

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 III .....

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](http://www.crpmg.org.br) / [crp04@crp04.org.br](mailto: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/](http://www.abrapee.psc.br) [abrapee@abrapee.psc.br](mailto: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 Educacional (ABRAPEE). -- Belo Horizonte: CRP04-MG, 2025.  
294p. : 1 PDF (Psicologia escolar e educacional e a lei 13.935/2019: compromisso com a educação democrática, v. 3)  
  
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: 978-65-89729-18-1  
  
1. Psicologia. 2. Psicologia Educacional. 3. Educação. I. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) II. Comissão de Orientação em Psicologia Escolar e Educacional (COPEE). III. Souza, Marilene Proença Rebello de (org.). IV. Amaral, Tatiana Platzer do (org.). V. 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 III:**

*Marilene Proença Rebello de Souza*  
*Tatiana Platzer do Amaral*

**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*  
*Niúra 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 DA COLETÂNEA 08

APRESENTAÇÃO DAS ORGANIZADORAS DO VOLUME III 11

PREFÁCIO 13

Alayde Maria Pinto Digiovanni

---

## EIXO POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

A ATUAÇÃO PSICOSSOCIAL COMO INTEGRANTE DA  
POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO NO ESPÍRITO SANTO:  
RELATO DE EXPERIÊNCIA 17

Mônica Cintrão França Ribeiro, Priscila Maria do Nascimento Pereira,  
e Weverton Curty de Assis

---

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DE SEGURANÇA:  
IMPLICAÇÕES NA PRODUÇÃO DE QUEIXAS ESCOLARES 32

Márcia Justino da Silva, Ruzia Chaouchar dos Santos

---

PSICÓLOGAS(OS) NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PROCESSOS HISTÓRICOS, PRÁTICAS  
E DESAFIOS 53

Márcia Justino da Silva, Marilene Proença Rebello de Souza

---

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROGRAMA  
PSICÓLOGOS NA EDUCAÇÃO DA SECRETARIA  
DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEDUC-SP) 79

Tatiana Platzer do Amaral, Sandra Maria Fodra,  
Marilene Proença Rebello de Souza

---

## A ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE (SUS): POSSIBILIDADES INTERVENTIVAS

108

Tarsila Maria Ovelheiro, Bárbara Caroline Celestino Palhuzi,  
Jaqueline Lima da Silva Nery, Márcia Justino da Silva,  
Ruzia Chaouchar dos Santos

---

## EIXO EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

### A EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR REMOTO

128

Gabriela dos Santos Ross, Leticia Vier Machado

---

### EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

151

Cláudia Rosana Kranz, Mércia de Oliveira Pontes

---

### IMPLANTAÇÃO DE COTAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ARTICULAÇÕES COM A PSICOLOGIA

171

Viviane Prado Buiatti, Liliâne dos Guimarães Alvim Nunes

---

### DESAFIOS DO TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A UNIOESTE COMO ESPAÇO DE LUTAS E CONQUISTAS

190

Maria Lidia Sica Szymanski, Jane Peruzo Iácono, Andrise Teixeira

---

## EIXO DIREITOS HUMANOS

EVASÃO ESCOLAR E SELETIVIDADE PUNITIVA: EXCLUSÃO SOCIAL NA INTERFACE ENTRE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO

215

Mariane Lopes Bechuate, Giuliana Volfzon Mordente

---

O SABER ESCOLAR NA GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TEMPOS DE COVID-19

232

Raquel Irene de Macedo, Marilene Proença Rebello de Souza

---

QUANDO O ADOLESCENTE EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NÃO ESTUDA: UMA QUESTÃO PARA A PSICOLOGIA ESCOLAR

262

Adriana Marcondes Machado, Beatriz Saks Hahne

---

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)

283

# Apresentação da Coletânea



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, ao 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)

Diretoria da ABRAPEE  
Gestão 2022-2024

# Apresentação da Organizadoras



Apresentamos o volume III, da coleção de *e-books* organizados a partir de trabalhos de pesquisa e de relatos de experiências apresentados durante o XV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – XV CONPE da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE, que aconteceu de 25 a 30 de julho de 2022, virtualmente, com apoio do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais – CRP-MG, do Centro Universitário UNA e da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Neste livro, contemplamos três dos eixos temáticos do Congresso, a saber: políticas públicas e educação; educação especial e inclusão e direitos humanos. Cada um dos eixos contempla um conjunto de trabalhos que analisa questões importantes para a Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, e que busca encontrar alternativas de transformação da realidade educacional brasileira com a inserção de conhecimentos da Psicologia na interface com os diversos da Ciências Humanas.

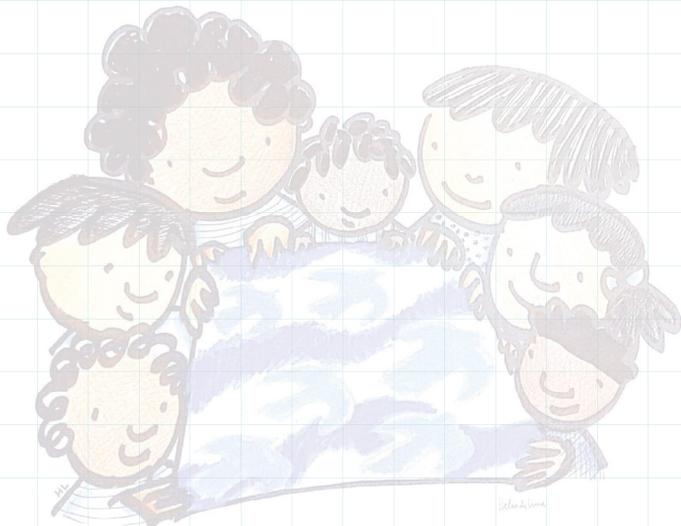
Convidamos à leitura desse livro, principalmente em função da aprovação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre serviços de Psicologia e do Serviço Social na rede pública de educação básica do país. Os grandes desafios postos à Educação e à Psicologia, na sua relação com as políticas públicas educacionais, nos remetem à necessidade de pensar estratégias que sejam, cada vez mais, interdisciplinares, intersetoriais, interculturais e interseccionais.

Desejamos uma excelente leitura a vocês.

Marilene Proença Rebello de Souza  
Tatiana Platzer do Amaral

# Prefácio

Alayde Maria Pinto Digiovanni



A partir de década de 1980, com a redemocratização do Brasil, a Psicologia Escolar tem se debruçado sobre o estudo das políticas públicas que afetam direta e indiretamente as instituições educativas. Os estudos têm sido orientados para as políticas de gestão, formação de professores, de organização do ensino e formulação de currículos, entre tantos outros aspectos nos diferentes níveis de escolarização. Dessa forma, a Psicologia Escolar tem contribuído tanto para a avaliação quanto para a formulação de novas políticas públicas.

O fato de adentrarmos enquanto área para o estudo das políticas foi decorrente da compreensão de que as práticas de ensino e aprendizagem estão inseridas em um contexto muito mais amplo do que se compreendia até a década de 1980. Até então, os estudos que envolviam os processos de aprendizagem partiam do princípio de que os problemas escolares estavam centrados no indivíduo, concebido isoladamente. A partir da crítica que emerge, sobretudo, através da obra de Maria Helena Souza Patto, a Psicologia Escolar passa a conceder, apropriadamente, maior ênfase ao contexto social para analisar os problemas escolares, e, como consequência, começa a estudar de forma mais profunda e sistemática as políticas educacionais, sob uma perspectiva crítica e abrangente. Passa-se a compreender as políticas educacionais como um campo de disputa contínua de diferentes e, por vezes, antagônicos projetos de sociedade.

É nesse cenário que ocorre a fundação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), no início da década de 1990, com a finalidade de desenvolver e aprofundar temas e estudos sobre educação, formação continuada e aperfeiçoamento

de diferentes profissionais da educação. Constatase que esta tarefa tem sido uma constante da associação, tendo em vista o acúmulo de produção na área da Psicologia Escolar, que é atualizada continuamente e constitui um acervo que, certamente, contribui para compreender o passado, analisar o presente e projetar um futuro.

O que se apresenta neste e-book, é uma síntese dos estudos e pesquisas de Psicólogas(os) escolares que se encontram no campo da prática e da formação. Vale ressaltar que, atualmente, tais estudos têm uma dimensão ímpar, uma vez que o país que iniciou seu processo de redemocratização na década de 1980, que construiu uma Carta Magna (1988) que prevê o direito à Educação em uma sociedade democrática, viveu entre 2016 e 2022, um período de retrocesso nas políticas sociais e educacionais. Perdeu-se o pouco que se havia construído, de tal modo que as necessidades históricas relativas à educação formal da sociedade brasileira ainda estão longe de serem efetivadas na segunda década do século XXI.

Com esta coletânea, a ABRAPEE disponibiliza à sociedade trabalhos acadêmicos sobre políticas educacionais apresentados no XV Congresso Nacional de Psicologia Escolar (CONPE), realizado em Belo Horizonte, em 2022. Esses trabalhos expressam o que há de mais recente na área e, ao mesmo tempo, não se furtam ao debate e aos enfrentamentos que contribuem para um fim eminentemente democrático e que conduz a ABRAPEE desde sua fundação: a educação de qualidade para todas e todos nos diferentes níveis de ensino, que, em essência, é a razão da existência dos estudos e das práticas da Psicologia Escolar.

# EIXO

## POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO





## **CAPÍTULO 1**

# **A ATUAÇÃO PSICOSSOCIAL COMO INTEGRANTE DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO NO ESPÍRITO SANTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

---

Mônica Cintrão França Ribeiro  
Priscila Maria do Nascimento Pereira  
Weverton Curty de Assis

## INTRODUÇÃO

Apesar da recente publicação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica brasileira, sabe-se que a atuação, especificamente aqui do Psicólogo, permeia o campo da educação desde o início de seu desenvolvimento. Para Antunes (2008), citado por Pereira-Silva *et al.* (2017), podemos dizer que desde seu reconhecimento enquanto ciência e profissão, profissionais Psicólogos se preocupam em refletir sobre o modelo clínico da Psicologia no contexto escolar, mas necessariamente, nos últimos vinte anos, vêm aumentando os estudos que se implicam em uma perspectiva crítica, que seja capaz de dialogar com outros saberes em sua prática e ser promotora de saúde e do desenvolvimento humano.

Embora não seja uma recente atuação, precisamos considerar que ainda há muitos aspectos que precisam ser repensados, tanto no campo das teorizações quanto de práticas. Cada vez mais os profissionais de Psicologia são convidados a analisar criticamente a realidade, considerando seu dinamismo e sua construção na medida em que as teias de relações se estabelecem e criam laços, demandando a percepção profissional para além do fato exposto, sim, compreendendo o que se oculta ou não está evidente.

Para Dias, Patias e Abaid (2014) é preciso adotar práticas críticas e libertadoras, que sejam capazes de refletir sobre o papel do psicólogo neste contexto, partindo de uma atuação que abandone o enfoque no indivíduo e adote uma atuação coletiva com proposições, que verse sobre toda a comunidade escolar, e

que implique na dimensão macro das perspectivas que perpassam o processo de ensino-aprendizagem. Da mesma maneira Marinho-Araújo e Teixeira (2020) sinalizam que o Psicólogo, ao lançar-se sobre os processos de construção subjetiva de todos aqueles que tecem a rede de relações no contexto escolar, percebe a queixa contextualizando-a com todos os aspectos da vida em sociedade, por meio do contexto social, político e histórico. Desta forma, ao compreender as queixas para além do que se apresenta, relacionando-a com os contextos aos quais se produzem, é possível apresentar proposições e estratégias de maneira coletiva.

Desta forma, se faz necessário atuar junto aos atores educacionais provocando olhares para além da superfície, que se atente às entrelinhas e reflitam criticamente sobre os processos de ensino considerando os contextos sociais e históricos, os modos de vida e os impactos na construção subjetiva dos estudantes e sua relação com a aprendizagem (Antunes; Meira, 2003; Guzzo *et al.*, 2019).

Entendemos que aqui, se faz uma das mais importantes atribuições da Psicologia na educação: colaborar para a mudança do olhar cristalizado e isolado sobre o aluno, estimulando os profissionais a ampliarem suas visões e refletirem sobre suas práticas e compreensão da realidade com consciência ética e política para a superação dos impasses entre teoria, prática e realidade objetiva do contexto escolar (Antunes; Meira, 2003).

Ao passarmos a considerar o contexto e todos os agentes que perpassam este processo de subjetivação, temos maiores possibilidades de reflexões que melhor dialogam com a realidade

e a queixa que se apresenta, sendo possível um trabalho que, além de estratégico, se torna também com maior probabilidade de resolução, isso só é possível se pensarmos nas multideterminações do sujeito e das queixas que se apresentam (Dias; Patias; Abaid, 2014; Guzzo *et al.*, 2019).

Para Pereira-Silva *et al.* (2017), ao não considerar as multideterminações das causas e não as pensar sobre a coletividade, o Psicólogo acaba por reforçar uma perspectiva reducionista no processo de ensino e aprendizagem, culpabilizando o aluno e não refletindo sobre o meio no qual está inserido, bem como as práticas educacionais. Diante disso, se faz necessário suscitar reflexões a respeito do entendimento por fracasso escolar, bem como problematizar de maneira crítica o papel e a responsabilidade de cada ator neste ambiente educacional a respeito desse fracasso. Portanto, a atuação do Psicólogo no contexto da educação precisa ser sistematizada de forma que contemple todos os sujeitos. Da mesma maneira, Dias, Patias e Abaid (2014) discutem o quanto alguns colegas Psicólogos atuam de maneira reducionista e pouco emancipatória, reforçando a perspectiva que o problema se reduz ao alunado, pouco considerando os contextos sócio-históricos, culturais, políticos e econômicos, aos quais este sujeito está inserido e que além de produto é também produtor deste contexto.

## O SERVIÇO PSICOSSOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

À luz da perspectiva crítica e de outros referenciais teóricos técnicos advindos dos Conselhos Federais de Psicologia e Serviço Social, é construída, no estado do Espírito Santo, mais

especificamente na Secretaria da Educação – SEDU, a Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar – APOIE. Instituída na rede pública estadual capixaba através da Portaria nº 108-R, publicada no *Diário Oficial* de 11 de novembro de 2019, a iniciativa tem como objetivo desenvolver ações que visam a contribuir para o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos estudantes da rede estadual de ensino do Espírito Santo, fomentar, junto às escolas, a construção de narrativas e estratégias que colaborem para o bem-estar no ambiente escolar e, ainda, apoiar e orientar às escolas no acolhimento e encaminhamento (caso seja necessário) de demandas relacionadas a aspectos psicossociais dos estudantes, proporcionando a articulação com os demais equipamentos de proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes (SEE - ES, 2019).

As ações da APOIE são desenvolvidas e executadas por equipes multiprofissionais, que aqui denominaremos de equipe psicossocial, por ser composta por uma(um) assistente social e uma(um) Psicóloga(o), em cada uma das 11 (onze) Superintendências Regionais de Educação, além da equipe de Coordenação localizada na Unidade Central.

As atividades são orientadas por dois eixos de atuação, denominados “Prevenção e Diálogos” e “Apoio, Acolhimento e Orientações”. Dentro do primeiro eixo são previstas algumas ações como, por exemplo, a promoção de fóruns para diálogos e trocas de conhecimento e experiências entre a equipe APOIE – SRE, professores, pedagogos, coordenadores, diretores, supervisores escolares e profissionais de outros equipamentos da rede de proteção dos direitos da criança e do adolescente. Nestes encontros

podem ser abordados temas como: sinais de violência em crianças e adolescentes; acolhimento e escuta ativa; percepção e reflexão sobre afetos e emoções; comunicação não violenta; relação professor-aluno e o fortalecimento do vínculo estudante-escola; direitos humanos; abordagem com a família; dimensões sociais do estudante no contexto escolar; orientação profissional; uso abusivo de drogas; gravidez na adolescência; situações de risco e violações de direitos, entre outras temáticas que se façam necessárias ao diálogo e à construção de conhecimento.

Considerando que o Calendário Escolar constitui-se de datas que impulsionam discussões sobre temas que impactam diretamente os aspectos emocionais e sociais dos estudantes, como por exemplo, Dia Internacional da Mulher; Dia da Conscientização contra o Bullying; Dia do Índio; Dia Estadual da Promoção de Igualdade Racial; Dia do Funcionário da Escola; Dia do Estudante; Dia do Professor; Semana Estadual de Combate ao Extermínio de Jovens; Semana Estadual da Consciência Negra; Semana Estadual de Segurança nas Escolas; Dia da Família na Escola; e Semana Estadual dos Direitos Humanos, outra possibilidade de atuação das equipes APOIE, no eixo Prevenção e Diálogos, acontece na colaboração em atividades voltadas para os referidos temas no espaço escolar.

Para além das ações pontuais acima apresentadas, visando oportunizar o acompanhamento permanente de unidades escolares, o eixo “Prevenção e Diálogos” possibilita que estratégias interventivas e sistematizadas sejam desenvolvidas ao longo de um ano letivo, em unidade pré-identificada. A proposta pretende que as equipes construam, com a participação da unidade escolar, um plano de ação a ser executado considerando a realidade, o território,

parcerias, necessidades e potencialidades de cada instituição, propondo atividades como rodas de conversa, oficinas, momentos de construção de conhecimento, entre outras. No presente trabalho será apresentada a primeira etapa de atuação em “escola-piloto”, localizada em um município do interior do Estado, pela dupla psicossocial da APOIE, acompanhada pela profissional de Psicologia que coordena o programa.

As Referências Técnicas de Atuação do Psicólogo na Educação Básica (CFP, 2019), se discute a relação da Psicologia e a escola, considerando as contradições que fazem parte da sua realidade e como elas refletem na expectativa em relação ao trabalho do Psicólogo:

frente à demanda de resolução imediata de questões, qualquer proposição de pensar o que se passa nas salas de aula, nos conselhos de classe, nas reuniões com professores e familiares, nas atividades rotineiras implicadas com a formação, pode gerar um olhar de descrédito, o que vem fomentando nas(os) Psicólogas(os) a percepção da escola como uma instituição fechada a mudanças. Como acessar a dimensão de complexidade da escola, a qual não se constitui somente em um edifício, mas sim em um território existencial em que a diversidade de vínculos e de ações faz diferença facultando múltiplas possibilidades? Como analisar as contradições presentes em uma escola que se propõe a ensinar ao mesmo tempo que, objetivamente, nem sempre tem condições para cumprir tal tarefa? (p. 31)

Ao narrar, no presente trabalho, a experiência de apresentação e imersão de uma equipe psicossocial em uma escola da rede pública estadual do Espírito Santo, torna-se possível observar quais são as

questões chamadas aqui de psicossociais que impactam não só na aprendizagem dos alunos, mas nos relacionamentos que compõem a instituição de ensino. Através de rodas de conversa com gestor, pedagogos, professores e estudantes, a equipe da Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar teve a oportunidade de escutar as vozes dos atores do cotidiano escolar e, em constante diálogo, buscar compreender as expectativas e construir as possibilidades de atuação.

Outro aspecto que torna importante a apresentação e discussão do trabalho de profissionais de Psicologia e Serviço Social buscando integrar a sua atuação no espaço escolar, é a recente publicação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica e impulsiona a necessidade de que tais serviços sejam articulados e coerentes com as condições e especificidades de cada instituição.

As expectativas dos educadores e estudantes da unidade escolar de atuação da equipe psicossocial estão relacionadas à prática clínica do Psicólogo(a), sendo necessário o desenvolvimento de ações que colaborem para a desconstrução desta idealização, que apresente novas possibilidades de contribuição no espaço escolar e introdução das contribuições do Serviço Social em tal âmbito.

Assim, possui como objetivo apresentar a atuação da Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar – APOIE, junto a uma unidade escolar de ensino público, localizada em município no interior do estado do Espírito Santo.

Para o alcance de tal objetivo se fez necessário escutar e acolher os profissionais da unidade escolar, visando conhecer como

as questões psicossociais se manifestam no processo de ensino e aprendizagem da instituição e elaborar, a partir daí, estratégias de prevenção e intervenção.

Assim, trata-se de um estudo qualitativo, pois, o objetivo aqui é compreender os aspectos e significados, que os atores do contexto escolar atribuem ao fenômeno investigado (Minayo, 2001).

A amostra escolhida para o desenvolvimento deste trabalho foi com profissionais de uma escola pública que oferta as modalidades de ensino fundamental, médio e educação de Jovens e Adultos – EJA, pertencente à rede estadual de ensino.

Alguns dados como modalidade de ensino, quantitativo de professores e alunos, bem como número de turmas, de coordenadores de turno, número de pedagogos, quais turnos a escola funciona (manhã, tarde, noite) foram identificados na Superintendência Regional de Educação – SRE, à qual a escola é jurisdicionada com o supervisor escolar de referência.

Para proposição de ações que dialoguem com a realidade do contexto escolar é necessário conhecê-la e, para isso, foram desenvolvidos momentos de diálogo junto aos atores da escola, buscando identificar os aspectos psicossociais que emergem no ambiente escolar. As estratégias de conhecimento da realidade institucional tiveram ainda como objetivo identificar como os impactos das demandas psicossociais aparecem de maneira negativa no processo ensino-aprendizagem e quais as proposições de práticas para prevenção e intervenção.

Para isso, foram realizadas rodas de conversas em três grupos: professores e profissionais, que compõem a gestão escolar, e

representantes de turma. As estratégias de escuta foram norteadas através de perguntas abertas com as seguintes temáticas: realidade escolar em contexto geral; demandas psicossociais dos estudantes; articulação da escola com outros equipamentos da rede de proteção à criança e ao adolescente; e, a apresentação de propostas de atuação da APOIE junto à escola.

A condução dos encontros se deu pela dupla de profissionais de Psicologia e serviço social da equipe APOIE da Superintendência Regional de Educação, estes orientados pela Psicóloga e coordenadora da Ação Psicossocial.

As rodas de conversa aconteceram no período de novembro de 2021 a março de 2022, na própria instituição, durante o momento de planejamentos coletivos dos professores nos turnos matutino e vespertino.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Psicologia, enquanto ciência e profissão, inserida no contexto educacional e escolar, tem por premissa básica sua contribuição na construção de novos olhares e promoções em reflexões sobre as demandas emanadas neste contexto, além de contribuir com o processo do desenvolvimento e da aprendizagem, bem como a intrínseca relação entre ambos.

Os resultados obtidos com as rodas de conversas realizadas com os professores, gestores e representantes de turma, nos traz à luz a necessidade da (des)construção da imagem do profissional de Psicologia no contexto educacional e escolar. Quando ouvimos

os profissionais da equipe gestora da unidade escolar atendida e abrimos diálogo para se colocarem sobre as expectativas quanto à atuação da equipe psicossocial com a proposta da escola-piloto, a gestão escolar foi enfática ao relatar sobre a frustração ao saber que a proposta não seria de atendimento clínico e individual aos estudantes e professores. A profissional de pedagogia relata que, em sua concepção, para suprir a demanda e atender a escola em suas necessidades, o atendimento clínico seria o ideal. Esta fala foi reafirmada pelo diretor escolar, que também acreditava que o serviço de Psicologia na escola deve estar voltado para o atendimento individualizado, de viés clínico. Tais perspectivas se ancoram nos desafios em lidar com as demandas psicossociais, colocando o profissional de Psicologia em um lugar de suposto saber e respostas para tais demandas.

Refletindo com os profissionais sobre esta concepção, compreendendo o motivo desta expectativa, uma vez que o cuidado direto à saúde não se constitui como atribuição da política de educação, ambos afirmaram que situações de autolesão, ideações e tentativas de suicídio, conflitos interpessoais, problemas psiquiátricos como depressão e ansiedade, e falta de habilidades socioemocionais são frequentes entre os discentes e demandam atendimento clínico. Assim, estas concepções dos gestores da escola, sobre a forma de atuação do Psicólogo escolar, reforça o que Dias, Patias e Abaid (2014) pontuam sobre a necessidade de adoção de práticas críticas e reflexões sobre o papel do Psicólogo, abandonando o reducionismo das queixas e demandas, para concepções coletivas e promotoras de mudanças, desgarrando-se da perspectiva do reparo para uma perspectiva da prevenção

e do cuidado, versando sobre todos os atores que colaboram ou não para tais manifestações no contexto escolar, compreendendo que essas manifestações são multideterminadas e multifacetadas, de uma macrodimensão. Ainda sobre o aspecto da construção e desconstrução do papel do Psicólogo escolar, Marinho-Araujo e Teixeira (2020) sinalizam para a construção subjetiva, considerando os aspectos da vida em sociedade, de todas as redes e forças que exercem sobre a subjetividade de cada indivíduo que compõe este contexto, transpassado pelo meio social, político e, também, histórico. Desta forma, ao se considerar as multideterminações, ou seja, todos os aspectos implicados na manifestação do sujeito, seja ela autolesão, ideação suicida, ansiedade, entre outros, é possível pensar em proposições e estratégias de maneira coletiva, que tanto atenderá a uma demanda iminente, quanto trabalhará sobre a prevenção de outras e novas manifestações e é exatamente aqui que o serviço psicossocial está, para contribuir com o cuidado no espaço escolar.

Mediante os diálogos construídos, pudemos perceber ainda que os profissionais da escola não compreendem o papel do serviço social na educação, sendo necessário apresentar aos profissionais a sistematização do trabalho de assistentes sociais na Educação Básica, bem como os subsídios para atuação do serviço social na política de educação, além das Referências Técnicas para atuação de Psicólogos na Educação Básica, e a própria Lei nº 13.935/2019, que até o momento é desconhecida por muitos dos profissionais que compõem o corpo docente da unidade escolar. Assim, a partir da compreensão do papel da equipe psicossocial, pelos profissionais da escola, será possível a construção coletiva de práticas emancipatórias

e adoção de práticas críticas e reflexões sobre o papel do Psicólogo e assistente social, superando a perspectiva reducionista das queixas e demandas para concepções coletivas e promotoras de mudanças junto aos atores escolares, para, só assim, superar a perspectiva do reparo quando se fala do serviço de Psicologia, para uma perspectiva da prevenção e do cuidado, versando sobre todos os atores que colaboram ou não para tais manifestações no contexto escolar, e afirmar cada vez mais o papel do serviço social como integrante da política pública de educação.

Diante do exposto, após as rodas de conversa, identificamos que os profissionais compreenderam a extensão das estratégias de atuação da equipe APOIE e acolheram a proposta de desenvolvimento, ao longo do ano letivo de 2022, de ações de prevenção e intervenção, observando as diretrizes e eixos que norteiam esta prática na educação. Compreendemos que a construção de vínculos com os profissionais da escola foi essencial para tal compreensão do trabalho e abertura para a isenção do serviço psicossocial, de maneira que pudéssemos afirmar o serviço social e a Psicologia a serviço das relações institucionais e não individuais, na afirmação do coletivo, no objetivo de sempre compreender a realidade e as condições objetivas que se produzem as queixas escolares.

Foi possível, também, ampliar o olhar para a própria integralidade dos discentes, que muitas vezes precisam de encaminhamento para os equipamentos de saúde e/ou de assistência social, mas que possuem aspectos a serem compreendidos, acolhidos e trabalhados pelos profissionais da escola. Assim, a equipe psicossocial irá construir, coletivamente, ações que visem contribuir com as práticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. M. A.; MEIRA, M. M. E. (orgs.). **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo: Casa de Psicólogo, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de Psicólogos(os) na educação básica**. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: [https://doi.org/wpcontent/uploads/2019/08/EducacaoBASICA\\_web.pdf](https://doi.org/wpcontent/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf). Acesso em: 15 fev. 2022.

DIAS, A. C. G.; PATIAS, N. D.; ABAID, J. L. W. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do Psicólogo: Algumas reflexões. **Psicologia Escolar e Educacional**, Uberlândia, 18, 105-111, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100011>. Acesso em: 22 fev. 2022.

GUZZO, R. S. L. *et al.* Práticas promotoras de mudanças no cotidiano da escola pública: projeto ECOAR. Rev. Psicol. IMED, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 153-167, jun. 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-50272019000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-50272019000100010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 23 fev. 2022.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; TEIXEIRA, A. M. B. (orgs.). **Práticas exitosas em Psicologia escolar crítica**. v. 1. Campinas: Alínea, 2020.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEREIRA-SILVA, N. L.; ANDRADE, J. F. C. D. M.; CROLMAN, S. R.; MEJÍA, C. F. O papel do Psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. **Psicologia Escolar e**

**Educacional**, Uberlândia, v. 21, p. 407-415, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311165>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. ESPÍRITO SANTO.

**Portaria nº 108-R, de 11 de novembro de 2019**. Institui a Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar - APOIE no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. Diário Oficial dos Poderes do Estado, Espírito Santo, p. 12, 11 nov. 2019.



## **CAPÍTULO 2**

# **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DE SEGURANÇA: IMPLICAÇÕES NA PRODUÇÃO DE QUEIXAS ESCOLARES**

---

Márcia Justino da Silva  
Ruzia Chaouchar dos Santos

## INTRODUÇÃO

Este trabalho, oriundo das discussões estabelecidas na disciplina intitulada Psicologia Escolar, Atuação no Legislativo e Políticas Educacionais, vinculada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), apresenta a finalidade de identificar e analisar as contradições e mediações constitutivas dos Projetos de Lei (PLs), no âmbito da Educação em interface com a dimensão da segurança pública, relacionados ao processo de produção das queixas escolares, considerando a dinâmica socioespacial da cidade de Cuiabá-MT.

Nesse sentido, empreendeu-se uma análise documental dos PLs articulados ao objeto investigado, levando-se em consideração, no critério de buscas dos documentos de domínio público, a utilização de descritores relacionados à interface entre educação e segurança pública, como também a cada uma destas esferas especificamente.

À vista disso, estudos realizados nas últimas décadas indicam a intensificação de esforços contínuos em prol de mobilizações teórico-práticas na Psicologia Escolar e Educacional, vinculadas às políticas públicas no cenário brasileiro, associadas, sobretudo, ao âmbito da educação (Souza, M., 2010a, 2010b; Negreiros; Maia, 2020).

Por sua vez, verifica-se na cena escolar brasileira, historicamente, a tendência de explicações organicistas que localizam no corpo das crianças e/ou adolescentes as causas sobre as dificuldades vivenciadas no processo de escolarização, desvinculando-as de múltiplas determinações e relações, históricas, culturais, pedagógicas, políticas, constitutivas da complexa dinâmica que envolvem o processo de ensino-aprendizagem (Patto, 2009; Souza, M., 1997; Souza, M., 2010a; Souza, B., 2010).

Essa problemática educativa que se edifica e se desvela no contexto escolar se configura em obstáculos de distintas dimensões, que ao serem dissociados das mediações históricas concretas e das contradições que engendram o processo de escolarização, é enfocada usualmente mediante os elementos intrapsíquicos do(a) educando(a) que se distancia do rendimento esperado pelos mecanismos educacionais, ocultando o ideário ideológico e as condições reais que a sustenta. Ao apoiar-se nessa lógica, naturalizante e individualizante, as crianças/adolescentes que apresentam desempenhos acadêmicos considerados inadequados passam a ser encaminhadas para os serviços especializados, principalmente, do âmbito da saúde (Dazzi *et al.*, 2014).

Collares e Moysés (1996), contribuem para essa reflexão ao alertarem sobre a existência de mitos que comumente ancoram as justificativas e as responsabilizações individualizantes forjadas na reprodução de estigmas e preconceitos conferidos aos(as) escolares e/ou seus familiares. Estas concepções se enraízam em aspectos relativos às condições das classes populares, as discriminações de natureza étnico-racial, ao processo de formação educativa de seus pais, entre outros elementos determinados pela ordem social dominante.

Esta problemática se manifesta no sistema educacional brasileiro em distintos níveis de escolarização. Assim sendo, salienta-se que no Ensino Médio os resultados dos indicadores estão aquém do esperado, apesar de um percentual significativo, 92,5%, de jovens entre 15 e 17 anos, terem frequentado a escola no ano de 2019, apenas 71,1% estavam nesse nível escolar. Além disso, outros marcadores sociais indicam que as desigualdades

sociais e raciais estão fundamentalmente imbricadas aos processos de escolarização, tal como expressado na diferença da taxa líquida de matrícula entre brancos e pretos que representa 14,1% pontos percentuais. Como efeito, a desigualdade de acesso e permanência também se expressam na taxa de conclusão entre brancos e pretos que é de 16,7% (*Anuário da Educação Básica*, 2020).

Frente a estas formulações, parte-se da premissa que o aprofundamento nas discussões de políticas públicas como espaço de luta à garantia dos direitos educacionais para a população, configura-se de forma fundante ao exercício profissional da(o) Psicóloga(o) nos movimentos de superação das explicações naturalizantes de elementos constituintes das expressões das desigualdades sociais, consubstanciadas pelos determinantes de classe, raça e gênero, que se manifestam no processo de individualização das supostas dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento engendradas no processo de escolarização.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS NO CAMPO EDUCACIONAL

Parte-se da compreensão que as políticas públicas se inscrevem em seu cunho contraditório, na medida em que, simultaneamente, atende aos interesses do capital, como também às reais necessidades da classe trabalhadora. Esse processo é engendrado por mobilizações da classe trabalhadora nos movimentos de conquista e sedimentação dos direitos sociais.

Dessa forma, partilha-se do princípio de que:

“Política se refere às práticas de gestão da vida no espaço da *polis*, da cidade. Esta, por sua vez, refere-se às relações incessantes de poder e de forças que são exercidas a todo momento nos espaços sociais tendo como fim a gestão da vida da população.” (Hur, 2013, p. 3)

Sob este aspecto, Silva e Barroco (2015) asseveram que a vida contemporânea se configura em uma dada forma política organizativa dirigida, especialmente, por normas e regras que, a nosso ver, orientam as proposições das legislações que materializam os pactos sociais em suas contradições e determinações. Nesse sentido, as políticas públicas manifestam as complexas formas dos homens estabelecerem relações entre si e na sociedade da qual fazem parte no bojo do processo de produção e de reprodução social.

A esse respeito, destaca-se a definição proposta por Teixeira sobre a temática:

“Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. (Teixeira, 2002, p. 2)

Nesse sentido, o autor aponta que as políticas públicas são utilizadas e definidas como o meio pelo qual é feito um projeto de gestão social, assim sendo, podem orientar realizações em determinadas áreas dessa gestão, sendo que programas e projetos

vão indicar *como*, *quando* e *onde* são ou serão desenvolvidas e a *quem* se destinam.

Silva e Barroco (2015) explicitam que há uma diversidade de conceituações sobre o que sejam políticas públicas, entretanto, em relação às convergências e divergências, os autores afirmam que há um consenso entre as várias definições de que políticas públicas são o resultado de decisões tomadas pelos governos e que tais decisões servem à manutenção do *status quo*. Ainda segundo os autores, estudar as políticas públicas é um trabalho árduo e complexo, pois demanda “análise dos registros oficiais de decisões governamentais expressas em leis, atos, regulamentos e promulgações” (Silva; Barroco, 2015, p. 25). Contudo, os autores enfatizam que, embora tais documentos se constituam em fonte principal de informações, as políticas públicas vão além do registro das decisões concretas.

As áreas das políticas públicas abrangem distintos campos de atuação da Psicologia, entre eles, a educação, a saúde e a assistência social. Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que as políticas públicas apresentam a finalidade de promover uma sociedade mais igualitária, justa e democrática, orientadas pela Constituição Federal, como abarcado nos seguintes preceitos:

“Instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos ...” (*Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988, p. 9)

Esta constituição é tida em termos políticos e sociais como uma *Constituição cidadã*, que visa assegurar, à população brasileira, direitos sociais até então não garantidos, tal como a Educação. Assim, destaca-se o seguinte do texto constitucional:

[Art. 205] - a educação, direito de todos e dever do Estado e da família ... visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]. [Art. 208] - I a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (*Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988, p. 123-124)

Com base nessas ponderações, considera-se que é dever do Estado Nacional proporcionar educação a todos. De acordo com Zibetti, Pacífico e Tamboril (2016), vários documentos elaborados no Brasil, reconhecem a importância do acesso à educação aos cidadãos do país, um deles é o Caderno de Educação em Direitos Humanos, que assegura a educação como “um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma democracia” (2013, p. 11).

Porsuavez, Souza, M. (2010b) reconhece que a partir da abertura democrática do país, há tendências de movimentos no âmbito da educação orientados a superar o panorama de analfabetismo na realidade brasileira, mediante mobilizações dirigidas à garantia de direitos sociais relacionados ao acesso à escola. Nesse sentido,

pode-se verificar que os princípios que preconizam a Carta Magna brasileira sobre educação se expressam, entre outros aspectos, na Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece os parâmetros norteadores ao planejamento e elaboração das políticas públicas educacionais brasileiras.

Assim, pode-se dizer que a atuação da(o) Psicóloga(o) escolar exige o compromisso com a luta por uma escola democrática, inclusiva e de qualidade social e, também, deve estar ancorada em fundamentos teórico-metodológicos que rompem com preceitos adaptacionistas, para, com isso, ampliar as possibilidades de objetivação de distintas relações e modos de práxis frente ao processo de enfrentamento da dinâmica de (re)produção das queixas escolares. Tal atuação ainda deve ser orientada ao conhecimento das políticas públicas educacionais e às suas implicações no cotidiano escolar de acordo com Souza, M. (2010b).

## MÉTODO

Os procedimentos investigativos empregados foram sistematizados com base nas seguintes questões orientadoras, a saber: a) quais as relações entre as proposições de políticas educacionais e os aspectos constituintes da esfera da segurança pública destinadas ao atendimento à população infantojuvenil?; b) os elementos que orientam as proposições de políticas públicas consideram a consubstancialidade entre os determinantes de classe, raça e gênero que engendram a trama educacional e suas subjetividades?; e, c) os PLs são elaborados sob a perspectiva da interdisciplinaridade e intersetorialidade?

Diante disso, o processo de produção de informações foi organizado a partir de quatro momentos inter-relacionados entre si, a saber: (I) pesquisa bibliográfica; (II) identificação dos PLs relativos ao objeto investigado; (III) sistematização dos dados; e, (IV) análise e interpretação das informações produzidas.

Nesse tocante, definiu-se previamente os descritores que seriam utilizados no processo de busca dos PLs que compõem as plataformas de dados de domínio público. Nesse processo, intentou-se identificar os PLs que envolvessem o objeto de estudo em questão nas esferas da Câmara Municipal de Cuiabá-MT e da Câmara dos Deputados em nível federal. Assim, considerou-se os diferentes *status* dos PLs, identificando quais estavam aprovados, em tramitação ou arquivados. Ademais, as buscas deveriam contemplar pelo menos duas casas legislativas dentre Senado Federal, Câmara dos Deputados, Assembleias Legislativas, e/ou Câmaras Municipais.

Sob esse aspecto, os descritores usados no processo de investigação de PLs da Câmara Municipal de Cuiabá, concernentes ao âmbito da educação, foram as seguintes expressões: “escola”/ “escolar”; “escolarização”; “creche”; “educ”/ “educação”/ “educacional”; “mediador de conflito”; “ensino”; “aprendizagem”; “aprendizado”; “aprendiz”; “educador”/ “educadores”/ “educadora”/ “educadoras”; “aluno”/ “aluna”/ “estudante”; “escolar”/ “acadêmico”/ “discente”; “bullying”; “professor”/ “professores”/ “professora”/ “professoras”; “empreendedor”; “inclusão”/ “exclusão”; “protagonismo”; “inovação”/ “criação”; “espontaneidade”; “criança”/ “crianças”/ “infância”/ “infâncias”; “brincar”/ “brincadeira”; “desempenho”/ “rendimento” e “queixa”.

Em relação aos descritores utilizados na busca de elementos referentes ao campo da segurança pública, usou-se os seguintes termos: “obediência”; “controle”/ “controle social”; “disciplina”/ “indisciplina”; “ameaça”/ “ameaçador”; “transgressor”/ “transgressão”; “conduta”; “conduta irregular”; “opressão”/ “desvios”/ “militarização”; “punição”/ “punir”/ “punitiva”; “proteger”/ “proteção”; “segurança”; “delinquente”; “menor”; “infrator”; “violência”; “repressão”/ “repressiva”; “vigia”/ “vigilância”; “justiça”; “ordem”/ “ordenamento”.

Por último, no que concerne aos descritores considerados no processo de busca dos PLs dispostos na Câmara dos Deputados, adotou-se as seguintes expressões: “educação e segurança”; “escola militar”; “educação financeira”; “educação empreendedora”.

## RESULTADOS

### SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS MEDIANTE OS PLS

Diante do exposto, quanto à Câmara dos(as) Deputados(as), foram encontrados dez (10) Projetos de Lei (PLs) relacionados ao objeto investigado, que abrangem o período entre 2004 e 2020. Em relação à Câmara dos(as) Vereadores(as) da cidade de Cuiabá- MT, foram encontrados seis (6) PLs, todos do ano de 2019. Assim, será apresentada, nos Quadros 1 e 2, a sistematização das informações a partir do mapeamento dos PLs identificadas no processo de produção de dados.

**QUADRO 1 - Relação das Proposições Legislativas Identificadas de Acordo Com a Casa Legislativa em que Foram Apresentadas – Câmara dos Deputados Federais**

<b>CÂMARA DOS DEPUTADOS FEDERAIS</b>		
<b>Projeto de Lei</b>	<b>Ementa</b>	<b>Situação</b>
PL nº. 8299/2017.  Agosto	Torna obrigatório a utilização dos serviços de segurança em todas as escolas públicas de todo o território brasileiro.  Autor: Heuler Cruvinel PSD/GO	Apensado ao PL nº. 708/2015. Ementa: estabelece normas gerais sobre segurança escolar e dá outras providências. Dados complementares: altera a Lei nº 9.394/1996.
PL nº. 604/2011.  Fevereiro	Dispõe sobre a Política de Prevenção à Violência contra os Profissionais do Magistério Público e Privado e dá outras providências.  Autor: Manoel Junior- PMDB/PB	Em tramitação: aguardando Parecer do Relator na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC).
PL nº. 6593/2019.  Dezembro	Disciplina a criação e a organização das associações denominadas “Empresa Jovem”, com funcionamento perante Instituições de ensino, públicas e privadas, nos âmbitos municipais, estaduais, distrital e federal, que ofereçam cursos técnicos listados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação.  Autor: Paula Belmonte- CIDADANIA/DF	Em tramitação: aguardando Designação de Relator na Comissão de Educação (CE).

PL nº. 4858/2020.  Outubro	Estabelece diretrizes gerais de segurança e de vigilância eletrônica nas escolas públicas e privadas de educação básica e dá outras providências.  Autor: Deuzinho Filho- REPUBLIC/CE	Em tramitação: aguardando Despacho do Presidente da Câmara dos Deputados.
PL nº. 4611/2020.  Setembro	Institui o Programa Agentes Comunitários da Educação – PACE e dá outras providências.  Autor: Christino Aureo- PP/RJ	Em tramitação: aguardando Despacho do Presidente da Câmara dos Deputados.
PL nº. 3853/2004.  Junho	Dispõe sobre o trabalho educativo do adolescente, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.  Autor: Carlos Sampaio- PSDB/SP	Apensado ao PL nº. 5337/2013. Aguardando Constituição de Comissão Temporária pela Mesa. Origem: PL nº. 176/2012 - Autor: Senado Federal- Paulo Bauer- PSDB/SC. Apresentação: 05/04/2013 Ementa: acrescenta § 3º ao art. 429 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943, para incentivar a contratação de aprendizes. Dados Complementares: autoriza o empregador a contratação de 10% (dez por cento) do total de empregados, na condição de aprendizes.

<p>PL nº. 3812/2019.</p> <p>Julho</p>	<p>Institui a campanha Maio Verde Claro, a ser realizada anualmente, em todo o território nacional, no mês de maio, para estimular ações de prevenção e enfrentamento à violência escolar.</p> <p>Autora: Rejane Dias- PT/PI</p>	<p>Apensado ao PL nº. 9674/2018.</p> <p>Aguardando Designação de Relator na Comissão de Seguridade Social e Família (CSSF).</p> <p>Autor: André Fufuca- PP/MA Apresentação: 28/02/2018 Ementa: institui a Semana Nacional de Conscientização, Prevenção e Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio em todo o território nacional e dá outras providências. Dados Complementares: Altera as Leis nº. 9.394 de 1996 e nº. 8.069 de 1990.</p>
<p>PL nº. 3035/2015.</p>	<p>Altera o art. 3º da Lei nº. 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que “Cria o Programa Bolsa Família” e dá outras providências.</p> <p>Autor: Mário Heringer- PDT/MG</p>	<p>Apensado ao PL nº. 604/2011.</p> <p>Aguardando Parecer do Relator na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC).</p> <p>Autor: Manoel Junior – PMDB/PB Apresentação: 24/02/2011 Ementa: dispõe sobre a Política de Prevenção à Violência contra os Profissionais do Magistério Público e Privado e dá outras providências.</p>

PL nº. 627/2019.  Fevereiro	Torna obrigatória à adoção de sistema de segurança no interior dos estabelecimentos de ensino, na forma que especifica.  Autor: Capitão Wagner- PROS/CE	Apensado ao PL nº. 5540/2013- Que está Apensado ao PL nº. 2100/2011- Aguardando Parecer do Relator na Comissão de Educação (CE). Autor: Nelson Bornier- PMDB/RJ Apresentação 24/08/2011 Ementa: dispõe sobre a obrigatoriedade do uso de sistema de vigilância eletrônica nas escolas públicas em todo território nacional e dá outras providências.
PL nº 2410/2019.  Abril	Dispõe sobre a adoção de atividades com fins educativos para o enfrentamento da violência e reparação de danos causados, no âmbito dos estabelecimentos que compõem os Sistemas de Ensino Federais, Estaduais e Municipais, e dá outras providências.  Autora: Soraya Manato- PSL/ES	Apensado ao PL nº 2229/2019- que está apensado ao PL nº. 1125/2019- Apensado ao PL nº. 1/2015- Apensado ao PL nº. 604/2011. Autor: Manoel Junior- PMDB/ PB Apresentação: 24/02/2011 Ementa: dispõe sobre a Política de Prevenção à Violência contra os Profissionais do Magistério Público e Privado e dá outras providências.  Está aguardando Parecer do Relator na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC).

