadas pelo ambiente sociocultural, são apontadas por diversos autores, tais como Leite (2018), Galvão (1995) e Prandini (2010), sob as perspectivas da abordagem histórico-cultural vigotskiana e da teoria walloniana sobre o desenvolvimento humano.

Pesquisadores do campo da afetividade vêm produzindo resultados sobre a mediação pedagógica de professores que obtiveram êxito no estabelecimento de vínculos afetivos positivos entre seus alunos e o conteúdo escolar, nas mais diversas áreas de ensino (Leite; Tassoni, 2002). Na sala de aula, o professor, como principal agente mediador, ao planejar as práticas e situações concretas para ação pedagógica, pode aumentar as chances de sucesso no processo de aprendizagem dos alunos.

Neste trabalho, almejamos aprofundar a reflexão sobre o ensino

¹⁴ Este trabalho foi realizado como fase inicial e preparatória para a pesquisa de Doutorado, sobre os impactos afetivos no ensino de alemão, a ser desenvolvida pela autora no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp.

de línguas estrangeiras, tendo como pano de fundo a afetividade subjacente às práticas pedagógicas adotadas por professores de alemão, contextualizadas pelo cenário social, histórico e cultural do mundo globalizado. Sob o olhar de 85 professores, ainda que extremamente plural, nos mais variados aspectos, encontramos muitos pontos convergentes.

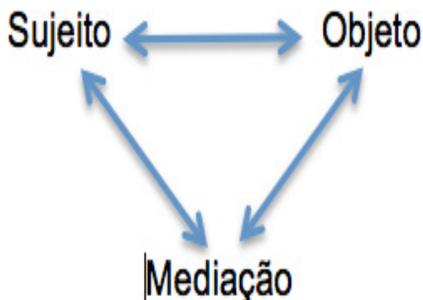
CONCEPÇÃO DOS MODELOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: TRADICIONAL X INTERACIONISTA

Adotamos, como ponto de partida, o reconhecimento histórico de dominação dos modelos tradicionais do processo de ensino-aprendizagem, bem como, nesse percurso, as concepções teóricas que os acompanharam. O predomínio secular da concepção dualista¹⁵ arraigou-se fortemente no ensino brasileiro, perpassou séculos e segue, ainda hoje, presente em grande parte das práticas pedagógicas vigentes em pleno século XXI.

Neste trabalho, abordamos, inicialmente, os pressupostos teóricos sociointeracionistas de Vigotski, a fim de alicerçar as discussões que serão estabelecidas posteriormente. A proposta metodológica sociointeracionista de Vigotski é constituída sob a visão de que a aprendizagem, enquanto processo social, se dá pela interação com o outro nos diversos contextos socio-históricos. O aluno deve desempenhar o papel de sujeito ativo na apropriação do saber, enquanto ao professor cabe o papel de mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento, como representado na Figura 1.

¹⁵ Por concepção dualista entende-se o pressuposto de que o homem é um ser cindido entre razão e emoção, o que significa que ora pensa, ora sente, não havendo interrelação entre essas duas dimensões (Leite, 2018).

FIGURA 1 - REPRESENTAÇÃO DO MODELO TEÓRICO VIGOTSKIANO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.



Fonte: os autores

A mediação pedagógica tem posição de destaque no pensamento vigotskiano, de acordo com Smolka (2000). Assim, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada e a inclusão neste mundo ocorre, necessariamente, pelos fatores mediadores entre o sujeito e o ambiente. Neste sentido, o professor deve agir na preparação do meio. Vigotski define:

assim chegamos à seguinte fórmula do processo educacional: educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio. (Vigotski, (2018 [1926], p. 67)

Na sala de aula, o professor é o principal agente mediador e, ao planejar as práticas e situações concretas para ação pedagógica, ele aumenta as chances de sucesso dos alunos.

Em síntese, as variadas e complexas dimensões que abarcam o indivíduo são potencialmente passíveis de desenvolvimento quando mediadas pelo ambiente sociocultural – tal processo possibilita que as funções elementares se constituam, gradualmente, como funções psicológicas superiores, características do funcionamento humano maduro.

O CONCEITO DE AFETIVIDADE: AS PESQUISAS SOBRE AFETIVIDADE

O conjunto dos dados produzidos pelas pesquisas desenvolvidas no Grupo do Afeto (Leite; Tassoni, 2002, 2007; Leite; Tagliaferro, 2005; Leite, 2006; Leite; Falcin, 2006; Leite; Kager, 2009) focou na mediação pedagógica de professores, em diversas áreas de ensino, que obtiveram êxito no estabelecimento de vínculos afetivos positivos entre seus alunos e o conteúdo escolar, em sua respectiva área de especialização.

Os resultados produzidos nesses estudos, buscaram descrever as práticas desenvolvidas em sala de aula por profissionais da educação que atuam nas mais diversas situações, frequentemente precárias, mas que conseguem realizar um trabalho pedagógico consistente, que fazem a diferença em seus ambientes escolares e alcançam resultados superiores – são os “*professores inesquecíveis*” (Leite, 2018). Os dados mostram que os seus alunos se apropriam dos conteúdos e estabelecem uma relação afetiva positiva com os mesmos, sugerindo fortemente que a qualidade da mediação é um dos fatores decisivos na relação que será constituída entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Portanto, para o Grupo do Afeto, a caracterização de um ensino de sucesso não está reduzida somente à aprendizagem/apropriação do conteúdo, mas deve ir além, estabelecendo uma história de relação afetiva positiva, onde o aluno encontra o prazer de “sentir-se capaz de” apropriar-se com sucesso do objeto (Leite, 2018).

AFETIVIDADE EM WALLON

O modelo de educação interacionista recebeu destacadamente as contribuições de Henri Wallon (1934, 1941, 1942), que situa, como um dos elementos centrais de sua teoria, a afetividade no processo de desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento humano é proveniente das interações entre a dimensão biológica e a dimensão social. Esta concepção é fundamentada, pelo autor, a partir de quatro grandes núcleos funcionais determinantes desse processo, a saber: a afetividade, o movimento, a cognição e a pessoa (Wallon, 2010 [1941]). Para Wallon, o processo de desenvolvimento humano é determinado pela relação dialética e contínua entre as três primeiras funções, o que vai constituir a quarta função – a pessoa – em cada momento do processo.

O autor aponta que o conjunto funcional afetivo incide sobre o meio social e atua sobre a dimensão cognitiva e vice-versa. A interação social, propiciada pela emoção, conduz o sujeito ao universo cultural e à atividade intelectual. Neste sentido, ele argumenta:

as emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, corresponde a certo

tipo de situação. Atitudes e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir [...] é a emoção que dá o tom ao real. (Wallon, 2010 [1941], p. 121)

O autor situa os afetos na permanente relação dialética que acontece entre os processos biológicos e orgânicos, no contexto do ambiente social (Galvão, 1995).

Henri Wallon assume claramente uma posição monista com relação ao tema¹⁶. Para ele, nas situações de aprendizagem, tanto a dimensão afetiva quanto os atos motores, em conjunto com os aspectos cognitivos, alternam-se ao longo dos estágios de desenvolvimento, prevalecendo ora um, ora outro. A integração de funções, para Prandini (2010), permite uma compreensão ampliada de que não há atividade exclusivamente cognoscente.

AFETIVIDADE EM VIGOTSKI

A afetividade, nosso foco neste estudo, é encontrada conceitualmente e de forma ampla no pensamento de Vigotski. Apesar de não ter desenvolvido especificamente uma teoria das emoções, Sawaia (2000) ressalta que a emoção, na obra vigotskiana, apresenta as bases da construção do conhecimento, sob o olhar do monismo espinoziano e em contraposição ao dualismo de Descartes, preconizado pelos modelos psicológicos em voga na época.

¹⁶ A concepção monista entende o ser humano numa perspectiva global, ou seja, razão e emoção são compreendidas como duas dimensões interrelacionadas, “duas faces da mesma moeda” que apresentam uma relação dialética entre ambas (Leite, 2018).

As contribuições teóricas de Vigotski permitem inferir que imaginação e emoção estão imbricadas na existência humana. Ambas podem ser compreendidas como importantes construtos, impregnados de significados, que acontecem em decorrência de experiência de vida e, assim, compõem os processos de constituição do sujeito.

As emoções são fundamentais ao conferir significado ao ato de perceber seu contexto histórico e social, pois tornam as experiências repletas de significados para, então, edificarem o conhecimento.

Para Vigotski, o homem é constituído de corpo e consciência, em permanente relação dialética com o outro e com o meio cultural. Afetado por suas próprias vontades e, ao mesmo tempo, sendo afetado pelo outro. Ele argumenta:

o pensamento não surge de si mesmo ou de outros pensamentos, mas da esfera motivacional de nossa consciência, que engloba nossas inclinações e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Por trás de cada pensamento existe uma tendência afetivo-volitiva (...). A compreensão real e completa do pensamento alheio só é possível quando descobrimos a trama afetivo-volitiva que se esconde por trás dele. (Vigotski, 1997 [1934], p.342 - tradução nossa)

Em suma, os modelos de educação interacionistas, baseados nas perspectivas teóricas de Vigotski e Wallon, dão ênfase ao papel da dimensão sociocultural e afetiva na estruturação no processo educacional. O conhecimento historicamente constituído, via de regra, é apropriado de forma ativa pelo aluno, através da mediação do professor. Ambos os autores admitem o caráter social da afetividade e apresentam em suas teorias, cada um a seu

modo, que as manifestações emocionais, de caráter orgânico, ao ganharem complexidade, agem no universo do simbólico. Esses autores, segundo Leite e Tassoni (2002, p.122), “defendem a íntima relação que há entre o ambiente cultural/social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos relacionam-se, inter-relacionam e influenciam-se mutuamente”. Neste sentido, pode-se inferir que os afetos de aproximação, ou o seu contrário, de afastamento, são elementos determinantes na qualidade das relações sociais.

Neste trabalho, sobre as ações pedagógicas adotadas por professores de língua alemã, investigamos as práticas educacionais a fim de identificar possibilidades de aproximação positiva, por parte dos alunos, com os conteúdos.

DIMENSÕES INTERCULTURAIS E SOCIAIS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Consideramos destacar o contexto globalizado como a arena, por excelência, onde transitam os atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (Kumaravadivelu, 2011). O percurso deste processo está imbricado tanto pela cultura, pela política e história da língua estrangeira, quanto da língua materna, de forma indissociável.

A linguagem desempenha papel preponderante, como uma via de acesso de transmissão e compartilhamento da cultura, como propõe Kramersch (2017). Parece inexequível, portanto, promover uma pedagogia de ensino de línguas politicamente engajada, reflexiva, interpretativa e historicamente situada, sem reconhecer os aspectos culturais e sociais a ela inerentes. A autora defende:

dessa forma, cultura é o significado que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um determinado espaço e tempo, durante a vida histórica do grupo. Aprender sobre uma cultura estrangeira sem estar ciente de suas próprias práticas discursivas pode levar a uma compreensão a-histórica e anacrônica do Outro e a um entendimento básico, por conseguinte, limitado do Eu. (Kramsch, 2017, p.146)

A interculturalidade é, igualmente, destacada no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por Bolognini, que argumenta:

para aqueles que trabalham com ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, considerar que há uma ligação intrínseca entre cultura e linguagem é definitivo (...) é importante que o aluno tenha consciência de sua posição como representante de uma cultura.(Bolognini, 1998, p.10-11)

Ao situar o pano de fundo dado pelo contexto social, histórico e cultural, no uso das línguas, Rajagopalan (2010, p. 17) afirma que: “É preciso olhar a realidade sociopolítica e não apenas reduplicar o já feito em moldes tradicionais.” Isso implica, necessariamente, na constituição de um processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira distinto, como espaço de trocas culturais, de produção e reconhecimento de novas e antigas identidades.

A natureza social na produção da linguagem é defendida por Bakhtin. No pensamento bakhtiniano, a língua é utilizada pelo homem no sentido de construção de enunciados, a partir de sua necessidade de comunicação em dado contexto. Bahktin (2014 [1929], p.16) define a palavra como “o signo ideológico por

excelência; ela registra as menores variações das relações sociais”. E na visão do autor, o signo e o contexto social estão inseparavelmente conectados. O teórico afirma:

(...) Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. (Bahktin (2014 [1929], p. 33 e 98)

Sob essa visão, a língua não é um fim em si, mas tão somente um meio. Portanto, neste sentido, as palavras ocupam espaços de sentidos e de sentimentos, aglutinam-se e contrapõem-se para constituírem os enunciados e, por fim, transportar alguma coisa a alguém. Portanto, explorar o ponto de interseção entre o individual e o social, no ensino de línguas estrangeiras, permite refletir sobre como as formas de ação e interação social humanas são capazes de compreender e compor as formas discursivas sob as mais variadas linguagens, tão diversas quanto possíveis, sob diferentes formas político-ideológico-culturais e em diversificadas experiências sociais e históricas.

No processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira encontra-se, como elemento central, a mediação do professor, capaz de promover aproximação ou afastamento entre o aluno/sujeito e o objeto/língua estrangeira¹⁷.

¹⁷ As pesquisas do Grupo do Afeto revelam que os impactos afetivos, observados nas relações que se estabelecem entre o sujeito e objeto, são identificados pelos movimentos de aproximação ou de afastamento entre o aluno e os conteúdos abordados em sala de aula, movimentos estes determinados, prioritariamente, pela mediação pedagógica do professor (Leite, 2018).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi embasado na análise de dados coletados junto a 85 professores de língua estrangeira, das regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil. Os docentes responderam a um questionário, elaborado com 11 perguntas fechadas, incluindo um campo, não obrigatório, de comentários. A aplicação aconteceu durante os meses de abril e maio de 2021, através de um *link* do *Google Forms*, encaminhado por *e-mail*, com uma mensagem explicativa e de sensibilização à participação e engajamento dos professores de alemão, em vários estados do país. Tal encaminhamento foi possível em virtude do apoio da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG), com a divulgação pelos dirigentes e professores das suas associações vinculadas. O questionário contemplou, em sua maioria, docentes atuantes em escolas, em virtude de as informações serem obtidas através dos professores filiados às associações anteriormente mencionadas.

As questões foram elaboradas a partir dos quatro núcleos temáticos propostos por Leite (2018): 1) Decisões e práticas pedagógicas; 2) A relação professor-objeto de conhecimento; 3) Outros aspectos de comportamento do professor (a constante disposição de acolhimento em relação aos alunos e a postura crítica em relação aos conteúdos abordados); 4) Impactos na vida dos alunos. Entretanto, para estabelecer o foco no tema de investigação, proposto neste estudo, optamos por conceder maior ênfase ao núcleo de decisões e práticas pedagógicas.

A partir dos dados obtidos, buscamos estabelecer relações entre os fatos concretos e as possibilidades de afetar positivamente os alunos a partir da aproximação, destes últimos, aos conteúdos ministrados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As questões iniciais tiveram por objetivo mapear o perfil dos respondentes a fim de estabelecer relações com as demais questões.

FIGURA 2 – TABELA COM DADOS SOBRE O PERFIL DOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Questão 1 - Faixa Etária			
21 anos – 30 anos	31 anos – 40 anos	41 anos - 50anos	acima de 51 anos
19%	26%	30%	26%
Questão 2 - Formação			
Letras	Pedagogia	Ensino Médio/ Magistério/Profissio- nalizante	Outros (Mat, Hist, Bio, Jornalismo, Artes, Direito, RH, etc)
78%	9%	2%	11%
Questão 3 - Há quantos anos leciona alemão			
1 - 5 anos	5 – 10 anos	acima de 10 anos	
19%	26%	56%	
Questão 4 - Atualmente leciona alemão em escolas			
da rede pública	da rede particular	em ambas	não estou lecionando atualmente
28%	56%	9%	7%

Fonte: Dados da Pesquisa

Em síntese, os dados sobre o perfil do professor de alemão revelam que o grupo pesquisado é composto, majoritariamente, por professores com considerável nível de experiência profissional, formação acadêmica condizente com a carreira docente, bem como maturidade etária. Relacionando-se os dados da faixa etária dos respondentes à experiência profissional, podemos inferir que as decisões e práticas pedagógicas desses educadores foram constituídas a partir de bases teóricas adquiridas tanto no curso superior, quanto na experiência de sala de aula.

Os itens adotados na elaboração da questão, que aborda o desempenho linguístico de um aluno de alemão (Figura 3), buscaram representar as expectativas de desempenho linguístico correlacionadas às implicações na vida social do aluno.

FIGURA 3 – PORCENTAGENS DE RESPOSTAS RELACIONADAS AOS CRITÉRIOS QUE SE DESTACAM NO DESEMPENHO LINGUÍSTICO DE UM ALUNO DE ALEMÃO



Fonte: Dados da Pesquisa

A língua, de acordo com Rajagopalan (2003), pode servir como instrumento de inserção, circulação e posicionamento frente às ideologias vigentes. Assim, ao apontar os critérios de maior destaque no desempenho linguístico dos alunos (Figura 3), os professores puderam, dentre as opções ofertadas, apontar o que esperam de seus alunos no referido quesito.

