

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
MINAS GERAIS

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 IV

Belo Horizonte



2025

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.crpmpg.org.br / crp04@crp04.org.br

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional- ABRAPEE

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

CEP: 04044-010 – São Paulo/SP

Telefone: 11 96900-6678

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

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

Obra em 4 Volumes

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

C755p

Conselho Regional de Psicologia Quarta Região (CRP04-MG)
Psicologia escolar e educacional e a lei 13.935/2019: compromisso com a educação democrática [recurso eletrônico] / Conselho Regional de Psicologia Quarta Região (CRP04-MG); Comissão de Orientação em Psicologia Escolar e Educacional (COPEE); Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). -- Belo Horizonte: CRP04-MG, 2025.
423p. : 1 PDF (Psicologia escolar e educacional e a lei 13.935/2019: compromisso com a educação democrática, v. 4)

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: 978-65-89729-19-8

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. Tondin, Celso Francisco (org.). IV. Negreiros, Fauston (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 IV:

*Celso Francisco Tondin
Fauston Negreiros*

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 Espósito
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. Silvia Maria Cintra da Silva – MG

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

2ª Tesoureira – Dra. Alexandra Ayach Anache – MS

CONSELHO FISCAL – Membros Efetivos:

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

Conselheiro Fiscal Efetivo – Dr. Herculano Ricardo Campos – RN

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

Conselheira Fiscal Efetiva – Dra. Janaína Cassiano Silva – GO

Conselheira Fiscal Efetiva – Ms. Renata Plácido Dipp – RS

Membros Suplentes:

Conselheira Fiscal Suplente – Alayde Maria Pinto Digiovanni – PR

Conselheira Fiscal Suplente – Mercedes Villa Cupolillo – RJ

Conselheira Fiscal Suplente – Dra. Viviane Prado Buiatti – MG

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

1º Secretária – Dra. Janaína Cassiano Silva – GO

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

1ª Tesoureira – Dra. Alexandra Ayach Anache – MS

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

CONSELHO FISCAL – Membros Efetivos:

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	08
APRESENTAÇÃO DO VOLUME IV	11
PREFÁCIO Nilza Sanches Tessaro Leonardo	14
FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO PARA MEDIAÇÃO NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO Ana Karina Amorim Checchia, Mônica Cintrão França Ribeiro e Felipe Oliveira	21
GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA UNIDADE DE OBUTCHÉNIE E VOSPITANIE Gabriela Pinto Braga	46
PAPO PSI: UMA PROPOSTA DIALÓGICA DE COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONJUNTA André Oliveira, Clarissa Staffa, Flavia Nahon e Stella Tardin	61
AÇÕES DO SISTEMA CONSELHOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.935/2019 NA EDUCAÇÃO PÚBLICA Leila Kalinny Gomes de Souza e Virgínia De Oliveira Alves Passos	78
A CRIATIVIDADE NAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 2010 A 2020 Milena Aparecida Cavalcante Sucena e Itale Luciane Cericato	102

ANÁLISE DA PRÁTICA DE PROFESSORES DE UM CURSINHO POPULAR PRÉ-UNIVERSITÁRIO

127

Welber de Barros Pinheiro e Marcelo Ricardo Pereira

CAMINHOS E (DES)CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PANDEMIA

161

Ana Claudia Esteves Correa, Irinilza Odonor Ganesi Bellintani,
Silvana Aparecida Santana Tamassia e Vera Maria Nigro de Souza Placco

ESCOLA, VÍNCULOS E PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA REDE ESTADUAL PAULISTA

179

Marilene Proença Rebello de Souza, Camila Sanches Guaragna,
Elisana Marta Machado de Souza, Márcia Regina Cordeiro Bavaresco,
Tatiana Platzer do Amaral, Lilian Suzuki e Mauro Mathias Junior

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) E PSICÓLOGAS(OS) ESCOLARES E EDUCACIONAIS: IMPASSES E DESAFIOS NO BRASIL E PORTUGAL

209

Marilene Proença Rebello de Souza, Ana Karina Amorim Checchia,
Christiane Jacqueline Magaly Ramos e Rosa de Jesus Soares de Bastos Nunes

FORMAÇÃO DOCENTE: IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DURANTE A PANDEMIA