Fonte: Silva e Santos, 2023.

**QUADRO 2 - Relação das Proposições Legislativas Identificadas de Acordo Com a Casa Legislativa em que Foram Apresentadas – Câmara dos Vereadores da Cidade de Cuiabá**

<b>CÂMARA DOS VEREADORES</b> <b>Cidade de Cuiabá</b>		
<b>Projeto de Lei</b>	<b>Ementa</b>	<b>Situação</b>
PL nº 834/2019. Julho	Institui a premiação “Diploma aluno nota dez” para os estudantes do ensino fundamental e médio da rede municipal de ensino e dá outras providências.  Interessado: Vereador Dilemário Alencar – PROS	Em tramitação
PL nº1188/2019. Novembro	Dispõe sobre a presença do professor mediador nas salas de aula de ensino básico regular das escolas públicas do município de Cuiabá e dá outras providências.	Em tramitação
PL nº 1049/2019. Setembro	Institui a política pública de práticas restaurativas nas escolas do âmbito do município de Cuiabá e dá outras providências.  Interessado: Vereador Adilson Levante – PSB	Em tramitação
PL nº 444/2019. Março	Dispõe sobre a criação do Programa “Horta Escolar” nas instituições públicas de ensino do município de Cuiabá e dá outras providências.  Interessado: Vereador Mário Nadaf – PV	Em tramitação
PL nº 805/2019. Junho	Institui a área de segurança escolar no âmbito da rede municipal de ensino de Cuiabá/MT.  Interessado: Vereador Frankes Siqueira – PP	Em tramitação
PL nº 921/2019. Agosto	Inclui nos currículos escolares municipais o tema do empreendedorismo no currículo da educação básica. Interessado: Vereador Felipe Wellaton- REPUBLICANOS	Em tramitação
<b>Total</b>	<b>6</b>	

**Fonte: Silva e Santos, 2023.**

## DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Pode-se dizer que a presença da Psicologia Escolar e Educacional no campo das políticas públicas, carece de pesquisas teóricas e empíricas que discorram especificamente deste fenômeno. Nesse sentido, pondera-se que os PLs analisados apresentam em sua aparência um teor formativo, na medida em que suas proposições tendem a se centrar em práticas educativas direcionadas, sobretudo, à dimensão de socialização dos estudantes pertencentes às classes subalternas, revelando traços assistencialistas sustentados por atividades que parecem estar voltadas à docilização, disciplinarização e vigilância de seus corpos. Em contraposição a tal perspectiva, defende-se que os trabalhos escolares devem oferecer aos(as) educandos(as) atividades pedagógicas que lhes permitam se apropriar de instrumentos e signos produzidos historicamente pela humanidade, os quais oportunizam potencializar as máximas possibilidades de internalização de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos em detrimento de atividades fundadas no espontaneísmo, tal como os elementos que engendram a proposição do PL identificado como “Horta Escolar”.

Sob esse plano de análise, os PLs fornecem elementos que reforçam a explicação de que na fase de barbarização do capitalismo os aspectos coercitivos tendem a se sobressair, tanto por via de leis moralmente regressivas, como por meio da violência policial, que opera no campo legal do extermínio da população periférica, como sinalizado no trecho adiante do PL nº 805/2019:

[...] segurança escolar qualquer, atitude suspeita de promover a insegurança escolar é passiva de fiscalização, abordagem policial ou por profissional

de segurança particular das instituições de ensino, respeitando o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana. (PL nº 805/2019, grifos nossos)

Nessa direção, percebe-se que o processo educacional é orientado por elementos de coerção e vigilância, como explicitado no teor dos seguintes Projetos de Lei no âmbito federal: PLs n. 8299/2017, nº 4858/2020, nº 627/2019; e, no âmbito do município de Cuiabá: PLs nº 1049/2019 e nº 805/2019.

Sob essa linha interpretativa, identificou-se também que as formulações dos PLs em questão apresentam um conjunto de aspectos em que a lógica do empreendedorismo é disfarçada de boas intencionalidades e outros elementos mais visíveis sob os quais se fundam os preceitos da sociedade capitalista. Tais proposições parecem estar circunscritas na divisão do trabalho intelectual e manual assentadas em acepções neoliberais e conservadoras que aprofundam e reforçam as desigualdades sociais, a exemplo, cita-se os aspectos que compõem os PLs “Empresa Jovem” e “Aluno Nota 10”.

Diante disso, os conteúdos centrais que envolvem os PLs manifestam a presença do sistema normativo neoliberal (Dardot; Laval, 2016), que determina as relações sociais e os diversos domínios da vida social, expressando-se no fortalecimento de empresas do âmbito privado no campo educacional, na medida em que a educação é ordenada pelos interesses mercadológicos orientados por valores meritocráticos de concorrência, competitividade e individualismo que sustentam os processos de precarização e desmantelamento do ensino público e gratuito. Tais elementos, por sua vez, estão intimamente relacionados com as medidas de

controle social orientadas à manutenção da ordem vigente.

Desse modo, parte-se do pressuposto de que os fundamentos constitutivos das políticas educacionais se engendram por elementos das políticas de segurança pública, tendo em vista que as proposições de Projetos de Lei, que abrangem a dimensão da segurança pública, parecem ser condicionadas por determinações e contradições potencializadas por orientações meritocráticas que incidem como elementos coercitivos, disciplinantes e punitivos que se expressam no âmbito educacional. Tais circunstâncias, por sua vez, operam no ordenamento das desigualdades sociais que se manifesta no desmonte dos direitos sociais conquistados historicamente pela classe trabalhadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, os resultados revelaram a escassez de pesquisas presentes na literatura acadêmica em Psicologia que abordem a temática de políticas educacionais com enfoque no compromisso ético-político do exercício profissional da(o) Psicóloga(o), tal como apontado por Souza M. (2010b), Negreiros e Maia (2020). Assim, constatou-se que as ideias veiculadas nas proposições analisadas tendem a expressar os antagonismos dos interesses de classe intensificados no acirramento da crise estrutural do capital, na medida em que se constata que as proposições dos PLs, que abrangem a dimensão da segurança pública, parecem ser condicionadas por determinações e contradições assentadas por orientações de caráter meritocrático que estruturam o processo de escolarização.

Tais elementos sugerem, que as vivências escolares são perpassadas por aspectos de violências simbólicas e materiais que se manifestam em elementos coercitivos, disciplinantes e punitivos ao imputar ao sujeito a responsabilização pessoal sobre seu “fracasso” ou “sucesso” na cena educacional. Este processo, tende a ser guiado por concepções que ancoram a dinâmica de controle social com vistas a manutenção da ordem vigente, operando no empobrecimento da função social da escola, que se edifica na promoção das máximas possibilidades de apropriação de conhecimentos científicos elaborados histórica e socialmente pela humanidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [(Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 23 mai. 2023.

BRASIL. **Anuário Brasileiro de Educação Básica**. 2020. Todos pela Educação. Moderna. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2023.

BRASIL. **Caderno de Educação em Direitos Humanos - Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Brasília: Presidência da República - Secretaria de Direitos Humanos. 2013. Disponível em: [http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2013/10/Anexo40\\_Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf](http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2013/10/Anexo40_Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf). Acesso em: 23 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

HUR, D. U. Esquizoanálise e Política: proposições para a Psicologia Crítica no Brasil. **Teoría y Crítica de la Psicología**, França, v. 3, p. 264-280, 2013. Disponível em: <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/111/95>. Acesso em: 23 mai. 2023.

NEGREIROS, F.; MAIA, J. B. D. **Psicologia escolar, atuação político-legislativa e luta antimedicalizante**. Curitiba: CRV; Teresina: EDUFPI, 2020.

PATTO, M. H. S. **A cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANTOS, R. C. **Crianças anunciadas com queixa escolar**: estudos sobre significações e implicações na representação de si. 2018. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT. 2018.

SILVA, R. I. M.; BARROCO, S. M. S. Psicologia, Ideologia e Políticas Públicas para Educação: reflexões necessárias. *In*: ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. de; BARROCO, S. M. S. (orgs.). **Psicologia, Políticas Públicas Educacionais e Escolarização**. Florianópolis: Pandion, p. 21-42, 2015.

SOUZA, B. P. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. *In*: SOUZA, B. P. (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 97-117, 2010.

SOUZA, M. P. R. **A atuação do Psicólogo na Rede Pública de Educação concepções, práticas e desafios**. 2010a. 258f. Tese (Livre-Docência em 2010 – Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, ) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em aberto**, Brasília, v. 23, 83, 2010b. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2461>. Acesso em: 29 set. 2023.

SOUZA, M. P. R. Queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. *In*: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (orgs.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 19-33, 1997.

TEIXEIRA, E. C. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. AATR-BA, 2002. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf). Acesso em: 23 mai. 2023.

ZIBETTI, M. L. T.; PACÍFICO, J. M.; TAMBORIL, M. I. B. A educação como direito: considerações sobre políticas educacionais. *In*: CAMPOS, H. R.; SOUZA, M. P. R. de; FACCI, M. G. D. (orgs.). **Coletânea Psicologia e Políticas Educacionais**, Natal, RN: EDUFRRN, p. 17-42, 2016.



## **CAPÍTULO 3**

# **PSICÓLOGAS(OS) NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PROCESSOS HISTÓRICOS, PRÁTICAS E DESAFIOS**

---

Márcia Justino da Silva  
Marilene Proença Rebello de Souza

## INTRODUÇÃO

O texto aqui apresentado, é fruto da pesquisa de doutorado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Tem por objetivo investigar as práticas desenvolvidas pelas(os) Psicólogas(os) que atuam nos Institutos Federais, visando identificar as dimensões teórico-práticas utilizadas por essas(as) profissionais enquanto Psicólogas(os) escolares, bem como analisar as finalidades de seu trabalho. Tal pesquisa encontra-se em andamento na presente data. Para efeito deste artigo, apresentaremos um recorte dos dados documentais da pesquisa, que se referem à história de criação dos Institutos Federais, bem como a aspectos relacionados à atuação das(os) Psicólogas(os) nas equipes multiprofissionais/psicossociais dessas instituições.

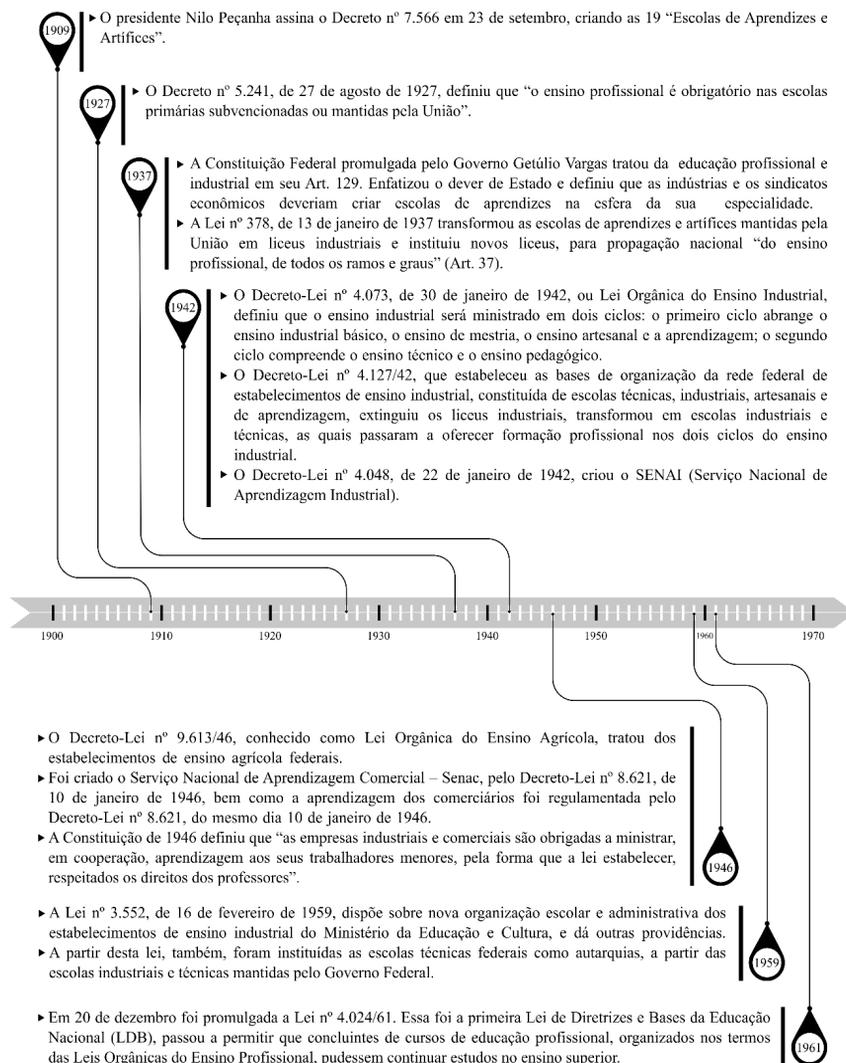
## LINHA DO TEMPO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Os Institutos Federais têm suas origens na Primeira República, precisamente em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que autoriza a criação de 19 dessas escolas. De nível elementar, estes estabelecimentos ofertavam o ensino de ofícios para a população pobre de acordo com as demandas das indústrias, segundo as características de cada região/estado num contexto de economia em que o país estava deixando de ser agrário exportador para se industrializar (Garcia; Dorsa; Oliveira; Castilho, 2018; Lorenzet, 2017; Rocha; Santos, 2020).

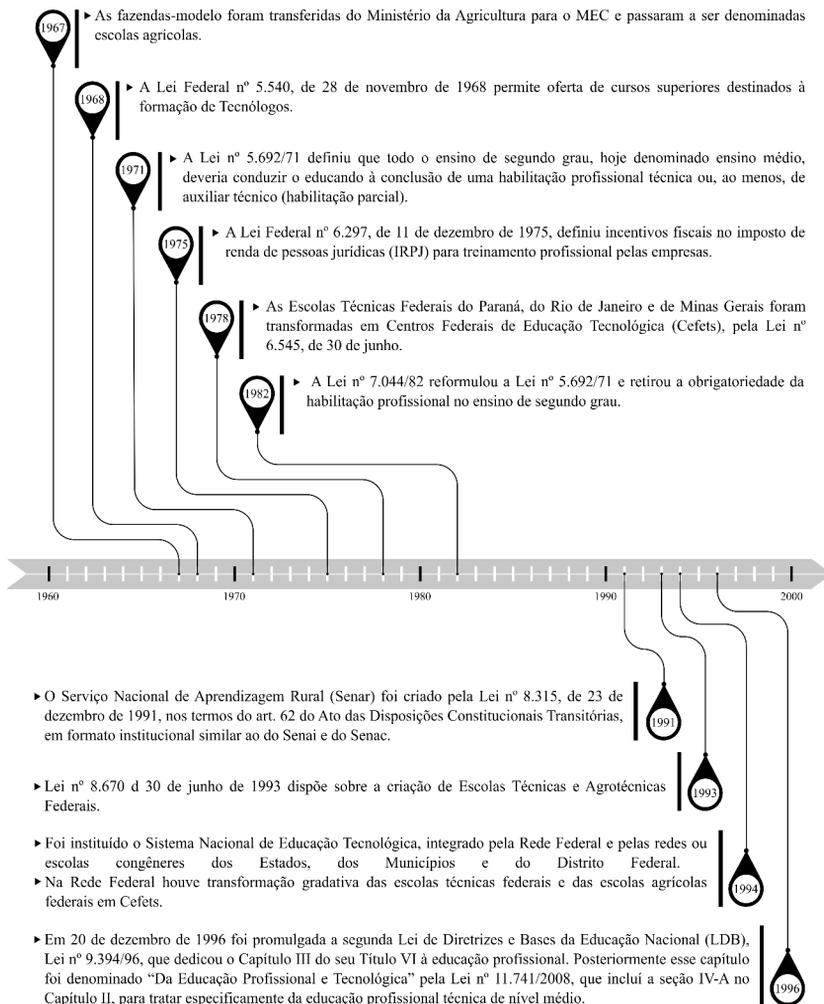
Essa trajetória se confunde com a história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país, a qual passa por transformações ao longo do tempo, sendo expressiva a expansão que ocorreu na primeira década dos anos 2000, por meio do estabelecimento de importante política pública educacional nacional para o ensino técnico e tecnológico, expressa na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que estabelece a criação da Rede de Educação Profissional e dos Institutos Federais em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. A seguir, por meio das Figuras 1a), b) e c), mostramos uma linha do tempo para melhor sintetizar esse percurso histórico, tomando como marcador a legislação aprovada no período de 1909 aos dias atuais, organizado em três grandes períodos: a) de 1909 a 1961; b) 1967 a 1996; e, c) 1998 a 2017. Ressaltamos que essa organização se baseia nos marcos históricos da Educação Profissional e Tecnológica que encontramos no site da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação e a forma como dispomos os intervalos de cada imagem, Figuras 1a), b) e c), deu-se, apenas, para garantir ao leitor melhor visualização dos textos que acompanham as referidas datas.

**FIGURA 1 – Histórico Concernente à Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Considerando a Legislação**

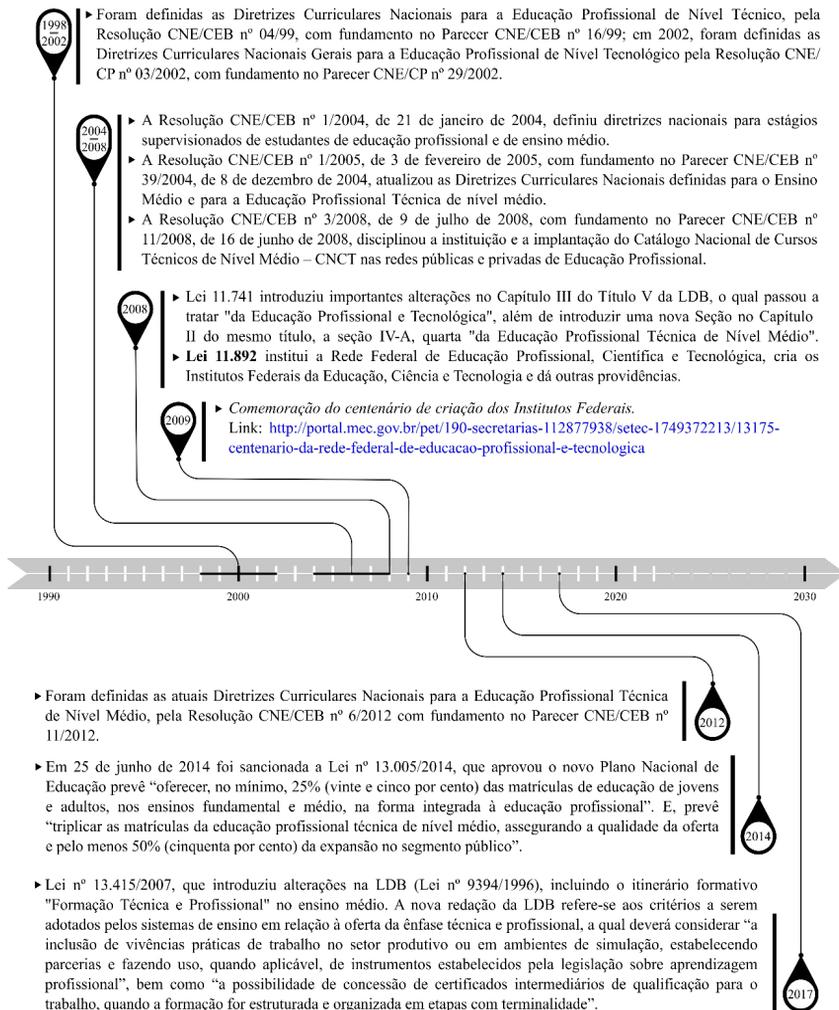
**a) Período entre 1909 e 1961**



## b) Período entre 1967 e 1996



### c) Período entre 1998 e 2017



Fonte: Souza e Silva (2023), adaptado do site da SETEC/MEC/Histórico da EPT (2022a, 2022b).

As dezenove escolas criadas pelo Decreto nº 7.566 de 1909, são tidas como marco inicial tanto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, quanto dos Institutos Federais. Entretanto, para deixar aqui registrado, existem estudiosos que indicam instituições anteriores às Escolas de Aprendizes Artífices como o embrião da Rede desde a época do Brasil Império. Assim sendo, apontam que o berço da educação profissional se dá quando a família real se transfere para o Rio de Janeiro, fazendo com que o Brasil deixe de ser colônia para se tornar a sede do Reino de Portugal, criando, a partir dessa chegada, o Colégio das Fábricas por D. João VI. Considera-se que esse colégio é a primeira instituição pública do país e foi instalado para atender à educação de artistas e aprendizes oriundos de Portugal (Conciani; Figueiredo, 2009; Garcia; Dorsa; Oliveira; Castilho, 2018; Kunze, 2009; Lorenzet, 2017; Manfredi, 2002; Marcílio, 1998; Santos Neto, 2009; Soares, 1982).

Nesse período, as instituições responsáveis pela formação da força de trabalho eram principalmente associações religiosas e filantrópicas, e vigorava a formação compulsória em diversos ofícios, sendo que essa formação era dada para “crianças da rua”, pobres, órfãs, visando não se tornarem vagabundas e, portanto, perigosas à sociedade. Essas instituições existiam e estavam espalhadas por boa parte do Império. Destarte, foram criadas para acolher/abrigar/educar crianças pobres, órfãs, desvalidas, desamparadas, entre outras, com o objetivo de instruir e encaminhá-las para um ofício, com a finalidade de “torná-las úteis à nação” (Garcia; Dorsa; Oliveira; Castilho, 2018; Lorenzet, 2017; Manfredi, 2002; Marcílio, 1998).

De 1840 a 1856, governos provinciais criaram casas de educandos artífices adotando o modelo militar, com o disciplinamento e padrões

de hierarquia rígidos. Ressalta-se que essas últimas instituições, que existiam em boa parte dos estados, sobreviveram por um tempo mesmo após a Proclamação da República e foi a partir desta estrutura que se instalaram as 19 escolas de Aprendizizes e Artífices do Governo Federal no ano de 1910 (Garcia; Dorsa; Oliveira; Castilho, 2018; Soares, 1982).

Quanto à finalidade dessas escolas, podemos afirmar que era para formar operários e contramestres por meio do ensino prático e conhecimentos técnicos, visto como:

“necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em ‘oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais.’” (Soares, 1982, p. 61)

No que tange à sua evolução e transformação, no decorrer dos anos vários decretos, decretos-lei, regulamentos, instruções e portarias, muitos dos quais trazidos nas Figuras 1, foram fazendo alterações importantes na regulamentação das Escolas de Aprendizizes Artífices, bem como em seu funcionamento e estrutura. Ressaltamos que no ano de 1930, as Escolas de Aprendizizes Artífices saíram da responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio para a jurisdição do Ministério da Educação e Saúde Pública (SETEC/MEC, 2022a, 2022b; Soares, 1982).

A linha do tempo que se expressa nas Figuras 1a), b) e c), trazem os marcos da história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil elencados a partir do *site* da SETEC/MEC, como já mencionamos, e adaptados pela autora. A partir do

que está exposto, é possível compreender um desenvolvimento temporal da estrutura organizacional, pedagógica e ampliação física da educação profissional e tecnológica no Brasil, bem como as transformações advindas das nomenclaturas, provocando na Rede sua reestruturação e reordenamento.

Assim sendo, vamos destacar algumas datas, a saber, as EAA, criadas em 1909, são reconfiguradas em Liceus Industriais no ano de 1937, que, por sua vez, são estruturadas enquanto Escolas Industriais e Técnicas em 1942. Em 1959, são instituídas as Escolas Técnicas Federais (ETF) como autarquias; em 1978, três Escolas Técnicas Federais foram reorganizadas em CEFETs, sendo que a transformação gradativa das ETFs em CEFETs, deu-se, principalmente, a partir do ano de 1994. Ainda em 1994, foi instituído um sistema nacional de educação tecnológica integrado pela Rede Federal e escolas congêneres das instâncias estadual, municipal e o Distrito Federal; e chega-se ao ano de 2008, com a instituição oficial da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio da reconfiguração e da integração de várias instituições existentes neste novo modelo educacional. Dessa forma, considera-se que as Escolas de Aprendizes Artífices (1909) são os embriões dos Institutos Federais.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu no âmbito do sistema federal de ensino a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como criou os Institutos Federais e, atualmente, no que tange à Rede Federal, de acordo com as informações obtidas no *site* da SETEC/MEC (2022c, 2022d), é constituída por trinta e oito (38) Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia; uma (1) universidade tecnológica, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); dois (2) CEFETs, o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca no Rio de Janeiro (CEFET-RJ) e o CEFET-MG no estado de Minas Gerais; vinte e duas (22) Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II no estado do Rio de Janeiro.

Frente a isso, a Rede Federal é composta por cinco modelos institucionais que, com exceção das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, possuem autonomia didático-pedagógica, financeira, patrimonial, administrativa e disciplinar. Todas as instituições constituintes dessa rede possuem diversos *campi* e, com relação aos Institutos Federais, até o ano de 2019, eles compreendem um total de 661 unidades, distribuídas entre os 26 estados da Federação e o Distrito Federal de acordo com a SETEC/MEC. Ademais, é a SETEC a responsável, dentro do Ministério da Educação, pelo planejamento e fomento da Rede Federal, essa secretaria também garante a disponibilidade orçamentária e financeira dessa rede (SETEC/MEC, 2022c, 2022e).

No artigo segundo da lei, define-se que os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, de ensino pluricurricular e *multicampi* (possuem reitoria, *campus*, *campus* avançado, polos de inovação e polos de educação à distância). São especializados no oferecimento de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conjugando conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas (Lei nº 11.892, 2008).

Observamos que a lei iguala os Institutos Federais às Universidades Federais para efeito da incidência das disposições que regem supervisão, regulação e avaliação das instituições e dos cursos de educação superior; no que concerne à atuação, exercem papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, com autonomia de criar e extinguir cursos nos limites de sua atuação territorial, além de registrar os diplomas de seus cursos, desde que autorizados por seu Conselho Superior, com ressalvas à oferta de cursos à distância, uma vez que obedecem legislação específica (Lei nº 11.892, 2008).

Presente em todos os estados nacionais mais o Distrito Federal, foram criados 38 Institutos Federais, com estrutura *multicampi* e pluricurricular, sendo que nos estados da Bahia, Goiás, Pernambuco, Rio de Janeiro e Santa Catarina houve a criação de dois Institutos Federais, respectivamente: Instituto Federal da Bahia e Instituto Federal Baiano; Instituto Federal de Goiás e Instituto Federal Goiano; Instituto Federal de Pernambuco e Instituto Federal do Sertão Pernambucano; Instituto Federal do Rio de Janeiro e Instituto Federal Fluminense; e Instituto Federal de Santa Catarina e Instituto Federal Catarinense. Consta que o estado do Rio Grande do Sul, obteve a criação de três institutos, a saber: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal Farroupilha e Instituto Federal Sul-rio-grandense. E, finalmente, com o maior número de institutos criados, cinco no total, Minas Gerais, o maior estado brasileiro em número de municípios, 853 segundo o IBGE (2012), são eles: Instituto Federal de Minas Gerais, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Instituto Federal do Sul de Minas Gerais e Instituto Federal do Triângulo Mineiro (Lei nº 11.892, 2008).

A partir das finalidades, características e objetivos dos institutos, podemos destacar pontos em comum entre as Escolas de Aprendizizes Artífices e esses novos estabelecimentos de ensino. Desse modo, o movimento iniciado em 1909, que buscava integrar a população desvalida às atividades operárias da Primeira República, culmina com a atual configuração dos Institutos Federais, que apesar de dispor de uma gama maior de opções e tipos de cursos do que as EAA, busca estar alinhado com a forma das relações de produção do capital. Para uma análise de cunho marxista, observamos que os institutos continuam engessados no modelo primeiro, porém mais especializados e complexificados, formando os artífices modernos, com cursos técnicos e tecnológicos, ambos de caráter tecnicista, destinado a colocar no mercado indivíduos fortemente treinados no manuseio de ferramentas.

Assim sendo, mesmo que os Institutos Federais tenham o compromisso social de minimizar desigualdades estruturais existentes, na sua lógica, a oferta de ensino e seu funcionamento, estão mais submetidos à ordem do capital e, conseqüentemente, do mercado econômico do que aos anseios do corpo discente e docente. Por isso, essas instituições devem encontrar dificuldades grandes para se aproximarem da oferta de um ensino que privilegie a educação omnilateral e humanizadora, comprometida com a emancipação humana de todas e todos, que é o que defendemos para todos que tenham nos Institutos Federais sua principal instituição formadora.

Entretanto, tal aspecto nos mostra que possuindo a grandiosidade estrutural e de recursos humanos, com imensa capacidade física, dispendo de laboratórios, bibliotecas e outros

espaços que favorecem a necessária aplicação da técnica; além da autonomia que gozam em âmbito financeiro, pedagógico etc.; obedecendo aos moldes da oferta da educação politécnica orientada pelo marxismo; podem ofertar seus cursos no modelo de escola de tempo integral, melhorando cada vez mais suas bibliotecas, atualizando-as, bem como seus laboratórios, para que possam ser bem preparados contemplando as diferentes áreas do conhecimento; além de, constantemente, melhor preparar e valorizar seus recursos humanos. A partir disso, os Institutos Federais conseguirão ofertar, também, uma formação crítica e humanizadora para a vida e para o trabalho aos(às) seus(suas) estudantes. Nesse sentido, como bem expõe o professor Rui Sartoretto (s.d., p. 1):

o trabalho, na perspectiva da educação politécnica, busca desenvolver valores e formas de organização diferentes e, por vezes, opostos aos da empresa privada [...] a verdadeira educação politécnica preconiza que a própria escola se transforme num microcosmo laborativo, onde o jovem vai aprender, não os procedimentos específicos de uma determinada profissão, mas os fundamentos do trabalho que são o planejamento, a organização, a utilização racional dos recursos disponíveis, a permanente avaliação crítica do que foi feito, o respeito pelo meio ambiente, a cooperação, o uso da tecnologia e a inovação.

Nesse sentido, instituir o ensino baseado na educação politécnica, pode fazer com que essas instituições de ensino passem a ofertar seus cursos compreendendo o trabalho como princípio educativo e, portanto, passem a ofertar um ensino planejado intencionalmente nesse princípio, pois ele funciona “como instrumento de formação para a vida, como fonte de conhecimento

e como matéria-prima de crítica social das próprias relações de trabalho” (Sartoretto, s.d., p. 1). Ademais, a educação politécnica se propõe a preparar não o indivíduo capitalista, mas o cidadão emancipado, vez que prima/busca ofertar um ensino preocupado com a formação humana compreendendo e contemplando as dimensões: físico, mental, intelectual, afetivo, estético, político e prático, combinando estudo e trabalho.

## A PSICOLOGIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A Educação Profissional e Tecnológica acontece nas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual os Institutos Federais fazem parte. Com a criação destes, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, centenas de *campi* foram surgindo em todo o território brasileiro. Com isso, vários profissionais foram necessários para compor os recursos humanos desses estabelecimentos, dentre eles as(os) Psicólogas(os). Frente a isso, estudos (Feitosa, 2017; Feitosa; Marinho-Araújo, 2017; Fonseca, 2018; Fonseca; Negreiros; Souza, 2021) avaliam ter sido recentes as pesquisas sobre a inserção das(os) Psicólogas(os) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, por isso, pesquisas ainda são incipientes no que tange a atuação desses profissionais nesses espaços.

Diante de um cenário como é o dos Institutos Federais, pluricurricular e *multicampi*, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (Lei nº 11.892, 2008), fazemo-nos os seguintes questionamentos sobre a atuação da(o) Psicóloga(o) educacional e escolar nesses espaços, a saber: como se constituem as equipes de trabalho em

cada *campus*? Como têm sido a prática da(o) Psicóloga(o) dentro dessas equipes nas instituições de ensino? Qual têm sido o público-alvo dos atendimentos desses profissionais diante de tamanha variedade de atores e atrizes educacionais? Que demandas são apresentadas pelos estudantes em seu processo de formação? Quais as concepções e as abordagens psicológicas utilizadas para realizarem suas intervenções? Quais documentos norteiam a atuação profissional das(os) Psicólogas(os) dentro dessas instituições federais? Será que há conflito entre a atribuição do cargo, expectativa dos atores e atrizes educacionais (alunos, professores, técnicos administrativos, funcionários etc.) e a compreensão do próprio profissional a respeito de sua atuação nesses espaços? Ainda cabe ressaltar que, devido à multiplicidade de *campi* e sua administração descentralizada, pode haver grandes desafios à atuação das(os) Psicólogas(os) em contextos específicos, variando de região para região ou mesmo de estado para estado. Pretendemos, por meio da pesquisa, nos adentrar a essas questões, visando buscar as respostas a essa atuação, porém, nesse momento, apresentamos pistas que contribuem para refletirmos sobre elas.

Sobre o aporte da Psicologia para com a Educação Profissional e Tecnológica, Fonseca, Negreiros e Souza (2021) afirmam que “são notórias as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para a Educação Profissional e Tecnológica, na medida em que ambas estão em processo de construção, de transformação e de melhorias na atuação” (p. 220). Quanto à atuação das Psicólogas e Psicólogos nos Institutos Federais, os autores apontam para a necessidade de consolidação de “propostas de atuação profissional que venham, de fato, ser traduzidas em atribuições que contribuam com o projeto

político-pedagógico das Instituições de Ensino, que apoiem as ações intersetoriais e de formação docente” (p. 220). Assim, espera-se que as(os) profissionais colaborem com o processo de ensino e de aprendizagem, somando esforços para também contribuir com o processo de gestão desses espaços.

Destarte, uma literatura que favorece nossa aproximação com a atuação das(os) Psicólogas(os) escolares e educacionais no contexto dos Institutos Federais é a coletânea *Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Ensino Superior*, organizada pela professora Dr<sup>a</sup>. Marilene Proença Rebello de Souza e o professor Dr. Fauston Negreiros, obra com doze (12) volumes (Negreiros; Souza, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b).

Nessa obra, identificamos um panorama inicial sobre a inserção das(os) Psicólogas(os) inseridas(os) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Além do mais, a coletânea se propõe a ser um canal de divulgação de relatos de experiências e de pesquisas teóricas e empíricas para todas(os) as(os) Psicólogas(os) escolares e educacionais que têm em comum os Institutos Federais como espaço de interesse e/ou atuação. A julgar pelas autorias dos capítulos dos inúmeros volumes, nota-se que a maioria foi escrita em parceria, o que pode denotar a complexidade que é o trabalho educativo, bem como a necessidade do diálogo nesses espaços de ensino, especialmente, quando se considera que o quantitativo de profissionais da Psicologia espalhados pelas centenas de *campi* se reduz a pouquíssimos no tocante ao número desses profissionais por unidade (Fonseca, 2018; Fonseca; Negreiros; Souza, 2021; Negreiros; Souza, 2017a; 2017b, 2017c, 2017d, 2018a, 2018b,

2018c, 2018d, 2019a, 2019b, 2020a , 2020b; Prediger; Silva, 2014).

No que tange às(aos) Psicólogas(os) escolares e educacionais, estudos identificaram um total de 453 profissionais trabalhando nos *campi* dos Institutos Federais (Feitosa, 2017; Feitosa; Marinho-Araújo, 2017). As autoras também constataram que o início da entrada das(os) profissionais de psicologia data de 1980, ainda nas antigas Escolas Técnicas e CEFETs. Contudo, psicólogas e psicólogos entraram em maior quantidade a partir do conjunto de mudanças realizadas pelas políticas públicas educacionais da Educação Profissional e Tecnológica no país, em especial, com a Lei de criação dos Institutos Federais, Lei nº 11.892/2008 (Feitosa, 2017; Feitosa; Marinho-Araújo, 2017; Fonseca; Negreiros; Souza, 2021; Negreiros; Souza, 2017a; 2017b, 2017c; Prediger; Silva, 2014).

Outras análises que trazemos para compor aqui nossas reflexões, são de teses e dissertações dos últimos cinco anos estudadas por nós (Alves, 2019; Antunes, 2017; Cardoso, 2019; David, 2017; Feitosa, 2017; Ferro, 2017; Fonseca, 2018; Petracco, 2017). Nestas, verificamos que todos os autores eram Psicólogas e Psicólogos que, na grande maioria, possuíam vínculo empregatício com os Institutos Federais, sendo que majoritariamente atuavam como Psicólogas(os) em alguns *campi*, de acordo com os resultados obtidos das buscas pelos currículos das(os) autoras(res) na *Plataforma Lattes*.

Outro aspecto é que essas(esses) autoras(es) (Alves, 2019; Antunes, 2017; Cardoso, 2019; David, 2017; Feitosa, 2017; Ferro, 2017; Fonseca, 2018; Petracco, 2017) estavam interessadas(os) em conhecer a atuação das(os) Psicólogas(os) dentro dos institutos, porém, Petracco (2017) também se interessou em investigar a

percepção de alunas(os) e docentes. Ademais, grande parte dos estudos tiveram como *locus* de investigação um determinado Instituto Federal e seus *campi*, com exceção da pesquisa de Feitosa (2017) que empreendeu uma investigação nacional e em Portugal, buscando conhecer a realidade das(os) profissionais de Psicologia nos Institutos Politécnicos em Portugal e nos Institutos Federais brasileiros.

Além disso, identificamos que os Institutos Federais ainda estão num cenário em construção de identidade, tanto institucionalmente quanto no que se refere às(aos) profissionais de Psicologia que neles atuam; adicionalmente, percebemos que a maior parte das(os) profissionais, em alguns institutos, estão lotadas(os) na Assistência Estudantil e outra parte atendendo demandas individuais, sendo as(os) alunas(os) o grande público-alvo (Alves, 2019; Antunes, 2017; Cardoso, 2019; David, 2017; Feitosa, 2017; Ferro, 2017; Fonseca, 2018; Petracco, 2017).

Destarte, com as análises iniciais dos supracitados estudos, podemos refletir que o contexto da Educação Profissional e Tecnológica soa bastante desafiador para as(os) profissionais Psicólogas(os) escolares e educacionais que buscam atuar a partir da perspectiva crítica em Psicologia Escolar, uma vez que se deve atuar dentro das contradições do sistema de educação na sociedade capitalista em que vivemos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A postura crítica de atuação é a lupa para intervir no âmbito institucional, no que refere aos problemas de escolarização dos estudantes para com a instituição de ensino, bem como na relação dos atores e atrizes escolares, em especial, planejando e executando as intervenções de modo intencional para melhor solucionar as possíveis queixas escolares e contribuir para reduzir o fracasso escolar ainda tão presente nos espaços educacionais brasileiros. Além do mais, essa perspectiva prima por uma formação que puxe o desenvolvimento pleno do ser humano e não somente a preparação para o mercado de trabalho.

Portanto, ressaltamos que a atuação deve se pautar numa postura crítica, na defesa de uma formação que puxe o desenvolvimento pleno dos educandos e não somente vise à preparação de mão de obra para o mercado. Assim sendo, esta pesquisa busca fazer a defesa por uma educação que se preocupa com o desenvolvimento do homem integral, na perspectiva da educação politécnica de orientação marxista, sugerindo que as(os) profissionais da Psicologia, que atuam nesses institutos, nas equipes pedagógicas ou não, compreendam que também são formadoras(es) dos estudantes que enfrentarão os desafios sociais e no campo de trabalho em que estarão inseridos. Será importante ressaltar que a atuação profissional compreenda esta complexidade do ensino profissional técnico e tecnológico, possibilitando identificar este campo político e ideológico que constitui a educação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, V. S. **Delineando as Fronteiras da Psicologia no Instituto Federal do Maranhão**: Uma análise das vivências das(os) psicólogas(os). 2019. 90p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2860>. Acesso em: 22 mai. 2023.

ANTUNES, A. A. **Processo de inclusão no Instituto Federal de Goiás**: o papel do Psicólogo. 2017. 130p. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. 2017. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23660/1/2017\\_Andr%C3%A9AlexandreAntunes.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23660/1/2017_Andr%C3%A9AlexandreAntunes.pdf). Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. Decreto n. 7.566. **Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito**. 1909, 23 de setembro. Poder Executivo. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>. Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República. 2008, 29 de dezembro. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. SETEC/MEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação. **Histórico da EPT**. 2022a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>. Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. SETEC/MEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. 2022b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68731>. Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. SETEC/MEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação. **Instituições da Rede Federal**. 2022c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. SETEC/MEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2022d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. SETEC/MEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. 2022e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 22 mai. 2023.

CARDOSO, A. A. V. **Psicologia escolar e educacional no IFCE: análise dos entraves da atuação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/434144>. Acesso em: 22 mai. 2023.

CONCIANI, W.; FIGUEIREDO, L. C. de. A produção de ciência e tecnologia nos Institutos Federais, 100 anos de aprendizagem. 2009, novembro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 2, n. 2. Brasília: MEC/ SETEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4151-revista-mec&category\\_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4151-revista-mec&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 mai. 2023.

DAVID, M. M. **Atuação da psicologia escolar no instituto federal de goiás**: concepções e práticas. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24630>. Acesso em: 22 mai. 2023.

FEITOSA, L. R. C. **Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: contribuições para a atuação na educação superior. 2017. 300p. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23050>. Acesso em: 22 mai. 2023.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia Escolar e Educação Superior nos Institutos Federais: Perspectivas para a Atuação Profissional. *In*: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em psicologia escolar**: do ensino técnico ao superior. Teresina, PI: EDUFPI, p. 68-86, 2017a.

FERRO, A. S. **Tornar-se Psicólogo Escolar**: a formação da identidade profissional no Instituto Federal de Educação de Goiás. 2017. 156p. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. 2017. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB\\_07d7cd98f847f0165c1c884a44f8510a](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_07d7cd98f847f0165c1c884a44f8510a). Acesso em: 22 mai. 2023.

FONSECA, T. S. **O psicólogo escolar na Educação Profissional e Tecnológica**: práticas, desafios e perspectivas. 2018. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. 2018.

FONSECA, T. S.; NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. Psicólogos escolares nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: práticas e desafios. *In*: FACCI, M. G. D.; AYACH, A. A.; CALDAS, R. F. L. (orgs.). **Por que a Psicologia na educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização**. Curitiba, PR: CRV, p. 218-235, 2021.

GARCIA, A. C.; DORSA, A. C.; OLIVEIRA, E. M.; CASTILHO, M. A. Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales**, Minas Gerais, n. 13, ano VII, maio 2018. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2023.

IBGE. (2012). **Anuário Estatístico do Brasil**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb\\_2012.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_2012.pdf). Acesso em: 22 mai. 2023.

KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília. v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4151-revista-mec&category\\_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4151-revista-mec&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 mai. 2023.

LORENZET, D. **Expansão e democratização da Educação Superior brasileira**: a oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul. 2017. 288p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151686/001012803.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 mai. 2023.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar**: do Ensino Técnico ao Superior. v. 12. Teresina, PI: EDUFPI, 2020b.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar**: do Ensino Técnico ao Superior. v. 1. Teresina, PI: EDUFPI, 2017a.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar**: do Ensino Técnico ao Superior. v. 2. Teresina, PI: EDUFPI, 2017b.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar**: do Ensino Técnico ao Superior. v. 3. Teresina, PI: EDUFPI, 2017c.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar**: do Ensino Técnico ao Superior. v. 4. Teresina, PI: EDUFPI, 2017d.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar**: do Ensino Técnico ao Superior. v. 5. Teresina, PI: EDUFPI, 2018a.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar**: do Ensino Técnico ao Superior. v. 6. Teresina, PI: EDUFPI, 2018b.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar**: do Ensino Técnico ao Superior. v. 7. Teresina, PI: EDUFPI, 2018c.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar**: do Ensino Técnico ao Superior. v. 8. Teresina, PI: EDUFPI, 2018d.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar**: do Ensino Técnico ao Superior. v. 9. Teresina, PI: EDUFPI, 2019a.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar**: do Ensino Técnico ao Superior. v. 10. Teresina, PI: EDUFPI, 2019b.

NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. **Práticas em Psicologia Escolar**: do Ensino Técnico ao Superior. v. 11. Teresina, PI: EDUFPI, 2020a.

PETRACCO, M. M. **Os sentidos da educação na rede federal científica e tecnológica**. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do SUL - PUCRS, Porto Alegre/ RS. 2017. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/10071>. Acesso em: 22 mai. 2023.

PREDIGER, J.; SILVA, R. A. N. Contribuições à prática do Psicólogo na educação profissional. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 34, n. 4, p. 931-939, 2014. [doi.org/10.1590/1982-370001082012](https://doi.org/10.1590/1982-370001082012). Acesso em: 22 mai. 2023.

ROCHA, D. de J. S. da.; SANTOS, A. P. dos. Das Escolas de Aprendizizes Artífices ao IFAM Campus Lábrea: um estudo sobre a história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFAM**, Amazonas, v. 14, n. 1, jun. 2020.

SANTOS NETO, A. C. dos. Da Escola de Aprendizizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 – 2009. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 2. nov. 2009.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4151-revista-mec&category\\_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4151-revista-mec&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 mai. 2023.

SARTORETTO, R. Educação politécnica, o que é? Website Professora Marli. **Falando de Educação**. Disponível em: <https://profemarli.com/educacao-politecnica-o-que-e>. Acesso em: 22 mai. 2023.

SOARES, M. de J. A. As Escolas de Aprendizizes Artífices: estrutura e evolução. **Revista Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 58-92, jul./set., 1982, Disponível em: <https://docplayer.com.br/43842780-As-escolas-de-aprendizes-artifices-estrutura-e-evolucao.html>. Acesso em: 22 mai. 2023.