Dentre os critérios de destaque no desempenho linguístico, a compreensão dos aspectos interculturais apontada por 72% dos docentes, permitiu-nos inferir que buscar estabelecer pontos de referência com a cultura-alvo, de forma norteadada pela compreensão das experiências históricas e subjetivas no comportamento humano dada pelo Outro, pode afetar o aluno na constituição de um processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira com espaço de trocas culturais, de produção e reconhecimento de novas e antigas identidades.

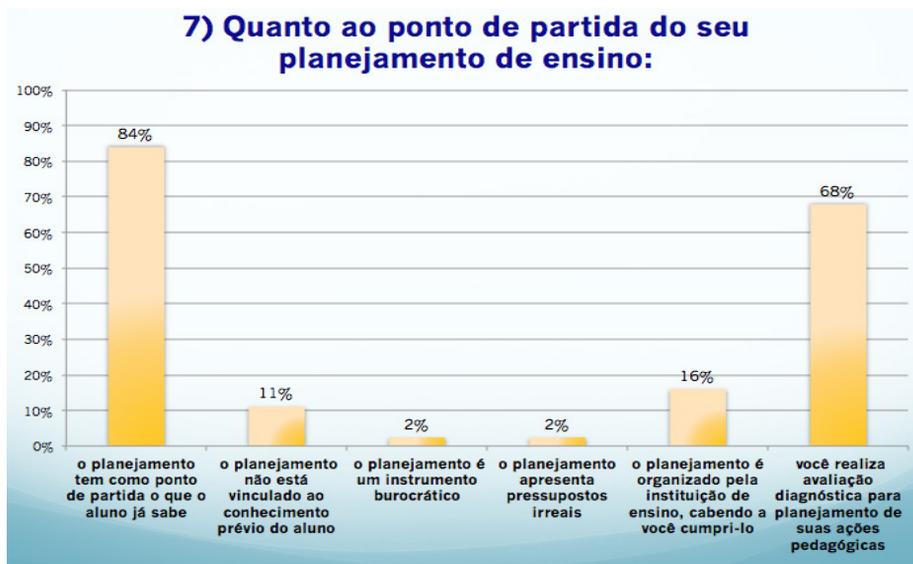
Os itens concernentes à expressão (nativo ou estrangeiro) foram inseridos para que os respondentes pudessem destacar os objetivos de sua prática. A indicação de maior importância dada à fluência, sugerida como a habilidade comunicativa, como a concatenação de ideias e como a fluidez verbal, do que à proficiência, foi destacada por 70% dos respondentes. O destaque atribuído ao referido quesito, de acordo com o sentido dado pelo instrumento de investigação, pareceu distinguir a língua no sentido de construção de enunciados, a partir de sua necessidade de comunicação em dado contexto. Ao investigarmos os critérios de desempenho linguístico do aluno, a fluência, destacada pelos respondentes, em que a enunciação verbal (fala) está ligada às condições de comunicação, sob a visão bakhtiniana, parece estar interligada, por sua vez, às estruturas sociais de compreensão dos aspectos interculturais.

Em síntese, não se trata de os alunos mudarem sua identidade, na busca de ser como um nativo, mas de que os alunos possam ser levados a compreender o lugar do sujeito, construindo um espaço

de interseção entre o Eu e o Outro, para além dos aspectos turísticos ou de curiosidades exóticas da língua. Nesta perspectiva, Kramsch (2017) afirma que “os alunos de línguas não mudam a sua identidade ao aprender uma língua estrangeira, mas podem ser levados a mudar as posições do sujeito”. Sob o conceito sociolinguístico de cultura, no ensino de uma segunda língua, parece haver um posicionamento que transcende os aspectos referentes a como se comportar no país estrangeiro.

Os dados sugerem, ainda, haver um lastro de aprendizado do conteúdo, explicitado como conteúdo léxico-gramatical, conteúdo temático etc. Assim, podemos inferir que há um conteúdo estruturado, como uma base, alinhado aos itens mencionados anteriormente. Parece, portanto, possível afetar positivamente os alunos em seus processos de aprendizagem e, assim, aproximá-los ao desempenho linguístico desejado.

O ponto de partida do planejamento (Figura 4) refere-se ao início do percurso de ensino. Essa decisão fundamenta-se na intenção de aumentar as possibilidades de desenvolvimento do sujeito por meio de uma aprendizagem lastreada naquilo que ele já sabe, para que, assim, haja vinculação ao conteúdo a ser apreendido.

FIGURA 4 – PORCENTAGENS DE RESPOSTAS RELACIONADAS AO PONTO DE PARTIDA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO


Fonte: Dados da pesquisa

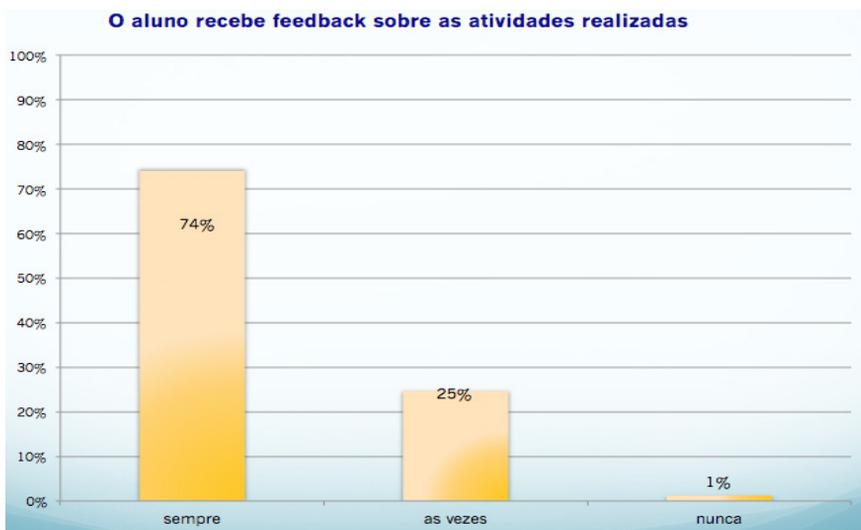
O planejamento de ensino, correlacionado à organização dos conteúdos, pode aumentar as possibilidades de desenvolvimento do sujeito por meio de uma aprendizagem fundamentada naquilo que ele já sabe, de forma crescente e contínua, para que, assim, haja vinculação ao conteúdo a ser apreendido. Identificar o conteúdo dominado pelo aprendiz implica, por exemplo, em realizar uma avaliação diagnóstica sobre o que os alunos conhecem a respeito do tema para que, só então, seja possível definir o início do processo de ensino-aprendizagem. Essa é uma decisão pedagógica que pode afetar positivamente o aluno no sentido de fazê-lo “sentir-se capaz de dominar o tema e aumentar as chances de sucesso em apropriar-se do conhecimento”. A esse respeito, Leite e Tassoni comentam:

tal sucesso tem inegáveis implicações afetivas. Porém, os casos de fracasso são mais conhecidos em nossa realidade escolar: iniciar o ensino desvinculado de qualquer aspecto de conhecimento do aluno aumenta as chances do insucesso ocorrer logo no início do processo, deteriorando prematuramente as possibilidades de se estabelecer uma relação saudável entre o sujeito e o objeto do conhecimento. (Leite e Tassoni, 2002, p.130)

Tomando por base os dois aspectos destacados na Figura 3, observamos que a maioria dos professores respondentes elabora o planejamento assumindo como ponto de partida o que o aluno já sabe, bem como realiza avaliação diagnóstica. Assim, deduzimos, a partir dos resultados obtidos, que o professor, antes de introduzir um novo conteúdo, busca identificar previamente o repertório de conhecimentos dos alunos considerados como pré-requisitos sobre o tema. Esse resultado está alinhado ao pensamento de Ausubel (1968), para quem investigar o que o aluno já sabe e ensinar de forma subsequente é o fator que mais influencia o processo de ensino-aprendizagem.

Evidenciamos, a seguir, os resultados referentes à questão sobre o aluno receber *feedback* (Figura 5) como um elemento de destaque nos resultados produzidos acerca dos procedimentos e das atividades de ensino.

FIGURA 5 – PORCENTAGENS DE RESPOSTAS RELACIONADAS AOS FEEDBACKS OFERECIDOS PELOS DOCENTES AOS ALUNOS



Fonte: Dados da pesquisa

O processo de ensino e aprendizagem pode ser retroalimentado quando o professor identifica, na performance de seu aluno, uma relação com as atividades planejadas e, dessa forma, permite aumentar as chances de um aprendizado de sucesso. Leite (2012) destaca a importância de instruções claras, intervenções adequadas, correção com relação ao desempenho e *feedback* por parte do professor para que haja engajamento e motivação do aluno. O *feedback*, além de possibilitar a ampliação da visão do processo de ensino-aprendizagem, quando realizado num ambiente de confiança, pode permitir o estreitamento do compromisso entre professor e aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas realizadas pelo Grupo do Afeto têm demonstrado que os impactos afetivos estão presentes em todas as práticas desenvolvidas em sala de aula, na medida em que promovem a aproximação, ou o seu inverso, o afastamento, segundo a perspectiva monista do ser humano. Os dados apresentados nesta investigação são passíveis de interpretação a partir do pressuposto teórico do Grupo do Afeto: buscamos, neste estudo, identificar a afetividade subjacente às práticas pedagógicas de professores de alemão.

A partir dos elementos analisados, podemos inferir que no grupo de respondentes, composto de docentes experientes no ensino de língua alemã e, majoritariamente, graduado em cursos da área de educação, há uma relação de comprometimento e envolvimento entre estes e seus alunos. Os resultados, sobretudo nas questões sobre planejamento e *feedback*, demonstram que os professores parecem sensíveis à necessidade de replanejar e aprimorar ações, em buscar informações para embasar as estratégias adotadas, bem como oferecer informações para que os alunos obtenham sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Embora a aprendizagem seja destacada como cognitiva, o processo ocorre marcado por aspectos afetivos, vivenciados no dia a dia do ambiente escolar centrado nas relações sociais. As manifestações afetivas expressam-se de forma corporal e contêm indicadores capazes de oferecer pistas ao professor de como o conteúdo está sendo apropriado (Prandini, 2010). Podemos presumir que o professor, ao reconhecer e considerar o impacto das emoções em suas práticas e estratégias pedagógicas, poderá,

sob esta perspectiva, conduzir sua docência com vistas ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Conforme observado pelas expectativas dos professores quanto ao desempenho linguístico de seus alunos, o aprendizado de alemão, para além de conteúdos gramaticais, pode servir como instrumento de inserção, circulação e posicionamento frente às ideologias vigentes.

Desejamos que os resultados, aqui encontrados, sejam uma fonte de motivação e instiguem outras pesquisas para ampliação da análise, sob a luz da metodologia qualitativa, como, por exemplo, a utilização de entrevistas individuais, com o consequente adensamento do conhecimento sobre a realidade docente, interconectada aos resultados de sucesso da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology: a cognitive view**. Nova York: Holt, Rinhart & Winston, 1968.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi. 16 ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2014.

BOLOGNINI, Carmen Zink. Relações de contato: a questão da cultura. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 32, 2012. 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639285>. Acesso em: 23 jun. 2021.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KRAMSCH, Claire J. Cultura no ensino de língua estrangeira. Tradução de Orison Marden B. de Melo Júnior. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, set./dez. [2013] 2017.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. *In*: MOITA-LOPES, L.P. (orgs.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 129-147.

LEITE, Sergio Antonio da Silva (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto/SP, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LEITE, Sergio Antonio da Silva (org.). **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

LEITE, Sergio Antonio da Silva; FALCIN, Daniela Cavani. O professor inesquecível: afetividade nas práticas pedagógicas. *In*: SOUZA, Maria Tereza Coelho de; BUSSAB, Vera Silva Raab (orgs.). **Razão e Emoção**: diálogos em construção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 213-254.

LEITE, Sergio Antonio da Silva; KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, 2009. p. 109-134.

LEITE, Sergio Antonio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de Ensino e a mediação do professor. *In*: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (orgs.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 113-141.

LEITE, Sergio Antonio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e ensino. *In*: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 113-137.

LEITE, Sergio Antonio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 9, n. 2, p. 247-260, 2005.

PRANDINI, Regina Celia Almeida Rego. A constituição da pessoa: integração funcional. *In*: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 25-46.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Uma linguística aplicada plenamente emancipada: um sonho ou uma perspectiva concreta? **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v.2, n. 3, p. 13-18, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1692>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SAWAIA, Bader B. A emoção como lócus de produção do conhecimento: uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinoza. *In*: **III Conferência de Pesquisa Sociocultural**. Campinas: 2000. p. 1-25.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O impróprio e o impertinente na apropriação das práticas sociais. **Cad. Cedes**, Campinas, v.20, n.50, p 26-40, 2000.

WALLON, Henry Paul Hyacinthe. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, [1934] 1971.

WALLON, Henry P. H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, [1941] 2010.

WALLON, Henry P. H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, [1942] 1978.

YGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas tomo II**: Psicologia infantil. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, [1934] 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes: [1926] 2018.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes: [1926] 2018.



CAPÍTULO 18

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES/AS DE ESCOLAS PÚBLICAS SOBRE GESTÃO ESCOLAR

Poliana da Silva Almeida Santos Camargo
Flávia da Silva Ferreira Asbahr

INTRODUÇÃO

De acordo com a Resolução 52/2013, são várias as competências e habilidades que deve ter aquele/a que se propõe a assumir a direção de uma escola pública estadual. De acordo com um trecho desse documento é possível identificar a complexidade e amplitude de sua atuação que deve integrar diferentes dimensões:

como dirigente e coordenador do processo educativo no âmbito da escola, compete ao Diretor promover ações direcionadas à coerência e consistência de um projeto pedagógico centrado na formação integral dos alunos. Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola, cabe-lhe, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros, de resultados educacionais do ensino e aprendizagem. Como dirigente da unidade escolar, cabe-lhe uma atuação orientada pela concepção de gestão democrática e participativa, o que requer compreensão do contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos e expressar uma visão articuladora e integradora dos vários setores: pedagógico, curricular, administrativo, de serviços, das relações com a comunidade. Compete, portanto, ao Diretor de Escola uma atuação com vistas à superação de condições adversas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, ou seja, centrada na organização e desenvolvimento de ensino que promova a aprendizagem significativa à formação do aluno: pessoal, social e para o mundo do trabalho. (São Paulo, 2013)

O grande desafio é integrar todas essas atribuições no contexto escolar, que se caracteriza por estar em constante processo de congruência e incongruência, as perspectivas, os saberes e fazeres dos sujeitos que constroem esse significativo tecido social que é a escola. Nesse espaço físico se articulam diferentes pessoas com diversificados papéis pessoais, profissionais e com atribuições e subjetividades específicas de atuação, dentre elas: docentes, funcionários/as, alunos/as, mães, pais, responsáveis, famílias.

Outros elementos a serem considerados na atuação do/a diretor/a são “as interferências de interesses privados na organização e funcionamento da escola pública”, que impactam diretamente na atuação profissional (Paro, 2015, p. 59), influenciando na qualidade de vida no trabalho.

Os fatores psicossociais relacionados ao trabalho podem ser definidos como o conjunto das percepções e/ou experiências que resultam da interação entre o trabalho, o ambiente laboral, as condições da organização e as características pessoais do trabalhador (Reis; Fernandes; Gomes, 2010). [...] estão também relacionais às funções e ao conteúdo do trabalho, aos tipos ou variações de esforços, além das características idiossincráticas e familiares dos trabalhadores (Fischer, 2012) como citados em Cardoso; Feijó e Camargo (2018, p. 114).

De acordo com Cardoso, Feijó e Camargo (2018, p. 115-118), existem vários fatores psicossociais relacionados ao trabalho que ocasionam risco a esse, comprometendo a qualidade de vida, tais como “intensidade e tempo de trabalho; exigências emocionais; insuficiência de autonomia; má qualidade das relações sociais no trabalho; conflito de valores; insegurança na situação trabalho/

emprego e percepção de reduzido suporte educacional”. Elementos estressores que também podem comprometer a atuação qualitativa da atividade laboral tem duas origens: física ou psicossocial. A origem física pode ser referente a ambientes não higienizados adequadamente, não ventilados nem iluminados suficientemente para a execução das atividades ou muito barulhentos. Em relação ao aspecto psicossocial podem ser citados embates éticos, inexistência de orientações claras sobre funções e atribuições, autonomia escassa (Benetti *et al.*, 2014; Paschoal; Tamayo, 2004).

De acordo com Pereira *et al.* (2020), a Organização Internacional do Trabalho:

define os fatores psicossociais como uma das principais preocupações do mundo do trabalho contemporâneo. A instituição considera como fatores psicossociais a interação entre ambiente, conteúdo e condições de trabalho, capacidade dos trabalhadores de atender as demandas de trabalho, necessidades e expectativas dos trabalhadores, cultura e fatores pessoais e extralaborais. (p. 3).

Diante do exposto, torna-se significativo dar voz e compreender as representações sociais do/a diretor/a da escola pública estadual. Como ele/a enxerga, interpreta, influencia e vivencia todos esses processos sociais e inter-relacionais dentro da escola.