242

Simone Tahan, Thays Roberta de Abreu Gonzaga Sentoma e
Vera Maria Nigro de Souza Placco

SER E TER – POSSIBILIDADES DO ENSINO/APRENDIZAGEM DA ESCRITA: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

268

Renata Linhares e Vinícius do Prado Manoel

EDUCAÇÃO PARA TODOS? CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA QUEER PARA INCLUSÃO DE SUJEITOS TRANSGÊNEROS NAS ESCOLAS

292

Dandara Camélia da Silva Domingues e Daiane Fuga da Silva

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA À LUZ DA TEORIA
DOS DOMÍNIOS SOCIAIS

317

Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho, Gabriela da Silva Disner,
Lívia Maria de Souza Soares e Raul Aragão Martins

PROJETO CONHECER MAIS: DIVULGAÇÃO DE INFORMAÇÕES
PARA FAVORECER A ESCOLHA PROFISSIONAL

342

Virgínia de Oliveira Alves Passos e Leila Kalinny Gomes de Souza

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

357

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

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

382

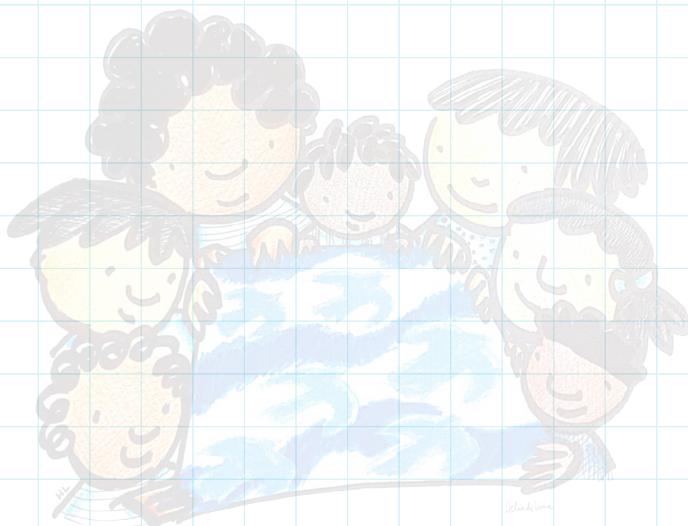
Elisana Marta Machado de Souza, Aline Eleuterio Matos,
Danieli de Cássia Barreto Goessler e Laura Rafaella Ramos Silva

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)

407



Apresentação



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; Medicinalização 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, o(a) 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.

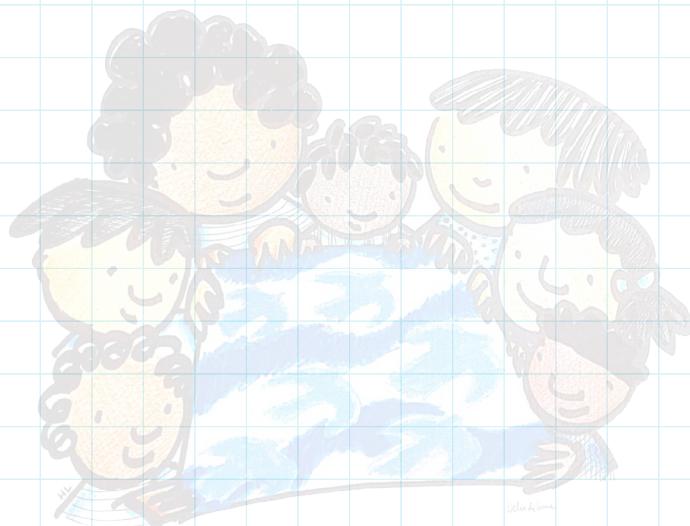
“O presente é tão grande, não nos afastemos.
[...] vamos de mãos dadas.”

Carlos Drummond de Andrade

Diretoria da ABRAPEE
Gestão 2022-2024



APRESENTAÇÃO AO VOLUME IV



Este volume apresenta parte dos trabalhos socializados por ocasião do XV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE), realizado pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), em 2022. Tal obra evidencia alguns temas que compõem a ampla gama de possibilidades de trabalho que essa área abarca.