## **CAPÍTULO 4**

# AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROGRAMA PSICÓLOGOS NA EDUCAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEDUC-SP)

---

Tatiana Platzter do Amaral  
Sandra Maria Fodra  
Marilene Proença Rebello de Souza

Evitemos los ídolos, que desde el período escolástico, tanto daño le han causado al proceso de construcción del conocimiento y a las ciencias. Evitemos el reduccionismo y la simplificación.<sup>1</sup>

Guillermo Arias Beatón (p. 122., 2005)

## INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, o Brasil tem adotado políticas públicas que transformaram radicalmente a concepção de educação e o papel social da escola. Essas políticas, que são desenvolvidas em parceria com setores empresariais, têm imprimido uma lógica gerencialista nas escolas, com a valorização da avaliação padronizada, da eficiência na gestão, dos resultados educacionais em detrimento dos processos educativos e da meritocracia, a partir do desenvolvimento de competências valorizadas pelo mercado. Tal concepção economicista interferiu nas questões financeiras, pedagógicas e administrativas das escolas públicas (Goulart, Pinto; Camargo, 2017; Oliveira, 2015). Este paradigma educacional surgiu devido às reformas neoliberais, mais conhecidas como Nova Gestão Pública – NGP. A justificativa dada pelo Ministro da Reforma do Estado à época, Bresser Pereira, vinculava-se à necessidade de modernizar a gestão pública e tornar o país competitivo no cenário internacional; para tanto, seria necessário regular e intervir nos serviços públicos com a adoção de práticas gerencialistas eficientes e parcerias público-privadas (Pereira, 1998).

---

<sup>1</sup> “Evitemos os ídolos, que desde o período escolástico, tanto dano têm causado ao processo de construção do conhecimento e às ciências. Evitemos o reduccionismo e a simplificação.” (Tradução nossa.)

Em São Paulo, desde o início dos governos da era tucana<sup>2</sup>, em 1994, foram criados programas e projetos que visavam a materialização da cultura da gestão educacional eficiente, com metas e resultados previamente definidos para as, aproximadamente, 5.100 escolas da rede estadual. A formação dos diretores e professores visava a padronização das atividades escolares aliada a um sistema de avaliação dos resultados dos estudantes e das escolas. O quadro a seguir apresenta os principais programas implementados neste período, alicerces das Políticas Públicas Educacionais do Estado de São Paulo.

**QUADRO 1. Políticas Públicas Educacionais no Estado de São Paulo**

Programa de Reorganização das Escolas	Decreto nº 40.47344, de 21/11/1995
Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)	Resolução SE 27, de 29/03/1996
Regime de Progressão Continuada no ensino fundamental	Deliberação nº 9/97 do Conselho Estadual de Educação- Resolução SE de 4.8.97
Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP	Resolução SE- 74, de 6-11-2008
Programa Curricular São Paulo faz Escola	Resolução SE- 76, de 7/11/2008
Bonificação por Resultados	Lei Complementar nº 1.078, de 17/12/2008

<sup>2</sup> ‘Era tucana’ é o período compreendido pelos governos do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) em São Paulo, que teve início em 1994, e finalizou em 2022, totalizando 28 anos de governo.

Programa de Valorização pelo Mérito	Lei Complementar nº 1.097, de 27/10/ 2009
Novo Plano de Carreira	Lei Complementar nº 1143, de 11/07/2011
Programa Educação Compromisso de São Paulo	Decreto nº57.571 de 02/12/2011
Programa Ensino Integral – PEI	Lei Complementar nº1.164 de 4/01/2012
Programa Gestão em Foco – Método de Melhoria de Resultados – MMR	Implantado em 2017
Nova carga horária dos docentes	Resolução SE 72 de 16/12/2019
Institui Bonificação por Resultados	Lei Complementar nº 1.361, de 21 de outubro de 2021
Institui Planos de Carreira e Remuneração para os educadores	Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022

Fonte: As autoras.

Estas políticas cumpriram os parâmetros determinados pela Nova Gestão Pública, com a implementação do controle do currículo, das atividades pedagógicas e administrativas, das aulas ministradas, da formação dos educadores, dos comportamentos, da avaliação de tudo e de todos para gerar dados e, assim, garantir uma suposta eficiência dos resultados educacionais e bonificar os educadores e as escolas que atingem as metas estabelecidas, estimulando a meritocracia e a competição. Todas as atividades escolares passaram a ser previstas em cadernos orientadores, disponibilizados *on-line* e físicos, destinados aos professores e aos alunos com as atividades a serem desenvolvidas na escola e monitoradas pelo sistema de gestão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEDUC – SP.

Essas práticas promoveram a objetificação das pessoas e o controle dos comportamentos, pois a educação deixou de ser concebida como processo de humanização e passou a ser vista como resultado mensurável de competências desenvolvidas, tanto pelos educadores quanto pelos estudantes.

Na concepção de Saviani (2013), a educação pautada no desenvolvimento de competências tem por objetivo promover comportamentos flexíveis para que as pessoas possam se acomodar às condições impostas pela sociedade capitalista. Saviani (2013, p. 437) explica que: “para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo emocionais.”

Este modelo de educação, que se constituiu nas últimas décadas, não contempla o desenvolvimento humano, ao contrário, reforça a competição, o desrespeito, a exclusão social e prepara os estudantes para servirem ao capital como mão de obra barata e obediente. Os que não se adaptam ao modelo e apresentam problemas de escolarização, seja por motivo de dificuldade de aprendizagem e/ou de comportamento, são estigmatizados e patologizados, perdendo o direito a uma educação de qualidade que promoveria a sua humanização e emancipação social.

## O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

Vale ressaltar, que a escola é a instituição responsável pela socialização dos saberes produzidos pela humanidade e tem um papel vital no desenvolvimento humano (Saviani, 2011). É na escola que os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre a realidade concreta e se apropriar dos conhecimentos científicos, além de conviver com a diversidade de ideias, culturas e opiniões, o que muito contribui na formação cidadã das crianças e jovens.

Para Vygotsky, “(...) o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (2018, p. 90). É na escola que os estudantes ampliam a sua convivência social e necessitam de relações colaborativas para desenvolver as suas potencialidades humanas. Assim sendo, a formação escolar tem que contemplar atividades participativas e de cooperação que sejam capazes de ampliar a compreensão do mundo de forma concreta e crítica, possibilitando a transformação da realidade social e a emancipação humana. Os educadores têm que promover ações voltadas à incorporação dos conhecimentos científicos por meio de relações interpessoais de cooperação entre os alunos e entre estes e os educadores. As relações sociais constituem-se como base do conhecimento e do desenvolvimento humano, pois o aprendizado é social.

Diante do contexto educacional atual, é notório que a escola não tem cumprido o seu papel, principalmente a escola pública que atende os filhos da classe trabalhadora. Tanto a aprendizagem quanto a convivência escolar encontram-se pautadas em valores

de competitividade, desrespeito, individualismo e exclusão; suas práticas estão mais voltadas para as necessidades do mercado e menos para a formação humana.

A escola deve ser uma das instituições fundamentais de promoção da superação dos problemas estruturais brasileiros, como a desigualdade social, o racismo, o patriarcalismo, o machismo, entre outros, mas com a formação tecnicista, simplificada e acrítica que tem sido oferecida, houve o aprofundamento destes problemas e a reprodução da violência social.

## A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

As violências manifestadas na escola podem ser caracterizadas de três formas distintas: **a violência contra a escola; a da escola; e, na escola**, segundo Ristum (2010). As políticas públicas criadas, a partir da Nova Gestão Pública – NGP, podem ser consideradas como uma violência contra a escola, pois as propostas pedagógicas implementadas foram pensadas sistematicamente sem a participação dos educadores, sendo impostas pelos diferentes secretários que estiveram à frente da SEDUC, nos últimos 28 anos<sup>3</sup>.

Para Ristum (2010), os cortes nos investimentos, o alto número de alunos nas salas de aula, os baixos salários, as perdas dos direitos adquiridos, no caso de São Paulo, agravado na última gestão (2019-2022) e a crescente cobrança por resultados no desempenho dos estudantes são fatores que têm adoecido os educadores e promovido a desvalorização do magistério, além da precarização das

---

<sup>3</sup> No caso do estado de São Paulo, o Partido da Social-Democracia Brasileira - PSDB está à frente da gestão do executivo desde 1994.

práticas escolares. A pesquisadora afirma que o sucateamento das escolas públicas, aliado às depredações e invasões, principalmente em bairros mais pobres, o tráfico de drogas, o aliciamento dos estudantes para o mundo do crime e a presença constante da polícia consistem em situações de **violência contra a escola**, comprometendo a segurança e o bem-estar da comunidade escolar e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

A **violência da escola**, por sua vez, está relacionada à violência simbólica (Bourdieu, 1989, *apud* Ristum, 2010, p. 74), vivenciada pelas relações hierarquizadas presentes no ambiente escolar. Há uma verticalização do poder, em que as ordens são recebidas dos gabinetes administrativos e têm de ser reproduzidas pelos educadores aos alunos e seus familiares. Os espaços democráticos não são priorizados, por conseguinte enfatiza-se o atendimento e a obediência às ordens superiores, o que reproduz as relações de poder socialmente estabelecidas. A presença de um currículo construído sem a participação dos professores, com atividades descontextualizadas da realidade dos estudantes, assim como a instalação de grades, câmeras e outros acessórios que lembram prisões também constituem formas de violência da escola (*Idem*, p. 90).

A **violência na escola** é aquela que ocorre no cotidiano, como indisciplina, agressão física e verbal, depredação do patrimônio, furtos, *bullying*, xingamentos; que são mais comuns entre os alunos e entre eles e os professores, mas pode ocorrer entre os educadores e com as famílias. Há os casos graves, que têm aumentado nos últimos anos, em que alunos portam armas para ameaçar seus pares ou professores. A humilhação intencional, os atos de crueldade e

submissão do outro ao seu poder são indicadores de problemas nas relações sociais. Atitudes violentas também são praticadas pelos educadores com os alunos, em situações como criticar alguma fala ou comportamento na frente dos colegas, colocar o aluno para fora da aula ou de castigo, ameaçar de chamar os pais, criar apelidos e outros tipos de violência psicológica que possam promover um ambiente tenso e constrangedor. Todas as situações mencionadas revelam o comprometimento das relações interpessoais na escola. A presença da violência promove um ambiente que prejudica a qualidade do ensino, principalmente das escolas públicas, o que agrava a situação dos estudantes mais pobres que são vitimizados de diferentes formas (*Idem*, 2010).

## OS PROGRAMAS DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CRIADOS PELA SEDUC – SP

Em 2008, após uma sequência de situações de violência em uma escola pública da capital, denominada pela mídia de “rebelião dos alunos”<sup>4</sup>, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, promoveu algumas ações voltadas ao enfrentamento dos conflitos e dos casos de violência. Em parceria com a Secretaria de Segurança Pública – SSP foi criado o Sistema de Proteção Escolar – SPEC<sup>5</sup>, com

---

<sup>4</sup> Notícias sobre a rebelião na escola: <https://www1.folha.uol.com.br/agora/spaulo/sp1311200802.htm>, <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1311200801.htm>, <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,alunos-brigam-trancam-professores-e-quebramescola-na-zona-leste-de-sp,276884>

<sup>5</sup> SÃO PAULO. Resolução SE 19, de 12-2-2010. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo. Disponível em: [http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19\\_10.HTM?Time=13/01/2019%2018:03:36](http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=13/01/2019%2018:03:36). Acesso em: 10 dez. 2021.

o objetivo de promover a segurança e a cultura de paz nas escolas da rede, por meio de ações desenvolvidas pelo professor mediador.

O professor mediador era formado para cuidar dos conflitos ocorridos nas escolas e encaminhar à rede protetiva as situações de vulnerabilidade detectadas. O SPEC, mantinha um sistema de registro das ocorrências escolares – ROE, que consistia em uma ferramenta on-line para as escolas registrarem as ocorrências disciplinares e delituosas, constituindo uma base de dados para nortear as ações de enfrentamento. Dentre as ações, a SEDUC iniciou um processo de instalação de câmeras de segurança nas escolas e diretorias regionais de ensino. E a parceria com a SSP, promoveu o monitoramento policial – Ronda Escolar – e um trabalho de prevenção ao uso de drogas com os alunos com o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD.

Possato (2014), considera que as condições de trabalho do professor mediador eram péssimas por centralizar e ser o único responsável pelo atendimento e acompanhamento dos problemas de convivência e das violências escolares que, na sua visão, deveria ser de toda comunidade escolar. Outra crítica feita pela pesquisadora é que o professor mediador passou a ter um papel mais punitivo do que mediador, devido às orientações e materiais recebidos do SPEC: “A figura da Polícia fora trocada pela figura do Mediador.” (Possato, 2014, p. 169)

Em 2018, com a falta de professores na rede e a redução drástica dos professores mediadores nas escolas feita pela SEDUC, foi lançado um projeto que envolveu todos os servidores escolares na resolução dos conflitos e das violências: o Projeto Mediação

Escolar e Comunitária<sup>6</sup>. O responsável pelo projeto nas escolas passou a ser o vice-diretor, que foi formado para orientar os demais servidores. O SPEC estabeleceu parcerias com universidades para a formação dos vice-diretores em temas relacionados à convivência, como comunicação não violenta, formação da personalidade ética, práticas de resolução de conflitos e ampliou a discussão sobre os problemas vivenciados nas escolas.

Depois da tragédia ocorrida no Município de Suzano (SP), em 2019, em que dois alunos egressos mataram alunos e educadores dentro da escola, a gestão recém-chegada da SEDUC resolveu ampliar as ações voltadas à segurança e convivência escolar, desenvolvidas pelo SPEC, e lançou o programa CONVIVA SP<sup>7</sup>. A princípio, as atividades desenvolvidas visavam a avaliação do clima relacional<sup>8</sup> das escolas, a partir de um instrumento desenvolvido pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, que tinha

---

<sup>6</sup> SÃO PAULO. Resolução SE 41 de 22-09-2017. Institui o Projeto Mediação Escolar e Comunitária, na rede estadual de ensino de São Paulo. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/41\\_17.HTM?Time=28/09/2017%](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/41_17.HTM?Time=28/09/2017%). Acesso em: 10 out. 2021.

<sup>7</sup> SÃO PAULO. Resolução SE 48/2019: Institui o CONVIVA SP – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar no âmbito da rede estadual de educação. Publicada em 02/10/2019. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201910010048>. Acesso em: 06 jul. 2021.

<sup>8</sup> A Avaliação do Clima Relacional consiste em um recorte da Avaliação do Clima Escolar, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – GEPEM da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Universidade Estadual Paulista – UNESP. A Avaliação do Clima Relacional utilizou apenas três das oito dimensões do instrumento original: as relações sociais e os conflitos na escola, as regras, as sanções e a segurança na escola e as situações de intimidação entre alunos. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Sua0pM54bvhLnEmN2WO7IW--E90fLWpB/view?usp=sharing>. Acesso em: 16 jun. 2021.

como finalidade auxiliar as equipes escolares a construírem um plano de ação de convivência coletivo e a criação de espaços de participação e resolução de conflitos na escola, envolvendo toda a comunidade escolar. No entanto, no momento de implementação dessas ações, os resultados da avaliação não foram divulgados, por determinação do secretário da SEDUC, interrompendo o trabalho até então realizado.

Aos poucos, o gabinete começou a minimizar as ações do programa CONVIVA voltadas à convivência, propôs a contratação de policiais da reserva para contribuir com a segurança e conter a violência nas escolas, a criação de um regimento escolar único e de um projeto de lei que garantiria maior rigidez à violência escolar, protegendo os educadores e responsabilizando os alunos e seus familiares. As ações de formação passaram a contemplar temas sobre saúde mental, em parceria com uma faculdade de enfermagem, a fim de preparar os educadores para lidarem com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, ansiedade, depressão e outros problemas relacionados à saúde e não à educação em si. Houve uma mudança de foco no programa CONVIVA, a partir de uma visão estigmatizadora e patologizadora das questões da educação.

Em 2020, repercutindo a mudança na concepção do programa CONVIVA, é lançado o programa Psicólogos da Educação<sup>9</sup> com o objetivo de tratar das questões de aprendizagem, fazer atendimento clínico e até promover a justiça restaurativa nas escolas.

---

<sup>9</sup> Divulgação do Programa Psicólogos da Educação na mídia. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1uOPsfpAxxg\\_tidXELDa3QByXyHAhsukQH/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1uOPsfpAxxg_tidXELDa3QByXyHAhsukQH/view?usp=sharing)

## PROGRAMA PSICÓLOGOS NA EDUCAÇÃO

Para compreender o Programa Psicólogos na Educação da SEDUC–SP, é preciso recuperar alguns momentos da história recente e, assim, responder à pergunta: em que medida tal programa pode ser considerado como uma forma de implementação da Lei nº 13.935/19, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica?

No ano de 2019, iniciou-se o mandato de governadores e presidentes eleitos no Brasil. O então ministro da educação (2018/2019<sup>10</sup>), que trabalhou ativamente para a aprovação da Base Nacional Curricular (BNCC), assume, com grande parte de sua equipe do MEC, a SEDUC – SP. O plano de trabalho, regido por princípios neoliberais e comprometido com o capital privado, permanece o mesmo, agora em âmbito estadual.

No entanto, dois acontecimentos inesperados precisam ser destacados: a tragédia que foi o massacre na escola da cidade de Suzano e a Pandemia de Covid-19, uma vez que implicaram a tomada de decisão emergencial da SEDUC – SP diante do contexto.

Da tragédia em Suzano, em março de 2019, cabe destacar que as universidades estaduais – USP, UNESP e UNICAMP – foram acionadas para apoio às ações das Secretarias Estaduais de Educação e Saúde. Formou-se uma rede de apoio, que contava com outras instituições, em busca da elaboração de estratégias para o enfrentamento de uma situação brutal como essa vivenciada pela comunidade escolar e toda sociedade.

---

<sup>10</sup> É importante ressaltar que o Ministério de 2018/2019 foi constituído após o Golpe Parlamentar sobre a Presidente Dilma em 2016, assumindo a Presidência Michel Temer.

Uma das respostas da SEDUC – SP, em outubro de 2019, foi a criação, já indicada anteriormente, do Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar – CONVIVA, que tem como objetivos, de acordo com o Art. 1º:

I- Oferecer política estruturada de atendimento multiprofissional aos estudantes da rede de ensino estadual, com vistas à melhoria da aprendizagem;

II - Estabelecer estratégias de apoio e acompanhamento às equipes docentes e dirigentes no processo ensino-aprendizagem, priorizando os educandos que apresentem dificuldades no processo de escolarização;

III - Contribuir para um clima escolar positivo por meio de ambiente de aprendizagem colaborativo, solidário e acolhedor;

IV- Contribuir para a melhoria de indicadores de permanência de aproveitamento escolar;

V- Promover e articular a participação ativa da família na vida escolar dos estudantes da rede de ensino estadual;

VI- Articular e fortalecer a rede de proteção social no entorno da comunidade escolar, com aproximação entre os serviços de assistência e saúde mental.

Indica em seu Art. 5º que:

as Equipes Executoras Central e Regional serão compostas, prioritariamente, por servidores do quadro efetivo do magistério estadual, com formação em Psicologia, Serviço Social, Psicopedagogia, Neuroeducação, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e áreas afins.

É possível perceber que o CONVIVA, apresenta uma perspectiva de cuidado abrangente, principalmente no fortalecimento de redes de proteção e da participação democrática. No entanto, com o reconhecimento, em fevereiro de 2020, da chegada da Pandemia de Covid-19 no Brasil, e a emergência da temática da Saúde Mental em um novo contexto, se intensificam as ações de estigmatização e patologização na educação.

Em setembro de 2020, é feito o anúncio sobre o Programa Psicólogos na Educação, durante coletiva semanal do governador. A equipe do CONVIVA, de então, as entidades da Psicologia, como CRP-06, ABRAPEE, ABEP, bem como o Sindicato dos Psicólogos de São Paulo, foram surpreendidos com a notícia, que gerou grande repercussão na mídia. Foi um anúncio de contratação de mil profissionais da Psicologia para atuarem virtualmente no apoio às escolas da rede paulista.

Em novembro de 2020, é lançado edital para contratação de prestação de serviços de Psicologia via plataforma virtual, no formato de pregão<sup>11</sup>. Importante destacar que o pregão objetiva a contratação de prestação de serviços de Psicologia para apoio à rede estadual de ensino, por meio de plataforma tecnológica de atendimento virtual. Desta forma, a contratação, via SEDUC – SP, não é mais de profissionais da Psicologia, mas sim de uma plataforma digital que fará a prestação de serviço.

---

<sup>11</sup> Conforme a Lei nº 10.520/02, então vigente, pregão é uma modalidade de licitação do tipo menor preço, para aquisição de bens e de serviços comuns, qualquer que seja o valor estimado, e a disputa é feita por propostas e lances sucessivos, em sessão pública, presencial ou eletrônica. Atualmente, a lei em vigência sobre licitações e contratos administrativos é a nº 14.133/21.

No mesmo mês de novembro, o Sindicato dos Psicólogos, articulado ao CRP-06 e outras entidades, impetrou medida judicial para impugnar o edital (Ação Civil Pública, autos nº 1060374-05.2020.8.26.0053). No entanto, em dezembro, a justiça indeferiu o pedido do SINPSI – SP, uma vez que o pregão era para contratação de plataforma digital de trabalho e não para profissionais da Psicologia. Em dezembro, ocorreram várias sessões do pregão, sendo que a publicação do contrato da plataforma vencedora se deu em fevereiro de 2021, juntamente com o chamamento dos profissionais da Psicologia para início imediato.

Com um contrato de um ano, prorrogável por mais um ano, tem início em fevereiro de 2021 o Programa Psicólogos na Educação.

Na época, as informações disponíveis no *site* (<https://www.psicologiaviva.com.br/>) sobre a plataforma, faziam referência à história de sua criação em 2015, destacando os 10 milhões de atendimentos (‘vidas cobertas’) realizados até 2020. No *site*, a missão é descrita como:

- Democratizar o acesso à saúde mental, atuar na educação da sociedade quanto à importância da saúde mental e facilitar o **acesso das pessoas ao processo terapêutico**;
- Proporcionar aos pacientes, por meio de nossos serviços, o desenvolvimento de forças e recursos pessoais para o alcance de resultados positivos e melhor **qualidade de vida**;
- Possibilitar **aos Psicólogos um maior alcance** de seus serviços, em ambiente seguro e com todas as ferramentas necessárias para o seu trabalho;

- Contribuir para que as **empresas** possam ter colaboradores mais produtivos e satisfeitos.
- Ou seja, é uma plataforma pensada e estruturada para o atendimento clínico em Psicologia, que ganha o pregão para prestação de serviços no ambiente escolar. Um pouco mais sobre a plataforma, pode ser compreendida pelo delineamento de sua visão, que busca a expansão e tem como foco a promoção da saúde mental e uma condição justa de trabalho para os colaboradores:
- Ser a **maior e melhor** plataforma de atendimento psicológico online da **América Latina**;
- **Promover a saúde mental** para todos, sermos referência no Brasil e no Exterior pela excelência no relacionamento com nossos clientes e profundo entendimento das suas necessidades, **promovermos a criação de valor por meio de soluções de negócio e serviços inovadores, gerando retornos justos a seus acionistas e colaboradores.**

Além disso, é uma plataforma de atendimento clínico que tem como clientes empresas para a prestação de serviços em Psicologia, sendo a SEDUC – SP, sua primeira prestação de serviço para órgão público e primeira também no campo da educação.

É neste contexto, de pandemia e de adequação de serviços à plataforma de atendimento clínico, que os profissionais da Psicologia são chamados. É importante destacar que na *live* de lançamento do Programa Psicólogos na Educação, durante coletiva semanal do governador, os requisitos para o profissional atuar eram:

formação acadêmica, experiência mínima de 4 anos como Psicólogo e experiência de atuação como Psicólogo em ambiente escolar (ações e projetos desenvolvidos). Após a contratação da plataforma de prestação de serviços, o requisito ficou restrito à formação em Psicologia e CRP ativo. Perde-se, então, a especificidade da atuação e/ou formação, adequando os requisitos da formação ao perfil do profissional que atua na clínica via plataforma.

No *site* do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (<https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/>), na página do programa Psicólogos na Educação, há um documento de **FAQ (Frequently Asked Questions)** com diferentes perguntas que trazem informações importantes. Define-se que os objetivos do programa são:

- Zelar pela saúde mental de alunos e profissionais da educação;
- Apoiar a melhoria do clima escolar;
- Apoiar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos estudantes e a recuperação do aprendizado dos alunos da rede estadual.

Esses objetivos remetem diretamente à intersecção da finalidade da plataforma, enfoque na saúde mental, do CONVIVA, destaque a melhoria do clima escolar e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolvimento de habilidades socioemocionais e recuperação de aprendizado. Vale ressaltar que o CONVIVA também vinha atuando no trabalho com o desenvolvimento das competências socioemocionais e com a saúde mental.

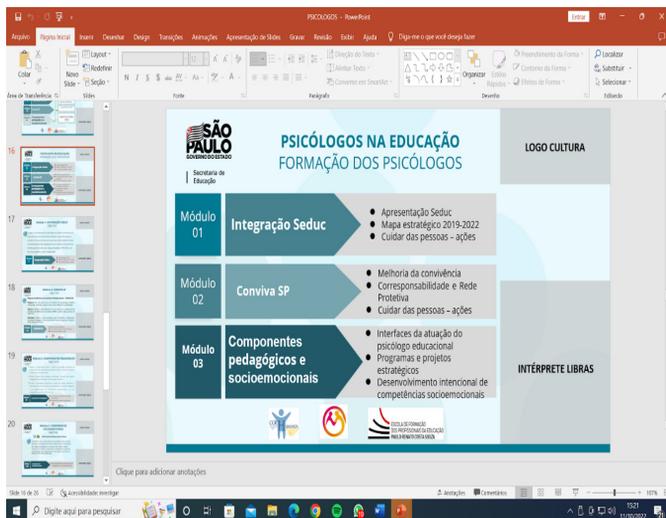
O trabalho das(os) Psicólogas(os) nas escolas se daria a partir de demanda da própria unidade escolar, na elaboração de seu planejamento, bem como na priorização das atividades desenvolvidas. A atuação dos Psicólogos se daria em três frentes:

- Formações, orientações e rodas de conversas coletivas sobre temas relacionados à saúde mental e ao desenvolvimento socioemocional;
- Orientações aos profissionais da pasta sobre possíveis sinais passíveis de identificação de traumas e abusos entre os alunos;
- Aplicação de testes e ferramentas psicológicas, conforme o planejamento de cada escola e normas do Conselho Federal de Psicologia.

É possível perceber a presença de uma perspectiva clínica de atendimento na escola, com ênfase na saúde mental, identificação de traumas e abusos e uso de testes e ferramentas psicológicas, mesmo quando há a ressalva de que a prioridade é para a atuação em atividades coletivas. Essa perspectiva clínica de atendimento na escola é reforçada quando há a possibilidade de atendimentos individualizados em situações excepcionais.

Uma vez, a(o) profissional da Psicologia, devidamente cadastrada(o) na plataforma de serviços virtuais, ao declarar seu interesse em participar do programa Psicólogos na Educação seria ofertada formação virtual de 40h, dividida em três módulos: módulo 1 – Integração Seduc; módulo 2 – Conviva – SP; e, módulo 3 – Componentes pedagógicos e socioemocionais. Conforme a apresentação do programa em setembro de 2020, na coletiva de imprensa do governador, a formação abordaria os seguintes temas:

FIGURA 1. MÓDULOS DO PROGRAMA PSICÓLOGOS NA EDUCAÇÃO SEE – SP

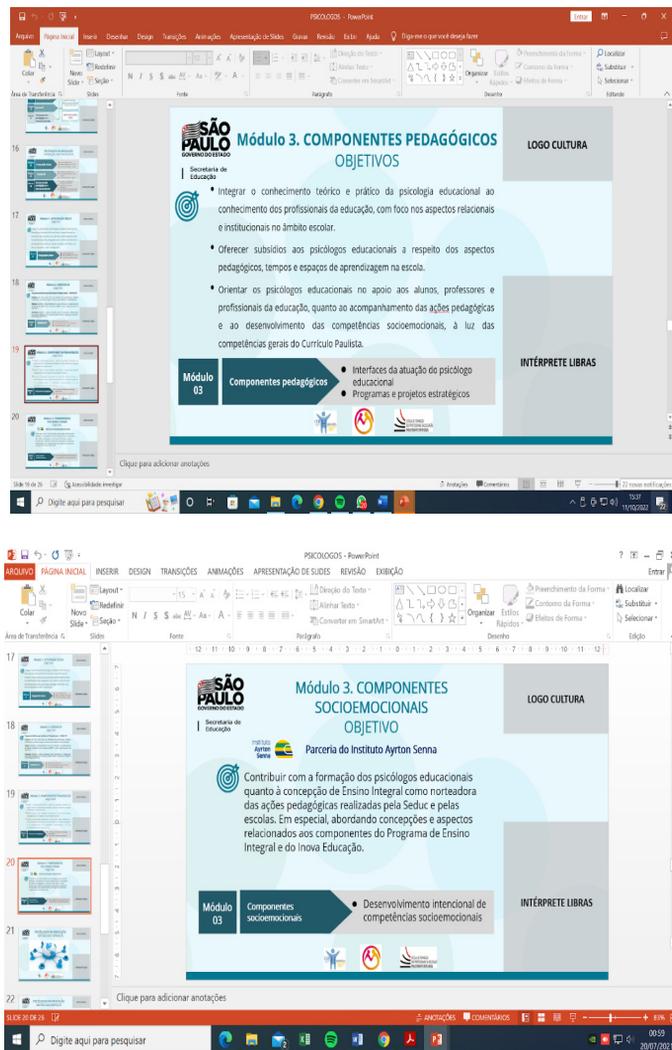


Fonte: SEE – SP, 2020.

Os módulos 1 e 2 seriam oferecidos pela própria equipe da SEDUC – SP, porém o módulo 3 seria ministrado por organização sem fins lucrativos, que já havia atuado no processo de aprovação da BNCC, junto ao Ministério da Educação (MEC), e tem desempenhado importante papel no processo de privatização da educação no Brasil. Vale destacar, que no momento em que ocorre a tragédia de Suzano, são as universidades públicas que foram acionadas, juntamente com o Ministério Público e Secretaria da Justiça de SP, contudo, nesse momento, a ação da SEDUC – SP é centralizada e isolada das demais instituições que vêm discutindo, cientificamente, a relação entre Psicologia e Educação, bem como a inserção da(o) Psicóloga(o) no campo da educação, dando espaço unicamente ao setor privado.

O módulo 3 é apresentado da seguinte forma:

FIGURA 2. MÓDULO 3 DO PROGRAMA PSICÓLOGOS NA EDUCAÇÃO – SEDUC – SP



Fonte: SEDUC – SP, 2020.

Sobre o atendimento psicológico a ser ofertado, cabe destacar que a previsão era de contratação de 1.000 Psicólogos, para atendimento de mais de 5 mil escolas, com 3,5 milhões de estudantes e 250 mil professores e servidores da rede estadual paulista. O profissional da Psicologia poderia ser de qualquer parte do Brasil, ou seja, não precisaria ser do estado de São Paulo e nem morar na cidade da escola, priorizando o atendimento *on-line* via plataforma, e somente quando necessário e possível o atendimento presencial aconteceria.

Na plataforma, o Psicólogo com perfil habilitado teria que disponibilizar agenda para o programa Psicólogos na Educação, mínimo 20h semanais. E assim, aguardar ser selecionado pela escola, a partir de demanda predefinida.

Conforme publicação no *Diário Oficial* do governo do estado de São Paulo, de quarta-feira, 20 de janeiro de 2021, o repasse de valores mensais para plataforma virtual de atendimento seria próximo de 5 milhões de reais para os atendimentos *on-line*, com uma expectativa anual de 60 milhões de reais. Fazendo cálculos aproximados, seriam 160 mil horas mensais de acompanhamento psicológico virtual, o que significa um pacote semanal de 40 mil horas. Por conseguinte, a plataforma receberia o equivalente a 31,25 reais por hora de atendimento.

Quando se analisa o repasse aos profissionais da Psicologia cadastrados na plataforma, verifica-se que o valor por atendimento no programa Psicólogos na Educação é de 22 reais referente, somente, às horas *on-line*. É um valor muito abaixo do cobrado por outros profissionais que fazem atendimento clínico, na mesma plataforma, que varia entre 60 e 120 reais.

Além dessa expressiva diferença entre os valores pagos por tipo de atendimento, é preciso que o profissional invista em mensalidade de 149 reais para o uso da plataforma. Ao analisarmos a condição de atendimento no programa Psicólogos na Educação, verificamos que é preciso trabalhar 7 horas mensais para custeio da permanência, ou seja, se trabalhar o mínimo de 20h, receberá apenas 13 horas de trabalho. A plataforma virtual de atendimento ganha duas vezes, com o repasse de valores pelo governo do estado e com o trabalho do profissional da Psicologia, a saber: valor menor de hora trabalho e cobrança de mensalidade.

Diante da exposição e análise de alguns aspectos do programa Psicólogos na Educação, é possível compreender que a inserção de profissionais da Psicologia na rede pública estadual paulista, via plataforma virtual, revela um processo de precarização do trabalho da Psicologia no campo da educação. Abílio, Amorim e Grohmann (2021) buscam construir perspectivas analíticas do processo que denominam de uberização e plataformização do trabalho no Brasil. É uma perspectiva que precisaria ser aprofundada no estudo da realidade paulista do programa Psicólogos na Educação<sup>12</sup>. No bojo das ações da SEDUC – SP, o princípio da precarização do trabalho, não é apenas de Psicólogas(os), perpassa os profissionais da educação como um todo. Por exemplo, o programa Bolsa do Povo Educação lançado em 2021, (<https://www.bolsadopovo.sp.gov.br/Seduc/educacao>) que foi destaque nas redes sociais do então secretário da educação, informa:

---

<sup>12</sup> Conforme a Lei nº 10.520/02, então vigente, pregão é uma modalidade de licitação do tipo menor preço, para aquisição de bens e de serviços comuns, qualquer que seja o valor estimado, e a disputa é feita por propostas e lances sucessivos, em sessão pública, presencial ou eletrônica. Atualmente, a lei em vigência sobre licitações e contratos administrativos é a nº 14.133/21.

FIGURA 3. PROGRAMA BOLSA DO POVO EDUCAÇÃO



Fonte: SEDUC – SP, 2021

Pode ser salientado um outro aspecto na análise do programa Psicólogos na Educação, quando se tem como documento orientador a publicação do Conselho Federal de Psicologia, de 2019, *Referências técnicas para atuação de Psicólogos(os) na educação básica* (CFP 2019, p. 21). Este documento de diretrizes está estruturado nos seguintes eixos: 1 - Dimensão Ético-política da Atuação da(o)

Psicóloga(o) na Educação Básica; 2 – A Psicologia e a Escola; 3 – Possibilidades de Atuação da(o) Psicóloga(o) na Educação Básica; e, 4 – Desafios para a Atuação da Psicologia na Educação Básica.

Em relação à atuação da(o) Psicóloga(o) o documento propõe:

- 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. (p. 53-54)

É possível perceber, ainda, que de forma breve a abordagem acima do documento do CFP, que há um distanciamento expressivo com a proposta do programa Psicólogos na Educação. Nunca perdendo de vista que uma plataforma de serviços de atendimento clínico em Psicologia foi maquiada/adaptada para atendimento psicológico no campo da educação.

Por fim, é evidente que o programa Psicólogos na Educação não pode ser considerado como uma possibilidade de implementação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Seja pela proposta exclusiva ao profissional da Psicologia, sem qualquer menção ao Assistente Social, seja pelos equívocos acerca da formação e atuação da(o) Psicóloga(o) no campo da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, por fim, que as políticas neoliberais têm se concentrado em duas grandes frentes de ação: por um lado, na redução da presença do Estado, por meio da diminuição do orçamento à Educação e pela inserção de um modelo gerencial que atua diretamente como impeditivo da melhoria da qualidade social da escola, reduzindo os espaços de participação da comunidade, de formação e de valorização do magistério e a terceirização de atividades meio. Por outro lado, na implementação de programas e propostas educacionais centradas no mercado de trabalho, na meritocracia e no modelo gerencial, o que possibilita atender ao que é imediatamente demandado pela sociedade e pelos usuários da escola, de forma pontual, sem investir em programas e propostas que enfrentem os grandes desafios sociais, inerentes às políticas públicas, tais como: as desigualdades sociais, o racismo estrutural, as questões de gênero, as questões da deficiência, o pouco acesso às tecnologias, a construção de políticas públicas intersetoriais e que valorizem os profissionais que as sustentam e a convivência escolar.

Nesse sentido, as novas políticas educacionais, enquanto políticas públicas, precisam ampliar suas articulações com a sociedade civil, com parlamentares e instâncias do Magistério e das áreas de atuação, visando a implementação de aspectos que são por elas defendidos. No caso da política de atuação de Psicólogos e assistentes sociais, expressa na Lei nº 13.935/2019, temos uma tarefa árdua que deverá estar centrada na qualificação dos profissionais Psicólogos e assistentes sociais, realizando atribuições pertinentes às referências/subsídios ético-político-sociais das profissões em pauta, como também na luta por concursos públicos, forma de

contratação que garanta tais atribuições, correspondendo, de fato, ao que as profissões têm construído como princípios e práticas que visem o desenvolvimento humano, a democratização das relações sociais e a construção de um país que enfrente suas dívidas sociais e históricas.

## REFERÊNCIAS

ABÍLIO, L. C.; AMORIM, H.; GROHMANN, R. Uberização e plataformação do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, v. 23, n. 57, p. 26-56, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-116484>. Acesso em: 05 jun.2023.

BEATÓN, G. A. La Persona en el Enfoque Histórico Cultural. Ed. Linear B, São Paulo, 2005, p. 122.

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

GOULART, D. C.; PINTO, J. M. R.; CAMARGO, R. B. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, edição especial, p. 109-133, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647797>. Acesso em: 05 jun. 2023.

PEREIRA, L. C. B. Uma reforma gerencial da Administração Pública no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 49, n.1, p. 5-42, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.21874/rsp.v49i1.360>. Acesso em: 05 jun. 2023.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>. Acesso em: 05 jun. 2023.

POSSATO, B. C. O. **Professor Mediador Escolar e Comunitário: uma mirada a partir do cotidiano escolar**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas. 2014.

RISTUM, M. Violência na escola, da escola e contra a escola. *In*: ASSIS, S. G. de (org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Brasília: Ministério da Educação / Editora Fiocruz, p. 64-93, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2018.



## **CAPÍTULO 5**

# A ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE (SUS): POSSIBILIDADES INTERVENTIVAS

---

Tarsila Maria Ovelheiro  
Bárbara Caroline Celestino Palhuzi  
Jaqueline Lima da Silva Nery  
Márcia Justino da Silva  
Ruzia Chaouchar dos Santos

## INTRODUÇÃO

Ao se propor a corroborar com os esforços empreendidos nas tentativas de superação da individualização da problemática escolar, que se expressa no encaminhamento das crianças e/ou adolescentes identificados(as) com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento para os serviços de saúde, este trabalho apresenta o objetivo de esboçar uma proposta interventiva que abrange a interface entre a Educação e a Saúde, ancorada nos pressupostos da Orientação à Queixa Escolar (OQE). Sob essa perspectiva, busca-se contribuir com a (re)construção de saberes e práticas que orientem o atendimento às demandas educacionais dirigidas à Unidade de Saúde da Família (USF).

Parte-se da premissa de que estudos recentes denunciam que 50% a 70% das crianças e adolescentes encaminhadas aos dispositivos públicos de saúde, como as Unidades de Saúde da Família, Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSIs) e às clínicas-escolas dos cursos de graduação em Psicologia, apresentam como demanda as queixas escolares relativas ao não aprender no processo de escolarização (Machado, 1997).

Boarini (2013), ao consultar os prontuários dos(as) usuários(as) atendidos(as) por uma unidade de atendimento à saúde mental infantojuvenil, localizada num município do estado do Paraná, constatou que a dinâmica de direcionamento de escolares para este serviço estava relacionada, sobretudo, à responsabilização das crianças e/ou adolescentes identificadas(os) com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento no transcorrer das vivências escolares. Com efeito, tais práticas de encaminhamentos dos(as)

educandos(as), que não correspondem ao esperado face ao rendimento escolar, para os serviços especializados de saúde, têm se tornado uma via recorrente para educadores(as) que muitas vezes, desconhecem e/ou desconsideram a sua própria atuação na construção de estratégias de enfrentamentos diante desta problemática escolar tomada como síntese de múltiplas de determinações (Souza, M., 2000).

Sob este aspecto, os percursos trilhados por crianças identificadas com dificuldades de aprendizagem e/ou condutas inadequadas no processo de escolarização, oferecem indicativos de que as questões emergidas e amparadas na complexa trama educacional, estão sendo apreendidas sob a ótica da individualização dos fenômenos sociais, que se sustenta no processo de naturalização dos determinantes históricos e culturais (Souza, B., 2010; Souza, M., 1996). Tais preceitos se afastam das contribuições de Patto (1990/2000) que analisa a dinâmica de produção do fracasso escolar levando em conta a construção social desta problemática com ênfase em sua historicidade e seus efeitos no processo de constituição subjetiva dos sujeitos envolvidos.

No bojo desse diálogo, constata-se, especialmente, nas últimas décadas, que as questões relativas aos encaminhamentos de problemas que emergem no processo de escolarização para os serviços de saúde constituíram-se em uma das principais preocupações de trabalhadores(as) que atuam nas áreas da Educação e da Saúde; pais e/ou responsáveis por escolares identificados(as) com queixas escolares; pesquisadores(as) que se dedicam a discutir essa temática; como também de demais atores e atrizes sociais envolvidos nas redes de relações imbricadas na produção desse

fenômeno. O compartilhamento destas inquietações, por sua vez, expressa a necessidade de se tecer interlocuções entre os(as) profissionais atuantes na interface dos campos mencionados, como também, com outros dispositivos que constituem a rede intersetorial, centrando-se em aspectos relativos ao processo de escolarização de crianças e/ou adolescentes que não atendem às expectativas da escola.

Por sua vez, pode-se salientar que algumas manifestações desses movimentos que objetivam fortalecer as articulações entre a Educação e a Saúde, considerando as suas especificidades, materializaram-se na criação do Fórum de *Saúde Mental*, no município de São Paulo, ao longo do período de 1993 a 1996, que buscou promover interlocuções entre os distintos serviços que integram o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA); entre outros serviços do âmbito educacional, como a Rede de Atenção à Saúde (RAS), Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), Sistema Único de Assistência Social (SUAS), orientados aos movimentos de despatologização da educação. Somado a isso, ocorreu a estruturação de coletivos como o Fórum sobre *Medicalização da Educação e da Sociedade* e o *Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE)*, que incorporam em seus debates e ações preceitos orientados à superação da lógica medicalizante e patologizante da educação e da vida.

## PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ABORDAGEM ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR (OQE) E SUAS RELAÇÕES COM O MATRICIAMENTO NA ATENÇÃO BÁSICA

Parte-se da premissa que a abordagem de atendimento psicológico denominada Orientação à Queixa Escolar (OQE), pressupõe que o processo de (re)produção das queixas escolares emerge de uma rede de relações que apresenta como os(as) principais personagens a criança/adolescente, sua família e a escola. Nesse sentido, o objeto de investigação/intervenção centra-se nas experiências vivenciadas por escolares no processo de escolarização com o intuito de apreender as raízes desta problemática escolar. Essa perspectiva, por sua vez, se ampara na análise da complexa rede dinâmica em suas contradições mediante o enfoque das diferentes versões constitutivas sobre as queixas escolares que devem ser analisadas conjuntamente com intuito de propiciar movimentos coletivos de enfrentamento a essa problemática (Souza, B., 2010).

Nesse sentido, segundo Souza, B. (2010), tal abordagem é estruturada a partir dos seguintes princípios, a saber: 1) acolhimento e problematização das versões de cada participante que integra a rede (criança, família e escola); 2) promover a circulação de informações e reflexões pertinentes e a integração ou confronto das mesmas no interior dessa dinâmica, de forma a mobilizar o enfoque em conjunto; e, 3) identificar, fomentar e fortalecer as potências estabelecidas nessa rede, de modo que ela passe a operar na perspectiva da superação das dificuldades que obstaculizam as máximas possibilidades de desenvolvimento vivenciadas pelos(as) estudantes no processo de escolarização.

Assim sendo, a proposta de intervenção segundo à abordagem OQE se estrutura de maneira que seu atendimento é desenvolvido a partir de uma atuação voltada à complexidade da problemática da queixa escolar, que consiste na adoção dos seguintes procedimentos: *triagem de orientação, encontros com as crianças e/ou adolescentes, interlocução com a escola, entrevistas com diferentes atores/atrizes sociais e acompanhamento dos sujeitos envolvidos* (Souza, B., 2010).

Frente ao exposto, segundo o Ministério da Saúde (2010, 2014), as atividades de Matriciamento ou Apoio Matricial, se caracterizam em uma estratégia de organização do trabalho no campo da saúde e acontece a partir da integração de equipes de Saúde da Família ou Equipes de Atenção Básica (EAB), do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), envolvidos na atenção às situações/problemas comuns de dado território, também, identificadas como equipes de referência para os usuários do Sistema Único de Saúde (SUS). Tais equipes são constituídas por profissionais com conhecimentos em diferentes áreas que se configuram de forma interdisciplinar e articuladas com distintos dispositivos que compõem a RAS, o SUAS e a RAPS, dentre eles, o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

No que concerne ao NASF, este é constituído por equipes multiprofissionais, que devem atuar de maneira integrada e apoiando os profissionais das EABs; e compartilham práticas e saberes de suas especificidades com as equipes de referência apoiadas, objetivando auxiliá-las no manejo ou resolução de problemas clínicos e/ou sanitários (Ministério da Saúde, 2010, 2014).

## MÉTODO

Este trabalho alicerçou-se nos fundamentos teórico-metodológicos da Orientação à Queixa Escolar (OQE), edificados numa perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional. Os procedimentos investigativos empregados foram delineados em três etapas, assim, no primeiro momento, promoveu-se o levantamento das produções científicas que abordavam a temática. Para a efetuação das buscas e seleção dos trabalhos utilizou-se as ferramentas disponíveis no Portal de Periódicos do CAPES. O recorte temporal definido abrangeu artigos publicados no período de cinco anos (2014-2019) e optou-se pelo estudo da literatura em português.