PARTICIPANTES

Os/as participantes foram escolhidos/as aleatoriamente, de acordo com o interesse dos/as mesmos/as e o consentimento em fazer parte desse estudo. Foram 48 diretores/as respondentes, 38

do sexo feminino (79,2%), 10 do sexo masculino (20,8%), com idades entre 31 e 70 anos. Nas escolas que estes/as profissionais atuam a quantidade de alunos/as varia de 100 a 2.000 crianças, jovens e adultos (ensino fundamental I e II, ensino médio, EJA, ensino técnico, sistema prisional). Somente 3 escolas administram a modalidade de ensino destinada às pessoas jovens, adultas e idosas, enquanto apenas 1 unidade escolar administra o ensino prisional. Em relação ao ensino técnico, este é administrado por 6 unidades escolares.

Em relação a quantidade de funcionários/as e docentes há uma variação de 20 a 300 pessoas. Algumas escolas funcionam nos três períodos (15), a maioria permanece aberta nos períodos da manhã, da tarde (26) e 7 são do Programa de Ensino Integral-PEI. A atuação na direção de escola pública estadual varia de 2 a 34 anos de experiência.

Para atuar como diretor/a de escola existe a exigência de ter formação em pedagogia, com habilitação em administração ou gestão escolar. Dentre os/as participantes, 7 cursaram o magistério; 30 fizeram cursos diversos de especialização; 11 concluíram cursos de mestrado e apenas 1 tem doutorado.

Antes de atuarem na direção da escola pública estadual, 19 participantes tiveram experiência de atuação na gestão em escola particular. O tempo de atuação na gestão pública escolar varia de 2 a 31 anos de experiência: até 2 anos – 2; de 3 a 5 anos – 9; de 6 a 10 anos – 15; 11 a 15 anos – 5; 16 a 20 anos – 11; 20 a 30 anos – 3 e mais de 30 anos – 3 diretores/as. Destaca-se que a maioria tem experiência na gestão escolar de 5 até 20 anos.

O tempo de atuação na direção da escola pública estadual varia

de 2 a 34 anos de experiência, assim classificados: até 2 anos – 9; de 3 a 5 anos – 20; de 6 a 10 anos – 4; de 16 a 20 anos – 13; de 20 a 30 anos – 1 e mais de 30 anos – 1 diretor/a. É possível averiguar que a maioria tem experiência na direção escolar de 5 anos até 20 anos também.

METODOLOGIA

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética – CEP, da FC-UNESP-Bauru/SP e recebeu o parecer de aprovação sob o número CAEE 47481221.1.0000.5398. Somente após esse procedimento a coleta de dados foi iniciada. Um questionário *Google Forms* foi destinado aos/as diretores/as das 80 escolas da Diretoria de Ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo com o objetivo de coletar 5 palavras (Técnica da Associação Livre de Palavras- TALP) que a expressão “gestão escolar pública estadual” os/as faz pensar.

Após escrever as palavras o/a participante deveria ler novamente as palavras e reescrever as 2 palavras mais significativas. Questões abertas também integraram o instrumento de coleta de dados, para compreender as representações sociais de diretores/as de escolas públicas estaduais sobre a gestão escolar.

Para atingir tal finalidade escolhemos da Teoria das Representações Sociais- TRS (Moscovico, 1976; 1995; 2003) e sua Abordagem Estrutural – Teoria do Núcleo Central fundamentada por Abric (Sá, 1998; Abric, 1984; 1994; 2000), como referenciais teórico-metodológicos para a coleta e análise dos dados. Os dados foram analisados e categorizados por meio da análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (1977) e Franco (2012).

REFERENCIAL TEÓRICO

Nossa pesquisa tem por objetivo investigar e compreender as representações sociais sobre os fatores psicossociais relacionados à gestão escolar. E para atingir tal finalidade escolhemos a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1976; 1995; 2003) para ser nosso referencial teórico para o trabalho de análise dos dados. A Teoria das Representações Sociais se destaca como o referencial teórico de inúmeras pesquisas que se interessam pela pluralidade dos aspectos e dimensões constituintes da relação indivíduo-sociedade.

A Teoria das Representações Sociais quer fazer valer a ideia de que a relação entre indivíduo e sociedade é constituinte e determinante para as duas partes, ou seja, o indivíduo é influenciado, transformado e até certo ponto moldado pela sociedade, ao passo que também é influenciada, transformada e construída pela força da ação do indivíduo. É nessa via de mão dupla, onde a presença e passagem do indivíduo pela e na sociedade, e da sociedade pelo e no indivíduo, que se registram as cenas do cotidiano de um e de outro; e são essas cenas que constituem o *locus* da Teoria das Representações Sociais.

Assim, a referida teoria elege o indivíduo e a sociedade como os artífices e protagonistas dos fenômenos psicossociais e pretende, sem construir uma Psicologia individualista, por estudar vidas individuais, e sem construir uma Psicologia absoluta e/ou radicalmente contrária às tendências individualizantes, por associar-se à Sociologia e à História no estudo da sociedade, constituir um referencial epistêmico e metodológico capaz de facilitar as pesquisas que fazem da dialética indivíduo-sociedade seu objeto de estudo.

Segundo Sá (1995, p. 32, apud Jodelet, 1984):

as representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e lógicas. A marcação social dos conteúdos ou dos processos de representação refere-se às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais circulam, às funções que elas servem na interação com o mundo e com os outros.

Já Guareschi (1995, p. 215) afirma que a representação social é:

uma atividade mental pela qual o sujeito constitui uma imagem, ideia, pensamento ou conceito do objeto. Ela está sempre ligada ao objeto, que pode ser pessoa ou coisa. A representação possui dois sentidos que são extremamente relacionados:

- 1) a representação é uma semelhança ou uma reprodução de uma coisa ou pessoa. Nesse sentido a semelhança parece ser física e a representação icônica;
- 2) a representação é a ação de colocar um fato antes de outro através de um discurso, o que, para o indivíduo, é percebido como uma ação que se apresenta para a mente ou para a imaginação.

Neste sentido, a opção pela Teoria das Representações Sociais significa a possibilidade de mobilizar conteúdos de origem e referências fidedignas tão reais quanto o fato concreto, ou seja, a

querendo com isso dizer que ela faz compreender em toda figura um sentido e em todo sentido uma figura. (Moscovici, 1976, p. 65).

O objeto de interesse na pesquisa em representações sociais é a própria representação, que em si carrega uma figura e um significado. As representações (sociais) construídas pelo indivíduo inserido em seu contexto social, são comunicadas, constantemente reconstruídas e novamente apresentadas, exercendo uma importante função de representações generalizantes (paradigmas, juízos, crenças, mitos, normas, cultura etc.) que, a seu modo, irão influir nos comportamentos dos indivíduos (Guareschi, 1995).

Segundo Sá (1995, p. 34), dessa estrutura de representação apresentada por Moscovici, derivam dois importantes aspectos de seu processo formador:

a função de duplicar um sentido por uma figura, dar materialidade a um objeto abstrato, naturalizá-lo, foi chamada de objetivar. A função de duplicar uma figura por um sentido, fornecer um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo, foi chamada de ancorar. (grifos nossos)

A ancoragem define-se pela integração cognitiva do objeto representado (ideias, fatos, outras pessoas etc.), a um sistema já existente de pensamento social, de modo a promover um enraizamento da própria representação, ou seja, significa proceder uma classificação e uma denominação do objeto representado para transformá-lo da condição de estranho à condição de conhecido. A objetivação, por sua vez, representa a função imaginante pela qual se

dá a forma específica do objeto, que passa da condição de abstrato para a condição de concreto; noutros termos, é a materialização da palavra.

Moscovici, citado por Sá (1995, p. 40), diz que “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser imprecisos, reproduzir um conceito em uma imagem”. Associadas, enquanto processos formadores das representações sociais, a ancoragem e a objetivação têm a função de transformar o não-familiar em familiar, outro princípio básico da teoria. Desta forma, podemos afirmar: o campo de pesquisa das representações sociais é o cotidiano das pessoas. Assim, onde houver pessoas vivenciando a relação dialética, aqui já referida, do indivíduo-sociedade (ou indivíduo-coletivo), ali serão produzidas representações sociais e ali estarão presentes o saber popular e o senso comum que, de modo especial, produzem o ambiente onde se desenvolve a vida humana, a vida em sociedade.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Quando questionados sobre o que os/as motivou a atuarem na direção das escolas públicas estaduais foi possível constatar que: 16 querem colaborar com a melhoria da educação pública; 12 buscaram melhoria nos salários por meio de evolução na carreira; 11 afirmaram gostar da profissão; 4 foram convidados/as, aceitam o desafio e foram designados/as; 4 alegaram querer conhecer melhor a área administrativa; e, 1 explicitou ter vocação para essa profissão. Podemos inferir que a maioria tem interesse em contribuir qualitativamente com a educação, assim como é possível constatar um vínculo afetivo positivo em relação a profissão. Como podemos observar nos trechos abaixo:

“Comecei como professora, por opção, logo me efetivei e fui para Vice Direção, gostei muito da Gestão embora seja muito trabalhoso, é um desafio diário, na sequência me efetivei como Diretora e escolhi ficar neste cargo. Passei no concurso de Supervisão e substituí cargo vago, já tive oportunidade de substituir Dirigente e fui chamada para esta posição, mas optei pela Direção, sinto que na escola posso fazer mais para os alunos, professores, comunidade. Acredito muito na escola pública e faço o melhor para ela fazer a diferença na vida dos jovens. Já atuei na prefeitura também, mas acredito que a escola pública de SP oferece maiores oportunidades aos alunos e equipe escolar. Tenho 52 anos e 34 dedicados na escola pública de SP.” (D06)

“Tenho uma forte atuação no sentido colaborativo, gosto de ajudar pessoas, entendo a Educação, como essencial na vida das pessoas, entendo como direito de todos e todas. Pela oportunidade de poder fazer diferente, com dedicação e muito respeito a todos os que frequentam a escola, seja a trabalho ou para avançar em seus estudos.” (D12)

“Possibilidade de fazer da escola um laboratório de experiências, contribuir com a educação valorizando projetos e ideias, romper paradigmas, realizar o sonho de ser gestor e, sobretudo, ouvir e oferecer algo de diferente aos professores, humanizando a escola e construindo uma cultura escolar própria para o século XXI.” (D16)

Por meio do termo indutor “direção escola pública estadual” foram coletadas 95 evocações, expressas por 51 palavras. Após a análise da frequência das evocações foi possível verificar as palavras a seguir e sua frequência: responsabilidade (11); gestão (10); desafios (09); compromisso/comprometimento (07); liderança (05);

empatia (04); dedicação (03), podendo inferir alguns elementos que constituem a representação social na perspectiva do núcleo central.

As respostas das questões abertas foram analisadas e classificadas em 4 dimensões: afetiva, técnica/cognitiva, social e política, de acordo com as percepções sobre o fazer diário e características necessárias para quem pretende assumir a direção de escola pública estadual.

Na dimensão afetiva: a pessoa precisa estar ciente dos desafios, adversidades e dificuldades diários que enfrentará; que as ações devem estar embasadas no amor e na capacidade de adaptação; que há necessidade de ser perseverante e resiliente, com equilíbrio emocional. A pessoa deve ter ciência sobre o excesso de responsabilidade que a atuação implica. Há necessidade de estudo constante, investimento na formação e compromisso constante. A formação favorece a proatividade nas tomadas de decisão, assim como a necessidade do entendimento de tudo um pouco e o trabalho com respeito e ética, abarcam a dimensão técnica/cognitiva.

Na dimensão social: se evidencia o saber ouvir todos/as aqueles/as que constituem a comunidade escolar interna e externa. O recomençar constante, o se importar com as pessoas, ter paciência no processo de resolução de conflitos, ser acessível, estar presente na vida dos/as estudantes, saber conviver dialogando com todos/as são características muito significativas. Agir pautado/a na legalidade é a maior característica da dimensão política, citado pelos/as diretores/as.

Podemos identificar que são muitas as exigências para atuação na direção da escola pública estadual em cada uma das dimensões

apresentadas, que podem provocar fatores psicossociais de risco para esse/a profissional, tais como ter conhecimento de assuntos diversificados para resolver os problemas urgentes que surgem ao mesmo tempo e exigem atuação rápida para resolução, como por exemplo conflitos relacionais, problemas estruturais e exigências documentais dos órgãos superiores com prazos curtos para execução, corroborando com a ação, onde “produzir cada vez mais com menos, em tempos mais curtos, é a meta dos atuais modelos de gestão” (Pereira *et al.*, 2020, p.2).

Outro elemento a ser considerado é que para esse/a profissional dar conta das várias demandas e exigências é preciso dedicar horas de trabalho fora de sua jornada diária e semanal, comprometendo horário de descanso, lazer e convívio com a família.

Os trabalhadores são sujeitos históricos e sociais, e seu estado de saúde mental tende a refletir o tempo em que estão inseridos e o modo de produção capitalista, que determina sua forma de agir e trabalhar. Portanto, não se pode isolar estes sujeitos e aspectos específicos de seu trabalho de forma a-histórica e descontextualizada socialmente, tomando os determinantes de saúde/doença como medidas exatas e aplicáveis a todos os sujeitos de forma generalizada. (Pereira *et al.*, 2020, p. 6)

Em relação aos aspectos negativos, os/as diretores/as citaram a falta de autonomia nas tomadas de decisão como o maior elemento dificultador da atuação; seguido por outras situações desagradáveis, tais como: abdicar de tempo de lazer e descanso para priorizar a escola; descontinuidade das políticas públicas; muito trabalho a ser realizado; muitas responsabilidades; falta de

funcionários/as; remuneração inadequada e pouca valorização.

Há necessidade de compreender melhor estes fatores e pensar em estratégias para amenizar os fatores psicossociais de risco, valorizando a saúde mental do/a diretor/a considerando os elementos característicos de cada unidade escolar e de sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos inferir que as representações sociais dos/as diretores/as de escolas públicas estaduais são constituídas por dois processos – objetivação: que se sustenta na grande responsabilidade que embasa cada ação da gestão, pois estas decisões vão impactar diretamente ou indiretamente a comunidade escolar e por envolver muitas vidas, geram desafios que vão ter maior ou menor impacto dependendo da situação; e ancoragem: por isso é muito importante o compromisso/comprometimento, liderança, empatia e dedicação desse/a profissional.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2 ed. Goiânia: AB, 2000, p. 27-38.

ABRIC, Jean-Claude. A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction. *In*: FARR, Robert M.; MOSCOVICI, Serge. **Social representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 169-183.

- ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et representations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENETTI, Caroline *et al.* A importância de ações estratégicas de gestão de pessoas no manejo do estresse e de estressores ocupacionais. **Omnia Saúde**, Adamantina, v. 11, n. 2, p. 9-24, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/135455> . Acesso em: 20 fev. 2022.
- CARDOSO, Hugo Ferrari; FEIJÓ, Marianne Ramos; CAMARGO, Mário Lázaro. O papel do Psicólogo organizacional e do trabalho (POT) na prevenção dos fatores psicossociais de risco. *In:* SCHMIDT, Maria Luiza; CASTRO, Matheus Fernandes de; CASADORE, Marcos Mariani (orgs.). **Fatores psicossociais e o processo saúde/doença no trabalho**: aspectos teóricos, metodológicos, interventivos e preventivos. São Paulo: FiloCzar, 2018.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A criança e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. *In:* SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 212-233.
- JODELET, Denise. Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. *In:* MOSCOVICI, Serge. **Psychologie sociale**, Presses Universitaires de France, 1984.

MOSCOVICI, Serge. (1976). **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. *In*: GUARESCHI, Pedro; JOCVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. São Paulo: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em Psicologia social. São Paulo: Vozes, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PASCHOAL, Tatiane; TAMAYO, Álvaro. O impacto dos valores laborais e da interferência família-trabalho no estresse ocupacional. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 173-180, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/8M7sGNdwy3XJRmTDdrf9ZMv/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PEREIRA, Ana Carolina Lemos *et al.* Fatores de riscos psicossociais no trabalho: limitações para uma abordagem integral da saúde mental relacionada ao trabalho. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 45, n. 18, p. 1-9, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6369000035118>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/Yj4VrBQcQ3tgQgHcnnGkC6F/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SÁ, Celso Pereira de **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. *In*: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 19-43.

SÃO PAULO. Resolução 52. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**., 2013.



CAPÍTULO 19

ESCOLARIZAÇÃO, DIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Laura Marisa Carnielo Calejon
Lucy Duró Matos Andrade Silva
Maria Silvia Rosa Santana

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: UM OLHAR A PARTIR DO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

As investigações realizadas por pesquisadores da Cátedra Vygotsky, da Universidade de Havana, coordenadas por Arias Beatón, sobre pais e professores, capazes de promover o desenvolvimento dos seus filhos e escolares, apresentavam, entre outras variáveis, uma concepção do desenvolvimento humano semelhante àquela sistematizada por Vygotsky na proposição do Enfoque Histórico-Cultural. Analisando os momentos da formação das ideias de Vygotsky, Arias Beatón (2005) destaca os conhecimentos do teórico e pesquisador mencionado sobre a crítica de Arte, sobre a Filosofia Clássica Alemã, Spinoza, Marx e Engels, assim como as ciências nascentes no início do século XX. Essas condições, como demonstra Arias Beatón (2005), oportunizaram a Vygotsky a análise crítica de uma Psicologia nascente enquanto ciência, demonstrando, no contexto de uma revolução, a necessidade desta ciência superar a crise em que se encontrava.