Os textos deste volume, inspirados em diversas teorias que nos oferecem ferramentas para pensar criticamente o processo de escolarização, têm em comum o compromisso com o direito à educação numa perspectiva de formação para a cidadania de todas, todos e todes, em condições favoráveis ao bom exercício da nossa profissão e das(os) demais trabalhadoras(es) da Educação.

Nesse sentido, encontramos profícias reflexões e indicativos de práticas que abordam tanto a formação de professoras(es), e num dos capítulos como comparece o aspecto da criatividade nesse processo; quanto a formação de psicólogas(es) escolares e educacionais, não apenas no contexto brasileiro, mas também português. Ainda, a imprescindível democratização da gestão escolar, não cindida da discussão sobre a democracia em nosso país; a incidência do Sistema Conselhos de Psicologia no processo de implementação da Lei nº 13.935/2019, visando ampliar a participação dessa profissão no cenário atual tão desafiador; e o aprofundamento do debate sobre o conceito de queixa escolar, que é tão caro ao campo em questão.

Visibilizando realidades específicas, porém emblemáticas da nossa realidade educacional e sobre as quais a Psicologia Escolar e Educacional se debruça, encontramos a atenção a contextos como

o de escolas localizadas na zona rural (da região norte do país, neste caso), e o olhar ainda necessário sobre o período da Pandemia de Covid-19 e seus efeitos. Ademais, são visitadas práticas psicológicas num contexto de escola privada, junto ao corpo discente, no que tange a aspectos socioemocionais; práticas de professores(as) de um cursinho popular pré-universitário; a atuação junto a um projeto no campo da orientação profissional voltada a estudantes; e o cuidado com o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

Sinalizando a discussão dos marcadores sociais da diferença, um dos textos discute gênero e sexualidade, de modo a focalizar a inclusão de sujeitos transgenêres nas escolas. Não é demais lembrar que o tema está no centro dos debates travados entre posições ideológicas antagônicas, em nossa sociedade.

O presente volume pretende, assim, adensar o compromisso teórico, técnico, ético e político com a educação como direito humano, e como uma das bases de uma sociedade democrática; com a educação de qualidade socialmente referenciada, laica, plural, inclusiva, que ensine a todas, todos e todes, e com o qual a Psicologia Escolar e Educacional tem a contribuir.

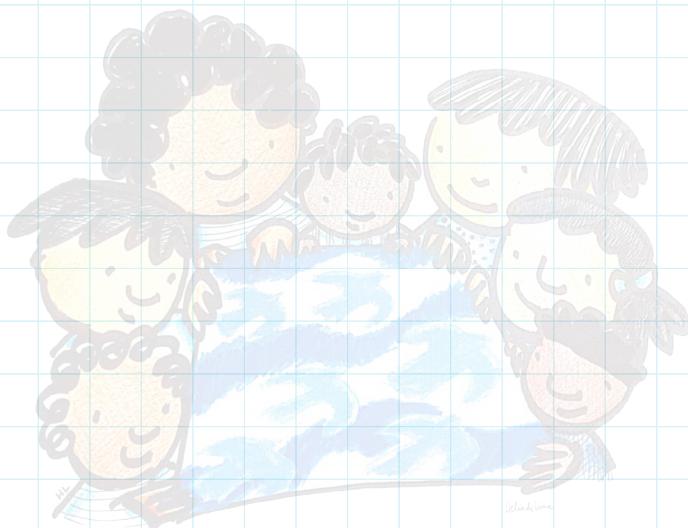
Celso Francisco Tondin

Fauston Negreiros

Organizadores



Prefácio



É com alegria e imenso prazer que apresento esta obra, motivada por múltiplas razões de relevância científica. Organizada em 16 capítulos, a coletânea resulta de investigações científicas que foram submetidas e discutidas no contexto do XV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, cujo cerne temático orbitou em torno da intersecção entre a Psicologia Escolar e Educacional e a Lei nº 13.935/2019, voltada ao compromisso com a educação democrática. Contudo, é primordial enfatizar que este volume corresponde ao quarto da série, devido ao considerável número de contribuições científicas e distintos eixos temáticos (vinte e sete) apresentados no mencionado congresso.