Nesse sentido, o processo de leitura das produções encontradas resultou na sistematização de categorias temáticas formuladas mediante a análise descritiva e qualitativa da amostra bibliográfica em questão, trabalhando-se com as categorias: concepções imbricadas na produção da queixa escolar, da educação à saúde; e, percurso da queixa escolar entre a Educação e a Saúde: nuances em torno dessa problemática.

Articulado a isso, em um segundo momento, produziu-se uma identificação de demanda de queixas a partir da análise documental dos registros das reuniões de matriciamento de uma USF, localizada no município de Guarulhos (SP), realizadas no primeiro semestre de 2019, com base no método de análise documental. Para a consolidação estatística do tipo de queixa atendida foram criadas categorias considerando cada caso, entre elas, queixas pedagógicas e comportamentais.

Por último, buscou-se sistematizar uma proposta de intervenção que objetiva contribuir com movimentos de desnaturalização da lógica patologizante que sustenta esses encaminhamentos para o âmbito da saúde, alicerçados nos princípios e diretrizes do SUS.

## DELINEAMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

### CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DA PROPOSTA

Salienta-se que a USF, na qual este trabalho foi promovido, se configura como dispositivo de referência de um território que abrange uma população aproximada de 30 mil habitantes. Esta dimensão territorial estava dividida em seis áreas, portanto, com seis equipes, e cada área era subdividida em sete microáreas. A divisão de áreas costumava ser realizada para a sistematização da cobertura de atendimento no território, uma vez que nas USFs o agente comunitário de saúde deve fazer visitas mensais às casas de cada munícipe cadastrado. Ademais, cada USF deve contar, necessariamente, com uma equipe mínima, sendo que nesta USF observada, o quadro da equipe interdisciplinar no período do levantamento dos dados era composto por cinco (5) médicos, cinco (5) enfermeiros, onze (11) auxiliares de enfermagem, trinta e seis (36) agentes comunitários de saúde, um (1) dentista e um (1) técnico de saúde bucal, entre outros funcionários que trabalhavam na USF sem considerar a divisão de áreas. O NASF de referência estava completo por seus profissionais que cumpriam com as duzentas horas conforme preconizado pelo Ministério da Saúde.

Por sua vez, ainda sobre a estruturação território, existiam cinco (5) escolas referenciadas na USF fundamentadas nos programas de promoção e prevenção em saúde, sendo três (3) estaduais e duas (2) municipais, mas, frequentemente, também recebia encaminhamentos para além destas. Assim, buscou-se realizar o mapeamento do fluxo das demandas provenientes das escolas dirigidas à unidade de saúde.

Em relação aos(as) usuários(as) atendidos(as) neste dispositivo, a solicitação se dava por meio de encaminhamentos por escrito, oriundos das escolas, informando o que estas desejavam, geralmente, era uma avaliação do(a) estudante por profissionais da área da saúde. Tais encaminhamentos eram dirigidos à USF, usualmente, pelo(a) responsável do(a) escolar, que, por sua vez, era orientado(a) a procurar a unidade de saúde mais próxima de sua residência.

Nesse sentido, após o primeiro acolhimento da demanda escolar, realizado pelos(as) profissionais atuantes na USF, buscava-se discutir as informações obtidas por meio deste procedimento com a equipe multidisciplinar de apoio à atenção básica. Nesse processo, na reunião de apoio matricial que era realizada conjuntamente entre as equipes de apoio NASF e as EAB da USF, formulava-se um projeto terapêutico e/ou de uma linha de cuidado para as demandas apresentadas. Considera-se que a abordagem de cuidado adotada em cada caso singular, poderia abranger apenas os serviços disponíveis pela USF, como também buscava-se promover ações intersetoriais com outros serviços que integram o território.

## PERCURSOS DAS QUEIXAS ESCOLARES

No que tange a demanda encaminhada para o atendimento no serviço de Psicologia na USF em questão, foram tabulados apenas os casos que eram discutidos pelas equipes nas reuniões de matriciamento mediante a solicitação de atendimento psicológico, ao longo do período de janeiro a julho de 2019. Desse modo, foram recebidos 159 casos e a maior parte destes foi destinada ao serviço de Psicologia, sendo que 54% deste público era do sexo feminino, mas quando analisadas as demandas dos sujeitos em idade escolar a proporção era de 58% em relação ao sexo masculino. Destaca-se que do total dos casos encaminhados para o atendimento psicológico na USF 50% da demanda recebida era composta por pessoas em idade escolar.

Os encaminhamentos eram oriundos de diversos serviços, entretanto, as escolas respondiam pelo maior número da demanda de queixas escolares, correspondendo a 42 casos em relação ao total, o que representou 26% da demanda atendida no período explicitado. No entanto, mesmo verificando que as escolas foram responsáveis pela maioria dos encaminhamentos para a Psicologia na USF, era de conhecimento da equipe da unidade de saúde, por meio de contato com as escolas.

Quanto aos tipos de queixas recebidas em dado período, foram criadas sete (7) categorias, nas quais foi possível sistematizar as especificidades das demandas dirigidas para atendimento psicológico, a saber: a) queixas pedagógicas (23%); b) queixas comportamentais (48%); c) queixas patológicas, já diagnosticadas e/ou em hipótese diagnóstica, (19%); d) queixas de questões

familiares (8%); e) queixas motivadas por violência sexual contra o encaminhado (2%); f) queixas motivadas por violência; e, e) queixas motivadas por questões psicossociais. Ressalta-se que cada usuário atendido(a) poderia apresentar mais de um tipo de queixa e que, portanto, o número de queixas contabilizadas não coincide com a quantidade de sujeitos do levantamento dos dados.

Em relação às queixas oriundas dos encaminhamentos escolares, constatou-se que as mais recorrentes eram relativas a aspectos comportamentais, representando quase metade das queixas recebidas, 48%; as queixas pedagógicas eram a segunda maior incidência, com 23%, e, em terceiro lugar, estavam as demandas com questões patológicas, 19% do total.

Destarte, ao todo foram contabilizados vinte (20) casos recebidos como queixas pedagógicas, encaminhados, parte pelas escolas e outra parte por solicitação de familiares dos(as) estudantes, sendo que, predominantemente, sobressaíram-se as queixas provenientes das escolas com 15 casos, (75%) dos encaminhamentos, e os outros 25%, 5 foram de solicitação dos responsáveis pelo(a) estudante.

## A PROPOSTA DE ATENDIMENTO NA ATENÇÃO BÁSICA INSPIRADA NOS PRINCÍPIOS DA OQE

Ao constatar que as escolas se configuram como a principal via de encaminhamentos de crianças e adolescentes para o atendimento psicológico na rede de Atenção Básica, se faz pertinente buscar fortalecer estratégias de intervenção que promovam não apenas o atendimento aos alunos e familiares, mas, sobretudo, voltadas a ações conjuntas com as unidades escolares.

Na proposta ora apresentada, os encaminhamentos também surgirão a partir dos(as) profissionais da escola observando uma principal dificuldade que o(a) aluno(a) estejam enfrentando, porém, estes chegarão aos Psicólogos da saúde por meio das reuniões de matriciamento intersetoriais realizadas entre a Atenção Básica e as escolas. O intuito é que esse espaço promova o diálogo entre os(as) profissionais da escola e da saúde, tanto com relação ao atendimento solicitado, quanto para orientações acerca das condutas e de acompanhamento e condução dos casos, bem como para o acompanhamento dos casos que já estejam inseridos em atendimento na saúde.

Deste modo, no momento da reunião, Psicólogos(as) e educadores(as) poderão confrontar suas informações previamente levantadas e dialogarem entre si, tirando dúvidas, problematizando os casos, levantando e trocando informações importantes acerca do(a) escolar encaminhado(a) e, nesta mesma ocasião, o(a) Psicólogo(a) poderá, também, informar a escola sobre a conduta que será oferecida ao caso.

Nesse sentido, buscou-se fortalecer o matriciamento que se caracteriza em um espaço enriquecedor, promotor de educação permanente e de diálogo entre as partes envolvidas, assim, espera-se maior proximidade e compartilhamentos na interlocução entre os campos da Saúde e da Educação. Com isso, enseja-se ampliar as ações conjuntas entre as duas áreas com vistas a superar a lógica medicalizante e patologizante que edifica o processo de (re) produção das queixas escolares.

Frente a isto, a seguir, apresentam-se os procedimentos que

foram adotados na elaboração da proposta interventiva baseados nos princípios da OQE:

a) primeiro encontro: ***triagem de orientação***. Esse processo ocorre com aproximadamente duas horas de duração, tendo em vista os preceitos implicados na dinâmica institucional. Tal procedimento é realizado, em grande medida, com o grupo de pais ou responsáveis das crianças e/ou adolescentes anunciados com a demanda de queixas escolares. Nestas circunstâncias, buscam-se elementos que engendram as vivências escolares dos sujeitos identificados com queixas escolares, com enfoque na escuta da versão dos pais/responsáveis acerca dos motivos que mobilizaram a busca por atendimento neste referido dispositivo;

b) ***encontros com as crianças/adolescentes***, com duração de aproximadamente uma hora e meia, em modalidade individual e grupal, com o objetivo de escutar as múltiplas formas de pensar, sentir e agir destes sujeitos sobre as questões que lhes dizem respeito, centrando-se em suas vivências escolares, entre outros aspectos das dimensões da condição de existência;

c) ***organização de temáticas com o grupo***. Este procedimento é inspirado nas contribuições de Leandrini e Saretta (2010) que sugerem: 1- Apresentações iniciais e integração do grupo; 2- Retomada das discussões do primeiro encontro sendo proposta uma atividade em que as crianças/adolescentes possam descrever suas próprias queixas e refletir sobre as mesmas; 3- Promoção de interação grupal por dinâmicas, objetivando a integração dos(as) envolvidos(as) com vistas a observar as potencialidades dos(as) sujeitos(as) e apreensão de conteúdos escolares; 4- Conhecer

interesses individuais pelas atividades e promover ações de caráter colaborativo; 5- Propiciar expressões de sentimentos e as percepções acerca das relações estabelecidas na escola, nessa etapa já providenciando o envio do questionário para as escolas; 6- Retomada de aspectos que perpassam o encontro anterior, conversa, análise e discussão de formas novas de olhar as relações e as pessoas que estão ao nosso redor; 7- Conversa sobre o encerramento das sessões a partir de um jogo coletivo; 8- Encerramento dos encontros semanais, explicitação e discussão de aspectos que abrangem os casos e encaminhamentos necessários com as crianças/adolescentes e de forma articulada com seus pais e/ou responsáveis e os profissionais atuantes na cena escolar;

d) **acompanhamento**. Este procedimento se faz necessário em ações de caráter intersetoriais que operem por meio da promoção de condições orientadas às máximas possibilidades de desenvolvimento dos(as) escolares. Neste trabalho, tal proposta sugere ainda que o acompanhamento também possa ser realizado a partir das visitas domiciliares periódicas realizadas pelos Agentes Comunitários de Saúde e no matriciamento mensal proposto com as escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura encontrada, revelou a escassez de investigações que abordam o percurso da queixa escolar nos dispositivos de saúde a partir das redes de relações que engendram a rede intersetorial, que se caracteriza no movimento de integração de práticas coletivas de seus agentes profissionais. Na medida em que os estudos examinados se concentravam, grande parte focava

nas demandas educacionais a partir de pressupostos centrados apenas no funcionamento de um serviço de saúde, como: USF, CAPSI, Clínicas-escolas de Psicologia, dentre outros, dissociados das possibilidades de articulações com outras unidades de atendimento que possuem saberes e práticas correlacionados e integrados entre si.

Assim, considera-se que o enfoque no matriciamento, que se caracteriza em princípios orientadores do SUS, apresenta-se como instrumento proeminente de interlocução com as escolas e pode contribuir com o rompimento de concepções que fundam o processo de produção das queixas escolares a partir do modelo clínico tradicional, com intento de fortalecer as estratégias coletivas de superação da lógica de patologização e medicalização da educação e da vida.

## REFERÊNCIAS

- ABREU JUNIOR, L. M.; CARVALHO, E. V. **Relações entre educação, higienismo, moral e patriotismo na I Conferência Nacional de Educação (1927)**. Revista HISTEDBR, Campinas, n. 45, p. 62-77, mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i45-8640136>. Acesso em: 22 mai. 2023.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 139-168, 2003.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 12. n. 2, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>. Acesso em: 22 mai. 2023.

ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições**. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 32, n. esp., p. 44-65, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500005>. Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Diretrizes do NASF: Núcleo de Apoio à Saúde da Família**. Brasília - DF, p. 16-17, 2010. Disponível em: [http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/cadernos\\_ab/abcdad27.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/cadernos_ab/abcdad27.pdf). Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Núcleo de Apoio à Saúde da Família - Volume 1: Ferramenta para gestão e para o trabalho cotidiano. **Cadernos de Atenção Básica**, Brasília, n. 39, 2014. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/nucleo\\_apoio\\_saude\\_familia\\_cab39.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/nucleo_apoio_saude_familia_cab39.pdf). Acesso em: 22 mai. 2023.

COSTA, J. F. **História da Psiquiatria no Brasil: um corte ideológico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

COSTA, J. F. **Ordem Médica e Norma Familiar**. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

LEANDRINI, K. D.; SARETTA, P. Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares. *In*: SOUZA, B. P. **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 379-398, 2010.

LIMA, A. L. G. Administração das diferenças individuais na escola: um estudo histórico do discurso da Psicologia sobre as crianças que não aprendem. *In*: CATANI, D. B.; GATTI JÚNIOR, D. (orgs.). **O que a escola faz? Elementos para compreensão da vida escolar**. Uberlândia: EDUFU, p. 17-50, 2015.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: produção coletiva da queixa escolar. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas** 5. ed. São Paulo: Summus Editorial, p. 73-90, 1997.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA SOCIEDADE E DA EDUCAÇÃO. Disponível em: [http://www.crpsp.org.br/medicalizacao/manifesto\\_forum.aspx](http://www.crpsp.org.br/medicalizacao/manifesto_forum.aspx). Acesso em: 22 mai. 2023.

GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Início**. S.d. Disponível em: <https://www.queixaescolargiqe.com/>. Acesso em: 22 mai. 2023.

MOURA, R. H.; BOARINI, M. L. **A saúde da família sob as lentes da higiene mental**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 217-235, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702012000100012>. Acesso em: 22 mai. 2023.

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

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990/2000.

ROCHA, N. M. D. A Faculdade de Medicina da Bahia e a Preocupação com Questões de Ordem Psicológica Durante os Oitocentos. *In*: MASSIMI, M.; GUEDES, M. C. (orgs.). **História da Psicologia no Brasil**: novos estudos. São Paulo: Cortez/EDUC, p. 89-107, 2004.

SOUZA, B. P. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. *In*: SOUZA, B. P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 97-116, 2010.

SOUZA, M. P. R. **A Queixa Escolar e a formação do Psicólogo**. 1996. 287p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12052017-150732/publico/Marilene\\_Proenca\\_DO.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12052017-150732/publico/Marilene_Proenca_DO.pdf). Acesso em: 22 mai. 2023.

SOUZA, M. P. R. A Queixa Escolar na formação de Psicólogos. *In*: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (orgs.). **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 105-142, 2000.

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

SOUZA, M. P. O movimento de crítica em Psicologia escolar: elementos para a compreensão da trajetória de uma área de atuação profissional. *In*: SOUZA, M. P.; SILVA, S. M.; YAMAMOTO, K. (orgs.). **Atuação do Psicólogo na educação básica**: concepções, práticas e desafios. Uberlândia, MG: EDUFU, p. 13-32, 2014a.

SOUZA, M. P. R. Desafios para uma atuação profissional de Psicólogos frente à queixa escolar: compromisso ético, político e social. *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. 283-294, 2014b.

SOUZA, M. P. R. Atuação do Psicólogo na Educação no Brasil: concepções, práticas e desafios. *In*: FONTES, M. A. (org.). **Pesquisas**: Psicologia. Lisboa: Chiado Editora, p. 75-90, 2017.

# EIXO

## EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO





## **CAPÍTULO 6**

# A EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR REMOTO

---

Gabriela dos Santos Ross  
Leticia Vier Machado

## INTRODUÇÃO

Quando pensamos sobre a difusão do pensamento emancipatório proposto pelo modelo social da deficiência, pressupomos a existência da opressão direcionada a pessoas com deficiência, historicamente inferiorizadas por pessoas sem deficiência, a partir de uma perspectiva normativa (Maior, 2017). A autora bell hooks discute a necessidade de impor-se contra a dominação social, o que é possível através de um movimento pelo fim de todas as formas de violência (hooks, 2020). De fato, a opressão de pessoas com deficiência é representada pela violência em diversos níveis, começando com a invisibilidade da deficiência como uma questão social quando comparada a outros grupos vulneráveis (Maior, 2017 *apud* Costa, 2021).

A limitação de espaços reservados exclusivamente para pessoas com deficiência, como por exemplo, as escolas especiais, é uma das diversas formas de expressar a opressão contra a diversidade de corpos e invisibilizar o que não se enquadra no padrão normativo (Diniz; Barbosa; Santos, 2009). Nesse contexto, o desafio que recai sobre a educação de pessoas com deficiência é não somente desmistificar ideias segregacionistas, mas também construir condições para que a educação inclusiva seja possível. É preciso conhecer e intervir nos fatores que colaboram com o fracasso da educação inclusiva, preconizada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146) (Brasil, 2015).

Existem barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais que impedem o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas escolas, como a inacessibilidade dos ambientes,

o preconceito em relação à capacidade individual, os discursos discriminatórios, o desconhecimento das formas de interação com o outro, a indisponibilidade de materiais adaptados ou de recursos alternativos de ensino. Tais barreiras resultam da incompreensão ou do desconhecimento sobre o tema, do descomprometimento governamental com a educação brasileira e, principalmente, da falta de representatividade de pessoas com deficiência no planejamento de uma educação para pessoas com deficiência.

Pensando nas dificuldades já enfrentadas historicamente na luta pela educação inclusiva, a pandemia de Covid-19 trouxe novas problemáticas. A situação do contexto escolar remoto para alunos com deficiência afetou tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto o contato social. O cenário se complexificou quando observamos a desconsideração das necessidades individuais de acesso ao conteúdo escolar, promovida pela falta de recursos dos próprios alunos e, também, de professores e instituições que ofereceram as atividades de forma remota em substituição ao ensino presencial (Nunes; Amorim; Caldas, 2021, p. 46).

No primeiro ano da pandemia mais de cinco milhões de estudantes, entre 6 e 17 anos, não usufruíram do direito à educação no Brasil (INEP/Censo Escolar, 2020). O que justifica o impacto no rendimento escolar é a evasão e a falta de condições para o acesso às atividades remotas. Alunos com deficiência constituem o perfil característico dessa estatística, junto a outros grupos que sofrem diferentes formas de opressão e invisibilidade, como negros e indígenas (UNICEF/Brasil, 2021). Repensar a acessibilidade nas escolas é compreender a diversidade de estilos de vida, independentemente do formato de ensino, para que a inclusão alcance tantos outros espaços (Diniz, 2012).

Sendo assim, esta pesquisa dedica-se à investigação dos desdobramentos que se sucederam na experiência escolar de alunos com deficiência, matriculados em escolas regulares, durante o ensino remoto emergencial, considerando as perspectivas de estudantes, profissionais e familiares. O campo de exploração proposto a seguir é complexo e correlaciona-se com diversas áreas de pesquisa abrangentes, como a educação inclusiva, o modelo social da deficiência, o capacitismo, as políticas públicas, questões socioeconômicas, histórico-culturais e diversas outras temáticas que podem caber a discussões futuramente promissoras.

## METODOLOGIA

Para cumprir o objetivo proposto, realizou-se uma revisão de literatura. Primeiramente, houve uma busca por conteúdos sobre o tema para que fossem definidos os descritores selecionados. Em seguida, iniciou-se a investigação de artigos nas bases de dados. A pesquisa bibliográfica foi realizada nas plataformas *Scielo* (<https://www.scielo.org/>), *Pepsic* (<http://pepsic.bvsalud.org/>) e *Periódicos Capes* (<https://www-periodicos-capes-gov-br>), bases de dados de acesso público e gratuito. Utilizou-se da combinação dos seguintes descritores em todos os campos das plataformas utilizadas por meio da pesquisa avançada: (Deficiência, Pandemia); (Deficiência, Covid-19); (Deficiência, Ensino Remoto); (Deficiência, *On-line*; Deficiência, Ensino *On-line*); (Deficiência, Ensino Remoto Emergencial); (Deficiência, ERE); (Deficiência, Aula Síncrona); (Deficiência, Ensino Síncrono); (Deficiência, Acessibilidade); (Deficiência, Educação Inclusiva); (Deficiência, Educação Especial); (Deficiências, Pandemia); (Deficiência, Pandemia); (Deficiências, Covid-19); (Deficiências,

Ensino Remoto); (Deficiências, *On-line*); (Deficiências, Ensino *On-line*); (Deficiências, Ensino Remoto Emergencial); (Deficiências, ERE); (Deficiências, Aula Síncrona); (Deficiências, Ensino Síncrono); (Deficiências, Educação Inclusiva); (Deficiências, Educação Especial); (Deficientes, Pandemia); (Deficientes, Covid-19); (Deficientes, Ensino Remoto); (Deficientes, *On-line*); (Deficientes, Educação Inclusiva); (Deficientes, Educação Especial); (Covid-19, Educação Especial); (Deficiência, Ensino Remoto, Adolescência); (Deficiência, Adolescência); (Deficiência, Adolescentes); (Deficiência, Ensino Remoto Emergencial); (Deficientes, Ensino Remoto); (Deficiência, *On-line*); (Deficiência, Ensino Remoto Deficiência, Pandemia); (Deficiências, Pandemia); (Deficiência, Covid-19); (Deficiências, Covid-19); (Deficiência, Educação Especial, Covid-19); (Deficiência, Educação Inclusiva); (Deficiência, Educação Especial); (Deficiência, Acessibilidade); (Deficiência, Especial); (Especial, Escola); (Educação Especial, Ensino Remoto); (Deficiência, Pandemia); (Deficiência, Covid-19); (Deficiência, Ensino Remoto); (Deficiência, Remoto); (Deficiência, *On-line*); (Deficiências, Educação, Pandemia); (Deficiência, Ensino Remoto Emergencial); (Deficiência, ERE); (Deficiência, Acessibilidade); (Deficiência, Ensino); (Educação Especial, Pandemia); (Especial, Pandemia); (Especial, Escola, Pandemia).

Ao todo, foram encontrados 137 artigos nos bancos de pesquisa, entre esses foram selecionados oito artigos (Araújo; Dutra, 2021; Basta; Sakaue; Souza, 2021; Bonotto et al., 2021; Medeiros; Tavares, 2020; Mota; Menezes; Moura, 2020; Queiroz; Melo, 2021; Reis; Fonseca; Vieira, 2021; Souza; Dainez, 2020). Estes se enquadram no critério de inclusão, ou seja, são artigos publicados em português nos

últimos dois anos, que sucederam o início da pandemia de Covid-19 (2020 e 2021) e abordaram a temática da educação de pessoas com deficiência durante a instalação da modalidade remota no território brasileiro. Como critério de exclusão foram desconsiderados os artigos publicados anteriormente ao ano de 2020, ou que não trabalharam as repercussões do ensino remoto na educação inclusiva no Brasil. Os métodos de pesquisa não foram considerados como critérios avaliativos. Como materiais complementares foram referenciadas ao longo da discussão e da revisão de literatura as entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatro estudantes com deficiência que frequentaram o ensino remoto regular. Dessa forma, pretende-se seguir uma perspectiva inclusiva, priorizando as concepções de pessoas com deficiência em produções teóricas e, também, em relatos de experiência, os quais foram descritos sob a visão do modelo social da deficiência<sup>13</sup>. A pesquisa obteve aprovação do comitê de ética (CAAE: 53373921.2.0000.5539).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos artigos selecionados, utilizou-se da análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2016). Todas as categorias

---

<sup>13</sup> Inicialmente, o projeto de pesquisa não obteve a aprovação do Comitê de Ética para o uso de entrevistas semi-estruturadas sob a justificativa de coleta de dados sem autorização prévia com população vulnerável, a que se refere a deficiência como marcador que qualifica o sujeito. Essa é uma perspectiva biomédica, não compatível com a visão do modelo social da deficiência, que serve de base para esta pesquisa. Após a apuração do recurso enviado ao CEP, a pesquisa obteve a aprovação (CAAE: 53373921.2.0000.5539). Anahi Guedes de Mello, mulher com deficiência auditiva, discorre um artigo sobre a hegemonia dos saberes biomédicos nas decisões do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (Melo, 2016). Cabe aqui a indicação para o aprofundamento dessa discussão, que não é um foco desta pesquisa.

de análise elencadas se relacionam, direta ou indiretamente, com barreiras impostas à acessibilidade, que dificultam a escolarização de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, perpetuam e reforçam atitudes capacitistas. Foram criadas três categorias de análise: recursos; condições de acesso e permanência; relacionamento e interação social. Entre estas, foram especificadas seis subcategorias: recursos tecnológicos e/ou materiais; formação dos profissionais da educação; desigualdade social e fragilidade econômica; perda de interação social; relacionamento escola-família; restrição de acesso a terapias e/ou salas de recurso. Entre estas subcategorias, quatro evidenciam aspectos já presentes nas escolas brasileiras antes da pandemia de Covid-19: (recursos tecnológicos e/ou materiais; formação dos profissionais da educação; desigualdade social e fragilidade econômica; relacionamento escola-família).

## RECURSOS

Sobre os percalços que cercam a instalação da educação inclusiva, muitos referem-se à insuficiência de recursos nas instituições, sejam eles recursos materiais, financeiros, humanos e entre tantos outros. Existem barreiras arquitetônicas e atitudinais que produzem conseqüências problemáticas no sistema de ensino, e resultam diretamente na construção de um espaço escolar normativo, pensado para pessoas sem deficiência. Essas barreiras são produtos históricos e anteriores ao colapso causado pela pandemia, mas refletem na dificuldade de adaptação ao modelo remoto.

## FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Quatro artigos relacionam explicitamente, a formação dos profissionais da educação com a insuficiência do ensino remoto na educação de pessoas com deficiência (Medeiros; Tavares, 2021; Reis; Fonseca; Vieira, 2021; Queiroz; Melo, 2021, Araújo; Dutra, 2021). Nas escolas brasileiras é baixa a oferta de profissionais habilitados para conduzir o ensino de alunos com deficiências agravadas, além da escassez de recursos para financiar a contratação ou aprimoramento de profissionais especializados, como leitor e transcritor (Medeiros; Tavares, 2021). Desde a formação inicial, os professores não contemplam uma perspectiva de ensino inclusiva, além disso, as condições que favorecem esse aprimoramento dependem de muitos fatores, como medidas públicas, disposição dos serviços e incentivo governamental. O que se produz a partir desses fatores é a ideia de incapacidade associada ao aprendizado de pessoas com deficiência, valorizando formas de ensino que privilegiam alunos sem deficiência (Reis; Fonseca; Vieira, 2021).

Falta orientação para os professores na escola sobre como lidar com todos os alunos, incluindo quem tem deficiência.- M.N., 16 anos. (Trecho da entrevista 02, março 2022)

Em um estudo envolvendo alunos com Deficiência Intelectual (DI), Medeiros e Tavares (2021) discorrem sobre algumas das consequências da formação dos professores na vida escolar de alunos com deficiência, frisando o contexto das escolas públicas. As precárias condições de atuação disponíveis aos professores, unida à falta de recursos das instituições, produz a aprovação de alunos com DI para séries subsequentes sem o conhecimento curricular

esperado, acumulando impasses na vida escolar e, também, no desenvolvimento geral de habilidades sociais.

Por outro lado, existe a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores durante a modalidade remota. Queiroz e Melo (2021) discutem as repercussões que afetaram o desempenho dos professores durante o colapso da pandemia, por questões de saúde física, mental e aspectos socioeconômicos. Alunos que utilizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>14</sup>, como é o caso de muitos dos alunos com deficiência que necessitam da mediação do professor, contudo, a disponibilidade e oferta de professores de apoio ainda é escassa. Sendo assim, é importante reconhecer quais demandas podem ser sanadas pela família, pela gestão escolar e pelo Estado, a fim de melhorar as condições de trabalho (Queiroz; Melo, 2021).

## RECURSOS TECNOLÓGICOS E/OU MATERIAIS

Os recursos tecnológicos e/ou materiais são discutidos em todos os artigos selecionados, de forma direta ou indireta. Conforme a revisão de Reis, Fonseca e Vieira (2021), o ensino remoto emergencial (ERE) é uma tentativa de adaptar o ensino presencial, temporariamente, por conta da pandemia de Covid-19. Diferentemente, o modelo de ensino à distância (EAD) possui

---

<sup>14</sup> O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008).

outras metodologias e requer como condição preliminar o acesso à Internet e as ferramentas digitais. Sendo assim, pensando no contexto educacional brasileiro em que se instalou a pandemia, as tecnologias inseridas no ERE não são suficientes se adotadas sob as mesmas perspectivas metodológicas do ensino presencial e, ainda, sem que os mesmos recursos estejam disponíveis aos alunos, principalmente aos alunos com deficiência que, em muitos casos, necessitam de ferramentas adaptadas para o progresso do ensino adequado (Reis; Fonseca; Vieira, 2021).

Araújo e Dutra (2021), levam adiante a discussão sobre a educação continuada de pessoas com deficiência, prejudicada por conta da dificuldade de adaptação do modelo remoto e potencializada pelo despreparo do país no enfrentamento da pandemia. Segundo os autores, a possibilidade de manter condições de aprendizagem ideais usando dispositivos tecnológicos, que permitiram o ensino remoto adaptado, dependeu do financiamento de recursos individuais disponíveis, o que restringiu ainda mais as chances de ingresso no ensino superior- especialmente à população com deficiência de baixa renda (Araújo; Dutra, 2021).

A minha escola não é preparadíssima em questões de mudança, porque ela depende do governo, e governo nós sabemos como é, né? E aí, essa ajuda inicial veio dos meus pais. No início (da pandemia), nossa, eu “caí”, fiquei sem perspectiva. - M.C., 15 anos. (Trecho da entrevista 01, março 2022)

A combinação desses fatores, faz com que alunos com deficiência sejam prejudicados não apenas pela ineficiência do ensino, mas também pelas atitudes capacitistas que são reforçadas

nas condições normativas adotadas pela escola. O ERE, apesar de possibilitar a continuidade do ano letivo, fragilizou ainda mais as problemáticas que a educação inclusiva já enfrentava para ser efetivada no Brasil (Reis; Fonseca; Vieira, 2021).

## CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA

É importante enfatizar a duplicidade de barreiras que enfrenta a educação de alunos com deficiência. Além dos obstáculos, que interferem na permanência e adaptação ao ambiente escolar, existe ainda a aceitação e a repercussão de ideias segregacionistas direcionadas à educação de pessoas com deficiência, o que deve ser combatido. Marcar o acesso ao ensino regular como um direito educacional para todos os alunos efetiva a luta pela educação inclusiva, que é atravessada pelo tema da evasão escolar de alunos com deficiência desde antes da instalação da modalidade remota, já que as condições de acesso e permanência afetam a viabilidade do ensino tanto no ambiente presencial quanto no online.

## DESIGUALDADE SOCIAL E FRAGILIDADE ECONÔMICA

Três artigos levantam os impactos da desigualdade social e da fragilidade econômica, como questões de entrave ao acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino regular remoto (Araújo; Dutra, 2021; Queiroz; Melo, 2021; Basta; Sakaue; Souza, 2021). É importante reiterar, que todas as demais categorias e as respectivas discussões propostas nesta pesquisa se respaldam no ponto de vista econômico como um fator determinante nos desdobramentos sociais, sobretudo na educação.

Retomando o debate sobre a necessidade de financiamento próprio para subsidiar a continuidade do ensino durante a pandemia, principalmente ao que diz respeito à formação de alunos com deficiência que pretendiam ingressar no ensino superior, Araújo e Dutra (2021) questionam não somente a insuficiência de recursos disponibilizados pela rede de ensino, mas revelam também que grande parte dos brasileiros não possuem renda para custear a estrutura básica que os mantém. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua/IBGE, realizada no ano de 2018, apenas 74,7% dos domicílios tinham acesso à Internet. A “inclusão digital” é questionável, já que não atinge toda a população (Araújo; Dutra, 2021).

Além disso, é preciso ressaltar que, apesar dos fatores socioeconômicos potencializarem a exclusão de estudantes com deficiência, o cenário escolar é também marcado pelo trabalho dos professores, que muitas vezes não é remunerado ao que condiz às condições de atuação.

Em uma pesquisa descritiva, Queiroz e Melo (2021) apresentam dados coletados de 100 professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que relatam muitas dificuldades financeiras desde o início da pandemia, como por exemplo: a necessidade de aprimoramento e aquisição de aparelhos tecnológicos (celulares, *notebooks*, fones de ouvido, microfone), aumento dos gastos com Internet, energia elétrica e medicamentos, além da diminuição da renda familiar por conta do desemprego de cônjuges ou outros familiares. Dessa forma, considerando o estado de vulnerabilidade de quem ensina, é viável questionar também a qualidade do ensino (Queiroz; Melo, 2021).

Por constatar o prejuízo à educação de alunos com deficiência, Basta, Sakaue e Souza (2021) apresentam uma pesquisa documental que revela a existência de demandas para a criação de políticas públicas que amenizassem as fragilidades econômicas de pessoas com deficiência, considerando suas necessidades de ensino individuais no ERE. No entanto, tais políticas não foram criadas no contexto da pandemia (Basta; Sakaue; Souza, 2021).

## RESTRIÇÃO DE ACESSO A TERAPIAS E/OU SALAS DE RECURSO

Dois artigos retratam algumas das consequências visíveis provocadas pelo fechamento das escolas e de alguns serviços de saúde, (Araújo; Dutra, 2021; Souza; Dainez, 2020). As repercussões dessas medidas restringem o acesso a terapias e salas de recurso, que representam apoio fundamental para a inclusão de pessoas com deficiência que possuem necessidades terapêuticas específicas. Araújo e Dutra (2021) reafirmam que, sem o espaço físico das salas de recurso, o atendimento educacional especializado não é efetivo para todos e o aprendizado de alunos com deficiência é prejudicado. Além disso, a pandemia interrompeu muitas terapias e tratamentos necessários a pessoas com deficiência, o que interferiu diretamente nas condições de aprendizagem e, sucessivamente, nas possibilidades de ingresso ao ensino superior. Segundo os autores, “Quando relacionamos o ensino remoto às pessoas com deficiência, vários outros aspectos devem ser pensados para que se obtenha êxito na aprendizagem (não apenas Internet e aparelhos eletrônicos adequados).” (Araújo; Dutra, 2021, p. 19)

Teve um dia que eu acordei tão brava, mas tão brava, por não poder ir pra escola e ainda precisar usar máscara. - R.M., 13 anos. (Trecho da entrevista 04, março 2022)

Souza e Dainez (2020), baseiam-se na narrativa de uma família sobre a condução do ensino de um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista<sup>15</sup>, matriculado em escola regular durante o ensino remoto. Nesse caso, existem as particularidades do aluno, que estão na dificuldade de enfrentar a mudança de cenário, retirando a escola da rotina. Segundo os autores, a escola representa uma diversidade de papéis aos alunos e não podem simplesmente ser substituídos pela família, ainda que ambos acompanhem o desenvolvimento humano (Souza; Dainez, 2020).

## RELACIONAMENTO E INTERAÇÃO SOCIAL

Em meio a tantas experiências produzidas pelo isolamento social na pandemia, destaca-se aqui o distanciamento das relações proporcionadas pelo ambiente escolar entre alunos, profissionais e familiares, além da importância de tais relações na criação de vínculos para o desenvolvimento de habilidades sociais. Nesse contexto, existem especificidades que fragilizam as condições efetivas para a educação de pessoas com deficiência, considerando as dificuldades de comunicação que se estabelecem com a escola e o retraimento das dinâmicas de socialização.

---

<sup>15</sup> De acordo com a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, o Transtorno do Espectro Autista é considerado como uma deficiência. Lê-se: § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

## INTERAÇÃO SOCIAL

Dois artigos propõem a discussão sobre os impactos do ensino remoto na interação social de alunos com deficiência, (Souza; Dainez, 2020; Mota; Menezes; Moura, 2020). Em ambos os textos, o relato da experiência parte dos papéis que desempenham a função do cuidado. A partir da experiência dos pais de uma criança autista, Souza e Dainez (2020) relatam que as atividades *on-line* e o suporte dos professores realizado exclusivamente por canais como o *WhatsApp*, fragilizaram a relação pedagógica e aumentaram a resistência do aluno a aderir ao ensino *on-line*, por conta da dificuldade de percepção que se tem do ambiente domiciliar como espaço de aprendizagem. É importante destacar que a inflexibilidade pode estar associada ao diagnóstico clínico de autismo, no entanto, o ambiente escolar tem um papel fundamental no processo de socialização e o aspecto coletivo auxilia na aprendizagem. Segundo os autores, “Na ausência de referências que remetem à escola, o espaço casa desmobiliza o ato volitivo de estudar” (Souza; Dainez, 2020, p. 9).

Eu tentei de verdade, mas eu não conseguia (...) depois disso foi virando uma dificuldade. Eu usava o PC pra assistir aula, e pra mim o PC não serve pra isso.- A.D., 17 anos. (Trecho da entrevista 03, março 2022)

Mota, Menezes e Moura (2020) investigaram a inclusão na condução do ensino remoto a partir da perspectiva de uma intérprete de libras, que acompanhou um aluno com deficiência auditiva. Entre as problemáticas apontadas, a principal delas refere-se à escassez de recursos materiais e pedagógicos que estimulem a comunicação

com o aluno em questão, que utiliza a linguagem de sinais. Essas questões envolvem a complexidade da formação continuada de professores, o não engajamento do corpo docente e a inconsistência das práticas que regulamentam as leis de ações educativas inclusivas. Como resultado desse contexto, os autores apresentam a redução da interação social causada pela descontinuação do contato diário entre a turma e o aluno com deficiência durante as aulas virtuais, contrapondo a antiga realidade do ensino presencial, anterior a pandemia, quando o relacionamento entre os colegas de turma mostrava-se integrado e acessível (Mota; Menezes; Moura, 2020).

Eu estou me sentindo muito sozinha, como se eu estivesse em outra realidade, mas eu sei que é passageiro.- M.C., 15 anos. (Trecho da entrevista 01, março 2022)

## RELACIONAMENTO ESCOLA-FAMÍLIA

Dois artigos apresentam as novas configurações que se formaram no contato da escola com a família, e vice-versa, durante a instalação da modalidade remota (Bonotto *et al.*, 2020; Queiroz; Melo, 2021). Inegavelmente, novas comunicações se produzem a partir de ferramentas *on-line*, nesse sentido, Bonotto e colaboradores (2020) analisaram postagens de uma página no *Instagram*, vinculada ao grupo de pesquisa ComunicaTEA (<https://comunicatea.com.br/>), da Universidade Federal de São Paulo, que reúne dicas práticas sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). O objetivo da página é auxiliar familiares de alunos com deficiência na realização de atividades escolares em casa, durante o período de ensino remoto. Os autores destacam a importância

da relação criada entre as famílias e a mediação com a escola, dessa forma, a página funciona como apoio educacional aos pais, produzido pela própria rede de apoio (Bonotto *et al.*, 2020).

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), é um dos recursos utilizados no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que também encontrou novas formas de atuar no ambiente virtual. Sobre isso, Queiroz e Melo (2021) discutem as repercussões do trabalho docente de cem profissionais do AEE na educação básica. Os autores enfatizaram a preocupação dos professores em manter a rotina de estudos dos alunos que precisam do AEE, o que exigiu a busca por formas de contato viáveis a cada família, considerando a disponibilidade de recurso oferecida aos professores e, também, disponível aos alunos. A adaptação à nova dinâmica de trabalho no ensino remoto foi extremamente estressante para todas as partes envolvidas no processo, tanto que surge ao longo da discussão a preocupação com a saúde dos trabalhadores da educação (Queiroz; Melo, 2021). Para além da função pedagógica, o ensino remoto emergencial evidenciou o trabalho das famílias no processo de aprendizagem e demarcou o abismo da desigualdade social no Brasil (Bonotto *et al.*, 2020).

Eu precisava de ajuda, às vezes era da minha mãe e às vezes era meu pai. Minha mãe me ajuda bastante, bastante mesmo. - R.M., 13 anos. (Trecho da entrevista 04, março 2022)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar a recorrência de alguns fatores marcantes no que se refere à escolarização de alunos com deficiência durante o ensino regular remoto, que sinalizaram para a repercussão de concepções capacitistas na literatura, mas que também apontaram para possíveis caminhos em direção a perspectivas mais inclusivas.

Sobre isso, entendemos que, até este momento, as atuais produções fundamentadas pelo modelo social da deficiência são pouco divulgadas no ambiente científico-acadêmico, o que faz com que a linguagem capacitista circule por muitas referências teóricas e práticas sobre a educação de pessoas com deficiência.

Além disso, verificamos a existência de um cenário comum entre os artigos e as experiências dos adolescentes entrevistados, considerando a vivência individual e as condições socioeconômicas de cada contexto, pensando na insuficiência de apoio governamental quanto a políticas públicas que fortalecessem a educação inclusiva na pandemia. De fato, os desdobramentos provocados pela Covid-19 – desde o fechamento das instituições de ensino até o complexo cenário provocado na saúde e na economia – produziram novas problemáticas na educação de pessoas com deficiência, como a necessidade de recursos tecnológicos e alternativas de acompanhamento pedagógico e terapêutico. No entanto, da mesma forma, foram potencializadas as conhecidas condições de desigualdade, como a precariedade dos recursos escolares, materiais ou formacionais e o distanciamento entre a rede familiar e o apoio institucional da escola.

Por fim, entre tantos pilares que sustentam a Educação – como a

ciência, a política, a diversidade, a cultura e a socialização – o cuidado, como uma garantia de direitos universais, pode ser pensado entre um deles. Como destaca Costa (2022), o cuidado deveria fazer parte de uma sociedade democrática, assegurado por políticas públicas para todas as pessoas, e não como uma prioridade para aqueles que apresentam maior capacidade produtiva – em oposição à falsa ideia de incapacidade associada à deficiência. Pensando nisso, quanto mais nos aproximamos de ideais meritocráticos, maiores serão os desafios para criar espaços acessíveis e concepções anticapacitistas. São improrrogáveis ações que podem tornar visíveis e transponíveis os obstáculos à educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. L. de Q. P. de; DUTRA, F. B. S. Educação remota em tempos da COVID-19: inquietações acerca da pessoa com deficiência e o Exame Nacional do Ensino Médio. **Revista Thema**, Pelotas, v. 20, p. 17-36, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1831>. Acesso em: 29 jul. 2021.

BASTA, L.; SAKAUE, S. M. S.; SOUZA, K. R. Políticas de in/exclusão escolar no contexto da pandemia de Covid-19. **Revista Nuances: Estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 32, p. 1-19, dez. 2021. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/9114/pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições n. 70, 2016. 141 p.

BONOTTO, R. CORRÊA, Y.; CARDOSO, E.; MARTINS, D. S. Oportunidades de aprendizagem com apoio da Comunicação Aumentativa e Alternativa em tempos de COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1730-1749, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i4.13945. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13945>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Ministério da Educação**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 01 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Congresso Nacional**. Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 01 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**: Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 18 out. 2021.

COSTA, L. M. L.; ANGELUCCI, C.; ROSA, M. Confluências entre deficiência e infância: um ensaio sobre opressões e políticas de cuidado. **Revista Zero-A-Seis**, Florianópolis-SC, v. 24, p. 508-525, 22 jul. 2022. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/89898/51278>. Acesso em: 03 set. 2022.

COSTA, L. M. L. **A perspectiva de mulheres com deficiência sobre gênero e sexualidade:** contribuições para a Educação Sexual Emancipatória. 2021. 178 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí. 2021. Disponível em: <http://btdtd.ufj.edu.br:8080/bitstream/tede/40/3/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Laureane%20Mar%C3%ADlia%20de%20Lima%20Costa-%202021.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: deficiência como opressão. *In:* DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, Brasil, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

HOOKS, B. Pelo fim da violência. *In:* HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo.** 12. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **CENSO ESCOLAR 2020:** Indicadores Educacionais. Brasil: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MAIOR, I. M. L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 28-36, dez. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 07 jul. 2022.

MEDEIROS, L.; TAVARES, L. R. Percepções de alunos com deficiência intelectual no ensino remoto: reflexões sobre a linguagem. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 3, p. 150-171, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4370>. Acesso em 15 jul. 2021.

MOTA, F.; MENEZES, J.; MOURA, F. Inclusão no ensino remoto: a percepção de uma intérprete de libras. **Revista Triângulo**, Ceará, Universidade Federal do Ceará – UFC, v. 14, n. 1, p. 22-37, abr. 2020. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5169>. Acesso em: 20 out. 2021.

NUNES, T.; AMORIM, A.; CALDAS, L. A Pandemia de Covid-19 e os desafios para uma educação inclusiva. *In*: Comitê Fiocruz Pela Acessibilidade e Inclusão de Pessoas com Deficiência. Fiocruz. **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: territórios existenciais na pandemia**. São Paulo: Ideiasus, cap. 18, p. 45-47, 2021. Disponível em: <http://www.ideiasus.fiocruz.br/portal/publicacoes-ideiasus/livros/247-dialogos-sobre-acessibilidade-inclusao-e-distanciamento-social-territorios-existenciais-na-pandemia>. Acesso em: 20 mar. 2021.

QUEIROZ, F.; MELO, M. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do Covid-19. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-24, 27 jul. 2021. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64174/pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

REIS, C.; FONSECA, V.; VIEIRA JUNIOR, N. O atendimento ao aluno especial em tempos de pandemia: espaços ocupados? **Research, Society and Development**, [S.l], v. 10, n. 10, p. e319101018937, ago. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18937>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SOUZA, F. F.; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 10 ago. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303>. Acesso em: 29 jul. 2021.