O século XX, não foi suficiente para que a Psicologia superasse esse desafio. Resulta desta circunstância a dificuldade em compreender a diversidade nas teorias de desenvolvimento assumidas pelas políticas públicas que regem a organização do processo de escolarização no nosso país e, conseqüentemente, tratar, em uma dimensão interdisciplinar, a diversidade como força motriz do desenvolvimento em lugar de atuar como condição de desigualdade e injustiça social.

Compreender a natureza cultural do ser humano amplia a possibilidade de analisar o impacto que as diferentes condições

sociais e de produção da vida material podem produzir no desenvolvimento do sujeito. Fariñas (2010) considera que a construção do pensamento interdisciplinar se mostra uma conquista ainda distante nas ciências sociais, mesmo que muito tenha sido escrito a esse respeito. Defende ainda que a Psicologia, como ciência, pode desempenhar um papel fundamental na realização deste propósito, dada sua tradição de construção de terrenos “bidisciplinares” tais como a Psicologia social, a Psicologia educacional, entre outros, que resultam da aliança com a sociologia, a pedagogia, assim como com outras disciplinas. Entretanto, alerta a autora mencionada, esta vocação interdisciplinar, aceita entre nós, requer atualmente, novos horizontes na construção teórico-metodológica e em sua práxis.

A construção interdisciplinar ou transdisciplinar que pretenda promover algum progresso social, ainda que muito pequeno, tem que recorrer de alguma forma à educação, dado que a educação conduz o desenvolvimento humano.

Porém, esse dado da educação, que hoje pode parecer para muitos como algo óbvio, não foi evidente para as ciências sociais desde seu início. Ainda que tenha sido enunciada, de alguma forma pela filosofia marxista, no século XIX, e pela psicologia que se orientou por esta tradição de pensamento desde os princípios do século XX, teve que percorrer um longo caminho e enfrentar-se com outras interpretações (biologicistas, idealistas etc.) que se interpuseram sistematicamente ao longo de sua história. (Fariñas, 2010, p. 32)

Entendemos que estamos neste caminho, enfrentando dificuldades e os desafios que a Covid 19 trouxe para a educação.

Os objetivos ambiciosos das Metas Educativas 2021 da OEI para a América Latina não foram alcançados. A diversidade que se constitui em riqueza para o desenvolvimento, no nosso contexto, transformou-se em desigualdade e injustiça social. Os impactos da Covid 19, constituem-se em uma das múltiplas evidências do desafio que a educação enfrenta para reimaginar nosso futuro juntos, principalmente quando enfrentamos, como ocorre no nosso país, no atual governo, o descaso com a ciência, com a educação e com a saúde. Evidencia-se a necessidade, como sugere recentemente a Unesco, de construir um novo contrato social para a educação. Fariñas (2010, p. 40) sinaliza também o problema do ecletismo na Psicologia, afirmando:

penso, entretanto, que certa organização de todo o conhecimento disperso na psicologia até nossos dias, sobre o desenvolvimento humano, seria mais frutífera para o desenvolvimento da mesma como ciência particular ou como ciência articulada em uma visão interdisciplinar ou transdisciplinar.

Interdisciplinaridade implica no diálogo entre diferentes campos do conhecimento, no reconhecimento dos limites de cada campo em assumir a integralidade e complexidade do contexto de produção da vida material e do próprio desenvolvimento humano. Diferentes teorias foram propostas para explicar esse processo ao longo do século XX. Nenhuma delas negou a importância da educação e da escola para a promoção do desenvolvimento do sujeito e da própria sociedade, ainda que a finalidade da educação tenha sido diversificada nas diferentes proposições. Para algumas teorias do desenvolvimento humano, a educação permite atualizar possibilidades dadas com anterioridade, tal como ocorre na visão

maturacionista. A aprendizagem resulta, deste modo, possível desde que o sujeito tenha alcançado determinadas condições no seu desenvolvimento. Nesta lógica, o sujeito se torna responsável pelas possíveis dificuldades que encontre no seu processo de aprendizagem ou de escolarização. O desenvolvimento é anterior ao processo de aprendizagem. A última por sua vez não oportuniza nada novo e sua possibilidade está dependente das condições já alcançadas pelo sujeito.

Vigotski (1997) sinalizava a crise em que a Psicologia se encontrava no início do século XX, e a necessidade de repensar sua trajetória. Valorizando a dimensão histórica e cultural do ser humano, sistematiza uma outra noção de desenvolvimento humano considerado, conforme demonstra Arias Beatón (2005, p. 113), como “[...] um processo complexo, tendo sua fonte nas condições e organização do contexto social e cultural em que o sujeito está inserido, mas que se produz como resultado do acúmulo de experiência individual, a partir de suas vivências”.

Assim, o desenvolvimento, enquanto processo dialético, constituído na materialidade histórica da cultura e caracterizado por uma periodicidade múltipla, pela desproporção no desenvolvimento de diferentes funções, por transformações qualitativas e por processos complexos de evolução e involução, depende da organização das condições oferecidas pelo contexto social e cultural em que o sujeito vive, incluindo a escola, oportunizando novas formações como as funções psíquicas superiores.

Temos, assim, uma inversão da lógica anterior. A aprendizagem promove o desenvolvimento, em lugar de depender dele. Esta inversão nos obriga a pensar na importância e desafios

de cada etapa da escolarização e da formação inicial/continuada de educadores e professores.

O diálogo entre psicólogos, assistentes sociais e educadores, nas unidades escolares, pode transformar a equipe multidisciplinar em uma equipe interdisciplinar a fim de promover maiores possibilidades de compreensão e de atuação nos fatores relacionados à produção do fracasso escolar.

A Rede de Formação Continuada de Professores à Luz de uma Perspectiva Interdisciplinar de Educadores, como um dos eixos presentes na pesquisa “Políticas Públicas e Prática Docente em Países da Latino-América – Brasil, Cuba e México: concepções de aprendizagem e desenvolvimento nos primeiros anos de escolarização”, coordenada pela Profa. Marilene Proença Rebello de Souza, realizada no Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, também demonstra a importância do diálogo com os educadores atuantes nas Diretorias Regionais de Educação, na cidade de São Paulo, a repensar as concepções sobre desenvolvimento humano assumidas, o papel da escola e os desafios enfrentados pelos professores e estudantes no contexto material do processo de escolarização.

O planejamento das atividades em um Centro de Educação Infantil não se constitui uma tarefa fácil, como demonstra a experiência vivida pela equipe de pesquisadores¹⁸ que atuou junto às educadoras em um Centro de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação em Paranaíba /Mato Grosso do Sul.

¹⁸ Projeto de pesquisa financiado pelo Edital Universal CNPq/2016 e desenvolvido durante o período de 2017 a 2020, por meio de parceria entre pesquisadores e pesquisadoras da UEMS, UFMS, UNICSUL e Universidade de Havana.

UMA REDE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES À LUZ DE UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

A implicação da organização social no desenvolvimento do sujeito, como apresentado anteriormente, traz consigo a necessidade de uma exposição breve sobre o contexto político, econômico e social revelado pela sociedade contemporânea. O final do século XX e início do século XXI foram marcados por grandes transformações, houve importantes conquistas científicas e tecnológicas, contudo, “crescem o conhecimento e a capacidade de produzir riquezas, mas aumenta a incerteza sobre a própria sobrevivência do homem” (Del Pino, 2002, p. 65). É um cenário de contradições próprias de um sistema que valoriza o utilitarismo, a mercantilização da vida e uma acentuada desigualdade no acesso às riquezas produzidas, em detrimento dos valores humanísticos.

Embora este panorama pareça distante do tema “escolarização, diversidade e desenvolvimento humano”, sob o ponto de vista da abordagem histórico-cultural, não há como refletir sobre a escola, instituição social destinada a desenvolver um sujeito humano-histórico, sem considerar a conjuntura política, econômica e social, afinal ela permeia todos os espaços. A análise feita de forma isolada perde de vista as relações entre o singular, particular e o universal, ou seja, a constituição do sujeito; a escola, enquanto instituição social e o contexto político-econômico e social, respectivamente. É fundamental destacar que, especificamente neste caso, o trabalho realizado está na dimensão particular, isto é, as reflexões sobre a escola, enquanto instituição social, como condição mediadora para a emancipação humana.

O tema subjacente a ser discutido neste momento do texto, interdisciplinaridade como contribuição à formação de professores, é fruto de um dos eixos da pesquisa, supracitada. Trata-se da segunda edição de um projeto, em formato de extensão universitária, denominado “Redes de Formação de Educadores: contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para discussão/análise/estudo sobre políticas e práticas de escolarização”, realizada no mesmo Laboratório – LIEPPE, em 2017/2018.

O trabalho foi concebido e organizado como formação continuada para profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Houve participação de alunos da graduação e do Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e docentes vinculados à mesma Universidade.

O trabalho começou com o convite a três representantes de cada Diretoria Regional de Educação da Rede Municipal de São Paulo (DRE), sendo um total de 13. A pesquisa se constituiu em um Grupo de Trabalho de contribuição coletiva, tanto para nós, pesquisadores, como para os professores das DREs. A proposta partiu da criação de um espaço de discussões e reflexões sobre os desafios urgentes para a educação e a relação deles com as práticas do chão da escola. Esta relação se deu, ainda que não intencionalmente explicitada, em uma perspectiva interdisciplinar, promovendo a troca de conhecimento entre as áreas, numa via de mão dupla na qual estava subjacente um interesse legítimo pela educação, bem como um compromisso ético-político com uma formação crítica e emancipadora.

As reflexões sobre os temas propostos nas reuniões, a partir da leitura dos textos indicados pelo grupo de pesquisadores,

somados às experiências vividas pelos professores em sala de aula, trouxeram a necessidade da interlocução da Educação com as áreas da Psicologia e da Assistência Social, tal como propõe a Lei nº 13.935/2019. Um dos exemplos está nas discussões sobre um dos artigos corroborados por relatos trazidos pelos professores em relação ao número excessivo de encaminhamentos de crianças e adolescentes aos profissionais da saúde e consequentes laudos e prescrição de medicamentos por problemas no processo de escolarização. Por este motivo, foi dada ênfase na temática medicalização e apresentaremos a seguir algumas reflexões trazidas ao Grupo.

A Educação Medicalizada é um processo que transforma artificialmente e de modo reducionista questões ideológicas, sociais, políticas e culturais em problemas médicos e individuais, em patologias que culpabilizam o sujeito e invisibilizam outras determinantes do desempenho escolar pouco satisfatório. O fato de uma criança ou adolescente apresentarem um perfil de aprendizagem ou comportamento diferente do padronizado justificaria o diagnóstico de um suposto transtorno e, em alguns casos, a prescrição de um medicamento. Diariamente, milhares de crianças e adolescentes estão recebendo o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e a consequente prescrição de Cloridrato de Metilfenidato¹⁹. Encarado como um desafio social da maior importância, tem afetado não

¹⁹ Cloridrato de Metilfenidato é uma substância química, cujo nome comercial ou de referência, atualmente, é Ritalina® ou Concerta®. Este medicamento está estruturalmente relacionado a anfetaminas e seu mecanismo de ação ainda não foi bem elucidado. É usado para tratamento medicamentoso nos casos de TDAH, Narcolepsia e Hipersônica, Idiopática do Sistema Nervoso Central (SNC).

apenas crianças e jovens, mas toda a sociedade, como apontamos há pouco (Souza, 2008).

O Brasil, é considerado o segundo país que mais consome Ritalina® no mundo, perdendo apenas para os Estados Unidos. No ano 2000, foram comercializadas aproximadamente 71 mil caixas de Cloridrato de Metilfenidato²⁰ e, em 2013, esse número alcançou a marca de 2,6 milhões de caixas da droga vendidas (Souza, 2010).

Determinadas formas de avaliação psicológica têm sido tema de discussão no campo da Psicologia Escolar e Educacional, visto que o laudo passou a ser um tema em foco como artifício para invisibilizar a desigualdade social e as diferenças de oportunidades educacionais. Com a produção de conhecimento, sobretudo no campo do desenvolvimento humano, partindo de uma perspectiva crítica, além de toda a polêmica na área da própria saúde sobre as teorias que sustentam estes supostos transtornos, não há mais como justificar a estigmatização de estudantes por seus problemas no processo de escolarização.

A base teórica que amparou as discussões no trabalho com a Rede de Educadores foi a abordagem histórico-cultural, na qual o ser humano se constitui nas relações com a cultura, em um processo mediado pelas relações humanas. Esta perspectiva traz em sua base metodológica o materialismo histórico-dialético. Retomando, este método nos propõe pensarmos o real em movimento e desta forma

²⁰ Informativo elaborado pelo grupo de trabalho Educação e Saúde do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade com a finalidade de esclarecer, principalmente, profissionais da Educação e da Saúde, sobre os problemas relacionados à medicalização de crianças e jovens por problemas no processo de escolarização.

é evidenciada a importância de entendermos a raiz, a gênese e o processo histórico presentes nos fenômenos sociais, como dito anteriormente.

Com a contribuição de Vigotski (1996), é possível compreender a importância do binômio Psicologia Escolar e Educação, considerando seu corpo teórico, rigorosamente fundamentado, principalmente no que diz respeito à Teoria do Desenvolvimento Humano como suporte de compreensão da aprendizagem escolar. Patto (1999) traz a discussão sobre a necessidade de uma teoria de desenvolvimento no campo da Psicologia que ofereça amparo teórico a uma educação crítica e emancipadora e, ao mesmo tempo, revela o trabalho pioneiro que confere à Psicologia o *status* de ser “uma das primeiras áreas no Brasil a esboçar uma crítica à formação profissional e ao modelo de atuação psicológica em educação” (Patto, 1999, p. 179-180). Alerta ainda sobre as concepções de Psicologia centradas no caráter clínico respaldando a atuação “profissional liberal do psicólogo, tendo, como centro da formação, disciplinas que enfatizam os conteúdos relativos ao Psicodiagnóstico, às Psicoterapias e às Técnicas de Exame Psicológico” (Patto, 1999, p.180). E apresenta uma crítica epistemológica a esta Psicologia, cujo princípio é o positivismo, a Psicometria e a Psicologia Diferencial, abordando explicações a respeito das dificuldades de aprendizagem, focadas na criança e na teoria da Carência Cultural. Também questiona os limites da visão biologicista, caracterizada pelo modelo clínico, psicoterapêutico e reeducativo de atuação psicológica no atendimento dos problemas no processo de escolarização. Acrescenta ainda as repercussões relevantes para a área da Psicologia Escolar, destacando a importância de pesquisas

sobre os fenômenos educacionais partirem dos processos que acontecem no interior da escola e a superação da noção unilateral de adaptação da criança ao sistema escolar.

Souza (2008) argumenta que a complexidade que envolve a relação ensino-aprendizagem expõe no cotidiano escolar.

Os aspectos da política educacional, da organização institucional, da formação de professores, das histórias individuais e profissionais, das relações da escola com os pais e destes com a escola, da relação face a face da sala de aula, da constituição de grupos em sala de aula, da constituição de normas e regras de funcionamento, dentre outros. (Souza, 2008, p. 186)

Para a autora, a história escolar de cada criança, bem como a história profissional de cada professor, faz parte de uma trama que compõe o processo de escolarização. Sendo assim, o que a história escolar pode revelar “a respeito das dificuldades vividas no presente momento de escolarização desta criança ou adolescente?” A partir desta indagação, Souza (2008) apresenta um argumento relevante para o entendimento dos problemas de escolarização, “deslocando a pergunta do porquê de esta criança ou este adolescente não aprenderem, para, que situações vividas no dia a dia da escola são produtoras do não aprendizado desta criança ou deste adolescente?” (Souza, 2008, p. 189).

Corroborando os argumentos de Souza (2008), apareceram algumas constatações trazidas pelos professores do Grupo, como características do chão da escola e, assim, foi se revelando a importância de se considerar as multideterminações envolvidas no cotidiano escolar.

Outro ponto importante a considerar é a contradição presente nas diversas abordagens teóricas sobre o desenvolvimento humano. Se há como pressuposto básico que escola é um espaço de formação integral para transformação da realidade social, não há como promover este tipo de educação tendo como base teórica linhas de pensamento contraditórias entre si. Para justificar, as teorias que partem do biologicismo, ou seja, aquelas, cujo princípio teórico apresenta a compreensão do ser humano pela via biológica, vão caminhar na direção do que vem sendo apresentado até o momento, isto é, a individualização dos problemas oriundos de questões sociais contrárias à formação crítica e emancipadora necessária para a transformação social.

As marcas contraditórias presentes na dimensão escolar, oriundas da lógica social, foram reconhecidas pelo Grupo de Professores e Pesquisadores, a partir da práxis, síntese entre o aparato teórico-crítico da abordagem histórico-cultural em comunhão com as experiências do chão da escola. As transformações foram se manifestando nas reflexões trazidas pelos participantes, bem como no interesse legítimo pela teoria apresentada, como teoria do desenvolvimento, para sustentar uma formação emancipadora, numa perspectiva ético-política.