Importa frisar que os textos a seguir derivam de pesquisas e estudos empreendidos por profissionais no campo da Psicologia Escolar e Educacional, originários de diversas localidades do território brasileiro. Eles constituem uma contribuição de relevância inquestionável, evidenciando um potencial significativo na difusão de resultados de pesquisas e trabalhos que foram ou ainda estão sendo realizados no país, sobretudo em instituições de ensino superior de natureza pública e privada.

Os capítulos delineados têm por finalidade primordial estimular debates e discussões coletivas com vistas a subsidiar profissionais da Psicologia em seus esforços diários para lidar com desafios inerentes à sua prática cotidiana. Através destas páginas, emergem contribuições de vulto para o campo da ciência psicológica, uma vez que os resultados aqui apresentados indicam caminhos e possíveis soluções para questões e dilemas de ampla ressonância no cenário sociocultural contemporâneo, notadamente nas instituições públicas de ensino do país.

Nesse contexto, a obra em destaque assume posição proeminente, haja vista seu foco na Lei nº 13.935/2019, que versa sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Tal legislação encontra-se em fase de regulamentação em âmbito estadual e municipal, apresentando um notável potencial de contribuição para a promoção de uma sociedade mais equitativa, inclusiva e justa. Desta forma, essa coletânea encontra-se assim constituída:

O primeiro capítulo, intitulado “Formação para atuação em Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica: Desafios na implementação de políticas públicas voltadas à Educação para mediação nos processos de escolarização”, aborda princípios fundamentais para a atuação de psicólogos escolares em uma perspectiva crítica, enraizada em compromissos éticos e políticos voltados para a qualidade da educação pública.

No segundo capítulo, “Gestão democrática escolar: Uma reflexão a partir da unidade de obutchénie e vospitanie”, a autora promove uma análise reflexiva sobre a gestão democrática nas escolas, explorando os conceitos de *obutchénie* e *vospitanie*, previamente desenvolvidos por Repkina.

No capítulo subsequente, “Papo Psi: Uma proposta dialógica de compartilhamento de experiências e processos de formação conjunta”, descreve-se o projeto “Papo Psi”, uma experiência de formação e acolhimento que se configurou como um instrumento de participação comunitária em tempos de restrições e distanciamento social durante a Pandemia de Covid-19, com foco no desenvolvimento emocional de crianças e jovens.

O quarto capítulo, intitulado “Ações do Sistema Conselhos para implementação da Lei nº 13.935/2019 na Educação Pública”, apresenta os resultados de uma pesquisa conduzida por meio de análise documental, utilizando como fonte notícias publicadas nos sites dos 24 Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs) e do Conselho Federal de Psicologia (CFP) acerca das ações voltadas para a implementação da Lei nº 13.935/2019. Vale ressaltar que, até a data da redação deste capítulo, dados foram coletados de 13 CRPs, entre os dias 6 de abril de 2022 e 9 de maio de 2022.

O quinto capítulo, denominado “A criatividade nas pesquisas acadêmicas sobre Educação no período de 2010 a 2020”, propõe uma análise das produções acadêmicas veiculadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que abordam a criatividade no âmbito da formação docente, com o intuito de identificar tendências, vertentes e eventuais lacunas nas pesquisas sobre o tema no período de 2010 a 2020.

No capítulo seis, intitulado “Análise da prática de professores de um cursinho popular pré-universitário”, os autores compartilham os resultados de uma pesquisa-intervenção que concentra sua atenção na prática profissional de professores que atuam em um cursinho popular.

O sétimo capítulo, “Caminhos e (des)caminhos da formação continuada de professores na pandemia”, apresenta um recorte de pesquisa intitulada “Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI?”, que envolveu profissionais da Educação no estado de São Paulo e foi conduzida pelo Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPId) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Em seguida, no capítulo intitulado “Escola, vínculos e pandemia: Uma experiência de formação de educadores da rede estadual paulista”, descreve-se o desenvolvimento de um curso de formação continuada destinado a professores coordenadores de Núcleos Pedagógicos (PCNPs) das Diretorias Regionais de Ensino (DRE) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEEDUC). O tema central do curso foi “Vínculo de Estudantes de Ensino Médio com a Escola em Tempos de Pandemia de Covid-19: Fortalecimento e Resgate”.