UNICEF BRASIL. Instituto Claro. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**: reprovação, abandono e distorção idade-série. Brasil: Cenpec Educação, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.



## CAPÍTULO 7

# EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

---

Cláudia Rosana Kranz  
Mércia de Oliveira Pontes<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Financiamento: Fundo Acadêmico de Ensino de Graduação/ Pró-Reitoria de Graduação/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

## INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2018, as autoras desse trabalho desenvolveram, em parceria com outros dois docentes, o Projeto de ensino *Desenho Universal Pedagógico em recursos e metodologias na formação de professores que ensinarão Matemática*, que envolveu os cursos de licenciatura presencial em Pedagogia e em Matemática (ambos no *Campus* Natal). Com o objetivo de colaborar com os processos de ensino e de aprendizagem inclusivos nas disciplinas de Ensino da Matemática I e II (Licenciatura em Pedagogia presencial) e Laboratório de Ensino da Matemática I e II (Licenciatura em Matemática presencial), na perspectiva do Desenho Universal Pedagógico (DUP), envolvemos cerca de 300 graduandos durante dois semestres letivos. A justificativa para o desenvolvimento do projeto encontra-se tanto no âmbito institucional quanto pedagógico e político.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na sua Política de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2019, institui os princípios inclusivos em seu projeto pedagógico (Universidade Federal do Rio Grande do Norte [UFRN], 2010), em consonância com exigências legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Organização das Nações Unidas [ONU], 2006), da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015a), dentre outros.

A Resolução 2 (2015), que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação de profissionais do Magistério aponta,

em seu Artigo 5º, para direcionamento de tal formação: “VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” e “IX- à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional” (Brasil, 2015b). Assim, a justificativa primeira de nosso projeto inseriu-se nas determinações legais da legislação brasileira e institucional, tanto no que diz respeito à aprendizagem de conceitos quanto à formação profissional nos Cursos de Licenciatura.

Quanto aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) da Licenciatura em Pedagogia e em Matemática, também há referência à formação dos docentes na perspectiva inclusiva. O PPC da Pedagogia (apesar de estar em implementação um novo PPC, este é o que norteava os alunos que participaram deste projeto) orientava para “o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades nos egressos de Pedagogia para que exerçam, de modo efetivo e consequente, funções docentes junto a crianças, jovens e adultos, tanto com aqueles considerados dentro dos padrões da normalidade quanto com os que apresentam deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento, numa perspectiva inclusiva” (UFRN, 2009, p. 42). Já o PPC da Licenciatura em Matemática (UFRN, 2013, p. 21) aponta para a formação de “professores cada vez mais preparados para atender à demanda gerada pelo esforço nacional de inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais [...]”.

O projeto justifica-se, também, em relação aos objetivos e às práticas pedagógicas desenvolvidas nos componentes curriculares,

à articulação interdisciplinar entre os componentes e cursos e aos Laboratórios de Ensino de Matemática (Centro de Educação e Centro de Ciências Exatas e da Terra), como à articulação com outros projetos que vêm sendo desenvolvidos no âmbito de ambos os cursos pelos docentes.

Em relação aos objetivos e às práticas pedagógicas dos componentes de Ensino da Matemática I e II e Laboratório de Ensino da Matemática I e II, pode-se afirmar que todos têm como objetivos o ensino e a aprendizagem de conceitos matemáticos da Educação Básica, o estudo acerca dos processos de ensino e de aprendizagem de tais conceitos e a significação da Matemática para os alunos numa perspectiva de experiência matemática que a torne significativa na formação inicial de professores que ensinarão Matemática. Assim, desenvolver recursos pedagógicos e metodologias de trabalho inclusivos, na perspectiva do Desenho Universal Pedagógico (Kranz, 2014; 2015), pode colaborar tanto na aprendizagem dos conceitos matemáticos quanto no desenvolvimento de cultura inclusiva junto a todos os discentes. Ainda, possibilita que a Matemática seja desenvolvida e concebida em uma perspectiva significativa junto aos futuros professores. Cabe ressaltar que há alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) matriculados em nossos cursos, o que torna o trabalho inclusivo uma necessidade urgente.

Nosso projeto justificou-se, igualmente, pela necessidade de articulação interdisciplinar entre os componentes relativos à área de Ensino de/Educação Matemática nos cursos de Pedagogia e Matemática, tendo em vista que tal colaboração poderá agregar qualidade à formação inicial de professores, por meio da troca de experiências e do trabalho coletivo de docentes e discentes, com

vistas à consecução dos objetivos do curso e dos componentes curriculares envolvidos.

Diante de tais justificativas, o Projeto teve como objetivos específicos: conceber recursos pedagógicos inclusivos para o ensino e a aprendizagem da Matemática nas disciplinas de Ensinos da Matemática I e II (Licenciatura em Pedagogia) e Laboratórios de Matemática I e II (Licenciatura em Matemática), de acordo com os princípios de Desenho Universal; buscar estratégias e tecnologias para a confecção dos materiais dos jogos, na perspectiva inclusiva, junto a profissionais de diferentes áreas, a fim de otimizar esse trabalho; confeccionar os recursos pedagógicos inclusivos, a partir das estratégias e tecnologias disponíveis e/ou desenvolvidas e com participação dos estudantes das referidas disciplinas; desenvolver metodologias inclusivas e interdisciplinares para o ensino e a aprendizagem de Matemática, por meio de planejamento e práticas pedagógicas com os recursos pedagógicos nas aulas de Ensinos da Matemática I e II e de Laboratórios de Ensino da Matemática I e II, de modo a colaborar com a aprendizagem matemática e didática de todos os alunos; avaliar e registrar o processo de confecção e de utilização dos recursos pedagógicos; incrementar o acervo de recursos didáticos dos Laboratórios de Ensino e Aprendizagem de Matemática (LEA de Matemática, Centro de Educação) e de Ensino da Matemática (LEM, Centro de Ciências Exatas e da Terra); disseminar o conceito do Desenho Universal Pedagógico junto aos alunos e professores dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura em Matemática da UFRN e de outros cursos de graduação.

## METODOLOGIA E ETAPAS DO PROJETO

Tendo em vista que o relato aqui apresentado é relativo a um projeto de ensino, o caminho metodológico escolhido foi o trabalho colaborativo, em um contexto de formação inicial de professores, entendidos como sujeitos aprendentes que, permeados pelo contexto histórico e cultural, constroem e reconstróem suas aprendizagens, concepções e práticas pedagógicas na interação com os outros e com o próprio contexto. Com base nessa concepção, na perspectiva colaborativa os parceiros do projeto são coparticipantes em sua elaboração e em seu desenvolvimento (Ibiapina; Ferreira, 2005), entendendo a aprendizagem docente como “decorrente de práticas reflexivas e compartilhadas” (Nacarato, 2011, p. 30). Assim, todos os envolvidos, licenciandos e professores, participaram ativamente em todas as etapas de desenvolvimento do projeto, uma vez que são eles que melhor conhecem os objetivos de ensino e de aprendizagem das disciplinas envolvidas.

As etapas do projeto de ensino foram: 1 – Levantamento de demandas para produção de recursos pedagógicos junto aos professores das disciplinas envolvidas no projeto, direcionados ao ensino e à aprendizagem da Matemática. 2 – Escolha de, no mínimo, dois recursos pedagógicos a serem confeccionados, por semestre letivo e por turma. 3 – Socialização do projeto para os alunos das disciplinas envolvidas e ofertadas no ano de 2018, a fim de envolvê-los no trabalho, bem como estudo do conceito e da importância do Desenho Universal e do Desenho Universal Pedagógico para práticas pedagógicas inclusivas. 4 – Concepção colaborativa dos recursos pedagógicos na perspectiva do Desenho Universal (“*design* de produtos e ambientes para ser usado na maior

medida por pessoas de todas as possíveis idades e habilidades” (Center of Universal Design [CUD], 1988, p. 2. Grifo dos autores. Tradução nossa). Cada recurso foi confeccionado para 40 alunos, em média. 5 – Levantamento colaborativo das necessidades de materiais para confecção dos referidos recursos, tendo em vista o uso: de contraste de cores e de conteúdos ampliados, para auxiliar a discriminação visual; de alto ou baixo relevo; do Braille e/ou de descrições; do corte diagonal na lateral superior direita, para indicar o posicionamento correto do material; de materiais e marcadores de fácil preensão; da Libras; do uso de velcro ou imãs para fixação; de materiais resistentes, duráveis, seguros e de fácil limpeza. 6 – Levantamento e estudo de tecnologias e estratégias desenvolvidas e/ou disponíveis que possam contribuir com e agilizar o processo de confecção dos recursos pedagógicos. 7 – Seleção colaborativa das tecnologias e estratégias utilizadas no processo de confecção dos recursos pedagógicos. 8 – Aquisição/solicitação dos materiais e serviços necessários à confecção dos recursos. 9 – Confecção dos recursos pedagógicos para o ensino e a aprendizagem da Matemática no Ensino Superior, de acordo com os princípios de Desenho Universal, com participação dos alunos e dos professores das disciplinas envolvidas no projeto. 10 – Planejamento das aulas das disciplinas envolvidas, com participação dos docentes e embasadas no Desenho Universal Pedagógico. 11 – Desenvolvimento das aulas com os recursos pedagógicos desenvolvidos, de modo a buscar a participação e a aprendizagem de todos os alunos, tanto no que diz respeito aos conceitos matemáticos quanto à didática. 12 – Registro e avaliação sistemáticos do processo e dos dados do projeto, com análise referendada em fundamentação teórica. 13 – Construção do relatório final do projeto de ensino. 14 – Socialização do projeto por

meio de relatos em eventos, periódicos e livros.

Como o conceito de Desenho Universal e de Desenho Universal Pedagógico, ainda é pouco conhecido no contexto educacional, ambos foram estudados junto aos docentes e aos discentes do Projeto, de modo a fomentar não só o ensino e a aprendizagem inclusivos de conceitos matemáticos, como também a necessidade de tal perspectiva na prática pedagógica dos futuros professores que ensinarão Matemática.

Durante todo o projeto, aconteceram reuniões sistemáticas dos docentes das disciplinas envolvidas e ofertadas, de modo a acompanhar, avaliar e redirecionar, quando necessário, as ações previstas.

As aulas das disciplinas envolvidas foram realizadas no Laboratório de Ensino e Aprendizagem (LEA) de Matemática (Curso de Pedagogia) e/ou no Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) (Curso de Matemática).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida inicialmente por Lev S. Vigotski nos anos de 1920 e 1930, na União Soviética, constituiu-se o embasamento do Projeto desenvolvido. Para Daniels (2003, p. 24): “Vygotsky abordou a teorização das implicações psicológicas dos fatores sociais, culturais e históricos e iniciou o desenvolvimento de metodologias apropriadas para impulsionar a criação de formas adequadas de investigação e intervenção.”

De acordo com Vygotsky (1994, p. 110), “aprendizagem e

desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. No entanto, “o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. (Vygotsky, 1994, p. 118)

Para o autor, ambos, aprendizagem e desenvolvimento, são processos mediados, definindo mediação como o “meio de que vale o homem para influir psicologicamente, em sua própria conduta, como na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro” (Vygotski, 1995, p. 95). Como mediadores de origem social, os quais “estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios” o autor cita a “linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escritura, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo gênero de signos convencionais etc.” (Vygotski, 1997a, p. 65)

Por meio de tais concepções, o papel do equipamento biológico e da maturação nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento são redefinidos, situando-os não mais como elementos básicos ou pré-requisitos. Leontiev (1978) e Luria (2006), parceiros de Vigotski, ratificam claramente tal perspectiva, ao declararem a relevância do social nos processos psicológicos, para além do biológico. Segundo Meira (2011, p. 112), o social “não apenas ‘interage’ com o biológico, ele é capaz de criar novos sistemas funcionais que engendram novas formas superiores de atividade consciente”.

Tais fundamentos são muito relevantes para a Educação em

geral e, mais especificamente, para a Educação Especial Inclusiva, uma vez que rompe com “o paradigma de que a criança com deficiência ou com transtornos não tem condições, *a priori*, para aprender” (Kranz, 2019, p. 144). Ainda segundo a autora,

Vygotsky, ao referir-se a crianças com deficiência intelectual (termo atual), criticou os estudos que atribuíam a elas “pouca capacidade para o pensamento abstrato” (2005, p. 37), afirmando que uma criança com deficiência, abandonada a seu desenvolvimento, não irá aprender e, assim, não atingirá formas mais evoluídas de pensamento abstrato (*Idem*). À escola, espaço fundamental para a aprendizagem dos conceitos científicos, cabe “fazer todos os esforços para encaminhar a criança nesta direção, para desenvolver o que lhe falta” (Vygotski, 2005, p.38), “criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal” (Vigotski 2011, p.867), como também da criança considerada “normal”.

Dentre os signos, instrumentos psicológicos por excelência, podemos citar os recursos didáticos como relevantes para o processo de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento na escola, ao possibilitarem o desenvolvimento de novas funções psicológicas, ao orientarem as pessoas envolvidas à resolução de tarefas (Vigotski, 1997a) e de problemas desafiadores e significativos. Cabe ressaltar, aqui, a importância do professor nesse processo, enquanto adulto que planeja e conduz, com intencionalidade, o trabalho pedagógico na sala de aula. “Os seja, as ações do professor são valorizadas no sentido da possibilidade de desencadear tais processos fundantes no desenvolvimento dos alunos a partir da aprendizagem de conceitos” (Kranz, 2019, p. 145).

Para Victor (2009, p. 98) essa compreensão de mediação pedagógica possibilita a nossa intervenção “junto às crianças, em especial às crianças com deficiência, no sentido de promover sua aprendizagem e seu desenvolvimento”.

Tal intervenção, no entanto, no que se refere aos recursos pedagógicos em classes inclusivas, necessita estar fundamentada no Desenho Universal (DU), de modo que todos os envolvidos possam trabalhar colaborativamente e com o mesmo material, ou seja, que as mediações sejam inclusivas.

O Desenho Universal, foi definido como o “*design de produtos e ambientes para ser usado na maior medida por pessoas de todas as possíveis idades e habilidades*” (CUD, 1988, p. 2. - Grifo dos autores). Ou seja, concebe recursos, ambientes, serviços para todas as pessoas, na maior extensão possível, *a priori*, sem que adaptações posteriores sejam necessárias.

Nesse sentido, o DU vem romper com a maneira pela qual, historicamente, o mundo tem sido concebido e materializado.

Todo o aparato da cultura, tanto exterior como relacionado com as formas de comportamento, está pensado para seres humanos normais, psíquica e fisiologicamente. Toda nossa cultura está destinada a pessoas dotadas de certos órgãos, mãos, olhos, ouvidos e determinadas funções cerebrais. Todas nossas ferramentas, toda a técnica, todos os signos e símbolos estão idealizados para um tipo humano normal. (Vygotski, 1995, p. 310)

Ao mesmo tempo, interfere na própria constituição da deficiência, uma vez que, ao eliminar barreiras, equipara

oportunidades e direitos. A deficiência, segundo Vygotski (1997b) é a unidade entre a limitação primária, individual, orgânica do sujeito, e a secundária, produzida histórica e culturalmente.

No caso dos recursos didáticos, o DU incorpora em sua concepção e produção elementos da acessibilidade para diferentes tipos de deficiência. Assim, agrega o contraste de cores e de conteúdos ampliados, pensando o seu uso por pessoas com baixa visão; o alto ou o baixo relevo, o Braille e/ou as descrições, o corte diagonal na lateral superior direita, para possibilitar sua utilização por pessoas cegas; materiais e marcadores de fácil preensão e o uso de velcro ou imãs para fixação, tornando-os acessíveis para pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida; o uso da Língua Brasileira de Sinais, para possibilitar a comunicação de/com pessoas surdas; materiais resistentes, duráveis, seguros e de fácil limpeza, como princípio geral de segurança e durabilidade (Kranz, 2014).

No entanto, no contexto da escola inclusiva, não basta que os recursos didáticos sejam acessíveis, uma vez que eles, sozinhos, não possibilitam a aprendizagem de conceitos. Faz-se necessário que as práticas pedagógicas, embasadas pelos currículos escolares, sejam para e com todas as pessoas nelas envolvidas. Nesse sentido, o Desenho Universal Pedagógico (DUP) (Kranz, 2014; 2015) traz importantes contribuições. O DUP é definido como o “*Design* de contextos pedagógicos inclusivos” (Kranz, 2015, p. 26). O contexto é o que nos rodeia, mas também, e principalmente, o que nos constitui e por nós é constituído, em uma relação dialética, e envolve não só a singularidade da sala de aula, mas a escola enquanto instituição social, permeada pela realidade e pela cultura.

No que diz respeito às práticas pedagógicas embasadas no DUP, a autora traz algumas orientações, tendo em vista os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural: recursos pedagógicos acessíveis a todos, na maior extensão possível; participação de todos os alunos na mesma atividade; colaboração, interação e discussão envolvendo todos os alunos; a problematização, como desafio à criatividade e fundamental à aprendizagem; a linguagem oral e escrita, seja em diálogos, na resolução de problemas e em registros; a participação do professor, como condutor do processo pedagógico e como o adulto experiente, que pode interferir na aprendizagem e no desenvolvimento de seus alunos, por meio da mediação pedagógica (Kranz, 2014).

Os conceitos e princípios aqui explicitados foram trabalhados com as turmas envolvidas no Projeto, a fim de subsidiar e embasar nosso trabalho.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No decorrer do Projeto, foram envolvidos cerca de 300 estudantes dos Cursos de Licenciatura em Matemática e em Pedagogia (modalidade presencial, *Campus* Natal, UFRN). Para a grande maioria deles, a experiência foi inédita, uma vez que não haviam sido desafiados a pensar a Educação Especial Inclusiva em componentes não identificados diretamente com a temática. Cabe ressaltar que a Licenciatura em Matemática possui, em seu currículo, apenas a disciplina de Língua Brasileira de Sinais como obrigatória; a de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é optativa; já no Curso de Pedagogia, ambas são obrigatórias. Ou seja, o trabalho transversal com a Educação Inclusiva ainda é bastante

incipiente em tais cursos e, imaginamos, em vários outros, tanto em nossa universidade quanto em outras.

As turmas envolvidas, a depender do semestre letivo, decidiram confeccionar ou um recurso pedagógico por grupo (ou seja, vários em uma mesma turma) ou um só recurso pela turma inteira. Na primeira situação, cada grupo escolheu ou criou um recurso pedagógico e, embasado no DU, concebeu o material acessível a todos, na maior extensão possível. Na segunda situação, a turma realizou o trabalho de maneira colaborativa.

No caso das disciplinas de Ensino da Matemática foi decidido que os recursos deveriam envolver o ensino e a aprendizagem da multiplicação e da divisão com números naturais. Nas disciplinas de Laboratório de Matemática, os objetivos foram definidos por cada grupo, antes da escolha do recurso.

Algumas considerações fazem-se importantes em relação a esse processo. Todos os grupos e turmas optaram pela produção de jogos com regras. Consideramos que isso deve-se ao fato de que os docentes envolvidos trabalham com esses recursos didáticos em suas aulas, fundamentando sua relevância para os processos de ensino e de aprendizagem de conceitos matemáticos.

O trabalho, quando desenvolvido pela turma inteira, foi mais interessante. Foi possível perceber com clareza a relevância da colaboração para a formação de nossos futuros professores. As discussões, reflexões, tomadas de decisões e a consecução das atividades do Projeto, quando envolviam a turma toda, demandavam mais argumentação, estudo, respeito à opinião do outro, solidariedade etc. “Somente no processo da vida social

coletiva são elaboradas e desenvolvidas as formas superiores de atividade intelectual próprias do homem” (Vygotski, 1997b, p. 214).

Também, nessa situação, tendo em vista a concepção e a produção de um só tipo de recurso didático, foi possível confeccioná-lo com materiais suficientes para uma turma de 40 estudantes. O que não ocorreu na primeira situação, devido ao tempo e à demanda de trabalho de tal atividade.

Todos os recursos pedagógicos confeccionados foram doados ao LEA de Matemática ou ao LEM, para utilização com outras turmas de formação inicial ou continuada de professores.

Após a concepção e a produção, os jogos foram utilizados pelas turmas, de modo que todos pudessem pensar mais profundamente sobre eles, sobre os conceitos e possibilidades de mediações envolvidos. Então, como tais recursos pedagógicos podem ser trabalhados em sala de aula? Fomos, então, criar os planejamentos das práticas pedagógicas, os quais foram avaliados coletivamente no decorrer do processo, inclusive durante e após as práticas pedagógicas desenvolvidas nas próprias turmas.

No decorrer do Projeto, os alunos foram instigados, para além dos diálogos em sala de aula, a registrar por escrito acerca da sua experiência e das suas aprendizagens. Para Pino (2005), a linguagem é signo mediador por excelência, a construção social que medeia às relações com os outros e consigo próprio, possibilitando ao indivíduo ascender ao mundo. O seu desenvolvimento “reestrutura o pensamento, lhe confere novas formas” (Vygotski, 1995, p. 279), contribuindo para a aprendizagem e para o desenvolvimento do sujeito. Segundo Vygotski (2001), há diferenças entre a linguagem

oral e a escrita, sendo que a última não é uma simples tradução da primeira. Isso pela ausência do som material e do interlocutor – o que a coloca em “plano abstrato mais elevado da linguagem, reestruturando com isso o sistema psíquico da linguagem oral anteriormente estabelecido” (Vygotski, 2001, p. 230) –, pela necessidade da compreensão do outro, que não está presente, e pela estrutura em si do texto. Por tudo isso, o autor afirma que a linguagem escrita é regida pela consciência e pela intenção, obrigando a pessoa que escreve a “atuar de modo mais intelectual” (Vygotski, 2011, p. 232).

Enquanto avaliação, o “projeto teve um caráter inovador na medida em que adotou como fundamento o Desenho Universal Pedagógico”, o qual “permeou todas as atividades desenvolvidas no enfoque da educação para e com todos”. Além disso, “possibilitou aos/às alunos/as atividades práticas, envolvendo desde a concepção até a confecção e utilização didática dos recursos pedagógicos inclusivos” e “atuou com a Educação Especial/Inclusiva de forma transversal nos componentes curriculares do curso, algo raro de acontecer na formação de professores” (escritos dos alunos).

Por fim, consideramos que o projeto alcançou os objetivos pretendidos e, portanto, colaborou com a formação de docentes que ensinarão Matemática em uma perspectiva inclusiva, aliando teoria e prática, e de maneira transversal ao currículo. As atividades desenvolvidas possibilitaram-nos perceber a importância de realização de projetos que articulem as licenciaturas em Pedagogia e em Matemática, pois são essas que formam os professores que ensinarão Matemática na Educação Básica. Elaborar conhecimentos teóricos e práticos articulando tais aspectos da formação é

proporcionar aos futuros professores a oportunidade de perceber a necessidade e a importância do trabalho conjunto entre os professores das diversas etapas do ensino.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** - Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2008.

BRASIL. **Lei 13.146/2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Resolução CNE/CP nº 02, de 09 de junho de 2015, do Conselho Nacional de Educação/CNE/CP. Brasília, 2015b.

CENTER OF UNIVERSAL DESIGN (CUD). **The universal design file: designing for people of all ages and abilities**. Carolina do Norte: NC State University, 1988.

DANIELS, H. **Vygotsky y la pedagogía**. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, 2003.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n.12, p. 26-38, 2005.

KRANZ, C. R. **O Desenho Universal Pedagógico na Educação Matemática Inclusiva**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

KRANZ, C. R. **Os jogos com regras na perspectiva do Desenho Universal**: contribuições à Educação Matemática Inclusiva. 2014, 290fl. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2014.

KRANZ, C. R. Produção e utilização de recursos didáticos acessíveis: relato de uma experiência. *In*: PONTES, M. O.; CAMELO, M. H.; RIBEIRO, C. T. (ed.). **Experiências, práticas e investigações sobre formação de professores no contexto da UFRN**. Natal: EDUFRN, p. 139-164, 2019.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. *In*: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (ed.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, p. 191-228, 2006.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia histórico-cultural. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (ed.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, p. 91-132, 2011.

NACARATO, A. M. A formação do professor de Matemática: práticas e pesquisa. **Rematec**, Natal, n-6, 27-48, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotski. São Paulo: Cortez, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática**. Natal: Centro de Ciências Exatas e da Terra, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia**. Natal: Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2010-2019**. Natal: UFRN, 2010.

VICTOR, S. L. O brincar na educação infantil e suas contribuições na inclusão da criança com necessidades educacionais especiais. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L. C. de A. (ed.). **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EDUFSCar, p. 91-100, 2009.

YGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madri: Visor, 1995.

YGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I**: problemas teóricos e metodológicos de la psicología. Madri: Visor, 1997a.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectología. Madri: Visor, 1997b.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**: problemas de psicología general. Madri: A. Machado Livros/Aprendizage, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



## CAPÍTULO 8

# IMPLANTAÇÃO DE COTAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ARTICULAÇÕES COM A PSICOLOGIA<sup>17</sup>

---

Viviane Prado Buiatti  
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

---

<sup>17</sup> Esse trabalho é parte de um artigo publicado pelas mesmas autoras em 2022 na Revista Educação e Políticas em Debate – v. 11, n. 1, p. 325-345, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/issue/view/2240>. Acesso em: 10 de mai. de 2022.

## INTRODUÇÃO

Mediante os avanços acerca da importância de se garantir a inclusão escolar em todos os níveis de ensino, foi sancionada, em 2016, a Lei nº 13.409, que institui cotas para pessoas com deficiência no ensino superior, no âmbito das universidades federais brasileiras.

A partir dessa definição legal, tais universidades têm-se organizado para realização de alguns procedimentos, como aplicação das provas, estruturação de comissões para atuar nos processos de avaliação e acompanhamento dos/das cotistas e possibilitar a sua permanência.

Dentro disso, entendendo a importância desse processo de se garantir a escolarização do referido público nas universidades, temos a intenção neste estudo de discutir sobre a escolarização de pessoas com deficiência e a política de cotas enquanto ação afirmativa de ingresso no Ensino Superior, a partir de conhecimentos produzidos pelos/as estudiosos/as da área e apontados pelas políticas públicas. Almejamos ainda apresentar reflexões acerca da inclusão/exclusão social e escolar (Rossato; Leonardo, 2017) e ilustrar com nossa experiência na participação em uma Comissão de Cotas na Universidade Federal de Uberlândia.

Vale lembrar que a Educação Inclusiva, referida na legislação vigente no país (Brasil, 1996, 2008, 2009, 2015), já evidenciava a necessidade de revisões de concepções sobre a Educação e ainda reformulações de práticas no âmbito da escola especial e, também, da escola regular em prol da inclusão escolar de todos/as estudantes.

Em 2008, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) apresentou como

objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência e enfatizou a formação de todos/as profissionais da escola para garantir essa inclusão. Em 2009, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2009) reiterou os direitos desse público, demarcando o movimento de luta nesse campo.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), definiu o público da Educação Especial como: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades. A partir dessa delimitação foram realizados estudos sobre esta demanda em busca da construção de um atendimento que garantisse o direito, a igualdade de oportunidades para o acesso ao currículo e o desenvolvimento de projetos diferenciados para esta população. Nesse decreto foi orientado ainda que as atividades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveriam se diferenciar daquelas ocorridas na sala de aula comum durante o processo de escolarização, embora ambas façam parte do processo de inclusão (Buiatti, 2013).

Vemos assim, que a implantação do AEE nas escolas regulares trouxe avanços para o processo de inclusão escolar dos/das alunos/as, público(s)-alvo da Educação Especial, no entanto precisamos considerar que estes/as são estudantes da escola e não somente do AEE e, assim, a instituição precisa buscar ações e práticas que adotem a diferença como ponto de partida, e não a normalização e homogeneização dos sujeitos (Angelucci, 2011; Buiatti, 2013).

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), assegurou às pessoas com deficiência a garantia de seus direitos sociais, sejam eles, educacionais, no trabalho e lazer, dentre outros.

Em 2016, a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Diversos/as autores/as (Angelucci, 2011; Buiatti, 2013; Bueno, 2001; Ferreira; Ferreira, 2007; Glat; Pletsh, 2011; Nunes, 2020; Patto, 2008; Rodrigues, 2014; Silva, 2009) ressaltam a importância dos documentos legais que reiteram os direitos das pessoas com deficiência e ainda favorecem o ingresso de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Porém, a garantia de entrada desse público não assegura sua efetiva inclusão, pelo contrário, acentua-se a exclusão à medida em que não são propostas atividades de ensino que incidam no desenvolvimento e promovam a apropriação do conhecimento formal.

Especificamente em relação à inclusão na educação superior, verificamos que tanto a literatura especializada na área da educação especial e inclusiva (Barroco; Tavares, 2020; Carrieri; Espíndola, 2021; Castro; Amaral; Silva, 2017; Costa; Naves, 2020; Lemes; Tavares; Caiado, 2017; Martins; Gomez; Fernandes; Benetti, 2017; Moreira; Bolsanello; Seguer, 2011; Rodrigues; Silva; Marinho, 2017; Simionato; Facci; Lemes, 2018) quanto a própria legislação vigente (Brasil, 1996, 2008, 2009, 2015, 2016) apontam a necessidade de que o corpo docente e demais responsáveis pelo ensino promovam alterações significativas na estrutura arquitetônica, bem como em suas propostas de ensino teórico-metodológicas que eliminem as barreiras e garantam a acessibilidade ao currículo de todos/as alunos/as matriculados/as na universidade.

Sabemos que a lógica do capitalismo e do neoliberalismo evidencia a importância do poder financeiro, da competência profissional, da capacidade do consumismo, dentre outros aspectos (Carvalho; Martins, 2012). Nesse contexto, os sujeitos são valorizados conforme suas condições econômicas de pertencimento, suas capacidades e competências. Aqueles/as que se diferenciam do padrão são excluídos, pois a diferença é considerada como desviante, que perturba a ordem e a norma. Assim, quando a diferença é detectada, surge um estranhamento e o desejo de normalizar aquele/a considerado/a anormal perante o/a outro/a (Veiga-Neto, 2011).

No ponto de vista de Skliar (2003), nesse modelo de sociedade capitalista, muitas vezes foca-se no que o sujeito não tem, não possui, individualizando-o e responsabilizando-o por sua exclusão. Em geral, os excluídos são os pobres, negros/as, estrangeiros/as, deficientes, pessoas em situação de vulnerabilidade social, dentre outros grupos historicamente segregados ao longo da história da humanidade.

Sawaya (2001), afirma que exclusão e inclusão “não constituem categorias em si” (p. 108), uma vez que fazem parte de um mesmo processo dinâmico, ou seja, a exclusão e a inclusão acontecem concomitantemente e se retroalimentam. A autora parte da concepção marxista para explicar o papel da miséria na manutenção do capitalismo, em que por meio da “inclusão” do trabalhador mantém-se a ordem social e ao mesmo tempo a desigualdade, a concentração de riquezas nas mãos da minoria, a segregação e a exclusão. Nessa perspectiva de análise da autora, o processo de exclusão humilha e causa “sofrimento ético-político” (Sawaya, 2001,

p. 109). Tal sofrimento vivido por aqueles/as que são excluídos/as refere-se ao fato de serem tratados/as como inferiores, sem valor, sem condições de desenvolver seu potencial humano.

Nessa direção, destacamos também as contribuições de estudos em Psicologia Escolar, como por exemplo, as reflexões de Patto (2008) ao se referir à lógica perversa da inclusão, ou seja, fala-se bastante em inclusão enquanto a grande massa é excluída e vítima de estereótipos e preconceitos, sendo, muitas vezes, responsabilizada por ficar à margem da sociedade. A autora ainda analisa criticamente o fato de a maioria das escolas públicas, influenciadas pelo sistema político capitalista, deixarem de cumprir sua função de ensinar. Nesse contexto presencia-se a segmentação do trabalho pedagógico, a patologização do aprender, a avaliação dos/as alunos/as com base em padrões de normalidade, dentre outras características que compõem uma visão mercadológica e excludente de educação.

No que diz respeito ao processo de inclusão escolar propriamente dito, em nossa compreensão, faz-se imprescindível promover um trabalho na escola que rompa com a lógica do incapaz, do anormal, daquele que se diferencia do natural (Angelucci, 2011; Buiatti, 2013; Skliar, 2003; Silva, 2009; Veiga-Neto, 2011) e desenvolver práticas que respeitem os sujeitos em suas individualidades e especificidades, e que impulsionem o desenvolvimento de suas potencialidades, favorecendo assim sua inclusão escolar e social (Nunes, 2020).

Atuando como docentes da área de Psicologia Escolar, seja no ensino superior, seja na educação básica, já há algum tempo temos acompanhado e participado das discussões e práticas referentes à

inclusão escolar de estudantes, público-alvo da educação especial e, ainda, aquelas relativas aos/às demais alunos/as historicamente excluídos/as do sistema escolar regular.

Fundamentadas em Vygotski (2012), defendemos a perspectiva do autor no qual ele afirma que o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência não pode ser definido pelas condições biológicas, hereditárias ou adquiridas, uma vez que, quando os caminhos diretos de desenvolvimento forem atravessados por disfunções, é possível por meio da compensação, criar alternativas para impulsionar o desenvolvimento cultural (Barroco; Leonardo, 2016; Buiatti, 2013; Nunes, 2020).

No entanto, vemos que muitas escolas têm enfrentado inúmeros desafios nesse processo, requerendo apoio para a efetivação de práticas que promovam a aprendizagem e desenvolvimento de todos os sujeitos, respeitando suas limitações e potencialidades. Nesse sentido, temos proposto e participado de projetos de ensino, pesquisa, extensão e ainda atividades de gestão como, por exemplo, participação em comissões, que possam apoiar o processo de inclusão escolar e, principalmente, auxiliar os/as professores/as na realização de um trabalho que garanta não somente o acesso de estudantes com deficiência no ensino regular, mas que viabilize a sua permanência no espaço escolar, a apropriação do conhecimento, sua humanização e emancipação.

Desse modo, faremos, a seguir, o relato de uma experiência vivenciada na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, em uma Comissão que avaliou/acompanhou o ingresso de estudantes com deficiência por meio de cotas, no período de 2018 a 2021.

Esta ação visou a identificação das especificidades apresentadas pelos/as ingressantes, bem como a legitimidade do processo, de forma a garantir a preservação do direito de seleção ao público respaldado pela legislação, na perspectiva de promoção de uma Educação Inclusiva que, efetivamente, atenda a todos/as e a cada um/a.

## DESENVOLVIMENTO

A Lei de Cotas, Lei nº 12.711, foi aprovada no Brasil, em agosto de 2012, como política de ação afirmativa no ensino superior. Tal Lei descreve em seu Artigo 1º que deverão ser reservadas “no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (Brasil, 2012, p. 1).

Para aprovação da referida legislação, as discussões centraram-se na relevância desta ação afirmativa para o país como busca da equidade, como ressalta Moehlecke (2002, p. 201):

“Eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.”

Conforme já abordamos anteriormente, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, foi alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, para garantir a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Como docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), temos acompanhado essas mudanças nas legislações e buscado trabalhar junto às Comissões para avaliação de ingresso por meio das Cotas (raciais, de baixa renda e para pessoas com deficiência), bem como Comissões que atuam no acompanhamento dos/das estudantes cotistas.

No ano de 2018, foi elaborada a Resolução nº 05/2019, aprovada em 2019, pelo Conselho Universitário/UFU, em que se reitera o compromisso da universidade pela ação afirmativa de cotas de PCD (pessoa com deficiência), bem como se consolida os trabalhos relativos à garantia de entrada e permanência desse público no ensino superior.

Vale ressaltar que as Comissões, que avaliam a documentação enviada pelos/as candidatos/as, buscam a inclusão de pessoas historicamente marginalizadas, discriminadas e excluídas socialmente, com objetivo de garantir a efetivação da legislação e a transparência do processo. Esta atuação objetiva a equidade para o público-alvo da política, evitando as fraudes, permitindo a entrada pelas Cotas do público que possui este direito.

A Comissão de Validação das Condições de Pessoas com Deficiência na UFU, é composta por uma equipe multiprofissional, estudiosos/as da temática, sendo técnicos/as e docentes das áreas de Educação, Medicina e Psicologia. De acordo com a legislação, a avaliação não é somente médica, biológica, mas, sim, buscam-se analisar as barreiras enfrentadas pelos sujeitos ao longo da vida, questões sobre acesso a transporte, qualidade de escolarização (instrumentos pedagógicos, acessibilidade nas escolas que

frequentou), lazer, acesso à saúde, bem-estar, condições emocionais e sociais.

Toda história de vida do/a candidato/a é avaliada e o/a profissional de Psicologia atua como mediador/a do processo, no diálogo com as pessoas, com familiares e equipe. Avalia as barreiras enfrentadas por esta população ao longo de seu processo de escolarização, sua documentação e auxilia o grupo durante toda entrevista, compreendendo o contexto social e cultural.

Reiteramos que o acompanhamento é essencial para que a inclusão seja, de fato, uma garantia. No caso das pessoas com deficiência, a instituição possui um Núcleo de Acessibilidade que busca o atendimento a estes/as estudantes, promovendo acessibilidade em todos os níveis (arquitetônica, comunicacional, instrumental, didático-pedagógica e atitudinal). Além do trabalho realizado pelos profissionais do Núcleo, tem-se uma comissão que atua neste acompanhamento, na Pró-Reitoria de Graduação.

Sendo assim, aos/às estudantes que ingressam pela modalidade de PCD (Pessoa Com Deficiência), é ofertado o AEE (Atendimento Educacional Especializado), que busca eliminar as barreiras no processo de escolarização de forma a viabilizar a acessibilidade ao conhecimento formal construído, produzido e compartilhado na universidade. Esse trabalho é realizado pela DEPAE (Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial), que dispõe de uma sala com diversos recursos como computadores, impressora em Braille, *scanner*, *softwares*, entre outros, monitores/as, que acompanham os/as estudantes dentro e fora da sala de aula, para auxiliar nas questões pedagógicas, comunicacionais e de locomoção.

Cumpre lembrar que também os/as estudantes que ingressam pela modalidade de raça (Pretos, Pardos ou Indígenas - PPI), podem contar com diversas atividades de pesquisa e extensão ligadas à diretoria de estudos e pesquisas afro-brasileiras. Além disso, todos/as podem procurar atendimento na Pró-Reitoria de assuntos estudantis, seja para necessidades de moradia, bolsas de alimentação e/ou atendimento psicológico.

A instituição busca não somente inserir o/a cotista, mas acompanhá-lo/a no processo de escolarização para minimizar questões como evasão, discriminação e/ou **bullying**, possibilitando o acesso em todos os sentidos. Existem também projetos ligados à área de esporte, lazer e cultura para todos/as.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os números e registros de ingresso dos/das estudantes no ensino superior revelam que as pessoas com deficiência têm chegado timidamente à universidade. Identificamos, também, que muitos/as estudantes são de escolas particulares e, devido à legislação, não possuem direito a cotas nas universidades públicas. Diante disso, nos perguntamos: Como tem se dado o percurso de escolarização de pessoas com deficiência na educação básica? Por que a maioria destes/as estudantes tem cursado o ensino médio em escolas particulares? O que tem acontecido com as escolas públicas no que se refere ao atendimento a esta população? E por que não estão caminhando para o ensino superior?

As Comissões de Avaliação e Acompanhamento notaram que os/as estudantes de ensino médio, que poderiam se candidatar

para cotas de pessoas com deficiência, desconhecem o trabalho realizado pela universidade ou possuem muitas dúvidas em relação à inscrição. No ano de 2019, essas comissões realizaram um projeto de extensão em algumas escolas públicas a fim de divulgar a legislação e orientar sobre essa entrada.

Docentes das áreas de Psicologia e Pedagogia, juntamente com profissionais do DEPAE e Núcleo de Acessibilidade da UFU, ampliaram essa discussão com gestores/as das escolas e percebeu-se o desconhecimento sobre as possibilidades de as pessoas com deficiência cursarem a universidade e, também, o entendimento que o ensino superior não seria algo que poderia ser almejado para esse público, revelando a discriminação e preconceito em relação ao acesso a esse nível de ensino.

Ressaltamos a necessidade de que se efetivem e intensifiquem ações inclusivas voltadas para pessoas com deficiência ainda no ensino infantil, fundamental e médio, com o intuito de promover o acesso, o aprendizado, a equidade de condições aos/às estudantes, reorganizando as estruturas educacionais e viabilizando que tal população possa avançar em seu processo de escolarização em direção à universidade.

Como abordamos nesse texto, o ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior já foi garantido por lei, no entanto são emergentes as ações pedagógicas e estruturais que promovam a acessibilidade em todos os níveis e dimensões no espaço escolar e, com vistas à permanência e conclusão de estudos desta população no âmbito das universidades públicas federais.

Infelizmente, constatamos que o histórico de exclusão ainda se consolida numa sociedade que valoriza a homogeneidade e as

normas construídas em detrimento da diversidade e das diferenças humanas. Acompanhamos que as barreiras e impedimentos são cotidianamente enfrentados por este público que se limita no seu direito de ir e vir, de frequentar lugares e espaços educativos.

Dentro disso, é essencial considerar que o entendimento das diferenças humanas como constitutivas dos sujeitos, a propagação e apropriação de conhecimentos acumulados historicamente, a acessibilidade em todos os níveis são objetivos necessários e imprescindíveis a serem percorridos para impulsionar os desafios da Educação.

Por fim, partindo do princípio de que a inclusão escolar compõe um movimento maior de inclusão social, reiteramos a importância do envolvimento da sociedade na luta contra a desigualdade e a exclusão social, em prol da emancipação humana e a garantia concreta do direito de todos os sujeitos de usufruir do patrimônio construído historicamente pela humanidade.

## REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. Inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. *In*: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (orgs.). **Políticas Públicas em Educação**: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 187-225, 2011.

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na Educação Especial: o problema da idade. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, p. 321-342, 2016.

BARROCO, S. M. S.; TAVARES, A. P. P. Pessoas com deficiências na educação superior: teorização vygotskyana para o enfrentamento às queixas. *In*: LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R. G.; NEGREIROS, F. (orgs.). **A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural**. Da educação infantil ao ensino superior. Curitiba: Editora CRV, p. 165-186, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949/2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 05/2019, de 12 de abril de 2019.** Dispõe sobre a criação da Comissão de Averiguação das Condições de Ingresso da Pessoa com Deficiência e da Comissão de Acompanhamento da Pessoa com Deficiência. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia/ Conselho de Graduação. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2019-5.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo. v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

BUIATTI, V. P. **Atendimento Educacional Especializado: dimensão política, formação docente e concepção dos profissionais.**

2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13659>. Acesso em: 10 mai. 2022.

CARRIERI, S.; ESPÍNDOLA, C. M. Sistema de cotas para pessoas com deficiência: ação afirmativa para promoção do acesso à universidade. **XII Colóquio Internacional de Gestión Universitaria na Américas, 2021.** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97855>. Acesso em: 10 mai. 2022.

CARVALHO, S. R. de; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**. Uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, p. 19-32, 2012.

CASTRO, B. G. M. M; AMARAL, S. C. S.; SILVA, G. R. A política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a legislação em questão. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, 2020. v. 37, p. 55-70, jan./abr. 2017.

COSTA, V. B.; NAVES, R. M. A Implementação da Lei de Cotas 13.409/2016 para as pessoas com deficiência na universidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 966-982, e-ISSN: 1982-5587. maio de 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13511>. Acesso em: 10 mai. 2022.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre a inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, p. 21-48, 2007.

LEMES, M. J.; TAVARES, A. P.; CAIADO, K. R. M. Educação Especial no Ensino Superior: reflexões a partir de relatos de acadêmicos com necessidades educativas especiais, egressos de uma universidade estadual. *In*: LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATO, S. P. M. (org.) **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**. Contribuições para o Desenvolvimento Humano. Curitiba: Appris, p. 167-188, 2017.

MARTINS, S. E. S. O.; GOMEZ, A. J. V.; FERNANDEZ, Y. Z.; BENETTI, C. S. Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. **Jornal Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 11, n. 18, p. 1-25. nov. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v11i0.53635>. Acesso em: 10 mai. 2022.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 117, p. 197-217, nov. de 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>. Acesso em: 10 mai. 2022.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGUER, R. G. Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiência em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 125-143, jul./set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300009>. Acesso em: 10 mai. 2022.

NUNES, L. G. A. **Psicologia Escolar e Desenvolvimento**

**Profissional Docente:** tecendo diálogos com professores sobre educação inclusiva. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.47.2020.tde-19102020-172548>. Acesso em: 10 mai. 2022.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. *In: Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin / Brasília, DF: CAPES, p. 25-42, 2008.

RODRIGUES, D. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, Almeria, v. 7, n. 2, p. 5-21, jun. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773176>. Acesso em: 10 mai. 2022.

RODRIGUES, T. S.; SILVA, S. M. C.; MARINHO, F. S. Concepções de estudantes sobre ações afirmativas na universidade: algumas contribuições da Psicologia Escolar. *In: SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A.; BUIATTI, V. P. (orgs.). Educação para todos: das políticas públicas ao cotidiano escolar*. Curitiba, CRV, p. 47-69, 2017.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G. A exclusão social e a educação escolar: aspectos relevantes para a Educação Especial. *In: LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATO, S. P. M. (orgs.). Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural. Contribuições para o desenvolvimento humano*. Curitiba: Appris, p. 47-62, 2017.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In:* SAWAIA, B. B. (org.).

**As artimanhas da exclusão.** Análise Psicossocial e ética da desigualdade social. Rio de Janeiro: Vozes, p. 97-118, 2001.

SILVA, L. C. da. **Políticas públicas e formação de professores:** vozes e vieses da educação inclusiva. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13605>. Acesso em: 10 mai. 2022.