Para Freire (2004), formar sujeito de direito exige rigorosidade ética, a ética inseparável da prática educativa, “não a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro”, mas “da ética universal do ser humano” aquela que “se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe” (Freire, 2004, p.15). De modos diferentes de ser gente, e por falar em gente, continua ele:

[...] gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (Freire, 2004, p. 16)

Paulo Freire (2004) deixou um legado extraordinário sobre educação emancipadora, destacando a vontade política como meio de transformação social. Para justificar, serão apresentadas algumas linhas escritas por ele em primeira pessoa e transcritas aqui para a terceira pessoa com o objetivo de propor um exercício de reflexão. Argumenta ele, enquanto presença consciente no mundo, não podemos escapar à responsabilidade ética do nosso mover-nos no mundo. Se somos produtos da determinação genética ou cultural ou de classe, somos irresponsáveis pelo que fazemos em nosso mover-nos no mundo e se carecemos de responsabilidade não podemos falar em ética. “Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*”. Significa que é necessário “[...] reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro pode ser problemático, mas não é inexorável” (Freire, 2004, p. 19- grifo do autor).

A Rede de Formação de Professores, descrita neste capítulo, trouxe a experiência dos docentes em vários segmentos do processo de escolarização, incluindo o diálogo com as famílias dos alunos, com a gestão escolar e com as condições de trabalho.

A educação infantil, etapa necessária para uma educação escolar de qualidade, mostra-se também um desafio relevante como demonstrado pela experiência vivida na atividade de planejamento em um centro de educação infantil.

OS DESAFIOS DO PLANEJAMENTO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir dos fundamentos apresentados pelo Enfoque Histórico-Cultural, temos que a educação se torna responsável por promover o desenvolvimento das funções psíquicas desde a mais tenra idade, uma vez que tal desenvolvimento não ocorre de modo natural. A potência da formação de neofunções depende da qualidade das relações sociais e do acesso aos bens culturais, processos essencialmente educativos.

Quando nos referimos à educação escolar, em qualquer etapa de sua organização, qualificamos uma interferência intencional nos rumos do desenvolvimento das funções psíquicas, uma vez que nos referimos a espaços, tempos e atividades planejados a fim de promover determinados aspectos das funções psíquicas, para níveis cada vez mais complexos de funcionamento.

Nessa perspectiva, durante três anos desenvolvemos estudos e trabalhos de planejamento em um Centro de Educação Infantil (CEINF) de Paranaíba/MS, juntamente com docentes do Jardim II e Jardim III e gestoras, especialmente na pessoa da coordenadora pedagógica, considerando as especificidades do desenvolvimento das crianças de 4 a 6 anos e das atividades necessárias à sua promoção.

Os desafios foram intensos, na medida em que muitos paradigmas precisaram ser reelaborados, desde as concepções de organização do trabalho docente até aspectos que passam pela organização do funcionamento de um Centro de Educação Infantil, práticas estas cristalizadas e consolidadas culturalmente, nas quais nem sempre as necessidades da criança possuem centralidade.

Além disso, o planejamento mostrou-se ser um campo de contradições e disputas, tensões que envolvem a fragilidade da formação docente, nem sempre embasada cientificamente, que explicita a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, as expectativas da família, que nem sempre compreendem o papel educativo da pré-escola, e as necessidades da Secretaria Municipal de Educação que, diante da impossibilidade de promover estudos em toda a rede municipal, passa a determinar temas e abordagens de ensino, sem considerar as especificidades de cada Centro, especialmente as do *locus* da pesquisa.

Essas condições objetivas, apresentadas no percurso da pesquisa, nos levaram a um exercício constante, embasadas pelo método histórico materialista e dialético na compreensão da totalidade, para manter proximidade com as famílias e para atender as demandas vindas da Secretaria da Educação, sem perder o compromisso de aprender a colocar os princípios do enfoque histórico-cultural em prática na elaboração das atividades, no estabelecimento de relações mais afetivas com as crianças e na avaliação do desempenho delas, em relação ao nível das aprendizagens adquiridas.

Buscamos contemplar, nos estudos teóricos e nos momentos coletivos de planejamento, os seguintes aspectos, de forma coerente com os pressupostos do Enfoque Histórico-Cultural:

- para quem se ensina – Qual o nível de desenvolvimento em que se encontravam as crianças, considerando a integralidade do desenvolvimento infantil, assim como as especificidades de cada etapa?
- ensinar para quê – Qual o objetivo maior daquilo que se está trabalhando naquele momento? Quais funções psíquicas estão vinculadas e de que forma serão exigidas nas atividades propostas às crianças?
- ensinar o quê – Quais conteúdos da cultura são fundamentais para a promoção do desenvolvimento integral humanizador das crianças? Como selecionar e utilizar esses conteúdos, partindo do cotidiano das crianças, de modo a promover interesses e necessidades para além do cotidiano?
- como ensinar – Como promover a participação ativa das crianças, desenvolvendo necessidades e interesses por conteúdos da cultura e atitudes que envolvam o pensamento e as ações intencionais, incluindo o desenvolvimento da linguagem ao expor o que fez, o porquê e o como fez.

Os resultados apontam para a importância de um trabalho cotidiano que envolva estudo, planejamento e avaliação, especialmente fomentado por uma coordenação pedagógica democrática, em busca de um trabalho coletivo que envolva docentes,

famílias e gestão na reconfiguração de uma Educação Infantil que, de fato, permita o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças de modo a garantir a elas maiores possibilidades de um processo escolar mais significativo e desenvolvente.

Porém, esse processo não ocorre sem compromisso e força coletiva. As docentes/sujeitas da pesquisa passaram por processo de sofrimento frente a toda demanda de reconstrução de concepções e trabalhos preestabelecidos e frente a toda pressão sofrida dentro da comunidade escolar. O fato de termos estabelecido a parceria entre Universidades e Educação Infantil, termos pesquisadores educadores e psicólogos e um grupo de professoras dispostas ao estudo pode trazer mais sustentação e aprendizagens mútuas, tornando possível uma mudança muito significativa no papel da professora na rotina institucional e no papel do planejamento pedagógico, que deixou de ser uma exigência burocrática para se constituir em uma:

[...] situación creada por el propio maestro, de forma consciente, planificada y dirigida, produce en el sujeto que aprende, la necesidad, el interés, que es lo más importante, para encontrar una solución. En este caso se observa tanto la participación y papel del adulto que enseña, como la del joven que aprende. (Beatón, 2003, p. 82)

Sempre a importância do outro na construção coletiva. Nesse trabalho coletivo, nos parece fundamental a inserção da equipe e do trabalho interdisciplinar, representado pelo trabalho da Psicologia escolar e da assistência social junto à equipe de educadores de uma instituição escolar, trabalho esse que, defendemos, também deve ser pautado nos princípios do enfoque histórico-cultural:

Las características que se deben garantizar en la relación de ayuda y que

de hecho, ellas condicionan el papel y las características de los “otros” se pudieran definir de la manera siguiente:

- Una relación de colaboración, de construcción particular en función de las condiciones y características del sujeto y de la relación que se establezca.
- Un papel del “otro” de mayor promoción, no directivo, no normativo, organizador de una interacción que le permita al sujeto llegar por sí mismo y con un papel activo, al nuevo nivel de desarrollo.
- Un “otro” con mayor conocimiento de las características del sujeto para no etiquetarlo o clasificarlo, sino para orientar la colaboración en consecuencia y promover la transformación y desarrollo.
- Un proceso más centrado en el sujeto que necesita la ayuda o es objeto de la enseñanza.
- Un proceso donde el “otro” comprenda, asuma, tolere y acepte al sujeto que recibe la ayuda.
- Un “otro” que promueve que el sujeto sea el que encuentre las soluciones y decida que alternativas adoptara. (Beatón, 2003, p. 86)

Na perspectiva de que cada profissional envolvido nas determinações previstas na Lei nº 13.935/2019 poder se tornar o outro na formação de uma equipe que prima pelo desenvolvimento integral das crianças, de acordo com que o autor nos coloca, é

que acreditamos e lutamos pela possibilidade na efetivação dessa política pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio à complexidade do fenômeno da Educação, especialmente em um país marcado pela pandemia relacionada ao SARS-Cov-2 (Covid 19), e por ações governamentais irresponsáveis, o presente trabalho buscou trazer elementos que fundamentam a defesa de uma Educação capaz de promover o desenvolvimento integral e a cidadania. Orientada por uma concepção científica que coloca no seio das relações sociais, portanto na própria educação, a fonte do desenvolvimento das potencialidades humanas.

Entendendo a escola como um local privilegiado para o ensino de formas mais elaboradas de conhecimento e sociabilidade produzidas pela cultura que possibilitam a formação de novas condições psíquicas, mais complexas e potencialmente mais desenvolventes, as reflexões contidas neste capítulo sinalizam o esforço de educadores para encontrar soluções em relação às dificuldades apresentadas pela comunidade escolar.

Nessa direção, defende que o trabalho coletivo entre professores, psicólogos e assistentes sociais pode se configurar em rica parceria a fim de encontrar estratégias pedagógicas e educativas mais efetivas no desenvolvimento dos estudantes, na promoção de diálogo com as famílias, no sentido de corresponder às expectativas geradas pelas políticas públicas sobre o trabalho do professor, sobre o desempenho do escolar ou da criança na Educação Infantil.

Temos um grande desafio, o caminho é árduo e tortuoso e o diálogo necessário entre o psicólogo, o assistente social e os profissionais da Educação, a partir de uma concepção comum sobre o desenvolvimento humano e sobre o papel da escola. A assunção de uma ótica interdisciplinar pode ampliar as potencialidades da educação.

REFERÊNCIAS

BEATÓN, Guillermo Arias. **La persona en el enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.

BEATÓN, Guillermo Arias. Una concepción integradora sobre el desarrollo del ser humano y su importancia para la educación. *In*: LIMA Ee DIAS, M.A.; FUKUMITSU, K.O.; TORRES DE MELO, A.F. (orgs.). **Temas contemporâneos em Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Vetor, 2012.

BEATÓN Guillermo Arias. El papel de los “otros” y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. **Horizontes Educativos**, Chile, n. 8, p. 81-87, 2003. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994272>. Acesso em: 25 mai. 2014.

DEL PINO, Mauro Augusto Burket. Política educacional, emprego e exclusão. *In*: GENTILLI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; CLACSO, 2002.

FARIÑAS Gloria Anisia. **Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais:** a contribuição da Psicologia. Psicologia desde uma perspectiva do pensamento complexo. São Paulo: Terceira Margem, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Retornando à Patologia para Justificar a não Aprendizagem Escolar:** a Medicalização e o Diagnóstico de Transtornos de Aprendizagem em Tempos de Neoliberalismo. In: **31a. Reunião Anual da ANPEd**, 2008. Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2008.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Retornando à Patologização para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. *In:* Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (orgs.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. O Significado Histórico da Crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. *In:* **Teoria e Método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.



CAPÍTULO 20

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL E ALGUNS APONTAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO

Hítala Jéssica Miranda Ribeiro
Camila Turati Pessoa

INTRODUÇÃO

O conhecimento, dada sua essencialidade na constituição humana, sempre foi objeto de inúmeras buscas, pesquisas e o desejo por parte da espécie humana na historicidade ao longo dos tempos. O seu acesso, no entanto, nem sempre foi igualitário para todas as classes sociais, dificultando, assim, a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem propiciados por essa transformadora ferramenta: a educação. Dentre as diferentes perspectivas que se debruçam a respeito da educação e seu papel, temos a Psicologia Histórico-Cultural como teoria que a coloca como protagonista na formação humana e o papel da cultura e apropriação das objetivações humanas, para a constituição do psiquismo e humanização dos sujeitos. Indo ao encontro desse preceito, este trabalho objetiva analisar os processos de aprendizagem e desenvolvimento tendo como parâmetro a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo histórico-dialético. Destarte, tal perspectiva foi elaborada em meio ao contexto da Revolução Russa de 1917, e com a proposta da criação de uma nova ciência psicológica, postulando importantes observações para que haja uma adequada e coerente compreensão dos processos de formação humana e desenvolvimento humano, esquivando-se de olhares positivistas e/ou subjetivos, quando se pensa em como a Psicologia considera a apropriação das características humanas na singularidade de cada um.

Nesse caminho, tal Psicologia defende que o sujeito não se torna humano a partir de suas características hereditárias e que a genética não transmite as características necessárias para a humanização do sujeito, mas apenas oferece uma premissa básica para tal

processo ocorrer. A partir desse prisma, estabelece-se a importante intervenção do contexto, da cultura e, mais especificamente, da aprendizagem escolar que possibilita a humanização dos sujeitos, uma vez que esses fatores favorecem a formação do sujeito para que ele possa acessar diferentes contextos e participar da vida em sociedade de maneira ampla, igualitária e plena. Premissas essas que consideram tais impossibilidades devido ao sistema capitalista de produção, o qual impõe aos sujeitos maneiras de funcionar e, dialeticamente, produz e é produzido por tal modo de produção.

Nesse ínterim, temos o contexto escolar com a premissa de ser um local que deve organizar intencionalmente os conhecimentos para que seja um ambiente promotor de desenvolvimento por meio da aprendizagem. Considerando nessa perspectiva, o papel do professor é de extrema relevância para que apresente os conhecimentos e crie condições para que o aluno possa se desenvolver em inúmeras trajetórias, criando novas possibilidades tanto no decorrer do processo escolar quanto no correr de todos os períodos da vida, inclusive no futuro. Ademais, o conhecimento visa objetivar a história já produzida e oferece condições para pensarmos sobre a forma como os sujeitos se constituem, suas relações construídas no movimento histórico e social, uma vez que pela formação biológica não é suficiente para que o sujeito se torne humano. Nesse caminho, necessitamos vivenciar experiências advindas tanto dos processos de socialização quanto dos conhecimentos historicamente acumulados na formação humana. Ao considerarmos a diferença entre o conhecimento proveniente do cotidiano e o conhecimento alcançado de maneira intencional e proposto por pares que disponibilizam as produções históricas

para que sejam acessadas, o saber, distintamente da ciência, apresenta uma característica mais geral devido suas qualificações de uso. Tais qualificações transformaram-se ao longo das épocas, considerando as modificações sociais encontradas que confirmaram e contribuíram de forma marcante para o desenvolvimento desses fenômenos, quais sejam, do saber e da ciência. A respeito desse fato e desses fenômenos, segundo Japiassu (1979, p. 15):

a) É considerado *saber*, hoje em dia, todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino. Neste sentido bastante lato, o conceito de ‘saber’ poderá ser aplicado à aprendizagem de ordem prática (saber, fazer, saber técnico...) e, ao mesmo tempo, às determinações de ordem propriamente intelectual e teórica. É nesse último sentido que tomamos o termo ‘saber’; b) por *ciência*, no sentido atual do termo, deve ser considerado o conjunto das aquisições intelectuais, de um lado, das matemáticas, do outro, das disciplinas de investigação do dado natural e empírico, fazendo ou não uso das matemáticas, mas tendendo mais ou menos à matematização. (Japiassu, 1979, p. 15 – grifos do autor).

Tendo em vista que assinalamos a respeito do modo de se considerar a ciência e sua importância para a compreensão da formação humana, como pesquisadores, necessitamos saber de onde partimos, ou seja, quais são as concepções teórico-metodológicas que sustentam as proposições aqui colocadas: qual nossa epistemologia.

Primeiramente, para conceituarmos a epistemologia, entendemos que essa é essencial para o conhecimento, uma vez que sua etimologia confirma essa ideia. O termo epistemologia é oriundo da língua grega. Esse termo pode ser dividido em duas partes, quais sejam, *episteme*, que significa ciência ou conhecimento, e *logos*, denotando teoria, discurso ou estudo. Corroborando com essa explicitação, o presente termo também é conceituado como “o estudo crítico dos princípios, hipóteses, e resultados das ciências já constituídas e que visa determinar os fundamentos lógicos, o valor e o alcance objetivo delas” (Epistemologia, 1990, p. 673). Além disso, a fim de trazermos mais conhecimento acerca desse termo, podemos compreender como:

[a] disciplina que toma as ciências como objeto de investigação tentando reagrupar: a) a crítica do conhecimento científico – exame dos princípios, das hipóteses e das conclusões das diferentes ciências, tendo em vista determinar seu alcance e seu valor objetivo; b) a filosofia das ciências – empirismo, racionalismo etc.; e, c) a história das ciências. (Epistemologia, 2006, p. 88)

Para trazermos uma epistemologia pela qual compreendemos a Educação e seu papel no desenvolvimento humano e aprendizagem, temos a Psicologia Histórico-Cultural, a qual parte de premissas marxianas de compreensão da realidade e busca fundamentar-se no Materialismo histórico-dialético para realizar a proposição de uma Psicologia concreta, objetiva e que considere fatores políticos, históricos, culturais e sociais envolvidos na formação humana. Uma epistemologia que parte da vida concreta, na qual a cultura, à qual os sujeitos estão inseridos, é essencial para o processo de

humanização, pois não nascemos humanos, mas necessitamos nos humanizar e apropriarmo-nos das objetivações humanas já elaboradas. Tal base epistemológica já refuta concepções naturalizantes, comportamentais e/ou outros vieses presentes em outras correntes na Psicologia.