O nono capítulo, intitulado “Formação de professoras(es) e psicólogas(os) escolares e educacionais: Impasses e desafios no Brasil e Portugal”, tem por escopo explorar quatro dimensões da formação de professores e psicólogos para atuarem na Educação Básica. Estas dimensões abrangem a análise dos aspectos relacionados à formação de professores em Portugal, os desafios do ensino de Psicologia da Educação na formação inicial de professores, a formação inicial de professores com enfoque no Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade no estado de São Paulo, bem como a formação de psicólogos escolares e educacionais no contexto brasileiro e português. Tais análises consideram os contextos sociais e políticos dos dois países, que atravessaram longos períodos de regimes autoritários.

Em continuação, o capítulo intitulado “Formação docente: Impactos das políticas públicas durante a pandemia” oferece uma análise dos dados referentes ao eixo de Formação Inicial e Continuada, oriundos da segunda fase da pesquisa intitulada “Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI?”. Essa pesquisa envolveu profissionais da educação no estado de São Paulo.

O capítulo de número onze, denominado “Ser e Ter - Possibilidades do Ensino/Aprendizagem da escrita: Reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural”, tem como objetivo central estabelecer conexões entre uma produção cinematográfica e os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem escrita. Tal análise visa a discutir aspectos pertinentes à educação escolar, particularmente no âmbito do ensino e aprendizagem da escrita, explorando a relação entre professor e aluno.

O capítulo 12, intitulado “Educação para Todes? Contribuições da Teoria Queer para Inclusão de Sujeitos Transgêneros nas Escolas”, propõe uma investigação sobre como a Teoria Queer e seus desdobramentos podem colaborar para repensar os aspectos educacionais relacionados aos sujeitos transgêneros que enfrentam a violência transfóbica no Brasil.

No capítulo subsequente, “Gênero e sexualidade na escola à luz da Teoria dos Domínios Sociais”, os autores promovem uma análise sobre as questões de gênero e sexualidade no contexto escolar, ancorados na teoria dos domínios sociais.

O décimo quarto capítulo, intitulado “Projeto Conhecer mais: Divulgação de informações para favorecer a escolha profissional” detalha o trabalho realizado no Projeto Conhecer mais, cujo objetivo central é proporcionar aos estudantes do Ensino Médio o acesso a informações acerca das diversas profissões, com o propósito de contribuir para o processo de escolha profissional durante a fase final da educação básica e a transição para o ensino superior.

O capítulo 15, intitulado “Os processos de ensino e aprendizagem de uma escola da zona rural do Norte Brasileiro” apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida com educadores de uma escola rural de Porto Velho/RO. O estudo teve por objetivo compreender como esses profissionais percebem os processos de ensino e aprendizagem de seus alunos, que vivem em situação de vulnerabilidade social e cujos pais, em sua maioria, trabalham como catadores de material reciclável.

Por fim, no décimo sexto capítulo intitulado “Queixa escolar: Análise de uma produção científica à luz da Psicologia Escolar Crítica e dos princípios técnicos da orientação à queixa escolar (OQE), as autoras começam discutindo aspectos teóricos relacionados às dificuldades no processo de escolarização, com ênfase nas contribuições da Psicologia Escolar Crítica e da Orientação à Queixa Escolar (OQE). Em seguida, apresentam uma breve caracterização da produção científica sobre a queixa escolar, a partir de um levantamento bibliográfico. Por último, discutem relatos de intervenções e experiências que adotaram os princípios da OQE.

Esta obra, indubitavelmente, reveste-se de significativa importância para a sociedade. Neste sentido, convido todos os interessados a uma leitura atenta e reflexiva.

Maringá, 18 de setembro de 2023.

Nilza Sanches Tessaro Leonardo



CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO PARA MEDIAÇÃO NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Ana Karina Amorim Checchia
Mônica Cintrão França Ribeiro
Felipe Oliveira

INTRODUÇÃO

Em 11 de dezembro de 2019, após quase 20 anos de luta, foi decretada e promulgada a Lei nº 13.935, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Tal feito marca um momento histórico de luta em defesa e respeito aos direitos humanos, visando a construção e manutenção de uma educação pública laica, gratuita e de qualidade. Participaram desse processo várias entidades da Psicologia e do Serviço Social.