SIMIONATO, M. A. W.; FACCI, M. G. D.; LEMES, M. J. O ingresso de alunos com deficiência no ensino superior e a construção de uma política de inclusão na universidade Estadual de Maringá-UEM- alguns apontamentos. *In:* NEGREIROS, F.; ZIBETTI, M. L. T.; BARROCO, S. M. S. (orgs.). **Pesquisas em Psicologia e Políticas Educacionais.** Desafios para enfrentamentos à exclusão. Curitiba: CRV, p. 191-206, 2018.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença.** E se o outro não estivesse aí? Belo Horizonte: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. *In:* LARROSSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.) **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, p. 105-118, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – V Fundamentos de defectologia.** Machado Nuevo Aprendizaje: Boadilla Del Monte/Madri, 2012. [Trabalho original publicado entre 1924-1931.]



## **CAPÍTULO 9**

# **DESAFIOS DO TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A UNIOESTE COMO ESPAÇO DE LUTA E CONQUISTAS**

---

Maria Lidia Sica Szymanski  
Jane Peruzo Iacono  
Andrise Teixeira

## INTRODUÇÃO

Objetiva-se refletir sobre o Trabalho Colaborativo tomando como base a Psicologia Histórico-Cultural, cuja discussão justifica-se pela importância de sua disseminação na escola, de forma a amparar os professores do ensino comum no trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais (NEE). As primeiras pesquisas sobre o trabalho colaborativo iniciaram-se em 2004 e somente a partir de 2014 encontram-se pesquisas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, portanto há menos de uma década. Dessa forma, faz-se necessário ampliar a reflexão sobre esse tema. Assim, organiza-se este texto em três partes. Inicialmente, apresentam-se os princípios que fundamentam a Psicologia Histórico-Cultural, entendendo que um ponto fundamental no processo pedagógico consiste em sua intencionalidade, a qual decorre da segurança que a apropriação desses fundamentos da ação didática acarreta, ao possibilitar uma práxis com a consistência e a flexibilidade que esse processo exige.

Devido à essencialidade e a relevância do Trabalho Colaborativo na Educação Básica, na segunda parte deste texto apresentam-se as conclusões de uma pesquisa de Mestrado voltada à análise desse trabalho nos anos iniciais, na rede pública escolar de um município do oeste paranaense, conceituando e destacando-se os limites e desafios, apontados na literatura e ratificados pela pesquisa de campo efetuada, para que o trabalho colaborativo ocorra no cotidiano escolar.

Esses princípios são vivenciados pela equipe pedagógica do Programa de Educação Especial (PEE) mantido pela Universidade

Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) por meio de reuniões de estudo, formações continuadas e discussões no sentido de conduzir um trabalho colaborativo apoiado na Psicologia Histórico-Cultural, conforme se apresenta na terceira parte deste capítulo. Para exemplificar o trabalho colaborativo desenvolvido nessa instituição, relata-se o caso de uma aluna egressa da UNIOESTE.

## FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Historicamente, cada sociedade – a primitiva, a escravagista, a feudal e a burguesa – produziu, e vem produzindo, diferentes formas de compreender e conduzir o processo educativo. Essas formas de organizar o ensino correspondem às diferentes necessidades determinadas pelas relações de trabalho entre os homens na busca da sobrevivência e revelam diferentes concepções de aprendizagem. Dessa forma, uma importante questão a direcionar o processo de aprendizagem, embora não claramente explicitada, é o que, em dado momento histórico, os homens precisam saber para trabalhar e prover suas necessidades vitais. A resposta a essa questão depende de como o trabalho está organizado, isto é, das relações de produção no contexto em que o homem se insere.

Os conhecimentos e habilidades que as relações produtivas exigem do homem hoje, levam-no a buscar o que não tem, e ao atender a essas exigências o homem vai se transformando, e dialeticamente vai transformando seu entorno produzindo cultura. Ou seja, o homem é produto e produtor de cultura por meio de suas atividades, de seu trabalho. O trabalho produz cultura e promove o desenvolvimento técnico, científico e instrumental humano. O grande problema é a desigualdade no acesso aos bens produzidos,

sendo que muitas vezes aqueles que os produzem não podem usufruir do produto de seu trabalho.

Essa desigualdade revela-se também no processo de ensino. Nas sociedades primitivas, as crianças aprendiam ao acompanharem seus pais no cotidiano. Gradativamente, entretanto, na medida em que as sociedades e o processo de trabalho foi produzindo e exigindo novos conhecimentos, as necessidades humanas foram se tornando cada vez mais simbólicas, e foi-se organizando um processo de ensino diferenciando o trabalho manual do trabalho intelectual.

Conforme a vida foi se complexificando, as necessidades humanas fisiológicas, referentes a alimentar-se, dormir, abrigar-se, ou seja, aquelas compartilhadas por todos os animais, e relacionadas ao sistema neurológico límbico, foram se alterando, demandando novas atividades humanas. Os homens foram produzindo novos instrumentos de trabalho, novas formas de manejá-los, bem como ampliando a linguagem e o pensamento, e criando formas de representação da realidade. Trata-se do desenvolvimento coletivo da cultura, na busca de soluções para os problemas humanos. Nesse processo, as necessidades humanas relativas ao simbólico foram se tornando cada vez mais relevantes, assumindo, para os que têm as necessidades físicas satisfeitas, uma importância muito maior do que a atribuída às necessidades fisiológicas em si, ainda que a satisfação de ambos os conjuntos de necessidades apoie-se em uma base biológica.

Porém, o motor do desenvolvimento não consiste no processo biológico, embora ele se constitua em seu apoio. O que move

o estabelecimento dessas ligações neuronais são as atividades desenvolvidas nas relações sociais, ou seja, no trabalho. Assim, um princípio da Psicologia Histórico-Cultural consiste no fato de que o trabalho – a Atividade – promove o funcionamento humano. Na busca da satisfação dessas necessidades, o fazer e, portanto, o pensar são por elas movidos, engendrando a atividade, isto é, o trabalho, o qual provoca novas necessidades, na luta pela vida. Reafirma-se, assim, a Atividade como mediação que forma e transforma o sujeito. E destaca-se que outro princípio da Psicologia Histórico-Cultural é a compreensão de que há uma unidade dialética entre o desenvolvimento natural e o cultural, ou seja, trata-se de um único processo no qual o biológico e o cultural/social estão amalgamados.

Mas, há uma diferença entre o funcionamento psíquico que abarca as funções psíquicas que o homem, assim como outros animais, já possui ao nascer, como a atenção involuntária e a percepção imediata, chamadas de elementares, e o funcionamento psíquico específico do humano, o qual é marcado pelo simbólico. A possibilidade humana de simbolizar decorre da apropriação da linguagem e do pensamento, processo esse no qual vão se humanizando essas funções elementares que se transformam constantemente pela apropriação da cultura. Cada novo conceito aprendido, isto é, cada palavra nova apropriada, acarreta uma transformação no sentido de possibilitar ao homem perceber esse novo objeto, nomeá-lo, representá-lo no pensamento, além de imaginar processos e ações concatenadas envolvendo-o.

É verdade que o homem pode pensar por imagens, mas suas possibilidades ficam muito mais restritas se comparadas às possibilidades que se abrem quando o este pode representar suas

ideias no pensamento por meio de palavras. Destaca-se, portanto, a relação entre a linguagem e o pensamento. Porém, um ponto crucial nessa reflexão é compreender que a apropriação da própria linguagem e, portanto, a constituição do pensamento, são formados na atividade, na interação com outros seres humanos. Ou seja, o pensamento – assim como a linguagem da qual ele deriva –, antes de ser pessoal, é social:

a linguagem, que medeia a percepção humana resulta em operações extremamente complexas: a análise e a síntese da informação recebida, a ordenação perceptual do mundo e o enquadramento das impressões em sistemas. Assim, as palavras - unidades linguísticas básicas – carregam além de seu significado, também as unidades fundamentais da consciência que reflete o mundo exterior. (Luria, 2013, p. 24)

Dessa forma, ao alinhar-se aos pressupostos de Marx e Lênin, a Psicologia soviética entende que os processos mentais superiores se organizam gradativamente, como produto das relações sociais, ou seja, relações intersíquicas vão se tornando intrapsíquicas, por meio da atividade humana. Portanto, tanto a consciência quanto o pensamento constituem-se em produtos da história social, alterando-se não apenas quanto ao conteúdo, mas quanto à própria estrutura:

as atividades cognitivas superiores guardam sua natureza sócio-histórica [sic] e [...] a estrutura da atividade mental - não apenas seu conteúdo específico, mas também as formas gerais básicas de todos os processos cognitivos – muda ao longo do desenvolvimento histórico. (Luria, 2013, p. 22)

Mas, se a consciência e o pensamento são formados nas relações sociais, como propor o processo de ensino? Como o ensino pode contribuir nesse processo de formação humana?

Educar, na escola, é possibilitar a todos que a ela adentram, apropriarem-se do conhecimento científico, técnico-instrumental e artístico que a humanidade veio produzindo no processo de sobreviver, produzindo humanidade, promovendo o desenvolvimento. E, se as pessoas aprendem pelo trabalho, pela atividade, é importante que o professor reflita sobre quais e como as tarefas serão propostas a seus alunos, de forma a lhes possibilitar a apropriação do conhecimento historicamente elaborado e das qualidades que constituem o humano, de forma democrática.

Não se trata de qualquer conhecimento. A escola burguesa, que se constituiu a partir da Revolução Industrial, privilegiou a formação do pensamento empírico: uma forma de análise da realidade restrita à descrição do visível, apoiada na lógica formal, linear, ou seja, buscando suas causas aparentes. Essa forma de ensino produziu consequências nos sistemas escolares, na medida em que formava pessoas para esse tipo de análise da realidade (Davidov, 1988). Esse autor esclarece que ao buscar a perspectiva da lógica dialética, o ensino russo passou a apoiar-se em três princípios: a necessidade de analisar os fenômenos sociais de forma articulada com os pedagógicos, desvelando a interrelação entre eles; a compreensão de que há uma unidade entre a psique e a atividade; e, o apoio na teoria psicológica da atividade, a qual, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, propõe uma educação pela via do trabalho, sem separação entre trabalho manual e intelectual, pressupondo a necessidade de uma escola que, pela atividade, transforma o próprio homem.

Essas pesquisas possibilitaram redefinir os objetivos do Ensino Fundamental, no sistema russo de ensino, visando um movimento discente intrapsíquico que resulta em saltos qualitativos na subjetividade do aluno, portanto, alterando sua relação com o mundo. Esse aluno se transforma na medida em que se apropria dos conteúdos científicos ensinados na escola, ou seja, a partir de suas relações interpíquicas. Não existe um desenvolvimento espontâneo, existe uma atividade que promove o desenvolvimento. Assim, por meio de um estudo cumulativo, no qual cada geração foi gradativamente aprofundando as contribuições teóricas da geração anterior a partir de Lev Semenovitch Vygotski<sup>18</sup> (1896-1934), pesquisadores como Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Daniil Borosovich Elkonin (1904-1984) e Vasily Vasilovich Davidov (1903-1998) foram aprofundando a compreensão do papel da atividade no desenvolvimento psíquico e conseqüentemente no processo de escolarização.

Conforme o professor organiza as tarefas escolares, ele poderá envolver o aluno em Atividade de Estudo, promovendo um movimento no sentido de superar o pensamento empírico e colocar em evidência o pensamento teórico, promovendo o desenvolvimento de capacidades intelectuais e cognitivas que levem o sujeito a interpretar a realidade social, levando em consideração as contradições que nela estão presentes.

---

<sup>18</sup> Nesta pesquisa utilizar-se-á a grafia Vygotski para se referir ao nome do teórico que iniciou as investigações que deram origem à THC, salvo em citações onde o nome assumirá a grafia optada pelo autor da mesma.

Como organizar esse processo é o desafio que está posto, quando se compreende que o objetivo fundamental da escola é possibilitar essa transformação discente, que passa pela apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade. Nesse sentido, o trabalho colaborativo ombreado entre os professores, de forma a gradativamente lhes possibilitar compreenderem a diferença entre a visão linear e a visão dialética das relações sociais, amplia e viabiliza o processo de humanização almejado pela escola, tanto com relação aos alunos com deficiências/NEE como com os demais alunos que a escola recebe.

### **CONTRIBUIÇÕES, LIMITES E DESAFIOS DO TRABALHO COLABORATIVO/OMBREADO PARA A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA/NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Para investigar a viabilidade do Trabalho Colaborativo nas unidades escolares, optou-se pelo levantamento de estudos na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os seguintes descritores: Trabalho colaborativo, Educação especial; e Ensino comum, sem delimitação de período.

Dos 79 trabalhos encontrados, selecionaram-se 15, tendo como critérios voltarem-se ao Coensino/Ensino Colaborativo ou Trabalho Ombreado, destacando a articulação entre os professores do ensino comum e Educação Especial como fator preponderante ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes, público da Educação Especial. Cinco trabalhos, pautavam-se na Psicologia Histórico-Cultural, mas, a maioria (10) fundamentavam-se em autores com publicações anteriores que discutem o tema e/ou em estudos e

autores relacionados ao movimento da inclusão em nível nacional e/ou internacional.

A essência do Trabalho ombreado entre os professores da Educação Especial, os do ensino comum e a equipe pedagógica escolar, está em uma relação de apoio, na qual todos assumem a responsabilidade pelo processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, favorecendo propostas pedagógicas que possibilitem aos estudantes com deficiência/NEE superar limites e aprender. Entende-se que o trabalho do professor de ensino comum deve ser análogo ao de Educação Especial, ambos compartilhando o compromisso de ensinar o estudante com deficiência/NEE. Se executado dessa forma, o Trabalho Ombreado caracteriza-se como essencial à inclusão escolar.

No entanto, essa forma de atuação articulada encontra diferentes entraves que se constituem em limites e desafios (Rabelo, 2012). Teixeira (2021) constatou que os principais elementos que, de acordo com o discurso dos professores, limitam e dificultam a articulação e o trabalho ombreado são: – a ausência de espaço e tempo destinados ao planejamento conjunto e à reflexão sobre a aprendizagem, decorrente da atuação em turnos contrários. O fato de o AEE ser ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais e ocorrer em turno contrário ao da matrícula no ensino comum, inviabiliza a articulação, uma vez que parte dos professores não trabalha nos períodos da manhã e da tarde na mesma escola. Outros estudos brasileiros (Zerbato, 2014; Lago, 2014; Vilaronga, 2014) também revelaram que a ausência de tempo destinado ao planejamento conjunto e à articulação entre os docentes da Educação Especial e os do ensino comum são fatores que inviabilizam o trabalho com os estudantes, público da Educação Especial.

Sabe-se que o fato de o professor poder atuar quarenta horas/aulas na mesma escola possibilita maior articulação, permitindo momentos de discussão e planejamento sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que frequentam o AEE na Sala de Recursos Multifuncionais, o que corrobora com os dados apresentados nas pesquisas de Honnef (2018). A organização de momentos que possibilitem a análise, reflexão e planejamento entre os professores do ensino comum e da Educação Especial, favorece ações colaborativas entre os docentes, apoiadas em um planejamento intencional. A relevância dos momentos destinados ao estudo e planejamento, também foram apontados por Rabelo (2012) e Teixeira (2021), como ações que trazem significativos ganhos ao processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial.

A dificuldade para a viabilização do Trabalho Ombreado amplia-se em decorrência da forma precária adotada no regime de contratação de professores e pelo modo como acontece a distribuição de aulas para os docentes da Educação Especial. No estado do Paraná, esse professor não tem suas aulas fixas na escola, a qual passa por um novo processo de escolha a cada ano. Isto promove uma rotatividade que dificulta o vínculo professor-aluno e entre os próprios professores. Mesmo quando o professor pretende trabalhar os dois períodos na mesma escola, só assumirá o segundo, se for sua vez na escala de acesso.

As relações quase inexistentes, decorrentes do distanciamento entre os professores do ensino comum e da Educação Especial que realizam o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, advindas da organização do trabalho docente nas unidades escolares,

constituem-se como um dos nós que entravam as possibilidades de materialização de estratégias ligadas ao Trabalho Colaborativo.

Mas, para além da importante articulação possibilitada pelo Trabalho Colaborativo, tanto os professores do ensino comum quanto os da Educação Especial, necessitam o domínio do trabalho docente nos aspectos técnico, político e pedagógico (Saviani, 2003), aspectos essenciais relativos ao ato educativo, fundamentando a prática de ensino de forma a potencializar o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência/NEE.

Entende-se, desse modo, que as práticas educativas só podem superar o pragmatismo do discurso e o descompasso entre a legislação e a realidade, quando o ato educativo visar à apropriação dos conceitos científicos mais elaborados e o desenvolvimento humano. Para tanto, é necessário que o professor compreenda a relevância de o quê, por quê e para quem ensinar, e que estas ações sejam articuladas entre os docentes, objetivando um processo de escolarização qualitativo que permita o desenvolvimento, possibilitando aos estudantes com deficiência/NEE avançarem para além das limitações sociais impostas à deficiência.

O trabalho com esses estudantes exige ainda mais, uma vez que, neste processo, torna-se imperiosa a definição clara e consciente dos objetivos para a escolarização, pois a deficiência ou as necessidades educacionais especiais até podem ser as mesmas, ou similares, mas as especificidades são muitas, cada estudante tem a sua. Assim, cabe à coletividade docente buscar meios e estratégias para atendê-las.

As situações nas quais os docentes do ensino comum não demonstram compromisso em relação ao trabalho desenvolvido com

os estudantes com deficiência/NEE, também podem ser impeditivas ao Trabalho Colaborativo. O auge desse descompromisso evidencia-se no isolamento do professor da Educação Especial e de seus alunos, considerados como se não fossem da escola.

Assim, a predisposição dos docentes, relativa ao comprometimento no ato educativo com esses estudantes, é absolutamente relevante à materialização do Trabalho Colaborativo (Moscardini, 2016; Szymanski; Teixeira, 2021). Essa predisposição implica confiança e credibilidade entre os pares, mas depende ainda das condições de trabalho dos professores e da organização do contexto escolar (Honnef, 2018; Szymanski; Teixeira, 2021). Nesse sentido, evidencia-se não só a importância do Trabalho Ombreado entre os docentes, mas a necessidade de o professor, bem como os que compõem o todo escolar, situarem-se como partícipes desse processo, compreendendo a intencionalidade do ato educativo como fundamental na organização dos processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, considera-se o trabalho da equipe pedagógica escolar como essencial ao fomento do Trabalho Ombreado, pois possibilita a conexão entre os professores, permitindo aos que não conseguem se encontrar em decorrência dos turnos de atuação, o ‘diálogo’ sobre as necessidades apresentadas pelos estudantes, e formas de intervir no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência/NEE. Martinelli (2016) assevera que cabe à equipe pedagógica possibilitar condições de espaço e de tempo nos quais os professores possam refletir e trocar experiências, pois, de acordo com Machado (2017), assegurar tempo ao planejamento entre os professores é fundamental para o sucesso de práticas colaborativas.

## O TRABALHO COLABORATIVO NO ENSINO SUPERIOR: A UNIOESTE COMO CAMPO DE RECONHECIMENTO SOCIAL

O conceito de trabalho colaborativo na educação especial tem sido definido como um trabalho pedagógico realizado por um professor especializado nessa área, em conjunto com o(s) professor(es) do ensino comum. O pré-requisito para que seja considerado trabalho colaborativo é a realização conjunta de uma prática pedagógica entre professores e outros profissionais, envolvendo um determinado aluno com deficiência/NEE, sempre visando o caráter pedagógico que caracteriza as instituições de ensino.

No ensino superior, esta prática vem sendo realizada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, na qual as pessoas com deficiência/ NEE são atendidas pelo Programa Institucional de Ações Relativas às Necessidades da Pessoa com Deficiência, conhecido como Programa de Educação Especial (PEE), instituído em 1997 por meio da Resolução nº 323/97 (UNIOESTE, 1997), o que, na época, incluiu a Unioeste entre as dez primeiras universidades do Brasil a oferecer e manter atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência no Ensino Superior (Rosseto; Zanetti, 2014).

O PEE – que tem como principal objetivo proporcionar o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos de graduação e de pós-graduação das pessoas com deficiência/NEE na Unioeste – atua junto aos colegiados desses cursos e demais setores dessa instituição, constituindo-se como um espaço de ações voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, sejam essas ações temporárias ou

permanentes. Atende a acadêmicos que apresentam características e condições bastante específicas causadas por deficiência ou por sequelas advindas de doenças ocorridas em diferentes idades como, durante o nascimento no caso das paralisias cerebrais e outras e, também, com deficiência adquirida devido a acidentes ou outros eventos que aconteceram antes de ingressarem ou após o ingresso na universidade.

A prática colaborativa é realizada por meio de docentes de atendimento educacional especializados em educação especial e pertencentes ao quadro de funcionários do PEE, contratados pela universidade por meio de processo seletivo seriado (PSS). Esse docente de AEE realiza o atendimento especializado junto ao aluno, propiciando-lhe a mediação pedagógica com o conhecimento científico da disciplina/curso em que está matriculado, articulando o(s) professor(es) dessa(s) disciplina(s), a coordenação do curso e, quando necessário, outros profissionais da área da saúde como Psicólogos, fonoaudiólogos, médicos neurologistas e psiquiatras, ou setores da universidade, sempre visando à apropriação do conhecimento por parte do aluno.

Dessa forma, seu trabalho principal é atender pedagogicamente o acadêmico, desde o planejamento e a organização da disciplina com relação aos textos e outros materiais a serem adaptados, a assisti-lo dentro da sala de aula, transcrevendo os conteúdos trabalhados pelos professores por meio de exposição oral ou anotações no caderno, no quadro, ou por meio de *slides*. No contraturno, o docente de AEE acompanha o estudo e a elaboração de trabalhos, ou seja, nesse momento, ele estuda junto com o aluno, esclarecendo suas dúvidas e recorrendo ao(s) professor(es)

das disciplinas sempre que necessário. Ressalta-se que esses professores também fazem atendimentos individuais aos alunos quando essas dúvidas não podem ser sanadas pelo docente de AEE, o qual também atua no processo de avaliação desses alunos nas disciplinas, lendo ou transcrevendo a prova. Ressalta-se que a adaptação dos materiais, especificamente para os alunos cegos e com baixa visão, é feita por outra equipe, a qual também faz parte do conjunto do trabalho colaborativo.

Com o objetivo de exemplificar a forma de atuação do PEE, apresenta-se o caso de uma acadêmica com deficiência adquirida durante a graduação no curso de medicina, cuja complexidade do quadro expresso por sequelas motoras e de fala parece ser um caso exclusivo nas Instituições de Ensino Superior no Brasil. No decorrer do ano letivo de 2015, a Coordenação do PEE recebeu da Pró-Reitoria de Graduação a informação de que uma estudante do curso de medicina havia adquirido uma deficiência após sofrer um Acidente Vascular Cerebral (AVC). Segundo a avaliação neurológica, o AVC atingiu os núcleos da base do sistema nervoso central, causando tetraparesia (perda de movimentos, sem perda de sensibilidade) e afasia (perda da capacidade de fala). A estudante apresentava, ainda, pequenos movimentos causados por espasticidade, o que dificultava que mantivesse a cabeça totalmente parada. As sequelas apresentadas – tetraparesia e afasia – ocasionavam falta de movimentos de membros superiores e inferiores e, embora tivesse conservada a sensibilidade desses membros, não falava e não possuía comunicação verbal.

A estudante utilizou diferentes tipos de tecnologias assistivas durante a frequência no curso como cadeira de rodas e veículo

adaptado para se locomover e, para estudar, fez uso do *PCeye Tobii*<sup>19</sup>, do *headmouse*<sup>20</sup> com o *Mousekey*<sup>21</sup> e do *software Colibri*<sup>22</sup> e usou prancha de comunicação alternativa para participar das aulas e interagir com os colegas, professores, amigos e familiares.

Embora tenha havido muitas resistências à volta da estudante à frequência no curso, cuja vaga ela havia conquistado ao ser aprovada no vestibular alguns anos antes, após os esclarecimentos e argumentações contrárias e favoráveis, foi assegurada a garantia do direito de ela voltar a frequentá-lo, sendo que o PEE ficou responsável pelos contatos com a estudante e familiares para definir seu atendimento durante as aulas, tanto no Hospital Universitário do Oeste do Paraná- HUOP, como no *campus* da universidade.

---

<sup>19</sup> “O Tobii Dynavox PCEye Mini é um equipamento que permite o acesso completo ao notebook ou computador por meio do movimento dos olhos. Recomendado para pessoas que necessitam de maior autonomia e independência, usuários com mobilidade reduzida, distrofia muscular, esclerose lateral amiotrófica (ELA), crianças com AME tipo I e II, paralisia cerebral, síndrome de RETT. Assim como também para pacientes com doenças neurológicas raras como a síndrome de Machado-Joseph (ataxia SCA3) e síndrome de Locked-in (síndrome do encarceramento)”. Disponível em: [https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1284918056-mouse-ocular-pceye-mini-tobii-dynavox-com-windows-control-2-\\_JM](https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1284918056-mouse-ocular-pceye-mini-tobii-dynavox-com-windows-control-2-_JM).

<sup>20</sup> O *headmouse* é um dispositivo que permite realizar as funções do mouse por meio de movimentos da cabeça. A escrita com uso do *headmouse* é realizada no teclado virtual do *Mousekey* que possui um *time* que permite dar o clic nas letras ou sílabas, após permanecer sobre a letra ou sílabas escolhidas pelo usuário.

<sup>21</sup> É um software que reproduz um teclado virtual silábico e foi desenvolvido por Claudio Dusik durante sua pesquisa de mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

<sup>22</sup> É um software que possui funcionalidades que permitem calibrar os movimentos dos olhos para movimentar e dar clic com o ponteiro do mouse, sendo também compatível para ser usado com o celular.

Essas resistências à inclusão de alunos com deficiência nas escolas, desde a educação infantil, passando pelos níveis fundamental e médio e chegando ao ensino superior, são consideradas barreiras e, segundo o Art. 3º da Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão, também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência:

[...] IV - BARREIRAS: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: [...] e) **barreiras ATITUDINAIS**: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; [...]. (Brasil, 2015, grifo nosso)

Nesse sentido, foi fundamental o trabalho especializado das docentes de AEE que acompanharam essa estudante com tetraparesia, tanto na quebra de barreiras atitudinais de professores, alunos e outros profissionais do curso, quanto no trabalho colaborativo realizado na interrelação da estudante com os professores, com seus colegas e com sua família. Dessa forma, para realizar o acompanhamento da estudante nas aulas no HUOP foi designada uma docente AEE da Unioeste, tendo sido o colegiado informado desse acompanhamento e de que essa profissional, ou outras que viessem atender a estudante, estaria(m) presente(s) em todas as aulas e provas. Durante o processo de atendimento, a docente de AEE utilizava de prancha de comunicação alternativa na qual a interação verbal ocorria por meio de retorno ocular (piscar

os olhos) da estudante, o que propiciava a formação de sílabas, de palavras e frases, de forma a que houvesse comunicação (Silva, 2019).

Como fundamento teórico do trabalho realizado, o PEE utiliza o referencial teórico de Lev S. Vigotski, especialmente a obra *Fundamentos de Defectologia*, no sentido da concepção de que a pessoa com deficiência possui potencialidades que podem ser desenvolvidas pelo processo educacional formal e sistematizado. Para Vigotski (2019), o defeito orgânico como, por exemplo, a deficiência física é um fato biológico e, nessa perspectiva, o professor deve trabalhar não apenas com os aspectos biológicos (o defeito em si) do sujeito, mas com as consequências sociais causadas por esses aspectos. Assim, compreende-se que há duas possibilidades de compensação, uma direta, em nível biológico, e outra indireta, em nível psíquico, resultante das interações do sujeito com o meio social.

Vigotski (2019) afirma que o processo educacional da pessoa com algum defeito físico apoia-se geralmente na compensação indireta, psíquica, já que a compensação direta, orgânica, por exemplo, da cegueira, da surdez e de outras deficiências, é impossível. O processo de compensação social não acontece da mesma forma para todas as pessoas com deficiência, estando vinculado às condições adequadas de funcionamento do sistema cerebral, às condições psicológicas expressas pela energia psíquica para vencer os obstáculos que são consequência das condições da deficiência, e ao sistema nervoso central, que é o responsável pelo recebimento e processamento das informações e mecanismos de memória, planejamento, raciocínio, entre outras funções psicológicas superiores. Ressaltam-se, ainda,

as condições do entorno social que estimulam ou minimizam o desenvolvimento das potencialidades que estão preservadas na pessoa com deficiência, condições essas que podem favorecer ou dificultar o processo de compensação social do defeito.

Assim, os processos de compensação não são direcionados para a eliminação do defeito em si (ex.: a deficiência física), mas – pela via do aparato psicológico no sentido de vencer as limitações e dificuldades da pessoa com deficiência – para o objetivo da conquista de uma posição social almejada pela pessoa, pois, segundo Vigotski (2019), o objetivo final da educação é a conquista da validade social da pessoa com deficiência. Nesse sentido, compreende-se que o processo educacional intencionalmente planejado e fruto de um trabalho colaborativo permite criar as condições para a superação do defeito, ou seja, o processo de compensação social do defeito ocorre quando a posição social do sujeito é reconhecida pelo entorno social como algo de valor, o que certamente ocorreu com a estudante, sobre a qual se trata neste estudo, ao conquistar seu diploma do curso de medicina, após um longo e árduo percurso.

Dessa forma, a prática do trabalho colaborativo, fundamentada pelos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural vem sendo realizada pela Unioeste por meio do PEE há vários anos e tem contribuído para a inclusão dos alunos com deficiência/NEE nos diferentes cursos da universidade, inclusive na Pós-Graduação. São dezenas de alunos cegos, surdos, com deficiência física, com deficiência múltipla, autismo, dislexia e, mais recentemente, alunos com déficits cognitivos e transtornos mentais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, em relação aos elementos essenciais para que o processo educativo e o Trabalho Colaborativo (TC) se efetivem na Educação Básica, com a qualidade que ele vem ocorrendo no PEE da Unioeste, reitera-se a necessidade de redimensionamento quanto à: 1) Efetivação de políticas educacionais voltadas à reorganização do regime de contratação dos professores; 2) Organização de condições de espaço e de tempo destinados ao planejamento em conjunto; 3) Valorização mediante investimento na carreira do professor; 4) Atuação do Professor Pedagogo voltada à efetivação de práticas que possibilitem e assegurem o processo de escolarização significativo aos estudantes com deficiência/NEE, viabilizando a conexão entre os professores da Educação Especial, que atuam na Salas de Recursos Multifuncionais, e os professores do Ensino Comum; 5) Organização de espaço e tempo destinados à formação continuada que possibilitem a interlocução entre os professores de Educação Especial e do Ensino Comum.

Assevera-se que o Trabalho Ombreado pode trazer implicações positivas referentes ao processo de desenvolvimento psicointelectual desses estudantes, contudo requer o cumprimento da legislação e o compromisso de todos os envolvidos com a educação: dos gestores, desde o financiamento da Educação até o real trabalho pedagógico com esses estudantes. É premente, ainda, o investimento em formações continuadas, que possibilitem aos docentes ressignificarem sua função, compreendendo sua relevância no processo de escolarização e humanização dos estudantes, processo esse viabilizado mediante políticas públicas para a educação que possibilitem a superação dos limitadores presentes hoje no contexto da educação escolar no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- 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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 15 mar. 2023.
- DAVIDOV, V. V. **Problemas do Ensino Desenvolvidor:** a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. [S.l.; s.n.], 1988. Disponível em: <https://doceru.com/doc/vn0c1n1>. Acesso em: 18 fev. 2023.
- HONNEF, C. **O trabalho docente articulado com concepção teórico-prática para a educação especial.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2018.
- LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no Coensino em dois municípios.** 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo.** São Paulo: Ícone, 2013.
- MACHADO, A. P. **Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2017.

MARTINELLI, J. A. **Trabalho Colaborativo entre uma Professora Especialista e Professores do Ensino comum para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 2016.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

MOSCARDINI, S. F. **Deficiência Intelectual e ensino-aprendizagem**: aproximação entre ensino comum e Sala de Recursos Multifuncionais. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. 2016.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012.

ROSSETTO, E.; ZANETTI, P. S. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE: rompendo barreiras físicas e atitudinais. *In*: CARVALHO, Alfredo Roberto de (org.). **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea**: problematizando o debate. Cascavel: Edunioeste, p. 19-28, 2014. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arquivos/proex/pee/A\\_pessoa\\_com\\_deficiencia\\_problematizando\\_o\\_debate\\_2\\_edicao.pdf](https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arquivos/proex/pee/A_pessoa_com_deficiencia_problematizando_o_debate_2_edicao.pdf). Acesso em: 18 fev. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, V. L. R. R. **O estabelecimento de políticas públicas e a cidadania das pessoas com deficiência por meio do AEE na UNIOESTE/PR**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2019.

SZYMANSKI, L. M. S.; TEIXEIRA, A. O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, v. 40, 2021. Belém. **Anais...** Belém: ANPEd, 2021, p. 1-6. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_37\\_20](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_37_20). Acesso em: 20 abr. 2023.

TEIXEIRA, A. **O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2021.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 323/1997**. Institui o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Unioeste. Cascavel: UNIOESTE/CEPE, 1997. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/pee/resolucoes>. Acesso em: 25 abr. 2023.

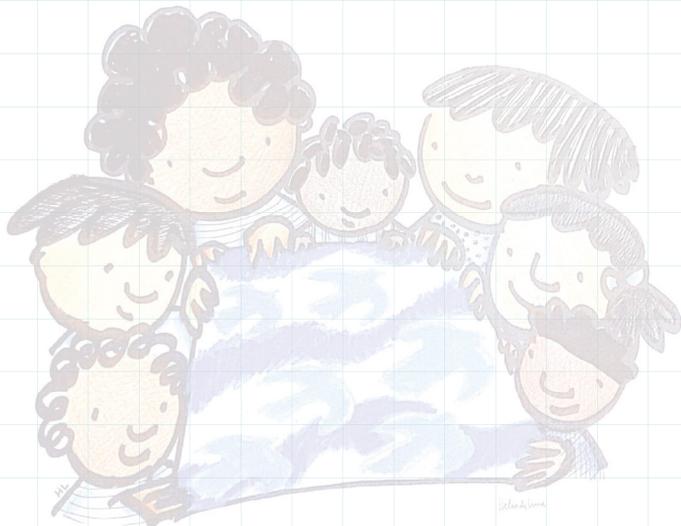
VIGOTSKI, L. S. **Obras completas Tomo V: Fundamentos de Defectologia**. (Trad. Guillermo de la Paz Arias Beatón). Programa Institucional de Ações Relativas as Pessoas com Necessidades Especiais. Cascavel: Edunioeste, 2019.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula**: Formação nas práticas pedagógicas do Coensino. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do Coensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

**EIXO**

**DIREITO HUMANOS**





## **CAPÍTULO 10**

# **EVASÃO ESCOLAR E SELETIVIDADE PUNITIVA: EXCLUSÃO SOCIAL NA INTERFACE ENTRE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO**

---

Mariane Lopes Bechuate  
Giuliana Volfzon Mordente

Acreditei que seria possível fazer com que os muros e seus ocupantes fossem habitados de afetos, cercados de contradições, atravessados por diferenças irreduzíveis a partilhas ingênuas e aprisionamentos limitadores. Aposta. Aposta em que aquilo que chamamos Sujeito- assim mesmo, com S maiúsculo- nasce e morre a cada instante, se renova, e que esse movimento não cessa quando comete a ação passível de censura, nem tampouco quando se encerra em decorrência dela. (Gonçalves, 2012, p. 144)<sup>23</sup>

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a articulação das práticas médicas e jurídicas destinadas ao controle social das crianças pobres e negras culminou na criação dos Códigos de Menores de 1927 e 1979. Tais leis classificavam essas crianças entre menores abandonados (em perigo) ou menores infratores (perigosos), esses sendo alvos de práticas coercitivas e tutelares do Estado (Santos, 2011). Com a promulgação do ECA, em 1990, os Códigos de Menores foram extintos.

A Constituição Federal de 1988 e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 configuraram avanços importantes no campo da defesa e garantia dos direitos infantis e juvenis, como o reconhecimento de todas as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e a ampliação das políticas sociais a partir da formação da rede de proteção integral (Couto; Delgado, 2010).

---

<sup>23</sup> Texto da psicóloga e professora Hebe Signorini Gonçalves (2012) que faleceu no dia 4 de outubro de 2022, deixando um enorme legado e imensa saudade. Com sua generosidade, pensamento crítico e indagações certas, nos orientou, ensinou e nos formou psicólogas e pesquisadoras. Este trabalho é uma homenagem à Hebe.

A construção de uma rede de proteção integral pauta-se no paradigma da atenção psicossocial, em substituição do modelo biomédico de saúde. Esse paradigma utiliza o conceito de território enquanto categoria política, econômica, epidemiológica e cultural. Trata-se de entender o território como espaço simbólico, no qual o sujeito circula e se relaciona, e considerá-lo em sua dimensão política e afetiva, onde as ações intersetoriais acontecem (Santos, 1999; Mendes, 1993).

A intersetorialidade é o princípio fundante da rede de cuidados (Couto; Delgado, 2010). Os sujeitos circulam por diferentes instituições no território, de tal modo que a articulação em rede entre esses setores possibilita a promoção de possibilidades mais eficazes do que medidas isoladas frente aos impasses colocados. Portanto, as ações intersetoriais consistem na construção conjunta de estratégias para lidar com problemas comuns. Isto implica que cada setor reconheça suas particularidades e seus limites e se articule a outros para ampliar e favorecer a produção de soluções criativas frente a problemas complexos.

Os campos da educação, atenção básica, saúde mental, assistência social e justiça foram elencados como setores basilares na constituição da rede de proteção integral infanto-juvenil. Todavia, diversos setores que deveriam atuar na garantia dos direitos de crianças e adolescentes participam significativamente do processo de exclusão social. Apesar da promulgação do ECA, as infâncias e juventudes do nosso país continuam sendo tratadas de forma desigual com base em critérios raciais e de classe. Dessa forma, podemos dizer que os mecanismos de exclusão social da infância e juventude brasileira, muitas vezes, ultrapassam a força da legislação

e distorcem a finalidade das instituições voltadas para o cuidado infanto-juvenil.

Atualmente, ao pensarmos nas práticas de exclusão da infância e juventude, podemos elencar três fenômenos: a) A privação de liberdade dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação; b) O extermínio de crianças e adolescentes por policiais e pelo poder paralelo; e, c) O impedimento da circulação em alguns espaços sociais valorizados, a partir do processo de estigmatização e da privação de determinados direitos. Castel (1990) argumenta que para operacionalizarmos o conceito de exclusão social é preciso analisá-lo enquanto processo em relação permanente com a inclusão.

A fim de pensarmos estratégias para a efetivação do ECA é necessário compreender como os mecanismos de exclusão social da infância e juventude operam, de forma articulada, em um mesmo processo. A partir de uma análise acerca das intersecções entre os setores da educação e do sistema de justiça, observamos que tanto a evasão escolar quanto a seletividade punitiva no sistema socioeducativo atingem, em maioria, o mesmo público: adolescentes negros e periféricos. Ambos os fenômenos são produzidos e atravessados por desigualdades raciais e de classe. No primeiro caso, o movimento é de expulsão do universo escolar, já no segundo, trata-se de uma captura para dentro das unidades de internação do sistema socioeducativo. Com o intuito de avançar na compreensão sobre as convergências desses fenômenos, no que tange ao processo de exclusão social, buscamos discutir a interface entre a evasão escolar e a seletividade punitiva na aplicação de medidas socioeducativas provisórias no Rio de Janeiro. Enquanto

objetivo específico, buscaremos analisar o paradigma da atenção psicossocial para a construção de intervenções coletivas capazes de fazer frente a esses processos.

## METODOLOGIA

Utilizamos como metodologia de pesquisa a coleta e análise de dados da Vara da Infância e da Juventude do Rio de Janeiro (VIJ)<sup>24</sup>, a elaboração de diários de campo produzidos a partir de uma experiência de estágio em Psicologia em escola municipal do Rio de Janeiro e um levantamento bibliográfico acerca do tema.

A autorização pela juíza titular para entrar na VIJ ocorreu por meio da pesquisa de mestrado “Cheiro de Gente guardada: a seletividade punitiva no Rio de Janeiro”, de autoria de Fernanda Bottari Lobão dos Santos (2021). Uma das autoras do presente texto, estagiária do projeto “Direitos da infância: as redes em foco”, coordenado pela professora Hebe Signorini Gonçalves, participou da pesquisa de mestrado de Santos (2021). Realizamos a coleta de dados no programa Distribuição e Controle dos Processos (DCP)<sup>25</sup> utilizado nos tribunais. Acessamos pelo DCP os relatórios técnicos e as assentadas judiciais, o que nos permitiu traçar o perfil dos adolescentes apreendidos e levados ao Núcleo de Audiência de Apresentação (NAAP).

---

<sup>24</sup> Na capital do Rio de Janeiro a Vara da Infância e da Juventude é de competência infra-legal, enquanto a Vara da Infância, da Juventude e do Idoso (VIJI) é de competência protetiva.

<sup>25</sup> O programa DPC (Distribuição e Controle dos Processos do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro) é utilizado pelas equipes técnicas e operadores do direito em diversas varas para acesso às informações de processos e audiências.

Em 2016, o NAAP foi criado para garantir a aplicação de medidas de internação provisória, em caráter excepcional, garantindo a celeridade do processo e evitando internações indevidas. Na audiência de apresentação, o juiz decide se o adolescente aguarda em liberdade ou em medida de privação de liberdade até a audiência de continuação. No primeiro caso, o jovem volta para casa e, no segundo, é encaminhado para uma unidade de internação provisória do DEGASE. Em ambos os casos, é agendada uma data para a audiência de continuação em até 45 dias. Nesta audiência, o adolescente pode receber a remissão - neste caso, o processo é extinto ou suspenso - ou uma medida socioeducativa (advertência, reparação de dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação).

Foram analisados dados do NAAP, correspondentes ao período de setembro de 2018 a agosto de 2019. Não foi possível realizar a análise de todos os processos referentes a este período devido à grande quantidade de casos. Diante disso, selecionamos os três primeiros dias (segunda, terça e quarta-feira) de cada mês. Analisamos o intervalo de um ano devido às variações sazonais que ocorrem nos atos infracionais, no modo da intervenção policial e na quantidade de apreensões de acordo com o mês. Por exemplo, nos três primeiros dias de março ocorreram 59 processos, enquanto em julho foram somente 16 audiências de apresentação. Ao todo, examinamos 401 processos, correspondente a 377 adolescentes.

Em relação ao perfil dos jovens, coletamos dados sobre a idade, cor da pele, bairro, escolarização, trabalho, com quem vive, quantidade de irmãos, uso de drogas, ato infracional, reincidência e a presença do responsável na audiência. Também registramos qual

juiz conduziu a audiência e o registro de estudos técnicos. Neste trabalho, analisaremos os dados referentes à idade, escolarização e aos estudos técnicos. A pesquisa trouxe também dados qualitativos a partir da leitura das assentadas e dos relatórios da equipe técnica.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS JOVENS APREENDIDOS

Os dados coletados no NAAP, evidenciam que a evasão escolar antecede, muitas vezes, a captura dos adolescentes pela polícia. Constatamos que 58% dos adolescentes da pesquisa não estavam estudando no momento da apreensão, enquanto 38,5% frequentavam a escola. A evasão escolar e a captura pela polícia estão intimamente relacionadas. Ambos os processos miram o mesmo alvo: jovens negros e pobres. Esses adolescentes são lançados para fora da instituição escolar e tragados para dentro das unidades de internação. Desse modo, vemos como a estrutura racista se concretiza no funcionamento das instituições (Almeida, 2019).

O jovem que não estuda é automaticamente enquadrado como anormal, seja porque não passou pelo espaço privilegiado de normalização das condutas na escola, seja porque não permaneceu nele. A partir da captura seletiva desses jovens pela polícia, a figura do anormal é atualizada e potencializada, produzindo efeitos de verdade.

A concepção de anormalidade e de periculosidade, constituem o processo de criminalização social que legitima as práticas de

exclusão. Os teóricos da criminologia positiva, ligados à eugenia no final do século XIX, explicaram a natureza anormal/perigosa a partir de critérios calcados na raça e na classe. Desse modo, atribuíram à população pobre e negra uma predisposição genética ao crime. Esses argumentos racistas e elitistas permitiram a definição de quem seria o criminoso (Foucault, 2012), formado a partir de processos de criminalização social. Tais processos possibilitaram a atuação contínua de aparatos políticos e institucionais em corpos tidos como desviantes com intenção de torná-los aptos e úteis ao funcionamento social. Logo, produz-se o olhar sobre o jovem negro e pobre como um criminoso em potencial. Quando estes adolescentes não frequentam a escola tornam-se, no imaginário popular, ainda mais perigosos e desviantes.

Vale frisar que mesmo os adolescentes pesquisados que frequentam a escola não têm necessariamente o direito à educação preservado. Entre os 377 adolescentes pesquisados, 145 estavam estudando no momento da apreensão. Entretanto, entre eles, 76,6% encontravam-se em distorção de série-idade<sup>26</sup>.

De acordo com Patto (2007), a aprendizagem dos alunos da rede pública brasileira é precária tanto no nível médio quanto no fundamental: identificam-se alunos nos últimos anos da escola que mal conseguem ler, encontram-se relatos de ex-alunos que afirmam não lhe terem ensinado praticamente nada. Cabe então perguntar: a mera frequência escolar é suficiente para garantir o direito à educação?

---

<sup>26</sup> Caracteriza-se distorção série-idade quando o aluno tem dois ou mais anos de atraso escolar.

A distorção série-idade, marca a trajetória escolar da maioria dos jovens apreendidos. A defasagem escolar é um problema sistêmico no Brasil, e atinge 20% dos alunos matriculados na rede pública. Fatores como raça, classe, gênero, deficiência e região influenciam sua incidência (UNICEF, 2018), o que indica que as desigualdades sociais estruturam o fenômeno.

A distorção série-idade contribui, e por vezes decorre, dentre outros múltiplos fatores, da falta de sentido escolar, seja por epistemologias pedagógicas eurocentradas, hegemônicas, apartada das realidades sociais dos estudantes; seja pelos obstáculos ao conciliar ensino, estudo, trabalho, cuidado dos filhos etc.