Com isso, considerar a formação do psiquismo em uma perspectiva histórico-cultural implica em concebermos a não diretividade de quem seremos ao nascer, pois não há fases de desenvolvimento delimitadas ou pré-estabelecidas. Sobre essa discussão, Martins (2013) evidencia as contribuições dessa concepção para o avanço da Psicologia:

[...] viabilizou a superação de interpretações fragmentárias e dicotômicas entre a experiência interna e a externa, entre a subjetividade e objetividade, entre indivíduo e sociedade, dentre outras. Da mesma forma, possibilitou a superação de modelos biologizantes, centrados na unilateralidade orgânica, natural e/ou psicologizantes, representativos do idealismo introspeccionista próprio às origens da psicologia. Adentrou nas peculiaridades psíquicas sem desgarrá-las da existência concreta dos indivíduos. (Martins, 2013, p. 31)

Portanto, para que possamos compreender a formação do sujeito a partir de uma epistemologia calcada na vida concreta do ser humano, nas condições de desenvolvimento do sujeito e conceber a superação de outros embasamentos e defendermos o papel da aprendizagem para o desenvolvimento humano, trataremos sobre tais conceitos e realizaremos considerações partindo da Psicologia à área da Educação.

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: PRINCIPAIS CONCEITOS

Em detrimento de outras perspectivas, a Psicologia Histórico-Cultural evidencia o papel da cultura na formação do psiquismo, refutando fases pré-determinadas ou estabelecendo períodos específicos nos quais todos vivenciaremos. O carro-chefe da constituição dos sujeitos passa pela relação com os pares e apropriação do saber historicamente acumulado.

Torna-se, assim, importante destacar o surgimento da defesa da Psicologia para contribuir com a educação. A respeito disso, segundo Martins (2013, p. 43):

como ciência, a psicologia despontou no século XIX e desde as suas origens se fez marcada por uma característica central: contemplar uma vasta gama de objetos, métodos e teorias abordados a partir da lógica formal. Esta abrangência epistemológica, a rigor, coloca-nos diante de uma ciência multifacetada, ou, como referem alguns de seus estudiosos, diante de 'várias psicologias'. Firmando seus estudos nesta lógica, que é binária, a psicologia consolidou-se dicotomizando a existência concreta e, conseqüentemente, psíquica dos indivíduos. Avançou século XX adentro acumulando pesquisas, sistematizando conhecimentos, formulando leis e teorias segundo esses princípios.

Na direção de uma Psicologia que fosse unificada, embasando-se na vida concreta como partida para se pensar como o sujeito se desenvolve, se forma e como as características humanas são formadas, estrutura-se a Psicologia Histórico-Cultural, elaborada pelos pensadores russos L. Vigotski, A. Luria e A. Leontiev. Tal

perspectiva foi cunhada em meados do século XX, tendo como grande evento a Revolução Russa, ocorrida em outubro de 1917, que revolucionou o cenário mundial. Com esse marco, é possível entendermos o contexto desse tipo de Psicologia que vem contribuindo de forma contundente para se pensar os processos de formação humana e os processos de educação. Acerca do contexto da revolução supracitada o psicólogo russo, Lev Vigotski, defensor da educação, conforme Lordelo (2007) explica um pouco sobre a vida do pensador: presenciou a Revolução Russa, concluiu seus estudos em duas universidades e, por ser judeu, “Vigotski retorna para Gomel, sua cidade natal. Com o advento da Revolução, a legislação anti-semita [*sic*] havia sido revogada e agora era possível para ele, como para todos os outros judeus, ensinar em escolas e institutos em todo o território russo” (Lordelo, 2007, p. 37-38). Já vemos, nesse caminho, a defesa pela Educação de maneira a humanizar os sujeitos, e, nesse caminho, pensarmos nos determinantes que inferem na formação de cada um, em especial na trajetória do próprio autor. Uma das defesas de Leontiev é destacada: a cultura, primordial fator de desenvolvimento e:

[...] todo homem nasce candidato a ser humano, mas somente se constituirá como tal ao se apropriar da cultura produzida pelos homens. O processo de apropriação da cultura humana é resultado da atividade efetiva do homem sobre os objetos e o mundo circundante mediados pela comunicação. Logo, a criança precisa entrar em relação com os objetos do mundo por meio da relação com os outros homens, por meio da comunicação, para ter a possibilidade de se apropriar das obras humanas. A esse processo, Leontiev denominou de educação, principal motor de transmissão e apropriação da história social humana (Leontiev, [197-] *apud* Cedro; Moraes; Rosa, 2010, p. 428).

A saber, a cultura é um importante fator para nortear e fomentar esse fenômeno. Sobre a contribuição da cultura nesse processo, temos Vygotski (1995) destacando que essa:

[...] origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis nos sistemas de comportamento humano em desenvolvimento. No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e os procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento, especificamente culturais. (Vygotski, 1995, p. 34).

Qualquer processo educativo envolve, direta ou indiretamente, pensar sobre a maneira como os sujeitos se constituem, suas relações construídas no movimento histórico e social, assim, destacamos a importância de considerar que a formação biológica não é suficiente para a humanização.

O processo de apropriação é aquele no qual o indivíduo se apropria das características de gênero e não da espécie. As características do gênero humano resultam de um processo histórico de objetivação e não são transmitidos biologicamente aos membros do gênero humano, razão pela qual eles têm que delas se apropriar. Já as características da espécie humana são transmitidas aos seres humanos do mecanismo biológico da hereditariedade. (Duarte, 1993, p. 42).

Portanto, considerar o contexto no qual os sujeitos vivem é um fator determinante para que haja o processo da humanização e posterior desenvolvimento desses em uma sociedade que cada

vez mais caminha para o crescimento do conhecimento, sendo isso refletido na educação.

Assim, temos os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem para a Psicologia Histórico-Cultural. Uma delas, que se refere ao caminho da aprendizagem de conceitos científicos, é a Zona de Desenvolvimento Proximal. Vigotski (2001, p. 327) defende que “o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança”. Afirma-se, com isso, a importância dos processos de mediação no caminho de apropriação de novos conhecimentos, o que nos leva ao caminho de compreensão de que, quanto mais se aprende, mais é possível se desenvolver. Por fim, nesse item destacamos alguns preceitos dessa perspectiva para, em seguida, tratar a respeito do papel da escola e realizar interlocuções de como essa Psicologia oferece subsídios para a compreensão e trabalho com aprendizagem com vistas ao desenvolvimento humano.

O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

O papel da escola no processo de constituição do sujeito é essencial para que haja humanização, uma vez que essa não vem por intermédio da hereditariedade ou da genética, sendo necessário, portanto, participar dos processos interpéssicos na relação com a cultura e os pares para que as características especificamente humanas sejam formadas. A escola, como um desses fatores, deve se atentar para o seu importante papel nessa questão, pois é nesse ambiente que os sujeitos adquirem o maior número de

apropriações culturais a fim de que isso reflita na relação deles com a cultura, com eles próprios, além da relação com o outro. Sobre isso, segundo Leontiev (1978, p. 273):

quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como nos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador, do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente.

Apesar das precariedades nas políticas de educação e na estrutura encontradas em boa parte dessas instituições de ensino, sua intervenção ainda é de extrema relevância, pois é um contexto considerável para a transformação dos sujeitos. Acerca do importante papel da escola, conforme Young (2007, p. 1297),

[...] se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: 'Este currículo é

poderoso?'. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.

Aliado a isso, o papel dos docentes na mediação dos sujeitos torna-se da mesma forma vital. No entanto, esses profissionais da educação devem estar, cada vez mais, com condições concretas de trabalho e de se formarem, com o intuito de proporcionarem maior desenvolvimento aos sujeitos. Sobre essa importante discussão, aliada ao constante avanço no conhecimento e na tecnologia, Gatti (2008) afirma que o professor deve constantemente se formar:

nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. (Gatti, 2008, p. 58)

Apesar disso, sabemos da importância de seu papel e das contradições que sua profissão encontra no cenário de divisão de classes e sucateamento da área no presente contexto: muitos docentes enfrentam a antítese entre motivo e ação. Muitos desses profissionais têm a necessidade de se aprimorarem e reconhecem

essa necessidade para a melhoria no ensino e, conseqüentemente, aprendizagem dos sujeitos; porém, não encontram condições para que, de fato, superem os entraves colocados pelo modo de produção que se vive. A respeito dessa importante questão, segundo Longarezi e Silva (2012, p. 104):

a formação como atividade ou pela atividade favorece ao professor a possibilidade de reorganizar a sua prática, seja pela revisão dos motivos que o impulsionam no ensino, seja pela atribuição de novos sentidos à sua atuação pedagógica. Como o sentido que o professor atribui ao seu fazer profissional se constitui na própria atividade, tendo em vista estar atrelado a um motivo, este pode ser alterado mediante uma modificação no motivo principal da atividade, o que é perfeitamente possível dentro dessa perspectiva de formação. Deste modo, uma mudança nos motivos implica necessariamente uma modificação na organização das ações pedagógicas e conseqüentemente, na melhoria do ensino.

Ao encontro disso, Libâneo (2011) traz uma importante perspectiva sobre a didática, a metodologia empregada nas disciplinas pelos professores no intuito de favorecer e contribuir com o desempenho desses sujeitos tanto na escola, de forma geral, quanto na sala de aula, de forma específica.

Trata-se, assim, de compreender a didática, as didáticas e metodologias específicas e as disciplinas conexas com as disciplinas imprescindíveis à formação profissional dos professores. Todas elas cumprem o papel de propiciar a instrumentalização teórica e prática necessária para atuação docente na escola e na sala de aula. (Libâneo, 2011, p. 17)

Os docentes devem ser valorizados pelo grande desempenho nesse processo de humanização dos sujeitos, tendo o ambiente escolar como grande aliado. Como sociedade, devemos defender que políticas públicas voltadas à Educação sejam implantadas. A ação dos docentes é essencial para que o processo de humanização seja continuado e externalizado no contexto do ambiente escolar e da sala de aula, somando na formação dos sujeitos por meio da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, partindo do princípio de que os sujeitos não adquirem características humanas e, tampouco, o conhecimento de forma hereditária, priorizamos a Educação como fundamental para a formação das novas gerações e destacamos os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem para tal feito. Para isso, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, muitos fatores devem ser levados em consideração, a saber: a cultura, o meio no qual vivem na sociedade e, de forma mais específica, a educação, tendo a presença e a importante intervenção e mediação dos professores como grandes aliadas.

A respeito do papel da educação e da aprendizagem escolar, o aluno tem a possibilidade de elaborar novas formações, apropriações do arcabouço historicamente acumulado e que são fundamentais para a formação de seu psiquismo. Assim, torna-se muito importante o trabalho do professor que, na mediação dos conteúdos por intermédio de instrumentos e signos, garante a apropriação dos alunos, resultando em sua aprendizagem e de igual forma no seu desenvolvimento. No entanto, é vital que não

apenas o professor organize intencionalmente os conteúdos, uma vez que se deve ter como premissa que a aprendizagem promove o desenvolvimento humano. Atesta-se isso, dada a complexidade dos processos educacionais, envolvendo, por exemplo, a formação inicial, a formação continuada, passando pelas condições estruturais que são inadequadas, a saber: falta de equipamentos para se desenvolver um trabalho satisfatório e, no mínimo, interessante para os alunos, dentre outros fatores relacionados a essa realidade. Com isso, somamos nossos esforços aos profissionais da Psicologia, Educação e demais profissionais que dialogam nessas áreas.

Por meio dessa mediação das produções humanas criam-se condições ao desenvolvimento. A partir desse referencial epistemológico, podemos considerar que serão possíveis práticas e proposições engajadas com a transformação social do âmbito da Educação, visando o desenvolvimento humano como alvo do processo escolar.

Para isso, é preciso que o professor desenvolva suas ações docentes voltadas a esse fim. O papel do professor, por conseguinte, é vital para o real desenvolvimento dos sujeitos no ambiente escolar. Uma formação com qualidade, embasada em princípios teórico-metodológicos comprometidos com a emancipação humana pela educação leva os sujeitos a trilharem inúmeros caminhos de desenvolvimento com vistas à continuidade do processo de formação humana. Devemos buscar e defender que, cada vez mais, sujeitos tenham acesso ao conhecimento para, com isso, almejarmos possibilidades de desenvolvimento por meio da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CEDRO, Wellington Lima; MORAES, Silvia Pereira Garcia de; ROSA, Josélia Euzébio da. A atividade de ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico em matemática. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 16, n. 2, p. 427-445, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132010000200011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/pY6vL4SykdzjPLGnZCM8Qjz/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2022.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. Contribuição a uma teoria histórico social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

EPISTEMOLOGIA. *In*: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2 ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

EPISTEMOLOGIA. *In*: JAPIASSU, Hilton Ferreira; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Salvador, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, Jose Carlos. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional.

In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdo (orgs.). **Panorama da didática:** ensino, prática e pesquisa. Campinas: Papyrus, 2011. p. 11-50.

LONGAREZI, Andrea Maturano; BARAÚNA, Silvana Maluzá; GUIMARÃES, Iara Vieira (orgs.). **Pesquisas educacionais:** formação e prática. Campinas: Editora Alínea, 2012.

LORDELO, L. R. **A consciência como objeto de estudo na Psicologia de L. S. Vigotski:** uma reflexão epistemológica. 2007. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2007.

MARTINS, Ligia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia histórico-cultural. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso: 20 jun. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção social do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas.** Madri: Machado Libros, 1995. v. 3.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2022.



CAPÍTULO 21

RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRETELAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA

Paula Antunes Ruggiero
Laurinda Ramalho de Almeida

INTRODUÇÃO

As aulas iniciaram no mês de agosto de 2021. Para a apresentação dos participantes do grupo, a professora nos pediu que disséssemos o nosso nome e a origem dele. Dessa forma, a apresentação foi bem pessoal e recheada de afetos que acompanharam cada relato. Vimos na proposta a coerência com tudo aquilo que ela apresentaria no desenvolvimento do curso. O projeto seria coletivo e para isso seria necessária a formação de um grupo.

A bibliografia, cuidadosamente escolhida pela professora, fez bastante sentido para a fundamentação do trabalho do coordenador pedagógico, dos procedimentos metodológicos para a criação de informações para pensarmos a importância do meio e o papel do outro na constituição da pessoa e na profissionalidade do professor. Mas, quando discutimos o texto “Relações interpessoais: professor e aluno em cena”, de Duarte (2004), tivemos, de fato, uma aula prática, em que a teoria esteve presente nas atitudes, nos gestos e nas ações da professora. Depois desse dia, o grupo foi capaz de deixar de ser um apanhado de pessoas, cada uma no seu pedacinho de tela e passou a ser um grupo de pesquisa. Como uma colcha de retalhos, a individualidade de cada aluno foi alinhavada pela professora a partir da escuta ativa e da consideração positiva incondicional, condições propostas por Rogers e apresentadas no texto de Duarte.

Segundo Almeida (2009), Rogers propôs três condições para que haja uma mudança construtiva de personalidade, seja na relação entre terapeuta e paciente, professor e aluno, pais e filhos, líder e grupo, ou de qualquer outra situação na qual se proponha como

objetivo o desenvolvimento da pessoa. São elas: autenticidade ou congruência, compreensão empática e Consideração Positiva Incondicional (p. 177 e 178).

A AULA

A aula foi gravada e, a partir da escuta e da transcrição, pude analisar, passo a passo, o que aconteceu, como as relações interpessoais foram consideradas, como teoria e prática foram se entrelaçando entretelas.

No início da aula, momento em que alunos e professores chegavam aos poucos, era comum estabelecermos uma gostosa conversa, como aquela do antigo cafezinho. Laurinda comentava sobre uma banca que havia participado no dia anterior, em que foi feita uma discussão do ensino de valores no ensino profissional utilizando como referencial teórico a ética aristotélica. Num deleite, disse que: *“Aprender é uma coisa muito boa, é muito bom aprender! Quando a gente pega o gosto por aprender, a gente fica feliz por estar aprendendo uma coisa nova!”*

Para um grupo de estudantes, mestrandos e doutorandos, e para mim, pessoalmente, imagine que o prazer por aprender seja o verdadeiro motivo de estarmos na universidade. O fato é que, ver tal deleite foi outra pista de como as relações interpessoais seriam levadas em conta naquele dia, quando um professor pode falar aquilo que o move, ele encoraja seus alunos.

Falando ainda sobre Aristóteles, a professora referiu-se à *areté*, excelência máxima relacionada à justiça: *“Quando você*

dá o que é seu para o outro, porque ele não é só seu, ele é de todos.” Mais uma pista de como a professora vê sua relação com o conhecimento e assim encoraja seus alunos a também partilharem seus conhecimentos e suas experiências.

A conversa foi interrompida com a chegada de outros alunos, todos eles cumprimentados pelo nome, com um sorriso da professora.

Quando um aluno entrou na reunião virtual, de sua tela, a professora notou que ele não estava em casa, mas na escola. Ele, então, relatou o que estava acontecendo lá. Referindo-se à pesquisa com o coordenador pedagógico, tema da disciplina, disse que, em diversos anos que tem trabalhado como professor, nunca tinha visto uma atitude tão egoísta, como a daquele dia. Ele, coordenador da turma e a professora de inglês foram convocados para uma reunião com os pais do 6º ano, no dia seguinte, em resposta a algumas mães que enviaram áudios bem agressivos para a coordenadora num grupo de *Whatsapp*, por causa de alguma atitude da professora. A coordenadora enviou o áudio para o coordenador (aluno do mestrado) e para a professora de inglês, sem falar nada, apenas comunicou de que no dia seguinte, ao meio-dia, eles deveriam estar na sala do sexto ano. Ele e a professora se sentiram *“jogados na toca dos leões”*.