A presença de psicólogas e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica pressupõe uma apropriação destas profissionais das políticas públicas de educação e do projeto político pedagógico que orienta as ações das escolas públicas de educação básica, visando a melhoria na qualidade do processo de escolarização, das relações interpessoais, por meio do diálogo e pertencimento a equipes multiprofissionais, com a participação da comunidade escolar.

Após esse processo de conquista, dois grandes desafios se apresentam: a implementação da Lei por meio de concursos públicos pelos estados e municípios, em um processo democrático na contratação desses profissionais; e a formação de psicólogas para atuação nas redes públicas de educação básica em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, uma atuação que prioriza a compreensão e a mediação dos fenômenos escolares a partir das relações sociais e institucionais, por oposição à perspectiva tradicional e clássica em psicologia que patologiza e medicaliza os processos escolares.

Esta perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional apresenta como base epistemológica o materialismo histórico-dialético. Nesse texto, serão explicitados princípios teórico-metodológicos dessa perspectiva crítica que embasam a formação e atuação de psicólogas escolares. A partir de tais considerações, será abordada a mudança de foco que se evidencia nesta perspectiva crítica, expressa pela passagem da centralidade do indivíduo na análise de questões educacionais para a compreensão da complexidade envolvida no processo de escolarização, de modo a atentar para suas dimensões históricas, políticas, sociais, institucionais, pedagógicas e relacionais, bem como para os sujeitos históricos, produto e produtores do cotidiano escolar.

Por fim, com base em tais fundamentos, serão abordados princípios da atuação das psicólogas escolares em uma perspectiva crítica, regida pelo compromisso ético e político pautado na luta pela Educação pública de qualidade, pela denúncia de mecanismos de exclusão e violência que atravessam o cotidiano escolar e pela humanização do homem e das relações escolares.

PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ATUAÇÃO DA PSICÓLOGA ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

O movimento crítico no campo da Psicologia Escolar e Educacional tem sua origem no Brasil a partir do final da década de 1970, atingindo maior expressão no início dos anos 1980, com a publicação dos livros *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar* (Patto, 1984) e *Introdução à Psicologia Escolar* (Patto, 1981/1997).

Nessas produções, Maria Helena Patto contribui para a consolidação da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, ao analisar a história da articulação entre Psicologia e Educação no Brasil, denunciando o caráter ideológico presente em concepções teóricas produzidas no campo da Psicologia Escolar e enfatizando a necessidade de investigação das raízes dos fenômenos estudados no encontro da Psicologia com a Educação, em oposição à sua naturalização.

Com base nos fundamentos do pensamento marxista, Patto questiona o reducionismo de fenômenos sociais e historicamente constituídos (como, por exemplo, o fracasso escolar) ao âmbito individual e ressalta a importância de se compreender a complexidade de fatores implicados no processo educacional, situando o cotidiano escolar na atual conjuntura da sociedade capitalista brasileira e evidenciando a legitimação científica de preconceitos que embasam tradicionais teorizações psicológicas.

Essa perspectiva crítica em Psicologia Escolar apresenta como base epistemológica o materialismo histórico-dialético, preconizado por Karl Marx, que contou com uma importante colaboração de Friedrich Engels.

No livro *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2007) superam o idealismo hegeliano ao enfatizar que é a matéria, ou seja, são as condições objetivas, que estão na base da compreensão da realidade. Não é a ideia que explica o real, mas sim a matéria. Sendo assim, Marx parte da análise da matéria e estuda as transformações e as relações sociais a partir do modo de produção capitalista, compreendendo que, na sociedade capitalista, as relações de

produção são a base das relações sociais e das interações entre os homens.

E nos Manuscritos econômico-filosóficos, Marx (2010) enfatiza a constituição social e histórica dos fenômenos, em oposição à sua naturalização e comprehende o homem como um ser histórico e social, produto e produtor das relações historicamente construídas pela humanidade.

Com base no materialismo histórico-dialético, a sociedade é compreendida como uma totalidade em constante transformação, um sistema dinâmico e contraditório; e a sociedade capitalista como uma sociedade de classes, dividida, alicerçada na desigualdade social, na opressão e exploração. Essa compreensão está no cerne da análise de muitos fenômenos, inclusive, dos que se configuram no encontro da Psicologia com a Educação. Além disso, por meio do método materialista histórico-dialético, busca-se analisar a essência dos fenômenos (em oposição à aparência), analisa-se o processo (sem se deter ao produto), busca-se a explicação dos fenômenos (de modo a não se deter à sua descrição) e se enfatiza o caráter dialético da matéria, partindo-se do princípio de que a realidade concreta não é estática, mas sim, contraditória e em constante transformação (Netto, 2011; Martins, 2008).