Assim sendo, a estrutura racista e classista da escola impacta os jovens da pesquisa, no que se refere à produção tanto da evasão escolar quanto da distorção série-idade, o que sugere que a escola também participa do processo que leva à exclusão social de um segmento da juventude.

## AS AÇÕES JUDICIAIS

Diante deste cenário, buscamos compreender como os dados sobre a violação do direito à educação comparecem nas ações da Vara da Infância e da Juventude, em especial, no momento da audiência de apresentação no NAAP.

Dentre os adolescentes que estudavam no momento da apreensão, 78,6% receberam medida de internação provisória e 17,9% foram liberados. Dentre os que não estudavam, 82,6% receberam medida de internação provisória e 16% foram liberados.

Ou seja, a aplicação da medida de internação provisória independe da frequência escolar do adolescente. Em outros termos, a escolarização não impacta de forma significativa as decisões judiciais. Santos (2021) mostra que o único dado que impactou substancialmente o deferimento da medida socioeducativa foi o ato infracional propriamente dito, o que indica uma ênfase na via punitiva do sistema socioeducativo.

De acordo com o ECA, o poder público tem o dever de zelar e garantir os direitos infanto-juvenis. No entanto, os dados analisados neste trabalho apontam para uma atuação seletiva do estado, que captura um público específico para ocupar as instituições socioeducativas e pune por meio da aplicação sistemática da medida de internação provisória.

Com a leitura das assentadas, constatamos que a única ação empreendida pelo poder público, frente à evasão escolar, é o encaminhamento para a matrícula. Todavia, essa ação isolada não coloca em xeque as questões produtoras do abandono escolar, tratando-o como problema individualizado e pontual. Perguntamos, portanto, se ao encaminhar o adolescente para a matrícula, a autoridade judicial está terceirizando e se desresponsabilizando pela evasão escolar e pela distorção série-idade, na medida em que esse encaminhamento transfere ao outro o dever de solucioná-la (Vicentin, 2006).

Antes da audiência de apresentação, o adolescente é ouvido pelos profissionais do Ministério Público, da defensoria e da equipe técnica – nessa ordem. Em função do volume de casos e da exiguidade de tempo, esses atendimentos são breves. O atendimento realizado

pela equipe técnica é chamado de “estudos técnicos” e é conduzido por um Psicólogo ou por um Assistente Social. As salas da Assistência Social e da Psicologia, são separadas entre si e os atendimentos são feitos pelo Psicólogo ou pelo Assistente Social. Os profissionais têm 15 minutos para preencher uma ficha com perguntas previamente definidas e com alguns itens de “sim” ou “não” em que devem marcar um X na resposta. No final da ficha, há espaço para que o profissional elabore um pequeno resumo do atendimento. Entre os 401 processos examinados, apenas 151 (33,7%) tinham relatório técnico.

Os estudos técnicos são importantes para compreender a relação dos adolescentes com o território, para mobilizar atores da rede de proteção integral a pensar de forma articulada a garantia dos direitos e para tensionar práticas exclusivamente punitivas no sistema socioeducativo. No entanto, o volume de casos, a velocidade dos atendimentos, a priorização do encontro com os operadores do direito e a divisão do trabalho entre os assistentes sociais e Psicólogos impossibilitam, muitas vezes, uma atuação articulada da equipe técnica com a rede de atenção psicossocial e de proteção integral.

Que efeitos essa falta de articulação produz? A julgar pela alta prevalência da aplicação da medida de internação provisória e as poucas ações voltadas para a garantia dos direitos dos adolescentes, esse modo de funcionamento parece servir a um propósito punitivo.

Na intenção de pensar perspectivas contrárias à criminalização, convocamos a lógica da rede de atenção psicossocial para discutir estratégias de um trabalho que tensione os dispositivos de exclusão.

Os princípios da rede apontam estratégias para resistir à captura pela lógica criminalizante e para buscar alternativas alinhadas à transformação social. Desta forma, a consideração do território simbólico dos adolescentes, do sofrimento ético-político, do contexto de precariedade social, das desigualdades raciais e de classe e da violação sistemática de direitos são norteadores importantes da prática profissional diante das operações punitivas do judiciário.

## AS AÇÕES DA ESCOLA NA GARANTIA DE DIREITOS

Além das ações dos profissionais das varas com outros setores responsáveis pelo cuidado e proteção infanto-juvenil, buscamos analisar, a seguir, as ações dos atores da escola diante de questões que são capturadas frequentemente pelo sistema de justiça.

A experiência de estágio em uma escola Municipal da Zona Sul do Rio de Janeiro, nos mostrou algumas das ambivalências e possibilidades da escola. Abaixo, segue um relato sobre um aluno da escola que foi apreendido pela polícia e encaminhado ao DEGASE:

Lucas<sup>27</sup> frequentava uma escola Municipal da Zona Sul do Rio de Janeiro. Certo dia, os amigos do jovem foram conversar muito aflitos com a diretora para explicar que Lucas estava no DEGASE. A mãe do adolescente também não sabia em qual unidade seu filho se encontrava e, desse modo, não sabia o que aconteceria em seguida. A diretora conversou com Raquel, coordenadora de um projeto de extensão

---

<sup>27</sup> Os nomes dos funcionários e das crianças da escola e da universidade foram alterados para preservar sua identidade.

universitária que acontecia na escola. Ela, por sua vez, conversou com outra professora da academia com experiência no campo da socioeducação para obter informações sobre o paradeiro de Lucas e a possibilidade de sua liberação do DEGASE. A partir deste contato, a diretora conseguiu informações sobre a unidade em que Lucas se encontrava e sobre a data da audiência. Lucas foi liberado com a condição de que voltasse à escola. No entanto, Lucas não retornou. Os meninos falaram que ele tinha perdido a carga<sup>28</sup> e assim, não poderia retornar à escola. Depois de algumas semanas, os meninos falaram: *“esquece, Lucas tá com fuzil na mão.”* (Diário de Campo, 2021)

A evasão escolar de Lucas e a notícia de sua apreensão, mobilizou os atores da escola, o que evidencia uma tomada de responsabilidade inicial pelos profissionais da instituição diante do problema apresentado. A escola e a família não tinham informações a respeito do paradeiro de Lucas dentro do DEGASE, o que configura violação de direito e visibiliza o isolamento das ações das instituições responsáveis pelo cuidado infanto-juvenil. A diretora acionou uma professora universitária para obter informações e tentar lidar com a questão apresentada. A articulação entre escola e universidade potencializa a produção de conhecimento e amplia as atividades dessas instituições. No entanto, neste caso, o único recurso da diretora foi esse contato, explicitando a ausência da inserção da escola na rede de atenção psicossocial e de proteção integral. A rede não é estática e deve ser constantemente atualizada e repensada. A falta de articulação desta rede diminuiu as possibilidades de ações dos atores da escola e da família diante do problema colocado.

---

<sup>28</sup> Expressão utilizada para indicar droga que seria traficada.

A notícia sobre a apreensão de Lucas veio dos seus amigos, alunos da mesma escola municipal, o que aponta para o estabelecimento de laços sociais dentro desta instituição. Castel (1997) define dois elementos fundamentais para a integração na sociedade capitalista: a relação com o trabalho e o suporte social. A escola atua de forma ambivalente e significativa na construção das relações sociais. Por um lado, a dinâmica escolar pode aprofundar a fragilidade relacional a partir de práticas opressoras e da patologização generalizada das famílias e crianças que divergem da norma estabelecida. Por outro, a escola é um dos principais espaços para a população infanto-juvenil estabelecer vínculos sociais fora do ambiente familiar. O afastamento de Lucas do sistema escolar pode aprofundar o seu isolamento social e, com isso, intensificar o processo de vulnerabilização social.

A escola é uma instituição-chave para a construção do suporte social infanto-juvenil. Assim, a educação é um setor estratégico na rede de proteção integral e seu isolamento da dinâmica intersetorial dificulta o estabelecimento de soluções eficazes contra o processo de exclusão social.

O ideal salvacionista, traz a falsa sensação de que a escola é capaz de resolver sozinha questões sociais complexas. Desse modo, frequentemente, a instituição escolar não se percebe como parte fundamental da rede de atenção psicossocial infanto-juvenil. No entanto, as questões apresentadas pelos jovens na escola muitas vezes se relacionam com diferentes aspectos das suas histórias de vida e com diversos dispositivos do seu território. A articulação das escolas com os dispositivos do território dos seus alunos pode produzir um saber localizado para lidar com problemas complexos, como a evasão escolar de uma parcela específica da juventude.

## CONCLUSÕES

A evasão escolar e a seletividade punitiva, enquanto dispositivos contemporâneos de exclusão social da juventude brasileira, dificultam a implementação efetiva do ECA. Buscamos, neste trabalho, colocar em exame as interseções entre a produção desses dois fenômenos.

A alta evasão escolar de jovens capturados pelo sistema de justiça não parece acidental, pois tanto o abandono da escola, quanto a apreensão dos jovens por ação policial acomete, em grande maioria, adolescentes negros e pobres. A evasão escolar e a seletividade punitiva são estruturadas pelo racismo e classismo. No primeiro caso, o movimento é de expulsão do universo escolar; no segundo, o movimento é de captura para dentro das unidades de internação do sistema socioeducativo.

Os discursos que criminalizam e culpabilizam os adolescentes produzem uma individualização destes fenômenos. A individualização dessas questões sociais dificulta o exame crítico das dinâmicas da instituição escolar e do sistema de justiça, assim como produz um silenciamento sobre os mecanismos racistas e classistas de exclusão social das juventudes.

Problematizamos a mobilização de ações contra o processo de exclusão social majoritariamente fragmentadas e isoladas. Devido ao caráter estrutural da exclusão, propomos que o enfrentamento para desmontar a sua lógica individualizante se baseie em ações intersetoriais, isto é, encontros entre os atores de diferentes setores da rede de atenção psicossocial para pensar juntos soluções aos problemas compartilhados. Por um lado, muitas escolas não

se reconhecem como parte fundamental da rede de atenção psicossocial; e, por outro, a lógica punitiva das varas impossibilita, frequentemente, ações intersetoriais. Diante disso, como pensar alternativas concretas que favoreçam a participação das escolas e das varas de infância de competência infracional na rede de atenção psicossocial e de proteção integral?

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **O que é Racismo estrutural**. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

CASTEL, R. **As armadilhas da exclusão. Desigualdade e a questão social**, v. 2, p. 17-50. 1997.

COUTO, M. C. V.; DELGADO, P. G. G. Intersetorialidade: uma exigência da clínica com crianças na Atenção Psicossocial. *In*: LAURIDSEN-RIBEIRO, E.; TANAKA, O. Y. (orgs.). **Atenção em saúde mental para crianças e adolescentes no SUS**. São Paulo: Hucitec, p. 271-9, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. (Trad. R. Ramallete) Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Obra original publicada em 1975.)

MENDES, E. V. *et al.* Território: conceitos-chave. *In*: MENDES, E. V. **Distrito Sanitário: o processo social de mudança das práticas sanitárias do Sistema Único de Saúde**. São Paulo: Hucitec / Rio de Janeiro: Abrasco, 1993.

GONÇALVES, H. S. Carta a um adolescente inquieto: substantivos, adjetivos e sinédoques. *In*: TAVARES, Gilead Marchezi; MORAES,

Marcia; BERNARDES, Anita Guazzelli. **Cartas para pensar políticas de pesquisa em Psicologia**. Vitória: EDUFES, p. 139-148, 2014.

PATTO, M. H. S. Escolas cheias, cadeias vazias: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, set. 2007.

SANTOS, E. P. S. Desconstruindo a menoridade: a Psicologia e a produção da categoria menor. **Psicologia Jurídica no Brasil**, São Paulo, v. 3, p. 43-72, 2011.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, Niterói, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999,

SANTOS, F. B. L. **Cheiro de gente guardada**: seletividade punitiva no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2021.

UNICEF BRASIL. **Panorama da distorção série-idade no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-distorcao-idade-serie-no-brasil>. Acesso em: 03 mar. 1922.

VICENTIN, M. C. G. Infância e adolescência: uma clínica necessariamente ampliada. **Rev. Ter. Ocup.** São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 17, n. 1, p. 10-17, jan./abr., 2006.



## **CAPÍTULO 11**

# **O SABER ESCOLAR NA GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TEMPOS DE COVID-19**

---

Raquel Irene de Macedo  
Marilene Proença Rebello de Souza

## INTRODUÇÃO

A realização do trabalho socioeducativo protetivo e preventivo com famílias em situação de vulnerabilidade social, apresenta o desafio da construção e articulação de relações de rede para proteção e garantia de direitos da criança e do adolescente.

Diante do trabalho realizado durante seis anos como Psicóloga na Proteção Social Básica, em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), localizado no bairro São Gonçalo, um território de alta vulnerabilidade social no Município de Taubaté/SP, percebi nos primeiros meses de trabalho no equipamento a necessidade de conhecimento do território atendido. Sendo assim, além da escuta das demandas da população em acolhidas, atendimentos particularizados, busca ativa e atendimentos em grupos socioeducativos com famílias dentro do CRAS, realizei o reconhecimento das instituições presentes na região de abrangência do equipamento, para construção de parcerias e fortalecimento da rede de atendimento à criança e ao adolescente, e suas famílias, sendo observado um grande potencial de parceria entre CRAS e escolas para o atendimento às famílias.

Inicialmente, houve a indicação por parte de escolas para acompanhamento e participação nas atividades do CRAS, dos considerados “alunos-problema”, com sintomas de queixa escolar, como: indisciplina na sala de aula, dificuldades de aprendizagem e de ajustamento à escola, agressividade e desobediência do aluno, fracasso escolar, os que não aderiam ao atendimento psicológico clínico, e alunos em situação de abuso de drogas, como sendo fatores centrados na criança, no adolescente e em sua família, em

detrimento de questões socioeconômicas e culturais vivenciadas pelo público atendido.

No diálogo inicial entre Educação e Assistência Social, em discussão de caso de famílias atendidas, observei uma proposta de alguns educadores para mudança no discurso da Assistência Social com as famílias no sentido de atrelar supostamente a oferta de benefício socioassistencial de cesta básica de alimentos à adesão aos encaminhamentos realizados para a família, como esse encaminhamento da escola para o atendimento psicológico ofertado pelo Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPS I). Nesse caso específico, a escola se sentia sem horizontes e esperanças de serem encontradas mais alternativas de intervenções para continuidade do atendimento escolar e de convivência para essa criança no interior da unidade. Após vivenciar muitos conflitos com essa família, e demais estudantes e educadores terem experimentado agressões físicas e verbais da criança na escola, além de outras famílias procurarem a escola para pedir devolutivas de intervenções realizadas no caso, as educadoras buscavam na Assistência Social uma possibilidade de solução e intervenção decisiva para a família, a qual nesse momento estava sendo o centro da proposta de atendimento como um público comum entre Educação e Assistência Social.

Dessa forma, as técnicas do CRAS entenderam que dialogar com a família impondo uma suposta exigência do seguimento ao encaminhamento psicológico da escola como condição para o repasse de benefício socioassistencial de cesta básica de alimentos, ofertado pela Assistência Social, ainda que sendo uma tentativa última informal de adesão da família ao encaminhamento, poderia

ser considerado uma ameaça à garantia de direitos da família, que preenchia os critérios legais para participação do Programa Municipal de Cesta Básica - Lei 5.035, de 21 de julho de 2015 (Prefeitura Municipal de Taubaté, 2015), e para as crianças e adolescentes participantes dessa composição familiar, uma vez que a família já estava vivendo uma situação de vulnerabilidade social, que certamente se agravaria diante da suspensão do repasse de alimentos.

A rede se estrutura enquanto prática ampliada entre os serviços ofertados na cidade, e essa prática precisa ocorrer em um todo, sendo necessária uma integração em um nível maior no município, especificamente falando de serviços que atendam aos interesses da criança e do adolescente. Assim, afirmamos a importância de nos aproximarmos dos conhecimentos e das experiências de educadores sobre a temática de direitos da criança e do adolescente para escuta e compreensão desse importante aspecto da realidade escolar, dentro da dimensão da intersetorialidade e da garantia de direitos.

Nesse contexto, também verificamos a necessidade de compreensão das raízes profundas do pensamento educacional, que hipoteticamente embasariam algumas alternativas de intervenção com as famílias, em situações em que a escola sente grande dificuldade em vislumbrar outras possibilidades de intervenção no meio educacional.

De acordo com Patto (2015), durante o percurso da educação brasileira, a ciência psicológica e demais teorias sociológicas e antropológicas encontraram-se afinadas com ideologias hegemônicas, identificando alunos inaptos e explicando as causas

da queixa escolar, incapacidade e inaptidão intelectual das classes populares, atribuindo o fracasso escolar às diferenças individuais, às famílias ditas desestruturadas, e a um meio social carente de cultura, o que contribuiu para justificar e consolidar uma visão de mundo estereotipada e preconceituosa a respeito das famílias pobres, fundamentada na crença de igualdade de oportunidades e na meritocracia. Tais proposições e preconceitos podem ser expressos em modos de falar e de pensar sobre as classes populares, como já observado pela autora durante a análise da estrutura do discurso de professores da rede pública da cidade de São Paulo, os quais foram entrevistados em uma pesquisa sobre as causas do fracasso escolar nos anos de 1980.

Dentre as situações vivenciadas pelas famílias atendidas, estão o desamparo como herança geracional familiar, abuso de álcool e drogas, tráfico de drogas, gravidez na adolescência, violência dentro da família e na comunidade, e exclusão social. Entendemos a construção de direitos sociais, como saúde, educação e proteção social como a base da cidadania, e uma estratégia possível para o enfrentamento da desigualdade social.

Para garantia de direitos humanos e efetivação das políticas públicas, compreendemos como imprescindível o entendimento dessas políticas, de direitos e deveres do cidadão, especificamente da criança e do adolescente, por parte de educadores e estudantes. Assim, propusemos uma articulação entre a Educação e a Assistência Social para reflexão e efetivação da garantia de direitos da criança e do adolescente dentro do trabalho da rede intersetorial.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), estabelece os direitos fundamentais da família humana. Entre

eles, garante o direito à vida e à liberdade (Artigo 3º), à igualdade em dignidade de direitos (Artigo 1º), à educação (Artigo 26), e à participação da vida cultural comunitária (Artigo 27), além de estabelecer deveres humanos na convivência social: “Artigo 29 1. O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade.” (ONU, 1948)

A Educação é um direito humano garantido pela Constituição Federal (1988), conforme o Artigo 205, e merece espaço especial de destaque em meio aos Direitos Humanos, como base essencial para formação ao exercício da cidadania, conforme afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996). A cidadania está atrelada à busca dos demais direitos, como à saúde, ao trabalho, ao acesso a oportunidades de desenvolvimento humano e a outras políticas públicas.

De acordo com o Artigo 227, da Constituição Federal (1988), é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar o direito da criança e do adolescente, com absoluta prioridade, à educação e à profissionalização. Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente afirma que: “Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...)” (Brasil, 1990).

A Política Nacional de Assistência Social (2004), é fruto do processo democrático de promoção de condições de dignidade à população brasileira, conquistando um espaço regulamentado na perspectiva da garantia do direito social.

Nesse sentido, a escola precisa contribuir para o desenvolvimento integral dos adolescentes, construindo uma formação humana e cultural que está para além da aquisição de habilidades e competências de uma formação escolar voltada para o mercado neoliberal, mas que se alia ao conhecimento e articulação de saberes sobre a realidade, a sociedade, a cultura, e a promoção de formação para a cidadania. Essa é uma das tarefas da Psicologia crítica na escola, como compromisso com o desenvolvimento humano (Léon, 2018).

Segundo Vigotski (2009), o homem é um ser multideterminado, influenciado pela história e pelo meio sociocultural, sendo uma síntese das suas relações sociais. Assim, se apropria ativamente do conhecimento construído socialmente sobre a realidade, e a partir desse saber pode vislumbrar potencialidades. Para o autor, quando aprendemos um novo método de pensamento, um novo tipo de estrutura, essa experiência de aprendizagem possibilita não somente o desenvolvimento da mesma atividade que foi objeto de aprendizagem, mas ir além dos limites que essa aprendizagem produziu, pelos conhecimentos socializados entre os pares e mediadores.

Dessa forma, se nota a importância do processo de escolarização no desenvolvimento do psiquismo. A escola é um espaço privilegiado de construção de conhecimentos e de ideias sobre as possibilidades de ser e agir na sociedade, e de formação de sujeitos sociais. De acordo com Ferreira (2010), dada a importância da escola como agente de cuidado de crianças e adolescentes, é necessária uma intervenção escolar precisa, organizada e efetiva, sendo fundamental investir na construção de uma rede de proteção

interna e externa entre escola, serviços de Assistência e proteção, na comunidade.

Sendo assim, é necessário revisitar a base epistemológica que sustenta a escola, a qual, portanto, corresponde à visão de mundo e de ser humano que produzem o modo de vida pelo qual se educa atualmente, nesse mundo e nesse tempo sócio e historicamente construídos.

A importância das equipes multiprofissionais na escola ocorre pela ação de troca de informações entre os profissionais assistentes sociais e Psicólogos, a junção de saberes para melhoria das atividades e relações individuais e coletivas, para contribuições no processo de ensino-aprendizagem e promoção de uma educação com qualidade social. Ainda, Eying (2013) acredita na prevenção de situações de violação de direitos e na garantia de direitos de crianças e adolescentes por meio do trabalho de rede intersetorial.

Para Vigotski (2009), o desenvolvimento humano ocorre pela atividade mediada, e é por meio da socialização que o homem encontra condições para se desenvolver. A partir dos determinantes históricos e sociais, o ser humano atua sobre a realidade e a transforma, gerando novas condições de pensamento e existência. Assim, é imprescindível percebermos qual é o conhecimento de educadores sobre garantia de direitos da criança e do adolescente, e de que forma esse saber pode contribuir para a efetivação desses direitos, uma vez que esse conhecimento pode ser concretizado em ações educacionais com o público atendido.

Articulada com a concepção histórico-cultural que constitui a escola, Souza (2010) afirma que “ela é constituída e se constitui

diariamente a partir de uma complexa rede em que se imbricam condições sociais, interesses individuais e de grupos, atravessada pelos interesses do Estado, dos gestores, do bairro etc.” (p. 136).

Nesse sentido, é interessante observar de que forma a proposta de compreensão da formação do sujeito para a cidadania, de conhecimentos sobre direitos humanos e políticas públicas se efetiva no discurso e no cotidiano da escola e como isso pode se articular com a efetivação da garantia de direitos de crianças e adolescentes.

Nessa pesquisa, o trabalho da rede intersetorial é discutido pelo viés das políticas públicas, em especial no que diz respeito à articulação entre Educação e Assistência Social, a partir da importância da ética do cuidado nas instituições de atendimento ao segmento de crianças e adolescentes para garantia dos direitos e promoção do desenvolvimento integral, considerando o histórico de desenvolvimento da Psicologia Escolar no Brasil e seus desdobramentos dentro da perspectiva crítica educacional, o papel do Psicólogo na rede intersetorial, a importância da Lei nº 13.935/2019, de inserção de assistentes sociais e Psicólogos na rede de educação básica brasileira, e a realidade da Educação Municipal de Taubaté.

Diante do exposto, quais os conhecimentos os educadores possuem sobre direitos humanos e políticas públicas para favorecer a garantia de direitos de crianças e adolescentes atendidos? Nessa direção, essa pesquisa buscou investigar que conhecimentos sobre Direitos Humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes os educadores apresentam, na perspectiva de favorecer a garantia

de direitos de crianças e adolescentes. Essa busca especificamente se expressou em verificar que documentos sobre Direitos Humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes os educadores tiveram acesso durante o seu percurso profissional; identificar as modalidades e os meios de formação que os educadores receberam no seu percurso profissional; identificar os contextos da prática docente em que os conhecimentos recebidos sobre Direitos Humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes contribuíram para favorecer a garantia de direitos de crianças e adolescentes; identificar os principais marcos legais que estabelecem a garantia de direitos de crianças e adolescentes, no âmbito da Educação no Brasil e no município pesquisado.

## MÉTODO

A pesquisa realizada foi quantitativa e qualitativa: quantitativa, pela aplicação do questionário, análise dos dados brutos dos números, tabelas e gráficos; e qualitativa, pelas análises e percepções subjetivas de acordo com o método de pesquisa, que considera a compreensão da história e da trajetória que formou o problema de trabalho diante do significado das relações humanas em um determinado tempo histórico, produzindo novas informações sobre a realidade.

De acordo com a concepção marxista, o homem é sujeito e objeto das relações sociais, sendo o trabalho o ato fundante do ser social. O trabalho mediado pela consciência transforma as próprias condições de existência humana, permite as transformações do homem e, ao produzir o novo e criar novas possibilidades, também produz novas necessidades, para as quais o homem vai adquirindo novas habilidades e conhecimentos (Marx; Engels, 2001).

A Psicologia Histórico-Cultural, se constitui como ciência com base no Materialismo Histórico-Dialético, oferecendo uma crítica construtiva, e a partir desse aporte teórico filosófico desenvolve a sua investigação científica. Entende-se que o modelo tradicional de racionalidade e cientificidade são dominados pelo modelo filosófico hegemônico burguês. Os aspectos humanos objetivos e subjetivos correspondem ao modo de produção da sociedade, pois o homem é um sujeito social, historicamente mediado, sob determinações de base material na constituição do gênero humano, e os atos individuais estão ligados a uma totalidade social (Shuare, 1990).

## PROCEDIMENTOS

A pesquisa foi realizada com 33 educadores (professores, coordenadores, supervisores e diretores) do Ensino Fundamental II (6º a 9º anos), das escolas municipais do Município de Taubaté, região do Vale do Paraíba, interior paulista. A pesquisa foi autorizada sob o número de parecer 4.578.987 pelo CEP – Conselho de Ética em Pesquisa, do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo – USP. Foi realizado envio de *e-mail* por meio de Carta de Apresentação à Secretaria de Educação de Taubaté, seguido de Modelo de Autorização Institucional, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), solicitando a Autorização da Secretaria de Educação de Taubaté para a realização da pesquisa. Foi recebida devolutiva por meio de Ofício/ SEED nº 88/2021 – Autorização Institucional.

Conforme direcionado pela Secretaria, foi realizado contato inicial com a Coordenação do Ensino Fundamental para organização

do envio da pesquisa por *e-mail* aos educadores. Sendo assim, a Secretaria de Educação enviou um *e-mail* para as 54 escolas de Ensino Fundamental II com os documentos acima citados, bem como o Questionário de Pesquisa (Apêndice F) a ser respondido.

A construção do questionário de pesquisa contou com a solicitação de dados informativos, como endereço de *e-mail*, declaração de consentimento; de dados pessoais e de caracterização do público-alvo, como nome completo, sexo, idade, nome da(s) escola(s) onde atua; nome do bairro onde está(ão) localizada(s) a(s); função (cargo) que ocupa; há quanto tempo ocupa o cargo/função; tempo de experiência profissional; nome do curso de graduação realizado como formação; formações que gostaria de destacar. Foram formuladas oito perguntas abertas, sendo as sete primeiras obrigatórias para resposta, e a última, facultativa para sugestões. A primeira questão abordou: “Quais são os documentos que você conhece sobre garantia de direitos de crianças e adolescentes? A segunda: “Você teve alguma formação sobre esses documentos? Se sim, qual foi a formação e qual o tempo de duração? Se não, escreva apenas ‘Não.’” A terceira: “Você teve alguma formação desses documentos dados pela Secretaria de Educação?” A quarta: “Em que situações você se lembra de ter utilizado esses conhecimentos de garantia de direitos da criança e do adolescente na sua prática de educador(a)?” A quinta: “No período da pandemia, houve alguma situação que tenha chegado até o seu conhecimento sobre a questão da garantia de direitos da criança e do adolescente? Se sim, o que ocorreu? Você pode relatar o fato e as providências que foram tomadas? Se não, escreva apenas ‘Não.’” A sexta: “Você sabe o que é CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) e CREAS

(Centro de Referência Especializado de Assistência Social)? Se sim, por favor, explique. Se não, escreva apenas ‘Não.’” A sétima: “Você já teve contato com algum profissional desses serviços de CRAS e CREAS? Relate como foi esse contato. Se não, escreva apenas ‘Não.’” Finalmente a oitava e última: “Sugestões ou observações que você gostaria de apresentar sobre a Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente”.

Foi realizada revisão bibliográfica, com levantamento e análise documental de documentos relacionados à garantia de direitos de crianças e adolescentes, em âmbito municipal e nacional, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Constituição Federal Brasileira (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96); os Planos de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, Primeira fase (2006), Segunda fase (2012), Terceira fase (2017); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2015); o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (2013); o Plano Municipal de Educação (2015-2025); a Base Nacional Comum Curricular (2018); e o Plano Municipal da Assistência Social (2020-2021).

## **A VOZ DOS EDUCADORES SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

A maior parte dos educadores participantes são do sexo feminino (72,7%), em relação aos do sexo masculino (27,3%), o que indica

uma prevalência feminina no Magistério do Ensino Fundamental II. Esse dado corresponde à prevalência histórica das mulheres como professoras na Educação Básica. A feminilização do magistério é uma tendência verificada internacionalmente, assim como no Brasil, como consequência de considerações históricas, econômicas e de gênero na sociedade patriarcal (Vianna, 2013). Os dados mostraram que 46% dos educadores que responderam à pesquisa possuem de 35 a 44 anos de idade e, em segundo lugar, 30% apresentam de 45 a 54 anos, sendo possível estabelecer uma correlação com o tempo de experiência profissional dos participantes, de 49% de 11 a 20 anos.

Os educadores participantes foram, em sua maioria, professores (69,70%), que atuam diretamente com as crianças e os adolescentes em sala de aula. Segundo os educadores, 38,71% dos participantes possuem até 06 meses de atuação no cargo ou função atual. Essa informação pode ser compreendida de algumas formas. Pode ter ocorrido mudança de cargo ou função nos últimos meses para que esse número se apresente. No entanto, observando que 19,35% dos educadores estão no cargo ou função no período de 01 a 05 anos, é possível compreender que mais da metade dos educadores (58,06%), que se refere à soma da primeira e segunda maiores porcentagens, estão no cargo ou função escolar há 05 anos. Isso pode estar ligado a contratações recentes no quadro de professores da rede municipal ou contratação de professores temporários.

Sobre a graduação dos educadores, 40,54% citaram a Pedagogia como formação principal. Foram citadas licenciaturas específicas como Matemática (16,22%), Letras (16,22%), Educação Física (10,81%), Educação Artística (5,41%), e Ciências Biológicas (2,70%),

conforme o currículo da Educação Básica. A formação em Libras (2,70%) é relevante diante da atuação com pessoas com deficiência e necessidade de comunicação e ensino de Libras, para inclusão escolar. Com relação às graduações de Jornalismo (2,70%) e de Gestão Empresarial (2,70%) é possível levantar o questionamento sobre qual a relação entre as disciplinas da Educação Básica e esses conhecimentos específicos apontados.

A primeira pergunta solicitou a indicação sobre quais documentos os educadores conhecem sobre direitos da criança e do adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA foi o mais citado (58,49%), sendo observada uma expressão pequena de outros documentos citados além desse, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Com relação às respostas sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (19%) e a Constituição Federal (11%), é importante observar a expressividade do número de respostas diante da importância e influência desses documentos na teoria e na prática das ações educativas no país. A importância do conhecimento sobre a Lei de Diretrizes e Bases abrange a possibilidade de influência do docente na articulação sobre direitos e deveres de crianças e adolescentes atendidos e sobre direitos e deveres de profissionais da Educação. Esse conhecimento pode movimentar os educadores para o ensino com relação a essa temática na escola, para a prática nas relações escolares, para a articulação entre os pares e gestão.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi citada também, pois é o documento que norteia o planejamento de ensino e as

práticas do plano educacional curricular do governo federal e o currículo da Educação no Município de Taubaté (2015 - 2025). Ao mesmo tempo em que a BNCC é escolhida como referência para planejamento educacional, o Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos parece ter sido negligenciado, pois não é citado, talvez realmente não seja conhecido pelos educadores, por ter sido substituído por um outro documento.

Para Vigotski (2009), a consciência é histórica e social, pois se forma pela internalização dos conceitos que circulam nas relações entre os sujeitos, por meio da linguagem. Se o tema de direitos da criança e do adolescente não circula nas relações e na linguagem da escola, como esse tema será parte da formação da mente e da linguagem dos estudantes? A escola é uma das instâncias que atua na formação do sujeito pelo papel mediador do professor. De acordo com o referencial histórico-cultural, na medida em que o estudante se relaciona com o educador, que possui conhecimento historicamente acumulado, ele é conduzido a assumir papéis de nível superior ao qual se encontra, sendo o professor mediador entre os estudantes, contribuindo para a aprendizagem (Saviani, 2011, Hentz, 2007).

Sobre a segunda pergunta, sobre a formação dos educadores sobre documentos relativos aos direitos da criança e do adolescente, observamos que os cursos de graduação e pós-graduação são os principais meios formativos dos educadores participantes. Assim como outras formações e cursos, esses são conhecimentos que os educadores buscaram de maneira autônoma durante o processo de desenvolvimento profissional. Foram citadas palestras, sem discriminação do agente de promoção da formação, e mencionada

com apenas 10,53% formação promovida pela Secretaria de Educação sobre a temática de direitos de crianças e adolescentes.

Com relação à terceira questão, de oferta de formação para educadores sobre documentos de direitos da criança e do adolescente, pela Secretaria de Educação, percebe-se que uma grande parte dos educadores afirma que não recebeu essa formação ou não se recorda. Foi possível observar que dos 33 educadores, um terço, ou seja, 11 afirmaram que receberam alguma formação ofertada pela Secretaria de Educação. Sobre os meios de formação de educadores sobre a temática pesquisada, observamos quatro formas citadas: estudos pessoais com objetivo de estudo para concurso público (25%); e os meios institucionais, como palestra (25%) ou *live* aberta para participação dos educadores (25%); e o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) (25%), mostrando que 75% dos meios podem ser utilizados pela Secretaria de Educação do município para realização de formação com os educadores.

Dessa forma, eleger a Educação em Direitos Humanos como diretriz escolar necessita de formação continuada de educadores e demais profissionais da Educação (Klein; D'Água, 2015). De maneira complementar, Eyng (2013) sugere, ainda, que o enfrentamento de diversas situações de violação de direitos de crianças e adolescentes exige além da formação inicial e continuada de professores, uma formação de pais e comunidade. Numa perspectiva de rede, Santos (2019) também afirma que a formação de agentes escolares em Educação em Direitos Humanos potencializa a escola como espaço de proteção social e deveria ser parte da identidade profissional de todo agente da rede de proteção social do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes. Martins (2012) indica que a

formação de educadores é uma demanda não somente profissional, mas principalmente institucional, diante da grande diversidade social e cultural das pessoas atendidas na escola, para efetivação da função social da escola.

Sobre a quarta questão, que cita as situações que o educador utilizou os conhecimentos de garantia de direitos de crianças e adolescentes, podemos destacar que 18,37% afirmam utilizar em todos os dias no cotidiano; 8,16% todos os dias durante a aula; 6,12% em orientação de pais e casos de evasão escolar; 4,08% em atendimento ao aluno; conflitos escolares; casos de violação de direitos na família; e casos de agressão e violência; em estudos e cursos; em aula remotas; ou até mesmo afirmaram que não havia recordação. Com menor porcentagem, 2,04% foi apontada maior diversidade de respostas, como a busca ativa escolar; em observação das condições financeiras do aluno; proteção na saída dos alunos da escola; observação de manchas de agressão; pela garantia de transporte escolar; orientação a estagiários, em diálogo com a gestão da escola; no planejamento pedagógico; e na orientação de direitos e deveres ao aluno; em situações de apoio da equipe do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE), ou ainda apontamento de que não houve ainda a utilização, e a falta de oportunidade de utilização.

Embora a educação seja considerada um direito humano e a escola tenha a função de espaço de proteção social, ainda continua reproduzindo o modo de pensamento das classes dominantes. Para uma transformação, a educação deve ter suas bases estabelecidas para além do ensino de conteúdos instrucionais e da lógica de trabalho da sociedade capitalista, da crença na meritocracia, que

tem no consumo o ideal de vida, e foca no desempenho cognitivo e individual, na competição entre os pares como segredo de sucesso. Do contrário, a construção moral e ética humanas seriam trocadas pelo objetivo de alcance do gozo da liberdade de consumo como proposta de felicidade no mundo atual.

A quinta pergunta, “No período de pandemia, houve alguma situação que chegou ao conhecimento do educador que envolvesse garantia de direitos de crianças e adolescentes?”, os educadores indicaram situações que identificaram como pertinentes à garantia de direitos de crianças e adolescentes. Isso significa que as respostas dessa questão dependiam justamente do conhecimento prévio dos educadores sobre os direitos de crianças e adolescentes, dos conceitos, ou seja, do que eles entendem por direitos: quais são, como se apresentam na prática escolar, e dependem também da sensibilidade pessoal e identificação profissional das situações em que se fizeram presentes. Sobre as providências realizadas com relação à violação da garantia de direitos de crianças e adolescentes, durante a pandemia, foram citados principalmente a busca ativa familiar (31,58%), para aproximação e contato com a família, entendimento na motivação da baixa frequência ou evasão escolar. Ainda, consideram como intervenção o encaminhamento para o Conselho Tutelar (26,32%) comunicando os casos de violação de direitos observados; e relataram a evasão escolar (21,05%) como violação de direito na pandemia. Na visão de Ferreira (2010), os investimentos em treinamentos para melhoria da prática na escola de reconhecimento de violação de direitos de crianças e adolescentes têm sido concentrados na área da Saúde, e não na Educação, resultando nem em identificação, nem notificação de casos.

Sobre as providências realizadas com relação à violação da garantia de direitos de crianças e adolescentes durante a pandemia, foram citados principalmente a busca ativa familiar (31,58%), para aproximação e contato com a família, entendimento na motivação da baixa frequência ou evasão escolar. Ainda, consideram como intervenção o encaminhamento para o Conselho Tutelar (26,32%) comunicando os casos de violação de direitos observados; e relataram a evasão escolar (21,05%) como violação de direito na pandemia.

Os educadores apontaram conhecimentos sobre CRAS e CREAS que definem as funções desses equipamentos, bem como percepções dos educadores ou informações que representam de forma equivocada a atividade desses locais de atendimento. As respostas “situações preventivas – CRAS” (12,00%), “violações de direitos – CREAS” (12,00%), “vulnerabilidade social econômica” (8,00%), “atendimento a violência” (4,00%), “apoio a problemas familiares” (4,00%), “Assistência Social” (4,00%), “serviços sociais” (4,00%), “centro de apoio ao cidadão” (4,00%), representam de forma geral as atividades de CRAS e CREAS, correspondente à realidade. Sobre a “distribuição de cesta básica” (4,00%), os CRAS realizaram o repasse de cestas básicas mensalmente durante a pandemia, ampliando o caráter emergencial, esporádico, anterior a esse período, para um repasse de situação de emergência aberto ao cidadão que necessitasse, mediante avaliação social. As indicações de “oferta de serviços para crianças e jovens” (4,00%) e “parceiro da escola” (4,00%) mostram a relação intersetorial e a associação de ideia de parceria de atendimento a um mesmo público. Respostas como “Já ouviu falar” (4,00%), “Para qualquer

dificuldade” (4,00%), e “Amparo aos alunos” (4,00%), representam um conhecimento abstrato com relação ao que seja a função desses serviços. Houve quem relatasse diretamente o desconhecimento sobre os equipamentos, como em “Não houve aprofundamento de conhecimento” (4,00%). As indicações de “Resgate de moradores de rua” (4,00%), “Xerox de currículo” (4,00%), “Atendimento psicológico” (4,00%), podem demonstrar algum viés de confusão sobre a função desses equipamentos. A abordagem, a orientação e o acolhimento de pessoas em situação de rua são realizados pelos serviços do Serviço Especializado em Abordagem Social (SEAS), pelo Centro Pop, que realiza orientações para pessoas em situação de rua, e o acolhimento, pelo Abrigo para pessoas em situação de rua. O xerox de currículo pode ser realizado em ocasião específica de apoio durante o acompanhamento social, a critério do técnico, mas essa função pontual e arbitrária não caracteriza a função de CRAS. O atendimento psicológico é realizado na unidade de saúde do bairro, na Estratégia de Saúde da Família (ESF) ou Posto de Atendimento Médico e Odontológico (PAMO), uma vez que a atuação do Psicólogo no CRAS ou no CREAS é social e não clínica, como é entendido o atendimento psicológico de acordo com a representação social do Psicólogo.

Sobre a pergunta se os educadores já tiveram algum contato com algum profissional desses serviços, de CRAS ou CREAS, a maior parte dos educadores (69,70%) relata não ter realizado contato com profissionais de CRAS e CREAS. Nesse âmbito, podemos considerar que o contato escolar pode ter sido realizado por educadores da gestão escolar ou do EADE/NAPE, conforme citado pelos educadores na pesquisa. Finalmente, os educadores apresentaram sugestões de

formações aos educadores sobre direitos de crianças e adolescentes (25%); 15,00% dos participantes preferiram não registrar sugestões ou comentários. Em seguida, 10,00%, foi sugerida a inclusão do tema dos direitos da criança e do adolescente no currículo escolar. De forma semelhante, os educadores realizaram sugestões (5,00%) como: o trabalho de prevenção de violação de direitos nas escolas, a melhoria da execução da garantia de direito nas escolas, a inclusão do tema na formação de professores existente, levantamento fidedigno das situações de atendimento social e, finalmente, a divulgação do tema dos direitos da criança e do adolescente na mídia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação do campo trouxe reflexões sobre como a interlocução entre a Assistência Social e a Educação, podem contribuir para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente e as políticas sociais na Educação, onde a pesquisa se materializa.

Em tempos de pandemia do novo coronavírus (Covid-19), vislumbramos as consequências de um modo de vida atual individualista. O fenômeno da pandemia em 2020 escancarou fragilidades e lacunas em nossos sistemas de Educação, Saúde e Assistência Social, mostrou equívocos de entendimentos na proposição de políticas e programas ofertados para a população em situações de emergência, em meio a crescentes vulnerabilidades e riscos sociais nas comunidades e apontou para a realidade da importância da responsabilidade social pelo cuidado ético nas instituições.

Ainda, sabemos das dificuldades que as classes populares

apresentaram para o acesso à continuidade do processo de escolarização e aprendizagem durante a pandemia, devido ao precário ou nulo acesso à *Internet* e dispositivos que tornassem possível o acesso ao ensino de forma remota.

A relação de crianças e adolescentes com o conhecimento ocorre numa relação dialógica com os educadores, pelo conhecimento construído nas e pelas relações sociais e pela experiência de conhecimento dos sujeitos com o conhecimento já elaborado historicamente, proporcionando saltos qualitativos no desenvolvimento psicológico, numa visão integral do desenvolvimento humano.

A inserção de temas como a garantia de direitos de crianças e adolescentes na formação de educadores promove o engajamento e o despertar do compromisso ético-político do educador, bem como incentiva a introdução do tema no cotidiano escolar, além da proposta de atividades interdisciplinares e o acesso aos estudantes, a discussão em espaços coletivos.

Dessa forma, é possível que o trabalho de formação sobre Direitos Humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes possa ainda apresentar um desdobramento de escuta e espaço para conscientização sobre direitos e deveres nas demais esferas, como sobre as condições de trabalho dos que atuam na garantia de direitos de crianças e adolescentes, ou seja, a compreensão dos direitos e deveres entre estudantes e professores que devem ser cumpridos na escola e na sociedade (Eyng, 2013).

Nesse caso, sugerimos o fortalecimento das equipes educacionais para o trabalho intersetorial, principalmente entre

as Secretarias de Educação e Assistência Social, com a proposta de mais formações direcionada aos educadores, especificamente sobre essa temática, promovidas pela Secretaria de Educação e um apoio da equipe multidisciplinar escolar para desenvolvimento de ações coletivas na escola.

Observamos que a temática da garantia de direitos se expressa nas práticas escolares de forma ainda tímida nos conhecimentos de educadores, se apresentando como desafio à ampliação do processo de apropriação da temática dos direitos para crianças e adolescentes entre educadores nas escolas, para que tais direitos se efetivem no processo de escolarização.

Nesse sentido, temos a percepção de que a temática não faz parte da escola ou da formação de educadores, mesmo sendo da esfera de atribuição do papel da escola, dos gestores e educadores, sendo o reflexo de uma formação de educadores fragmentada e de uma escola conteudista.

A reflexão sobre a atuação da Psicologia nos contextos educacional e social é um convite a repensar essas estruturas educacionais e sociais, e a participação profissional na construção de políticas públicas pautadas no compromisso social, nas necessidades reais da população atendida, na promoção de condições para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes atendidos com objetivo de efetivação de garantia de direitos. Portanto, a importância do processo de implementação da Lei nº 13.935/2019. No caminho de experiência de contato com a rede e em especial nessa pesquisa, sugerimos a construção de materiais e promoção de métodos de um trabalho formativo com educadores sobre a temática. Precisamente

na construção de um caminho de experiência de contato com a rede instituída, constituída, integrada, articulada, nesse desafio de implementação.

A ética do cuidado se apresenta na efetivação da garantia de direitos de crianças e adolescentes nas instituições de cuidado de Assistência Social e Educação, bem como no investimento do Estado na formação de profissionais que atuam no campo social para contribuir com o fazer ético nas instituições.

Assim, compreendemos o processo de implementação da Lei nº 13.935/2019 como política pública permanente de Estado, para destinação de recursos e para formação de profissionais, constituição de uma rede articulada, informação da população e integração desta comunidade na gestão, e implementação de aprimoramentos dentro das necessidades locais em cada território especificamente.