Laurinda o acolheu, dizendo que ele tinha toda razão de se sentir desconfortável nessa situação. Depois, voltou-se para o grupo dizendo:

vocês estão percebendo que é exatamente um contexto de relações socioprofissionais. Temos aqui

três níveis: a coordenadora, o coordenador de classe e a professora da classe. Os três níveis estão, de certa forma, desarticulados. As relações socioprofissionais estão muito a desejar, porque o ideal é que houvesse uma conversa dos três, uma discussão e até um preparo no sentido de acolher.

A professora recordou que uma aluna do doutorado, presente na aula, havia escrito e publicado um incidente crítico que a fez lembrar da situação por causa da expressão *“jogado aos leões”*.

A aluna relatou que na época trabalhava com crianças pequenas e acabou arranhando um menino sem querer. Ele ficou bem bravo e ela não teve oportunidade de conversar com ele, pois já era hora da saída. Ela subiu chorando para falar com a direção, para poder ligar para os pais e explicar que não tinha sido intencional, a coordenadora, de forma dura, disse: *“Então você liga pra mãe e conversa com ela.”* A professora ligou chorando, tinha apenas 20 anos. Chorando, disse que não tinha sido por querer e a mãe a acalmou, dizendo: *“Não se preocupe, fique tranquila, pode deixar, quando ele chegar aqui eu vou conversar com ele.”*

Laurinda costurou os dois relatos e justificou a escolha do texto que trazia diversas situações difíceis vividas por professores, com as quais poderíamos discutir um pouco mais sobre a questão da consideração positiva.

Como os alunos ficaram quietos, a professora observou cada pedacinho da tela e reparou que uma aluna estava sorrindo, *“assim com ar de que está gostando muito de tudo aquilo que está acontecendo”*. A aluna respondeu: - *“Ah, que bom, eu gosto muito, fico me lembrando de um monte de coisa!”* e relatou um

episódio semelhante aos apresentados até então. Ela dava duas aulas seguidas no quinto ano e pediu para os alunos guardarem o material no armário e pegarem o livro de matemática. Uma menina “que era muito danada” não guardou, ignorou-a totalmente. Ela resolveu deixar para lá e não fazer nenhuma intervenção. A menina começou a ficar nervosa, porque se sentiu ignorada quando a professora não deu bola. Na troca de aula, ela saiu para ir ao banheiro e voltou com o braço todo machucado. Ela disse que a professora a havia arranhado. A professora ficou desesperada, conversou com a coordenadora, ambas conversaram com a menina e ela ficou bem preocupada com a situação dela e preocupada com o fato de a menina ter ido longe demais. No dia seguinte, a mãe veio com a filha para pedir desculpas, dizendo que ela tinha contado o que ocorrera. A filha ficou com muita raiva da professora por tê-la ignorado, por isso foi até o banheiro e arranhou o próprio braço na parede. Elas tiveram a possibilidade de conversar, a menina chorou, a professora também chorou e pôde dizer para a aluna como aquilo havia deixado ela chateada, elas poderiam ter resolvido de outra maneira. Apesar do ocorrido ter gerado uma instabilidade muito grande, uma sensação de impotência, a coordenadora e a mãe a acolheram. A professora disse o quanto se sentia feliz, agora, por reconhecer a história dela nos relatos dos colegas, na aula e no texto, como essas histórias se repetem!

Seria a humanidade? Laurinda citou um conto de Mia Couto, em que, por algum motivo, o menino passarinho diz ser da raça humanidade, humanidade sou eu, e complementou: *“Então é isso, acontecem coisas diferentes, mas no fundo há um denominador comum para todos nós. Todos nós somos humanos, então choramos,*

fazemos coisas erradas, escorregamos, acertamos, subimos. Então, compartilhar é uma coisa muito boa, para você se reconhecer na fala do outro.”

Duarte (2004) tem acompanhado a angústia dos docentes que se sentem despreparados para os desafios que se apresentam, especialmente no que tange ao aspecto afetivo no contexto da aprendizagem escolar. Segundo a autora, os postulados teóricos derivados da Psicologia humanista, especialmente da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), vem respondendo a essas indagações profissionais e, também, pessoais, já que prioriza as relações humanas e põe em foco a afetividade.

A Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) é uma denominação genérica adotada por Carl Rogers e colaboradores para englobar atividades desenvolvidas em diversos campos entre os quais a prática da terapia centrada no cliente. Teve sua origem na experiência de Rogers em psicoterapia. Seus princípios foram, no entanto, estendidos a outros campos, trazendo significativa contribuição a outras áreas do conhecimento humano, dentre elas a Educação, dando origem ao ensino centrado no estudante, no qual alguns princípios do processo de aprendizagem terapêutica são aplicados. A ACP concebe a pessoa como centro das preocupações e como tal valoriza o relacionamento interpessoal. (Rogers, 1959, *apud* Duarte, 2004, p. 124 – nota de rodapé)

Para Rogers, o ser humano tem uma tendência à realização, um processo natural à manutenção ou ao crescimento do organismo que, “mesmo vivendo em condições desfavoráveis, continua empenhado na busca do seu desenvolvimento, usando os recursos

que acredita serem os únicos disponíveis” (Duarte, 2004, p. 125).

Segundo a autora, “a visão global do aluno recupera as emoções, os sentimentos, valorizando o componente afetivo e, conseqüentemente, enriquecendo o relacionamento interpessoal” (Duarte, 2004, 125). Além disso, ambientes favoráveis ao relacionamento interpessoal são capazes de provocar mudanças construtivas na personalidade dos alunos.

Retomando, congruência, consideração positiva e empatia são as três condições facilitadoras que, expressas em atitudes do professor, favorecem melhor relacionamento interpessoal.

Ser ou estar congruente implica estar em concordância com a percepção que o indivíduo tem de si e da sua própria experiência, garantindo que esses dois elementos estejam em correspondência. Ser incongruente significa, pois, ser discrepante em relação à percepção que o indivíduo tem de si e da própria experiência. Essa discrepância é caracterizada por tensão e confusão internas. (Rogers, 1959 *apud* Duarte, 2004, 125)

Um professor congruente experimenta os sentimentos que estão ao seu alcance, disponíveis à sua percepção e assim pode vivenciá-los e comunicá-los, se o desejar, num encontro pessoal e direto com o aluno.

“Os sentimentos, as ideias e os gestos, quando disponíveis à consciência e comunicados aos alunos, garantem autenticidade para a sala de aula, especialmente se pensarmos na reciprocidade que a atitude suscita para o professor e para o aluno.” (Duarte, 2004, p. 128).

A congruência se refere ao próprio professor, numa coerência entre o sentir, o pensar e o agir, enquanto a consideração positiva se refere ao outro.

Aceitação ou consideração positiva é a confiança básica no organismo humano e a crença de que o outro é, de algum modo, digno de confiança. (...) Um professor assim respeita o aluno e o envolve num clima de confiança que não pode ser confundido com piedade ou atitude paternalista. (...) Essa atitude em sala de aula ajuda a substituir o clima autoritário por um outro, o de confiança, de segurança, que é muito menos ameaçador para o aluno. (Duarte, 2004, p. 130)

“A empatia é uma atitude que implica estar na situação do aluno (como se) e ver, pelos olhos dele, o contexto escolar, o familiar e as possíveis implicações das suas várias vivências em situação de sala aula.” (Duarte, 2004, p. 131). Quando compreendidos pelo ponto de vista deles, os alunos parecem sentir-se valorizados.

Retomando a epígrafe do texto de Duarte, que é da Madalena Freire sobre Tom-tom, um menino bem difícil, Laurinda observa o movimento de cabeça de uma aluna, como que concordando com o que estava sendo dito. Então convidou a aluna a falar sobre isso. A aluna diz que o relato do Tom-Tom a tocou bastante, pois como trabalha com os menores na Educação Infantil e no Fundamental I, essas situações ocorrem com frequência. No texto é relatado que a professora teve o afeto e não desistiu dele, embora no momento tenha precisado ser mais firme e disse que ele precisava de um limite para estar na escola. Ela deu o limite.

A fundamentação teórica da abordagem rogeriana e a de Wallon são muito diferentes: Rogers está postulado no humanismo, enquanto Wallon no materialismo dialético. No entanto, esses princípios são aceitos como facilitadores de uma relação interpessoal, principalmente por autores que trabalham com formação de adultos. Elas acontecem na relação. Laurinda explica que *“quando, na relação, estas condições ou atitudes estão presentes, a chance de conseguir resultados positivos é maior”*.

Sobre a consideração positiva, Laurinda nos contou que foi Orientadora Educacional muito cedo numa escola Experimental do Centro Regional de Pesquisas.

Havia um garoto de quinta série (hoje, sexto ano). Ele estava sempre na minha sala, nós conversávamos, eu o apoiava bastante quando havia algumas situações com os colegas etc. Eu entendia que a nossa relação orientador-orientando estava tranquila e eu deixava a sala aberta. Ele e os alunos faziam tempo integral e almoçavam na escola. Um dia, eu cheguei e percebi que a minha bolsa tinha sido aberta e a minha carteira não estava lá, a única pessoa que tinha entrada e estava sempre perambulando por lá era esse menino. Eu confesso que é difícil nesse momento, quando você tem pistas mais ou menos claras de que foi aquela pessoa que fez. Eu não queria aceitar que teria sido ele, pois ele gostava de mim, a gente tinha uma relação boa. Como é que ele foi fazer isso? Então todas as evidências eram de que teria sido ele. Eu não tive coragem de conversar com ele, até porque eu não tinha elementos que dissessem que era ele. Então, isso de aceitar o outro do jeito que é tem que levar em conta um contexto. A carteira foi encontrada na margem de um riacho perto da escola, sem ter sido usada, não foi tirado

dinheiro, não foi tirado nada de dentro da carteira, do jeito que saiu da minha bolsa, ela foi jogada num lugar que sabidamente seria encontrada. São situações que acontecem e que mexem muito com a gente e vocês vão perguntar: Como ficou a relação com ele? Do ponto de vista da congruência como eu me aceitei, qual a percepção que eu tive em relação a mim mesma, isso é a congruência, a percepção que eu tive no meu sentir, pensar e agir. Eu tinha clareza da percepção que eu tinha do meu sentimento, do pensamento, mas o meu agir não foi congruente, porque eu não enfrentei a situação de conversar com ele.

É sempre difícil dar exemplo pessoal, pois as pessoas querem fazer comentários e ficam coibidas a fazer... Eu tenho necessidade da consideração positiva. Quando eu percebi que a carteira tinha sumido da sala, da minha bolsa, eu fiquei muito magoada porque eu tinha uma necessidade de consideração positiva daquele aluno, pois eu tinha dado sempre respaldo para as várias situações que ele enfrentava. Então, naquele momento, a minha necessidade era de consideração positiva, que eu não recebi dele. No caso, a consideração positiva que eu queria era realmente dele como meu orientando, porque eu tinha a consideração de outros. Às vezes, você tem a consideração positiva de alguém, mas de quem você precisa, você não está tendo.

O grupo de alunos, que ouviram este relato, pôde discutir mais profundamente a consideração positiva, a congruência e a empatia.

Laurinda, retomando o texto, explica que na relação professor-aluno a consideração positiva é condição para a relação de ensino-aprendizagem, consideração tanto do aluno para o professor como do professor para o aluno. Podemos observar também a relação do aluno com seus colegas. Na adolescência isso é muito

importante, um adolescente precisa da consideração positiva de seus iguais, mais do que de sua família. Na abordagem humanista a consideração positiva é uma necessidade, mas conforme os estágios do desenvolvimento.

A aula seguiu com muitos relatos significativos dos alunos, com a discussão do texto de Duarte e todos os outros textos discutidos anteriormente. Foram lembradas algumas estratégias que auxiliam o professor na relação com o aluno, como a escuta ativa e a mensagem na primeira pessoa. No final, Laurinda me convidou a apresentar minha dissertação, pois trago nela vários Tom-Toms, mas com a perspectiva de Wallon.

A pesquisa que fizemos (Ruggiero, 2020) propôs investigar sentimentos, reflexões e intervenções de professores em relação às manifestações afetivas inesperadas de crianças de 3 a 6 anos. Para a produção de informações, foi utilizada a narrativa de incidentes críticos, seguida de entrevista na modalidade reflexiva com seis educadores. A análise, tanto dos incidentes críticos, como das entrevistas, apontou para a discussão dos seguintes eixos e suas categorias: 1. O difícil equilíbrio emoção-razão nas relações professor-aluno: a) do ato ao pensamento do professor: suas intervenções; b) justificativas para as reações agressivas; e, c) sentimentos. 2. O papel da escuta no jogo emoção-razão: a) com o grupo de crianças; b) na equipe; e, c) com a família. 3. O professor, sua histórica história e seu meio: a) meio familiar e escolar da infância do professor; b) percurso formativo: teoria e formação em contexto de trabalho; e, c) o que você diria para um professor iniciante?

DEZ PISTAS OU AÇÕES QUE DEMONSTRAM NA PRÁTICA A TEORIA DA AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Pelas pistas descritas a seguir, é possível observar as ações e as intenções da professora, trazendo à prática as teorias estudadas por nós.

PISTA 1 - Apresentação dos participantes do grupo, dizer o nosso nome e a origem dele, forma pessoal e recheada de afetos.

PISTA 2- No início da aula, o estabelecimento de uma gostosa conversa, como aquela do antigo cafezinho.

PISTA 3- Laurinda comentava que *“Aprender é uma coisa muito boa, é muito bom aprender! Quando a gente pega o gosto por aprender, a gente fica feliz por estar aprendendo uma coisa nova!”* - Depoimento na primeira pessoa, em linguagem EU, que mostra e contagia a alegria em ser professora e orientadora.

PISTA 4 - Fala sobre *areté*, excelência máxima relacionada à justiça: *“Quando você dá o que é seu para o outro, porque ele não é só seu, ele é de todos.”* Pista que demonstra como a professora vê sua relação com o conhecimento e assim encoraja seus alunos a também compartilharem seus conhecimentos e suas experiências.

PISTA 5- Olhar atento para cada pedacinho da tela: o ambiente em que os alunos estavam, os gestos de cabeça concordando ou discordando, a expressão de dúvida, os corpos inquietos (hora de fazer uma pausa) e o silêncio.

PISTA 6- Atenção para quem falou e para quem ainda não tinha falado.

PISTA 7- A articulação entre os alunos, pedindo a contribuição de cada um, seja no relato, num depoimento ou na apresentação de um trabalho.

PISTA 8 - A humanidade - *“Humanidade é assim, as coisas acontecem, coisas diferentes, mas com um ponto em comum, todos nós choramos, fazemos coisas erradas, acertamos... e compartilhar é uma coisa muito boa para reconhecer isso na fala do outro.”*

PISTA 9- O relato na primeira pessoa de um acontecimento que a marcou quando era orientadora educacional.

PISTA 10- Ter permitido a escrita deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pistas mostraram o entrelaçamento da teoria e da prática. A intencionalidade estava posta no planejamento da aula e na atenção aos gestos na telinha de cada aluno. O olhar e a escuta atentos trouxeram a possibilidade de troca entre os alunos, exemplificando e aprofundando o conteúdo do texto proposto. O que foi lido, foi vivido.

Na pós-graduação entretelas, a relação professor-aluno pode ser recheada de consideração positiva e, com isso, a congruência pode ser vista em cada um dos participantes. Ao se sentirem afetados e considerados pela escolha do texto e pelas pistas apontadas, sentiram-se seguros e congruentes a ponto de darem suas experiências para o grupo. Como na *areté*, em que damos o que é nosso para o outro, porque ele não é só nosso, é de todos.

Foi assim, sentimos a força do coletivo nessa aula. O projeto foi construído coletivamente e a unidade do grupo foi uma condição pra lá de especial para isso.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS NO CURSO

ALMEIDA, L.R. **Henri Wallon**: Psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2006. cap. 2. p. 31-38.

ALMEIDA, L.R. Contribuições de Henri Wallon para o trabalho do coordenador pedagógico. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012.

ALMEIDA, L.R. Cognição, corpo e afeto - História da Pedagogia. **Revista Educação**, São Paulo: Segmento, 2010.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, v. 12, n. 142, fevereiro de 2009.

ALMEIDA, L.R. e PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Sentidos da Coordenação Pedagógica: Motivos para a permanência na função. **Psicologia da educação**, São Paulo, v. 42, p. 61-69, 2016.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 6, 1998. disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 8 jun. 2023.

COUTO, M. O embondeiro que sonhava pássaros. Cada Homem é uma raça. Alfragide, Portugal: Editora Caminho, 1988.

DUARTE, Vera Cabrera. Relações interpessoais: professor e aluno em cena. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 19, p. 119-142, dez. 2004.

MAHONEY, A.A; ALMEIDA, L.R. (orgs.) **A constituição da pessoa nas propostas de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MAHONEY, A.A; ALMEIDA, L.R. “Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon”. **Psicologia da educação**, São Paulo, v. 20, p. 11-30, 1. sem., 2005.

MAHONEY, A.A; ALMEIDA, L.R. (orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2006.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R.; SOUZA, V.L.T. (orgs.). Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, n. 10, 2015, p. 9-24.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R.; SOUZA, L.T.S. O coordenador pedagógico (CP) e a formação dos professores: intenções, tensões e contradições. **Revista Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n.2, p. 225-285, 2011. (ISSN2177-533X).