Alicerçada no materialismo histórico-dialético como base epistemológica, a perspectiva crítica em Psicologia Escolar centra-se no questionamento da naturalização dos fenômenos estudados no encontro da Psicologia com a Educação e na compreensão da constituição social e histórica desses fenômenos. Nesse sentido, Patto (1984; 1981/1997; 2005; 2015) enfatiza, por exemplo, que

sob uma aparente igualdade de oportunidades, preconizada pelo discurso neoliberal, encontram-se a desigualdade social e a exploração, que são constitutivas do modo de produção capitalista; então, em uma sociedade que tem como alicerce a divisão de classes, o discurso científico se constitui como um dos instrumentos utilizados pela classe dominante a serviço da legitimação da ordem social vigente e da exploração da classe trabalhadora. Diante disso, denuncia o caráter ideológico de teorizações no campo da Psicologia, que expressam os anseios da classe dominante, de modo a estarem comprometidas com a manutenção do *status quo*, tais como explicações tradicionalmente proferidas sobre o fracasso escolar, que legitimam a desigualdade social, ao culpabilizar o indivíduo (prioritariamente o estudante pobre ou sua família) pelo fracasso.

Nesse processo de culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar, as adversidades do processo de escolarização são reduzidas a problemas centrados nos estudantes e, como portavozes desse discurso naturalizante, profissionais da Saúde e da Educação (inclusive psicólogas) atribuem o fracasso escolar à pretensa incapacidade intelectual dos alunos, desorganização ou desestrutura familiar, distúrbio neurológico ou outra disfunção orgânica e carência cultural, ou, ainda, fazem alusão à lentidão do ritmo de aprendizagem, falta de interesse, dificuldade de abstração e raciocínio, desajuste diante de regras disciplinares, desnutrição, problemas de aprendizagem e de comportamento etc. (Patto, 1981/1997; 2015).

Sendo assim, enquanto essas teorizações endossam a centralidade do fracasso escolar no indivíduo, omite-se a complexidade de fatores implicados em sua produção e se silencia

a respeito da luta de classes que está no cerne da sociedade capitalista, do descaso do Estado em investir na educação pública, da dualidade do ensino, de políticas educacionais a serviço dos interesses da classe dominante, das condições do trabalho docente, da burocratização da escola e da precariedade da infraestrutura das instituições escolares, bem como das implicações dessas condições objetivas no processo de escolarização e na vida escolar dos sujeitos, muitas vezes atravessada por estigmas, humilhação e exclusão (Patto, 2000).

O que se evidencia, portanto, na perspectiva crítica em Psicologia escolar é uma mudança de foco teórico-prática: tanto no estudo dos fenômenos escolares quanto na atuação da psicóloga escolar se expressa uma mudança de foco da análise de questões estudadas na interface Psicologia e Educação, que consiste no deslocamento da centralidade do indivíduo abstrato para a reflexão sobre o processo de escolarização, compreendido em sua complexidade, de modo a abranger, além de aspectos sociais e institucionais, as relações entre os sujeitos que constituem e são constituídas na vida diária escolar (o cotidiano escolar passa a ser objeto de análise); e, ao atentar para a dimensão do sujeito neste processo, esse é concebido não como indivíduo abstraído de sua constituição social, mas como sujeito histórico, produto e produtor das relações sociais e da sociedade. Assim, as questões escolares são investigadas no contexto do processo educacional brasileiro, dirigindo-se ao olhar para o modo como estas condições objetivas se concretizam no cotidiano escolar e para a especificidade da vida escolar desse sujeito (Proença, 2002; Checchia, 2020).