A discussão da garantia de direitos de crianças e adolescentes pode apresentar como desdobramento a reflexão sobre a defesa de direitos dos educadores e demais profissionais da Educação, que são trabalhadores que contribuem diretamente para a promoção das condições de desenvolvimento humano de crianças e adolescentes. Nesse sentido, as gestões de políticas educacionais e sociais municipais são fundamentais para articulação dos interesses dos segmentos sociais, educadores, equipe multiprofissional, de assistente sociais e Psicólogos na Educação e Assistência Social, como forma de intervenção para criação de uma cultura de promoção de direitos para crianças e adolescentes no município.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Presidência da República, 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742compilado.htm). Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Brasília, DF. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Plano Nacional de Assistência Social – PNAS/2004. novembro de 2005.** Brasília, DF. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/PNAS2004.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf). Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf). Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017b. Brasília, DF. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 05 jun. 2023.

EYNG, A. M. Direitos humanos e violência nas escolas: desafios do trabalho em rede. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 26, n. 2, p. 245-266, 2013. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3255>. Acesso em: 05 jun. 2023.

FERREIRA, A. L. A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes. *In*: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (orgs.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores (online)**. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz, p. 203-234, 2010.

HENTZ, M. I. B. A formação do sujeito: tecendo uma compreensão. **Revista Linhas – Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura**, Florianópolis, SC: UDESC, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1311>. Acesso em: 05 jun. 2023.

KLEIN, A. M.; D'ÁGUA, S. L. A educação em Direitos Humanos nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas de São Paulo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 55, p. 277-292, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38443>. Acesso em: 05 jun. 2023.

LÉON, G. A. F. Acerca de las tareas de la psicología en el mundo globalizado actual (hacia una plataforma histórico culturalista para la educación). *In*: BEATÓN, G. A.; SOUZA, M. P. R.; BARROCO, S. M. S.; BRASILEIRO, T. S. A. (orgs.). **Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba**. Maringá, PR: EDUEM, p. 59-76, 2018.

MARTINS, E. B. C. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo, SP: UNESP. p. 253-264, 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/d4swh/pdf/martins-9788539302437-09.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MARX, K. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach. B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas/ Karl Marx, Friedrich Engels**. [recurso eletrônico]. (Trad. R. Enderle, N. Schneider, L. C. Martorano). São Paulo, SP: Boitempo, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de Submissão e Rebelia. 4. ed. revista e ampliada. São Paulo: EDUSP, 2022. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932>. Acesso em: 05 jun. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TAUBATÉ. **Lei nº 5-035, de 21 de julho de 2015**. Projeto de Lei de autoria do Prefeito Municipal. Taubaté, SP, 2015. Disponível em: <https://taubate.sp.gov.br/anexos/leis/2015/5035.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TAUBATÉ. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Secretaria de Educação, Taubaté, SP, 2019<sup>a</sup>. Disponível em: [https://www.taubate.sp.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O.final\\_.pdf](https://www.taubate.sp.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O.final_.pdf). Acesso em: 05 jun. 2023.

SANTOS, E. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157677>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea.)

SHUARE, M. **A Psicologia Soviética**: meu olhar. (Trad. L. M. C. Calejon). São Paulo, SP: Terracota, 2017.

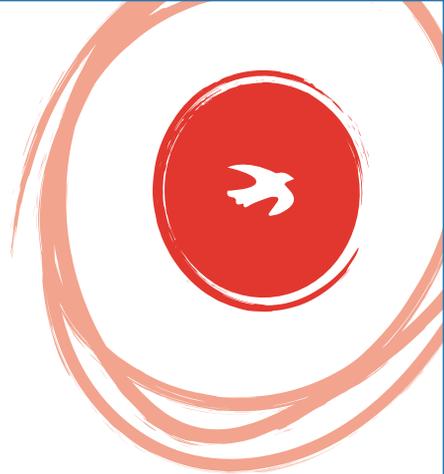
SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Políticas Públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2461>. Acesso em: 05 jun. 2023.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, S. C. (org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré. p. 159-180, 2013. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em 23 jul.2024.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madri: A. Machado Libros, S. A, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. (Trad. P. Bezerra). 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009.



## **CAPÍTULO 12**

# **QUANDO O ADOLESCENTE EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NÃO ESTUDA: UMA QUESTÃO PARA A PSICOLOGIA ESCOLAR**

---

Adriana Marcondes Machado  
Beatriz Saks Hahne

## AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS COMO TEMA (OU PENSAR A PALAVRA EM SEU INTERIOR)

No Brasil, a Lei Federal nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), no que tange ao direito especial dos adolescentes, estabeleceu como indispensável o cumprimento do devido processo legal para julgamento e atribuição de sanção àquele em idade entre 12 e 18 anos que cometa ato infracional. Até então vigorava o Código de Menores (Brasil, 1927; 1979), primeira legislação brasileira voltada designadamente para crianças e adolescentes identificados como “desviantes”. O Código de Menores autorizava, como exemplo, que menino ou menina que estivesse vagando pelas ruas e não demonstrasse possuir meios de subsistência fosse apreendido e apresentado ao juiz de menores, que poderia, dentre outros, definir por sua condução para alguma instituição de tutela, na qual permaneceria por prazo indeterminado (Batista, 2003).

Negligenciando as distintas violências que atravessavam as trajetórias de certas vidas, as decisões judiciais se pautavam na concepção de que haveria um perfil de quem nasceu para seguir caminhos censuráveis, devendo ser corrigidos em quem são – não no que fazem –, numa lógica “subordinadas às exigências de defesa social, ou seja, à proteção contra futuros delinquentes. [...] essa prerrogativa acabou por autorizar o controle de crianças e adolescentes em nome da [hipotética] proteção social” (Silva; Guerres, 2003, p. 7). Condições de vulnerabilização da vida, como a pobreza e a cor da pele, constituíam o perfil dos ditos “marginais” que, considerados como vivendo em “situação irregular”, eram objeto de ações que em nada agiam pela alteração das sortes que os marcavam em tal lugar (Machado; Hahne, 2019). A ideia de

que são irregulares as pessoas, deixando de fora da problemática suas condições de subsistência, existia desde o primeiro Código de Menores, de 1927, e foi mantida quando reformulado alguns anos depois, em 1979 (Trassi, 2006).

Abolindo a Doutrina da Situação Irregular, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Brasil passou a afirmar a Doutrina da Proteção Integral para a atenção e o atendimento à sua infância e juventude, que devem ser alvos de políticas protetivas e de amparos formados por uma coletividade que ultrapassa o espaço familiar. Além das medidas anteriormente existentes – internação, semiliberdade e liberdade assistida –, o Estatuto da Criança e do Adolescente apresentou três outras: advertência; obrigação de reparar o dano; e, prestação de serviços à comunidade. Sua promulgação, ocorrida no pós-ditadura militar, aventava dar outro lugar para meninos e meninas dos quais, historicamente, têm sido furtados os horizontes que lhes permitam viver com dignidade.

As medidas socioeducativas orientam a responsabilização de adolescentes que não devem mais ser tutelados, mas acompanhados para (e na) construção de outras decisões em seus trajetos, considerando a infração efeito de uma multiplicidade de elementos. Experimentarem-se em experiências apartadas da ilegalidade é ocasião atrelada à vivência de seus direitos sociais em uma largueza de possibilidades, de forma que a tomada de outras decisões não pode mais estar associada a um projeto de mudança solitário (individual), mas também à presença de ações políticas e comunitárias que os apoiem tanto no campo reflexivo quanto na prática de outros agires.

Afirmando que ninguém nasce infrator e que o ilícito decorre de condições materiais, sociais e políticas, com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Brasil formulou uma legislação internacionalmente reconhecida por suas propostas inovadoras, deixando o adolescente de ser responsabilizado pelo que é, passando a sê-lo por aquilo que fez (Méndez, 2008). Todavia, embora haja, na atualidade, certa compreensão da adolescência como um tempo de desenvolvimento e do ato infracional como um evento multifacetado que não define toda a biografia de quem o praticou, a permanência da nomeação desses meninos e meninas como infratores e a percepção da infração como um desvio pessoal permanecem justificando práticas de controle social e tutela sobre suas vidas (Rosa; Vicentin, 2010; Scheinvar, 2019), atrapalhando-os na construção de outros destinos para si. São tolhidos em sua liberdade de ir e vir, seja por interpelação das forças policiais ou pelo receio de seus familiares quanto ao risco de morte que correm cotidianamente – medo que encontra razão, já que, no Brasil, a violência é a principal causa de morte dos jovens negros e moradores das periferias. Como um exemplo, em 2019, dos 45.503 homicídios ocorridos, “51,3% vitimaram jovens entre 15 e 29 anos. São 23.327 jovens que tiveram suas vidas ceifadas prematuramente, em uma média de 64 jovens assassinados por dia no país” (Cerqueira, 2021, p. 27).

A Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012), instituiu os objetivos das medidas socioeducativas: i) Responsabilizar o adolescente quanto ao ato infracional; ii) Integrá-lo socialmente, garantindo seus direitos individuais e sociais; e, iii) Desaprovar a conduta infracional. Com isso, ordenamentos, registros, diretrizes, normativas,

documentos e regimentos compõem o fazer socioeducativo. A execução das medidas de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação exige a elaboração de um Plano Individual de Atendimento (PIA) para cada menino e menina, que é um instrumento de registro, planejamento de metas e objetivos. O plano individual deve ser revisitado ao longo de todo o processo socioeducativo até que se alcance a extinção da sanção, quando uma equipe composta por especialistas de diferentes áreas sugere ao poder judiciário que a medida foi devidamente cumprida.

Dentre aquilo que os adolescentes precisam realizar para chegar ao seu fim está a frequência à escola, frequentemente requerida pelo poder judiciário (Munhoz, 2017; Bueno *et al.*, 2021). Ocorre que, para estar na escola, alguém que recebe medida socioeducativa precisa enfrentar muitas questões, como, por exemplo, ter de retornar para o lugar de onde teve de ir embora tempos atrás, escutar que não há vaga para matrícula (para alguém como ele) e ser fixado, uma vez mais, no lugar de quem cumpre ou cumpriu alguma medida socioeducativa, marcando-o numa posição difícil de se desviar (Hahne, 2017).

Práticas naturalizadas de executar a medida socioeducativa e de operacionalizar o atendimento, que se materializam em encaminhamentos aos serviços do Sistema de Garantia de Direitos<sup>29</sup>,

---

<sup>29</sup> Resolução 113, Conanda (2006): Art. 1º O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal. Disponível em: [http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini\\_cd/pdfs/Res\\_113\\_CONANDA.pdf](http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini_cd/pdfs/Res_113_CONANDA.pdf). Acesso em: 05 set. 2022.

na elaboração do Plano Individual de Atendimento e dos relatórios enviados ao poder judiciário por meios que desconsideram as necessidades singulares dos adolescentes atendidos, dificultam que desgrudem deles identidades totalizadas, tornadas cristalizadas. Com isso, quem atribui e quem executa as medidas socioeducativas tende a agir por meio de procedimentos desvitalizados e desvitalizantes ao não considerar aquilo que cada trajetória de vida solicita. Sem atenção ao cotidiano, há certo enrijecimento em que os adolescentes são vistos como solicitantes das mesmas demandas, homogeneizados (Hahne, 2022).

Esse panorama, em que estão inseridos aqueles que são habitualmente denominados como sujeitos em situação de exclusão social, tem servido para justificar práticas massificadas (Martins, 1997). Como exemplo, ao afirmar a necessidade da matrícula escolar desconsiderando as histórias pregressas e as necessidades atuais que cada adolescente possui a fim de que possa se sentar no banco escolar, a escola permanece sendo vivida como um impeditivo. Nessa racionalidade, esses adolescentes persistem sendo notados como se em suas vidas necessitassem apenas do mínimo para sobreviver, ficando de fora as próprias experiências, constitutivas de quem são, na construção de seus trajetos na medida socioeducativa.

No percurso atravessado pela medida socioeducativa, meninos e meninas são submetidos a uma coleção de palavras que pouco tem variado ao longo do tempo: indisciplinado, imoral, desleixado, desinteressado, são algumas delas. Essas nomeações aparecem com regularidade quando a questão da escolarização se coloca, e quando o adolescente que infracionou não vai à escola, fica parecendo que sua recusa é um **não** para uma mudança de vida, como se a negativa

não carregasse outras intencionalidades e significados decorrentes de suas experiências passadas, atualizadas num presente que não se altera.

Todavia, quando a produção dessas palavras comparece como um aspecto fundamental da constituição das práticas socioeducativas, amplia-se as possibilidades de ações e fazeres que encurtem os efeitos de redução da potência de existir desses meninos e meninas, pois aquilo que vivem pode ser pensado desde uma ótica não mais centrada em sua individualidade, mas na perspectiva da produção de sua subjetividade (Guattari; Rolnik, 2013), processo que se dá ao longo da vida e na relação com o mundo e com as pessoas que o habitam.

Pesquisas com adolescentes sobre os quais falamos (Hahne, 2017; Hahne, 2022), marcados por muitas formas de violações, nos tem convidado a defender que as práticas socioeducativas, quando compostas com eles, alargam suas experimentações, apoiando-os no recolhimento dos efeitos do vivido e na criação de outros sentidos para aquilo que vivem, reconhecendo o “que se mostra no limiar entre ser e não ser, entre sensível e inteligível, entre palavra e coisa, não [sendo] o abismo incolor do nada, mas a espiral luminosa do possível” (Agamben, 2015, p. 32). A decisão de tomar a palavra como uma questão para a medida socioeducativa tem a intenção de somar aos esforços para dirimir a construção representacional de uma imagem desses adolescentes que, como se estivessem sempre no lugar e na hora errados, vivem precisando eleger seus caminhos em meio a uma rota sem derivas possíveis, em que todos os trajetos ficam reduzidos a **sim** ou **não**, fazendo do seu campo existencial algo bastante restritivo.

## A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS COMO ESTRATÉGIA DE ACESSO AO OUTRO

Tratar da política da medida socioeducativa é acercar-se, sobretudo, de adolescentes marcados pela falta de acesso a condições dignas de habitação, alimentação, saúde, cultura, lazer, mobilidade – atacando seu direito de uso e ocupação dos espaços públicos e da cidade. Ao receberem uma sanção, esses adolescentes se mantêm num lugar paradoxal no imaginário social: por um lado, são objeto de discursos afirmativos sobre os direitos sociais aos quais deveriam ter acesso; por outro, pronunciados como sujeitos restringidos em sua liberdade em função de sua condição de periculosidade (Rosa; Vicentin, 2010; Silva; Oliveira, 2015; Rovaron, 2017).

Esse panorama de permanente ameaça à vida, dentro do qual tais adolescentes se encontram, rotineiramente, com diferentes riscos físicos e psíquicos, produz como um de seus efeitos o fato de que pouco fora da violência seja falado sobre eles ou com eles, como se não pudessem relatar sobre si algo para além dela. Perdem, com isso, espaços para elaborar quão intensamente o cotidiano os atravessa e descobrir estratégias coletivas de sobrevivência do corpo físico e, igualmente, de outros horizontes existenciais em potência de criação.

O que mais essas vidas poderiam dizer para além do que o seu corpo necessita para sobreviver? Há outra dimensão da experiência viva que também nos interessa, algo que diz respeito à percepção de que não há outra existência igual à própria.

Para acessar e discutir com adolescentes aquilo que constitui

suas experiências, temos feito de suas memórias ferramentas para a mediação da palavra (Hahne, 2017; 2022). Em pesquisa recente (Hahne, 2022), convidamos adolescentes com trajetória em medidas socioeducativas para falar de suas lembranças a respeito delas. Entre 2018 e 2019, uma das autoras deste trabalho se encontrou com cinco meninos por prazos que variaram conforme as possibilidades e a disponibilidade de cada um deles – com alguns, foram até três encontros e com outros, cinco meses de encontros quinzenais. Com todos eles, a cada vez, a intenção foi suscitar lembranças sobre cenas que compunham o campo da medida socioeducativa para, a partir delas, elaborar uma escrita em colaboração.

A produção textual feita com cada um deles exigiu, primeiro, conquistar a vontade de dizer, encontrando tempo em comum e local que permitisse falar, como espaços onde o pensamento pudesse fluir menos preocupado com elementos exteriores – o barulho, a chegada de alguém. Quando o primeiro encontro acontecia, a pesquisadora solicitava que falassem sobre lembranças e impressões próprias, passo inicial que os levasse para diferentes lugares por descobrir. Alguns meninos nunca mencionaram o ato infracional cometido, por exemplo, e disseram da vontade de viver outras coisas, como ter um emprego fixo ou uma casa para morar onde houvesse um quarto só seu. Todos pediam espaço, tempo calmo e a possibilidade de ser algo diferente daquilo que escutavam que deveriam ser ou que supostamente eram, como disse um dos meninos, L.<sup>30</sup>, sobre apenas uma das inúmeras cenas em que foi parado por policiais perto de onde morava: “Uns dois dias depois,

---

<sup>30</sup> Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e suas identidades foram preservadas neste trabalho.

levei enquadre dos mesmos policiais e só pra escutar que não adianta andar com o documento no bolso pra se proteger. Depois, ainda escutei deles que estavam com a maior vontade de me matar e abandonar meu corpo no meio da mata.” (Hahne, 2022, p. 82).

Como L., outros meninos narravam situações carregadas de enfrentamentos e que mostravam que precisavam lutar para manter viva uma parte de si sempre ameaçada, buscando formas para lidar com a raiva e a tristeza decorrentes das situações de violência e outras humilhações. Esse e outros temas foram assuntos que apareceram sem convocação determinada pela pesquisadora, alinhavados uns aos outros tendo como linha a memória de cada um – eram eles quem convocavam as tramas sobre as quais falavam a partir dos termos “medida socioeducativa”. Uma ideia puxava outra como fios que tecem conversas que se dão sem a pretensão de conquistar qualquer verdade. Afinal, que verdade haveria de mais relevante no campo da experiência, senão o efeito do vivido no corpo?

Durante os encontros, quase nada era anotado enquanto os meninos falavam, no intento de sustentar uma conversação (Filho, 2021); posteriormente, em novas reuniões, era discutido o texto feito pela pesquisadora a partir da memória dos encontros havidos, que era lido junto, em voz alta, e repensado com os meninos, que ressaltavam ideias e transformavam o texto inicial. Brincávamos com a escolha das palavras, não as tomando como naturalizadas, fazendo da oralidade e do escrito um dispositivo de confabulação e prosa:

as linhas passavam por novo corpo feito a dois no  
empenho da coautoria. O método se fazia valer

dentro de um processo em que as alterações no primeiro texto eram esperadas. Lidas em voz alta, frase a frase, os meninos viam-se nos registros, mostrando certa expectativa pela passagem que viria. Questionavam as palavras, repensavam aquelas que lhes pareciam deslocadas, enfatizavam as que importavam, reconstruíam. (Hahne, 2022, p. 60)

Escrever a partir das trajetórias pretendia ressaltar “uma singularização existencial que coincidissem com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos” (Guattari; Rolnik, 2013, p. 22). Por isso, a própria escuta e a conversa eram processos de uma construção em que saber deles implicava que a pesquisadora aguentasse um constante não saber para que outros sentidos pudessem advir. A possibilidade de um encontro genuíno requer contar e escutar histórias, tempo para encontros e para desencontros, tempo para locomoção, fazer registros e apostar no que sustenta as ausências e as dificuldades: a certeza de que não basta perguntar para que uma fala seja produzida.

Há uma dimensão pública da medida socioeducativa para a qual ela mesma fecha seus olhos, desresponsabilizando-se quando ofusca o fato de que aquilo que vive o menino não se originou apenas de seu corpo individual, já que é efeito de séculos de reprodução de desigualdades sociais (Schwarcz; Starling, 2015). Daí que a construção dos encontros tenha sido pensada no desejo de fazer certa oposição ao apagamento do sujeito existente numa hierarquização vivida dentro da medida socioeducativa entre aquele que a aplica (ou a executa) e quem a vive. Essa relação produz, como um de seus resultados, a subordinação do adolescente às demandas

judiciárias (Arruda, 2021), algo que enfraquece a possibilidade de variação dos dispositivos que fortaleceriam a relação ali dentro, ficando todos ainda mais distanciados quando o mediador da interação é a tarefa previamente existente para chegar àquilo que o adolescente deverá realizar para ter a sanção extinta e não aquilo que, efetivamente, experimenta em seu cotidiano (Costa, 2015).

Na pesquisa, os encontros testemunharam a largueza de suas existências e o fato de que aquilo que vivem, na sua complexidade e nas sendas que criam para si, fica de fora diante da lei e da sua execução, roubando deles a experiência de se verem como pessoas cuja palavra e vida importam para aquele que os escuta no interior da medida socioeducativa. Fazer diferente disso exigiu disponibilidade para participar da ampliação das possibilidades de presença no mundo, algo que se faz de forma conjunta, por meio de uma ferramenta sempre à mão: a palavra.

## **A ESCOLA COMO INTERROGAÇÃO PARA A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA**

Há incontáveis dimensões para uma escola, como lugar de socialização, de aprendizagem de regras e de viver diversas primeiras experiências. Por vezes, nela se reproduzem ideias de diferenças que escancaram o que os meninos da medida socioeducativa seriam ou não poderiam ser, deixando-os sozinhos diante do que lhes parece faltar, sentindo-se menos com o que conhecem enquanto outras pessoas parecem saber mais e melhor, pois a escola é, também, “uma célula reprodutora da ideologia da máquina de produção” (Gallo, 2009, p. 126). Em razão disso, quem cumpre medida socioeducativa dificilmente vive a escola sem precisar lidar com a

imagem da violência em si colocada, como se fosse ela seu único estado possível. Para esses adolescentes, estar em sala de aula não acontece fora das experiências fundadas pelos efeitos dessa imagem (Galdeano; Almeida, 2018).

C., um dos adolescentes escutados para a pesquisa brevemente apresentada neste trabalho, ajudou a pensar o processo de escolarização de um menino que passa pela medida socioeducativa, pois vivia, enquanto conversávamos, o dilema que se coloca entre estar na escola para se ver livre da sanção e não ir para a escola e não precisar viver o desconforto de estar nela. Certa vez, quando a pesquisadora o esperava dentro do serviço onde cumpria sua medida socioeducativa de liberdade assistida para uma conversa, testemunhou seu técnico de referência (o profissional que o acompanhava mais de perto no processo socioeducativo) lhe dizer o que parecia ser um alerta, e escreveu:

[...] ele [o técnico] sabia que você andava faltando na escola e avisou que, enquanto você não fosse, não teria a extinção da sua medida socioeducativa. Disse, entretanto, que se a frequentasse por dois meses seguidos, ficaria livre. Você balançou a cabeça sem dizer uma palavra [me pareceu que queria dizer que não tinha jeito, que pra você a escola não era uma possibilidade. Que dois meses te pareciam uma eternidade].

Fazer aparecer o que torna (im)possível para alguém estar na escola resulta da reflexão sobre a experiência, que é “algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão” (Larrosa, 2017, p. 10). Quando aquele profissional pedia para

C. ir à escola por dois meses, solicitava muito dele e, ao mesmo tempo, quase nada, pois requeria apenas o seu corpo presente naquele lugar. No imperativo daquele alerta, que existia numa certa operacionalização da medida socioeducativa que responde, primeiro, ao poder judiciário, aquele menino aparecia apenas como alguém que era “difícil” ao se negar a fazer o que sabia que era o devido. Os elementos que constituíam ir à escola como algo complexo ficavam de fora, não sendo objeto de questionamento e reflexão naquele espaço.

Nas conversas em meio à produção da pesquisa, C. mostrava que, quando ser estudante implicava ter de lidar com o mesmo organismo institucional que o excluiu, para ser possível estudar, precisava também experimentar outras situações. Para muitos, entrar na escola é ter de se haver cotidianamente com não possuir um tênis para calçar, ônibus perto de casa para chegar, vaga no melhor horário, estereótipos que limitam suas experiências e regras das quais, sem lhes explicarem como foram criadas, discordam. Divergindo, viram párias. Estando num ambiente sentido como tão alheio, tão não feito para si, e vendo-se com pouco ou nada para trocar, não sustentam permanecer (Hahne, 2017).

A participação da medida socioeducativa na reprodução da escolarização que não se realiza permanece camuflada quando colocar o menino na escola fica sendo o princípio e o fim, pois, como, “muitas vezes, entramos em contato com histórias nas quais a vida escolar se tornou mais um impeditivo do viver” (Machado, 2008, p. 3), descobrir o que a faz ser um lugar viável para cada um consiste num ofício que exige certa qualidade de escuta e interação. A narrativa aqui partilhada mostra uma parcela ínfima de uma vida

que tensionava a afirmação da escola como uma possibilidade indiferenciada ao expor que estar nela deveria constituir uma máquina de guerra (Guattari; Rolnik, 2013) para a medida socioeducativa e não uma demanda genericamente atribuída aos meninos.

O que se passa no interior das medidas socioeducativas se dá em meio a uma forma de presença que tende a estar desatenta às singularidades e, entretanto, tal atenção resguarda algo de uma radicalidade que abriria quem opera no interior da medida socioeducativa para outras formas de fazer, inventando, com isso, o inédito: aquilo que inexistente fora das circunstâncias antecipadas. O encontro com o outro precisaria assumir as “lutas contra a secura dos corações, a acídia nas relações e o agreste dos códigos” (Corazza, 2012, p. 14), acionando algo que não cabe mais, como a repetição incapaz de produzir novas respostas, para descobrir, no encontro, o que habita cada vida. Buscar o novo implica negar procedimentos, encaminhamentos e averiguações generalizadas que fazem do adolescente mais um em meio à massa, combatendo contra certo modo de notá-lo que lhe retira a possibilidade de criar outras relações com as coisas do mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arquitetar novos ou impensados movimentos em conjunto com adolescentes que cumprem medida socioeducativa é algo exigente e que se lança em favor de disputar com efeitos do sancionatório, agindo pela ampliação intensiva de corpos-presos adoecidos em razão das condições de subsistência em que suas vidas ficam parecendo valer pouco.

Tomar a possibilidade de estudar no interior das experiências cotidianas de cada pessoa, desde aquilo que vive efetivamente, requer uma espécie de tranquilidade furtada desses meninos, para os quais o tempo é sempre um breve instante. Quando têm que estudar sem poder pensar a experiência escolar, muitos se encontram com algo de insuportável que os deixa ainda mais sozinhos e ameaçados diante de espaços sociais.

Entretanto, aquilo que cada adolescente realiza pode ganhar outro andamento quando fundamentado na preocupação de que viva e não se arrisque em meio às violências que o universo do crime implica e que ampliam a condição tão fragilizada de sua existência. Pensar a escola de cada um, em parceria, significa apostar na produção de sentidos, podendo escolher como viver a vida. Constitui, ainda, a participação da construção dos processos por meio do pensamento, ajudando a produzir dobras que operem pela ampliação da potência das formas de existir no mundo, de forma a criar, com o adolescente, fendas numa realidade que para ele sempre se apresentou endurecida, pensando sua dimensão experiencial, pois cada um a vive no enlace com uma história social que a precede. Não há escape ao instituído senão ao questioná-lo; por isso, quem passa pela medida socioeducativa precisa, primeiro, de tempo e calma para pensar, também, seu processo de escolarização.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Nudez**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- BATISTA, V. M. **Difíceis ganhos fáceis – drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003.
- ARRUDA, J. S. Breve panorama sobre a restrição e privação de liberdade de adolescentes e jovens no Brasil. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 49, 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/51140/51140.PDF>. Acesso em: 19 fev. 2023.
- BRASIL. **Código de Menores. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**, consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- BRASIL. **Código de Menores. Lei Federal nº 6.697**, de 10 de outubro de 1979, dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=6697&ano=1979&ato=f56ATQq1EMrRVTab9>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**, institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm). Acesso em: 22 jul. 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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 22 jul. 2024.

BUENO, C. D. *et al.* **Panorama Nacional da Política de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto (2017 e 2018)**. Brasília: Visão Mundial e GAJOP, 2021. Disponível em: <https://composic.nyc3-cdn.digitaloceanspaces.com/2021/12/14/UaoQNT7VU4.pdf> Acesso em: 19 fev. 2023.

CERQUEIRA, D. **Atlas da violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf> Acesso em: 10 fev. 2023.

CORAZZA, S. M. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, n. 8, 2012.

COSTA, C. Dimensões da Medida Socioeducativa: entre o sancionatório e o pedagógico. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 62-73, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/16858> Acesso em: 11 fev. 2023.

FILHO, J.M. G. Posfácio. *In*: BAPTISTA, Isildinha Nogueira. **A cor do inconsciente: significações do corpo negro**. São Paulo: Perspectiva, 2021.

GALDEANO, A. P.; ALMEIDA, R. (coord.). **Tráfico de drogas entre as piores formas de trabalho infantil: mercados, famílias e rede de**

proteção social, 2018. São Paulo: CEBRAP. Disponível em: [https://cebrap.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Tráfico-de-Drogas-Trabalho-Infantil\\_ebook.pdf](https://cebrap.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Tráfico-de-Drogas-Trabalho-Infantil_ebook.pdf). Acesso em: 10 fev. 2023.

GALLO, S. **Subjetividade, ideologia e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HAHNE, B. S. **Sobre a indisciplina e o ato infracional**: experiências escolares de alunos e professores. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

HAHNE, B. S. **No interior da medida socioeducativa**: itinerários narrativos e encontro como resistência. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MACHADO, A. M. **A produção de desigualdades nas práticas de orientação**. Trabalho apresentado no CEU Butantã, no âmbito do Projeto Direitos Humanos, 2008. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Desigualdade%20e%20Educ%20Adriana%20Marc.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

MACHADO, A. M.; HAHNE, B. S. Por uma escuta não normalizadora na medida socioeducativa. **Educação, Sociedade & Culturas**, Campinas, v. 57, p. 125-143, 2020. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/16>. Acesso em: 01 jul. 2022.

MENDÉZ, E. A Dimensão Política da Responsabilidade Penal dos Adolescentes na América Latina: notas para a construção de uma modesta utopia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 02, p. 15-35. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/7061>. Acesso em: 19 fev. 2023.

MUNHOZ, S. R. **O governo dos meninos**: liberdade tutelada e medidas socioeducativas. São Carlos: EdUFSCar, 2017.

ROSA, M. D.; VICENTIN, M. C. Os intratáveis: o exílio do adolescente do laço social pelas noções de periculosidade e irrecuperabilidade. **Psicologia política**, São Paulo, v. 10 n. 19, p. 107-124, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n19/v10n19a10.pdf> Acesso em: 10 fev. 2023.

ROVARON, M. **Fundação CASA**: o passado ditatorial no cotidiano democrático? 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp). Marília, 2017.

SCHEINVAR, E. “A aplicação do ECA tem se desviado da sua proposta original”: Estado de Direito e formação discursiva no campo da criança e do adolescente. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, E. R.; GUERESI, S. **Adolescentes em conflito com a lei**: situação do atendimento institucional no Brasil. Texto para discussão nº 979. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2013. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/>

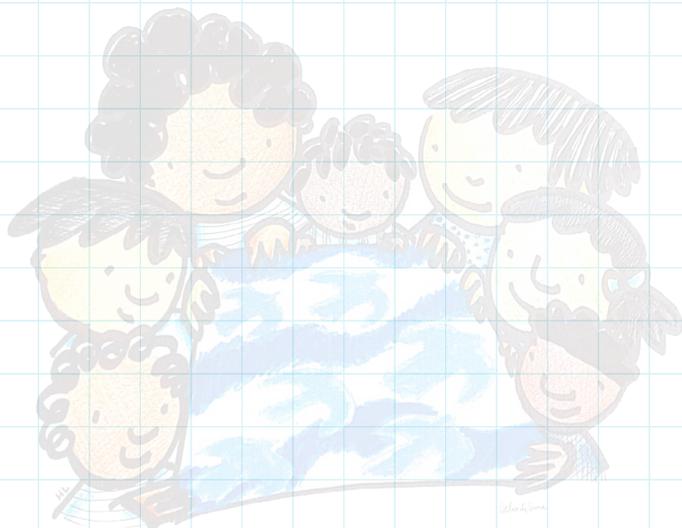
portal/index.php?option=com\_content&view=article&id=4548

Acesso em: 31 jan. 2023.

SILVA, E. R.; OLIVEIRA, R. M. **O adolescente em conflito com a lei e o debate sobre a redução da maioridade penal:** esclarecimentos necessários. Nota técnica nº 20. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2015. Recuperado de: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota\\_tecnica/150616\\_nt\\_maioridade\\_penal.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/150616_nt_maioridade_penal.pdf). Acesso em: 22 jul. 2024.

TRASSI, M. L. **Adolescência-violência:** desperdício de vidas. São Paulo: Cortez, 2006.

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



### **ADRIANA MARCONDES MACHADO**

Doutora e Mestre em Psicologia Social, pela Universidade de São Paulo. Docente do Departamento da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do IPUSP desde 2010, leciona na pós-graduação desde 2012. Coordena o Serviço de Psicologia Escolar desde 2014. Prestou o concurso de Livre Docência em 2021, quando se tornou professora associada da USP. É membro do Grupo de Trabalho (GT) Subjetividade Contemporânea da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) desde 2014, tendo sido coordenadora deste GT de 2019 a 2023.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4492645674864395>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5513-8723>.

E-mail: [adrimarcon@uol.com.br](mailto:adrimarcon@uol.com.br)

### **ALAYDE MARIA PINTO DIGIOVANNI**

Professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Docente da pós-graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo. Mestrado em Educação/UFPR, Doutorado em Integração da América Latina/USP. Estágio pós-doutoral Integração da América Latina/USP. Líder do grupo de pesquisa CNPQ Psicologia e Educação na perspectiva histórico-cultural. Coordenadora do Laboratório Interinstitucional Psicologia e Políticas Públicas. Desenvolve pesquisas nas áreas de Psicologia, Educação, Políticas Sociais no Brasil e na América Latina.

E-mail: [alayde@unicentro.br](mailto:alayde@unicentro.br)

### **ANDRISE TEIXEIRA**

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) (2021). Graduada em Matemática (2020) e em Pedagogia (2005). Docente da Secretaria do Estado da Educação- (SEED) e da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel/PR (SEMED). Integrante do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD-UNIOESTE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6135-453X>.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6478055056995700>.  
E-mail: [andrise@hotmail.com](mailto:andrise@hotmail.com)

### **BÁRBARA CAROLINE CELESTINO PALHUZI**

Universidade de São Paulo, São Paulo, bolsista CNPq. Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Graduada em Psicologia, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Paranaíba (2018). Mestra em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, com bolsa CNPq (2020).  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8296-1694>.  
E-mail: [babipalhuzi.bp@gmail.com](mailto:babipalhuzi.bp@gmail.com)

### **BEATRIZ SAKS HAHNE**

Doutora e Mestre pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo, com estágio de doutorado sanduíche cumprido junto à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, (Portugal). Graduação em Psicologia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora universitária e atua com juventudes em contexto de violência e em

cumprimento de medidas socioeducativas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3871246146021894>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9690-6058>.

E-mail: [beatrizsaks@gmail.com](mailto:beatrizsaks@gmail.com)

### **CLÁUDIA ROSANA KRANZ**

É licenciada em Matemática (UNISINOS), Mestre e Doutora em Educação (UFRN), Pós-doutora em Psicologia, pela Universidade Estadual de Maringá. É professora adjunta do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação (UFRN), na área de Didática e Ensino da Matemática e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (Centro de Educação/UFRN). É membro do Núcleo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural (UFRN).

E-mail: [claudiakranz@hotmail.com](mailto:claudiakranz@hotmail.com)

### **GABRIELA DOS SANTOS ROSS**

Aluna do curso de graduação em Psicologia na Unicesumar – Maringá/PR, Brasil. Pesquisadora do Programa Voluntário de Iniciação Científica da Unicesumar – PVIC 2021/2022.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8840-796>.

E-mail: [gabrielasantosross@hotmail.com](mailto:gabrielasantosross@hotmail.com)

### **GIULIANA VOLFZON MORDENTE**

Psicóloga (UFRJ) e Pedagoga. Professora substituta do Instituto de Psicologia da UFRJ, (2020-2022). Coordenadora de estágio e projeto de extensão em escolas públicas do Rio de Janeiro, (COLA/UFRJ). Doutoranda (bolsista FAPERJ) em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em

Psicologia da UFRJ. Mestre em Psicologia (PPGP/UFRJ). Especialista em Educação Transformadora (Pós-Graduação PUCRS).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6352-9663>.

E-mail: [giulianamordente@yahoo.com.br](mailto:giulianamordente@yahoo.com.br)

### **JANE PERUZO IACONO**

Mestre em Educação e Doutora em Letras. Professora do Mestrado e Doutorado em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, (UNIOESTE). Membro do Programa de Educação Especial – PEE e dos Grupos de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente – GPAAD e Grupo de Pesquisa em Educação Especial – GEPEE. Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2014).

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3285-2411>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0508456648541332>.

E-mail: [janeperuzzo@gmail.com](mailto:janeperuzzo@gmail.com)

### **JAQUELINE LIMA DA SILVA NERY**

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (PUC-SP), São Paulo, bolsista CNPq. Psicóloga graduada em Psicologia pela Universidade Paulista (UNIP) (2017). Mestra em Educação pela PUC-SP. Pós-graduada (lato sensu) em Psicologia e Educação pela Universidade Paulista (2020).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-3026-2465>.

E-mail: [jaquelim.nery@gmail.com](mailto:jaquelim.nery@gmail.com)

## LETÍCIA VIER MACHADO

Doutora em Psicologia, (Universidade de São Paulo) e Doutora em Educação (Université Paris VIII- Saint-Denis Vincennes). Docente no curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e docente no curso de Psicologia da Unicesumar – Maringá/PR, Brasil. Orientadora no Programa Voluntário de Iniciação Científica da Unicesumar – PVIC 2021/2022.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2288-2599>.

E-mail: [leticiviermachado@gmail.com](mailto:leticiviermachado@gmail.com).

## LILIANE DOS GUIMARÃES ALVIM NUNES

Graduada em Psicologia, pela Universidade Federal de Uberlândia e mestrado em Psicologia Aplicada pela mesma Universidade. Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Atua como Psicóloga Escolar e Docente da Área de Psicologia Escolar do Colégio de Aplicação/ Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU). Tem experiência na área de Psicologia Clínica e Escolar, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Formação Docente, Educação Inclusiva, dificuldades na escolarização nas séries iniciais, saberes e práticas da Psicologia Escolar. Colégio de Aplicação/Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp. Eseba/UFU), Uberlândia/MG.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6623-0154>.

E-mail: [lilidosgui@uol.com.br](mailto:lilidosgui@uol.com.br)

### **MÁRCIA JUSTINO DA SILVA**

Doutoranda pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, bolsista CNPq. Psicóloga graduada pela Universidade Federal de Roraima, (UFRR). Mestra em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP, (2018) com bolsa CAPES. Atualmente é doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, com pesquisa sobre a atuação das(os) psicólogas(os) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0353-772X>.

E-mail: [marciajustino@usp.br](mailto:marciajustino@usp.br)

### **MARIA LIDIA SICA SZYMANSKI**

Psicóloga e Pedagoga. Mestre e Doutora em Psicologia, pelo Instituto de Psicologia da USP. Pós-Doutora em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação, pelo Departamento de Psicologia da Faculdade de Educação da UNICAMP. Docente do Mestrado e Doutorado em Educação e dos Cursos de Graduação em Pedagogia e Letras da UNIOESTE. Líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1641-8527>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9237911847876411>

E-mail: [szymanski\\_@hotmail.com](mailto:szymanski_@hotmail.com)

### **MARIANE LOPES BECHUATE**

Psicóloga, (UFRJ). Mestranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-7873-7348>.

E-mail: [marianebech@hotmail.com](mailto:marianebech@hotmail.com)

## MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

Psicóloga, licenciada em Psicologia, Mestre, Doutora e Livre-docente em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP. Atualmente é Professora Titular do Instituto de Psicologia da USP, atuando na Graduação e na Pós-Graduação. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq- Nível 1-C e Membro da Academia Paulista de Psicologia, Cadeira nº 02, "Lourenço Filho".

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8297-5674>.

E-mail: [mprdsouz@usp.br](mailto:mprdsouz@usp.br)

## MÉRCIA DE OLIVEIRA PONTES

É licenciada em Matemática e Mestre em Educação, pela Universidade Estadual do Ceará, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua nos Estágios Supervisionados no curso de Licenciatura em Matemática e nos Ensinos de Matemática no curso de Pedagogia da UFRN. Está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática (PPGECNM-CCET-UFRN). Participa do Grupo Colaborativo em Matemática (Grucomat) e do Núcleo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural.

E-mail: [merciaopontes@gmail.com](mailto:merciaopontes@gmail.com)

## MÔNICA CINTRÃO FRANÇA RIBEIRO

Graduada em Psicologia, pelo Instituto Unificado Paulista. Doutora e Mestre em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, (IPUSP). Pesquisadora, Supervisora de estágio e Professora na Universidade Paulista (UNIP). Coordenadora e Docente no Curso de Especialização Lato Sensu em Psicologia e Educação na UNIP. Membro da

ABRAPEE e do GIQE. Conselheira no CRP SP.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1583-3040>.

E-mail: [monica.cintrao@hotmail.com](mailto:monica.cintrao@hotmail.com)

### **PRISCILA MARIA DO NASCIMENTO PEREIRA**

Graduada em Psicologia, pelo Centro Universitário de Caratinga. Especialista em Psicologia e Educação pela Universidade Paulista (UNIP). Gerente da Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar – APOIE. Membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE. Servidora efetiva na Secretaria Estadual de Educação – SEDU, no Estado do Espírito Santo.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9769-5539>.

E-mail: [priscila.maria@hotmail.com](mailto:priscila.maria@hotmail.com)

### **RAQUEL IRENE DE MACEDO**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – USP (2022). Membro do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE). Integrante do grupo de pesquisa do CNPQ Psicologia e Escolarização: Políticas Públicas e Atividade Profissional na Perspectiva Histórico-Crítica (2020 - atual). Especialização em Psicologia clínica: uma abordagem psicanalítica pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL/ Lorena (2016). Graduação em Psicologia (2014) e em Licenciatura Plena em Psicologia (2012), pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL/ Lorena. Atua como psicóloga e funcionária pública estatutária em um Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, na Secretaria de Desenvolvimento e Inclusão Social do Município de Taubaté- SP (2016

- atual). Tem experiência na área de Psicologia e em pesquisa, atuando nos seguintes temas: educação, assistência social, vulnerabilidade social, garantia de direitos da criança e do adolescente.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3477-5579>.

E-mail: [raquelmacedo@alumni.usp.br](mailto:raquelmacedo@alumni.usp.br)

### **RUZIA CHAOUCHAR DOS SANTOS**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, bolsista CAPES. Psicóloga, graduada pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), especialista em Psicologia e Educação. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT), com bolsa CAPES. Cursou o aperfeiçoamento em Orientação à Queixa escolar na Universidade de São Paulo (IP/USP).

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>.

E-mail: [ruziachauchar1@gmail.com](mailto:ruziachauchar1@gmail.com)

### **SANDRA MARIA FODRA**

Doutoranda, no Programa Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Formada em Comunicação Social e História, mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica e especialização no Ensino de Ética, Valores e Cidadania pela Universidade de São Paulo. Atuou na equipe central do Programa Ensino Integral na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e como Gestora do Projeto Mediação Escolar e Comunitária no Sistema de Proteção Escolar. Foi responsável pela formação dos educadores no Núcleo de Convivência do Programa CONVIVA. LIEPPE – IP/USP.

E-mail: [sandra.fodra@usp.br](mailto:sandra.fodra@usp.br)

### **TARSILA MARIA OVELHEIRO**

Prefeitura de Municipal de Guarulhos- São Paulo, Psicóloga graduada pelo Centro Universitário Paulistano (2006). Especialização em Administração Hospitalar pela Universidade Cruzeiro do Sul (2009). Mestra em Psicologia Social pela PUC-SP (2013). Atualização em Orientação à Queixa Escolar pela USP (2019). Atua no serviço de Atenção Básica à Saúde, com experiência na área de Psicologia Social, Saúde Coletiva e Saúde Pública.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2389-0102>

E-mail: [tarsilavelheiro@gmail.com](mailto:tarsilavelheiro@gmail.com)

### **TATIANA PLATZER DO AMARAL**

Pós-doutorado no Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE, Instituto de Psicologia – USP (2020). Possui mestrado (1998) e doutorado (2004) em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Graduação em Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1993), graduação em Licenciatura Plena e Formação de Psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1993) e em Pedagogia – Faculdades Associadas de São Paulo (2016). Tem experiência profissional na graduação em docência e gestão no curso de Pedagogia e outras licenciaturas, presencial e EAD. É membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) e Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP). Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Psicologia Escolar e Educacional, Enfoque histórico-cultural, Políticas Públicas e Educação Especial. LIEPPE – IP/USP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7935064757517408>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9136-463X>.

E-mail: [platzer0112@gmail.com](mailto:platzer0112@gmail.com)

## VIVIANE PRADO BUIATTI

Possui graduação em Psicologia, pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestre em Psicologia Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia (área de concentração: Desenvolvimento Humano e Aprendizagem) e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). É professora efetiva da Universidade Federal de Uberlândia – Instituto de Psicologia. Professora formadora e pesquisadora do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, e do Curso de Especialização em Educação Especial da Faculdade de Educação (UFU). Foi Assessora de Cotas (2017-2021). Áreas de pesquisa: dificuldades no processo de escolarização, formação docente, Psicologia da Educação, Educação Especial e Inclusão, Atendimento Educacional Especializado. Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (IPUFU), Uberlândia/MG.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6639-5135>.

E-mail: [vivibuiatti@hotmail.com](mailto:vivibuiatti@hotmail.com)

## WEVERTON CURTY DE ASSIS

Graduado em Psicologia, pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia (MULTIVIX). Especialista em Psicologia e Educação pela Universidade Paulista (UNIP). Psicólogo na Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar – APOIE, atuando na Superintendência Regional de Educação – ser, Barra de São Francisco, Estado do Espírito Santo.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9248-7226>.

E-mail: [wevertoncurty23@gmail.com](mailto:wevertoncurty23@gmail.com)



ISBN: 978-65-99729-18-1



9 786589 729181



CONSELHO  
REGIONAL DE  
PSICOLOGIA  
MINAS GERAIS