PRANDINI, R.C.A.R. A Constituição da Pessoa: Integração Funcional. In: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. **A constituição da pessoa nas propostas de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

QUEIROS, B. C. **Foram muitos, os professores. Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores**. São Paulo: Editora Gente, 1997. (Organização de Fanny Abramovich.).

RUGGIERO, P.A. **O Professor e as manifestações afetivas inesperadas de crianças de 3 a 6 anos:** uma leitura walloniana. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2020.

SZYMANSKI, H. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

WALLON, H. (1959). **Psicologia e Educação da infância**, Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, H. (1954) Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. *In*: WEREBE, M.J.; NADEL-BRULFERT. **Henri Wallon, Psicologia**. São Paulo: Ática, 1986.

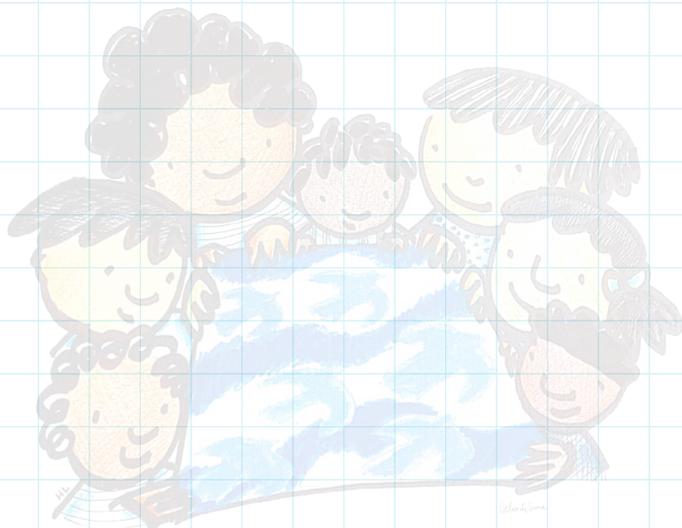
REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R. Consideração Positiva Incondicional no sistema teórico de Carl Rogers. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, p. 177-190, 2009.

DUARTE, V. C. Relações interpessoais: professor e aluno em cena. **Psicologia e educação**, São Paulo n. 19, p. 119-142, dez. 2004.

RUGGIERO, P.A. **O Professor e as manifestações afetivas inesperadas de crianças de 3 a 6 anos:** uma leitura walloniana. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2020.

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)



Adriana Marcondes Machado

Professora livre docente, docente do curso de graduação e pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo. Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar, Educação e Políticas Públicas.

E-mail: adrimarcon@uol.com.br

Alacir Villa Valle Cruces

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Psicóloga da Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo, pesquisadora vinculada ao LIEPPE do Instituto de Psicologia da USP. Coordenadora da Representação Paulista da ABRAPEE entre 2019 e 2022 e membro da diretoria na gestão de 2022 a 2024.

E-mail: alacircruces@gmail.com

Alcione Ribeiro Dias

Mestre e doutoranda em Educação pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Psicóloga e Psicodramatista Didata-supervisora. Professora de Pedagogia Psicodramática e Métodos Socioeconômicos. Vice-presidente e coordenadora pedagógica da ONG Entre Nós – com atuação no campo socioeducacional. Membro do Grupo de Estudos em Psicologia e Educação (GEPPE/UFMS). E-mail: alcioneribeirodias@gmail.com

Alessandra de Santana Paiva

Discente do Instituto de Psicologia/UFRJ.

E-mail: llesantanna.83@gmail.com

Aly Lane Xavier da Silva Figueiredo

Psicóloga Escolar do NAAPA- Núcleo de Apoio e Acompanhamento Para a Aprendizagem- na Prefeitura de São Paulo, DRE Campo Limpo. Graduada em Psicologia, Universidade de Santo Amaro- UNISA e Pedagogia- FALC. Especialização em Gestalt Terapia pelo Instituto Gestalt de São Paulo. Docente na Prefeitura de São Paulo desde 2000, atendimento clínico em consultório particular e palestrante desde 2002.

E-mail: aly.figueiredo@sme.prefeitura.sp.gov.br

Ana Cristina Vizelli

Mestre em Psicologia Escolar e Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e doutoranda em Educação pelo PPGSS em Educação da Universidade São Francisco.

E-mail: anavizelli@hotmail.com

Ana Ignez Nunes Belém

Doutora em Ciências de la Educación pela Universidad de Santiago de Compostela. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Ceará.

E-mail: anaignezbelem@gmail.com

Ana Paula de Freitas

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, professora do PPGSS em Educação da Universidade São Francisco.

E-mail: freitas.apde@gmail.com

Ayrton Yuri Alves Souza

Psicólogo pela Universidade Nove de Julho; Membro fundador da liga acadêmica de psicanálise (LAPP-UNI9); Coordenador e mediador do grupo de estudos de masculinidades LAPP-UNI9; foi pesquisador Diversidade Humana e Comportamento Violento da UFGD.

E-mail: souza.ayrtonyuri@gmail.com

Byriane Ferreira da Silva

Psicóloga Escolar na Prefeitura Municipal de Fortaleza. Especialista em Neuropsicopedagogia.

E-mail: byrianesl@gmail.com

Camilla Cardoso da Silva

Discente do Instituto de Psicologia/UFRJ.

E-mail: camilla.cardoso1300@gmail.com

Camila Turati Pessoa

Graduação e Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG). Doutora em Desenvolvimento Humano e processos educativos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR) com período sanduíche pela Universidad Pablo de Olavide em Sevilla, Espanha (UPO/ES). Atualmente é professora adjunta na graduação na Faculdade de Educação na UFU/MG, Campus Santa Mônica e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação no PPGED-UFU.

E-mail: camila.pessoa@ufu.br

Carla Alessandra Sartorelli Guimarães

Psicóloga Escolar do NAAPA- Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem - na Prefeitura do Município de São Paulo, DRE Campo Limpo. Graduada em Psicologia, Universidade Presbiteriana Mackenzie e Pedagogia, UNESP, pós-graduada em Psicopedagogia, Saúde Mental (FUNDAP), Psicologia Hospitalar – Ambulatório de Crianças e Adolescentes da Santa Casa de São Paulo. Mestranda no Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Educação da USP. Membro do Grupo de Pesquisa GEPESPP: Concepções da Teoria Histórico-Cultural CNPq/USP e LEDEP USP- Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico. Membro do GT Psicologia Escolar ULAPSI, Membro do GIQE (Grupo Interinstitucional Queixa Escolar).

E-mail: carla.alessandra@sme.prefeitura.sp.gov.br

Deborah Rosária Barbosa

Psicóloga pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP. Coordenadora do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE-MG), aliado ao LIEPPE-USP. Docente nos cursos de graduação em Psicologia e Fonoaudiologia e da Pós-graduação em Psicologia da UFMG. Membro do Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE).

E-mail: deborahbarbosa@ufmg.br

Derik Neves Vieira

Psicólogo pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestrando em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar, Educação e Políticas Públicas. <https://orcid.org/0000-0002-7497-7696>.

E-mail: derikvieira@usp.br

Edgar Nogueira Lima

Doutorando em Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE), Professor Pedagogo na Prefeitura Municipal de Fortaleza, Graduando em Psicologia pela FADAM.

E-mail: edgarnlima@gmail.com

Felipe Verissimo dos Santos

Psicólogo formado pela Universidade Nove De Julho- UNI9. Aluno especial de Mestrado no Núcleo de exclusão/inclusão social- NEXIN/PUC-SP (2020); foi membro da liga acadêmica de psicanálise (LAPP-UNI9), bem como, da Liga de Psicologia Social (LAPSOeD-UNI9).

E-mail: felipe7verissimo@uni9.edu.br

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Professora assistente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru-SP, ORCID id: <https://0000-0001-5921-380X>.

E-mail: flavia.asbahr@unesp.br

Flávia Nasciutti

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (1998). Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2005). Atuou como professora assistente da Faculdade Católica de Uberlândia de 2008 a 2014 e no Núcleo de Apoio à Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Araguari-MG de 2009 a 2021. Atua no Centro de Referência em Assistência Social e na coordenação da equipe de Psicólogos e Assistentes Sociais da Secretaria Municipal de Educação de Araguari desde 2022.

E-mail: nasciutti.flavia@gmail.com

Gabriel Motta Sousa

Psicólogo formado pela Universidade Nove de Julho; Membro fundador da Liga Acadêmica de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEEC) e membro da Liga Acadêmica de Psicanálise e Psicopatologias (LAPP-Uni9); Orientando - Iniciação Científica - Universidade Nove de Julho: «A Importância do Psicólogo no Contexto Escolar».

E-mail: Psigabrielms@gmail.com

Gisele Toassa

Psicóloga pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-Bauru), Fonoaudióloga pela Universidade de São Paulo (USP-Bauru), com Mestrado em Educação (Unesp-Marília) e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP-São Paulo). Realizou pós-doutorado no Program of History and Theory of Psychology da York University, Canadá. Professora Associada da Universidade Federal de Goiás - UFG. Integra a coordenação colegiada da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional /representação Goiás e é membro da International Society

for Cultural-historical Activity Research (ISCAR). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Verchína- Fundamentos da Psicologia Vigotskiana.

E-mail: gtoassa@gmail.com

Giuliana Volfzon Mordente

Psicóloga (UFRJ), Pedagoga (UniBF), mestre em Psicologia (PPGP/UFRJ), doutoranda em Psicologia (PPGP/UFRJ). Professora substituta do Instituto de Psicologia da UFRJ.

E-mail: giulianamordente@yahoo.com.br

Hítala Jéssica Miranda Ribeiro

Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação, da linha de pesquisa em Saberes e Práticas Educativas, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. Professora efetiva da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Formadora do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE – Uberlândia e membro da equipe de coordenação da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/SME.

E-mail: hitala@ufu.br

Irineu A. Tuim Viotto Filho

Professor livre-docente da UNESP. Presidente Prudente, orientador de mestrado e doutorado, no PPGE da UNESP- Presidente Prudente.

E-mail: tuumviotto@gmail.com

Israela Melo Alves

Mestranda em Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Psicologia pela Faculdade Luciano Feijão (FLF). Orientadora Educacional no Município de Sobral/CE.

E-mail: israela_melo@hotmail.com

Janaina Cassiano Silva

Doutora em Educação (UFSCar, 2013). Mestre em Educação Escolar (Unesp/Araraquara, 2008). Graduada em Psicologia (Bacharelado, Licenciatura e Formação de Psicólogo) pela Universidade Federal de Uberlândia (2005). Professora Adjunta, DE, no curso de Psicologia da Universidade Federal de Catalão- UFCAT e no Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEDUC - UFCAT. Representante estadual, gestão 2021-2022, da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional). Membro do GT 20- Psicologia da Educação na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação- NEPIE (UFCAT).

E-mail: janacassiano@ufcat.edu.br

Laura Marisa Carnielo Calejon

Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Mestre em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista e Graduação em Psicologia pela PUC São Paulo. Coordenadora do Centro de Desenvolvimento Pessoal e Profissional (CEDEPP), membro dos grupos de pesquisa LIEPPE, CEPEED, GEPESPP-LEDEP.

E-mail: lauracalejon@gmail.com

Laurinda Ramalho de Almeida

Cursou Pedagogia e especialização em Orientação Educacional na USP; Mestrado e Doutorado em Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atuou como professora, orientadora educacional, diretora e supervisora na Rede Pública Estadual e em órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Atualmente é docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

E-mail: laurinda@pucsp.br

Lucy Duró Matos Andrade Silva

Mestre em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Pós-Graduada em Medicina Comportamental pela Universidade Federal de São Paulo. Pós-Graduação em Psicopedagogia e Graduação em Pedagogia. Sócia-Executiva da Revolucionare, Formação Continuada de Educadores e Orientação Pedagógica à Famílias. Membro do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Representante da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional no Fórum Municipal de Educação.

E-mail: lucyduro@alumni.usp.br

Marcela Cristina de Moraes

É professora adjunta da Universidade Federal de Jataí (2009). Possui Licenciatura, bacharelado e Formação de Psicólogo pela Universidade Federal de Uberlândia (2004). Mestrado em Psicologia Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia (2007). Doutora em Educação pela

Universidade Federal de São Carlos. Integra a coordenação colegiada da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional /representação Goiás.

E-mail: marcela_moraes@ufj.edu.br

Maria Sílvia Rosa Santana

Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Marília. Pós-Graduação em Psicopedagogia. Graduação em Pedagogia. Docente no curso de Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Membro do CEPEED.

E-mail: mariasilvia@uems.br

Marina Daipré Targa Fernandes

Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (2011), especialização em psicoterapia da criança e adolescente pelo Cefas e especialização na prova Rorschach pela Sociedade de Rorschach de São Paulo. Atualmente cursa Mestrado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua como psicóloga clínica, orientadora profissional e orientadora educacional.

E-mail: marina.daiPRE01@gmail.com

Poliana da Silva Almeida Santos Camargo

Pós-doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru/SP. Doutora e Mestre em Educação FE-UNICAMP - Campinas-SP. Membro dos Grupos de Pesquisa TECER-UNESP- Bauru/SP, GEPEP-UNESP-Bauru/SP, GEPAL- FE-UNICAMP-Campinas-SP. Diretora de Escola Pública

Estadual - Bauru-SP, ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9212-6529>,
E-mail: polianasantoscarnargo@gmail.com

Rebecca Moura de Almeida Ferreira Carvalho

Psicóloga, mestranda pela PUC/Campinas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Faz parte do Grupo de Pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED) e investiga a potência dos animes e mangás no desenvolvimento de adolescentes.

E-mail: rebeccamaferreira@gmail.com

Roseli Fernandes Lins Caldas

Psicóloga, especialista em Psicologia Escolar. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutora em Psicologia Escolar pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo. Docente do curso de Psicologia da UPM e coordenadora do Programa de Atenção e Orientação ao aluno – PROATO, vinculado à Pró-reitoria de Extensão da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Presidente anterior da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE – gestão 2021 – 2023. E-mail: rcaldas2014@gmail.com

Sérgio Antônio da Silva Leite- Doutor e Mestre pela Universidade de São Paulo e Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Atualmente é professor titular aposentado da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Psicologia Educacional, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e orientação nos seguintes temas: afetividade, alfabetização e letramento, formação de professores, ensino e aprendizagem, ensino superior. Foi Diretor da Faculdade de Educação da Unicamp, no período de 2008 a

20012. Coordenou, de 2013 a 2017, o EA2- Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem, órgão vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da Unicamp, com o objetivo de desenvolver políticas de aprimoramento ao ensino de graduação, em toda a universidade. Coordena o Grupo do Afeto, vinculado ao grupo de pesquisa ALLE/AULA da FE/Unicamp.

E-mail: sasleite@uol.com.br

Silvia Maria Cintra da Silva

Psicóloga pela PUC Campinas. Mestre e Doutora em Educação pela Unicamp, com pós-doutorado pela USP e pela PUC-SP. É Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); ministra aulas nos cursos de graduação e de pós-graduação do Instituto de Psicologia. Foi Presidente da ABRAPEE (gestão 2014-2016).

E-mail: silvia@ufu.br

Sônia da Cunha Urt

Professora Doutora em Educação. Pós-Doutorado pela Unicamp e pela Universidad de Alcalá de Henares - Espanha e Universidade de Lisboa - Portugal. Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (1992). Mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989). Graduada em Psicologia, Pedagogia e Administração de Empresas. Professora Titular Aposentada da UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora Pesquisadora Sênior dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Psicologia- GEPPE/UFMS.

E-mail: sonia.urt@gmail.com

Tatiane Superti

Doutoranda em educação pela UNESP/PPGE – Presidente Prudente UNESP.

E-mail: tsuperti@hotmail.com

Thais de Sousa Rodrigues

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2015) e Mestrado em Psicologia também pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2018). Tem experiência na área de Psicologia Clínica e Escolar. Atua como psicóloga escolar na Secretaria Municipal de Educação de Araguari, no Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI).

E-mail: thais.Psicologiaufu@gmail.com

Vanja Ramos Vieira de Campos

Doutoranda em Educação, pela Faculdade de Educação da UNICAMP, com mestrado em Educação e pós-graduada em gestão de recursos humanos pela Fundação Getúlio Vargas. É integrante do Grupo do Afeto - Grupo de Pesquisa e Estudos em Psicologia e Afetividade, inserido no grupo de pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UNICAMP. Tem experiência em Recursos Humanos na área de educação corporativa e formação de lideranças. Atuou no desenho de soluções para o desenvolvimento de pessoas, concepção de modelos de gestão de educação corporativa formal, informal e cultural no Brasil e no exterior.

E-mail: vanja.ramos@gmail.com

Valquiria Rédua da Silva

Mestranda em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Psicóloga, Especialista em Psicologia Escolar e Educacional. Membro do Grupo de Estudos em Psicologia e Educação (GEPPE/UFMS).

E-mail: valredua@gmail.com

Vera Lúcia Trevisan de Souza

Doutora em Psicologia da Educação. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC/Campinas. Líder do grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED).

E-mail: vtrevisan@puc-campinas.edu.br



ISBN: 978-65-99729-17-4



CD

9 786589 729174



CONSELHO
REGIONAL DE
PSICOLOGIA
MINAS GERAIS