Tendo o materialismo histórico-dialético como base epistemológica, a atuação da psicóloga escolar em uma perspectiva crítica está alicerçada em um compromisso ético e político que abrange algumas denúncias:

A denúncia da exploração e da desigualdade social que estão na base do modo de produção capitalista e do sistema educacional brasileiro, regido pelo secular descaso do Estado em investir no ensino público de qualidade, de modo a contextualizar os problemas de escolarização na conjuntura social vigente (sem os reduzir, portanto, aos chamados problemas de aprendizagem cuja origem é associada a fatores centrados no indivíduo); a denúncia de mecanismos de opressão, humilhação e exclusão subjacentes ao modo de produção capitalista em que impera a desumanização do homem, que atravessam o cotidiano, as práticas e relações escolares e que são incitados por teorizações psicológicas que naturalizam e endossam a desigualdade social; a denúncia do sofrimento produzido por meio da estigmatização de estudantes a quem são atribuídos problemas ou dificuldades de aprendizagem; e a denúncia de demais implicações do reducionismo de questões sociais ao âmbito individual no processo de escolarização e na vida dos sujeitos (CHECCHIA, 2020, p.362-363).

Esse compromisso com a luta por uma escola democrática e com qualidade social é uma finalidade central da atuação da psicóloga e está relacionado com outros objetivos dessa atuação: o de contribuir para o bem-estar das crianças, para sua aprendizagem (superando os obstáculos que estão barrando o seu potencial) e para própria ação dessas crianças na comunidade; o de favorecer com que essa escola seja participativa e se aproprie de seus conflitos;

o de contribuir para compreensão dos diversos fatores implicados nessa produção da queixa escolar, buscando meios de intervir nesse processo, movimentando as relações cristalizadas e problematizando a vida escolar, visando romper com essa produção. E ao ter acesso a essa “rede de relações”, para compreender a produção da queixa escolar, é necessário atentar para o funcionamento institucional escolar e remetê-lo ao contexto político e socioeconômico em que se constitui (Souza, 1997; Souza; Checchia, 2003).

Por fim, ancorado nesse compromisso ético e político, e tendo como base epistemológica o materialismo histórico-dialético, o conhecimento historicamente produzido ao longo do movimento crítico no campo da Psicologia Escolar e Educacional oferece às psicólogas escolares subsídios teórico-práticos que propiciam a compreensão da constituição social e histórica dos fenômenos investigados no encontro da Psicologia com a Educação, o questionamento de crenças e conhecimentos tradicionalmente proferidos pela Psicologia (que ao serem reproduzidos por profissionais da Psicologia e da Educação, produzem marcas e efeitos na vida escolar dos sujeitos) e, ainda, a indignação diante de teorizações psicológicas naturalizantes, reducionistas, estigmatizantes e patologizantes, bem como de práticas e ações por elas suscitadas, com as quais nós, psicólogas escolares, podemos e devemos buscar não compactuar.

FORMAÇÃO DE PSICÓLOGAS/OS PARA ATUAÇÃO NAS QUEIXAS ESCOLARES EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA A PARTIR DA LEI 13.935/19

A temática da formação para atuação de psicólogas/os nas políticas públicas de educação é de extrema relevância, especialmente em função da implementação da Lei 13.935 de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica.

Após quase 20 anos de enfrentamentos e lutas, foi decretada e promulgada a Lei 13.935 (Brasil, 2019) e tal feito marca um momento histórico para a Psicologia, em especial para a Psicologia Escolar e Educacional, em relação ao seu compromisso político e ético em defesa e respeito aos direitos humanos, pela construção e manutenção de uma educação pública laica, gratuita e de qualidade para as/os estudantes nas escolas públicas de educação básica. Participaram desse processo várias entidades da Psicologia e do Serviço Social, dentre elas, Conselho Federal de Psicologia- CFP e o Sistema Conselhos, o Conselho Federal de Serviço Social- CFESS, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional- ABRAPEE, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia- ABEP, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPPSS e a Federação Nacional de Psicólogos- FENAPSI.

De acordo com o Artigo 1º, parágrafos 1º e 2º, da Lei 13.935 (Brasil, 2019), as escolas públicas de educação básica passam a contar com a prestação dos serviços de Psicologia e de Serviço Social para atendimento às políticas públicas de educação, por meio de equipes multiprofissionais, visando ações que considerem o projeto político-

pedagógico das redes públicas de educação básica, a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, bem como a mediação das relações sociais e institucionais, com a participação da comunidade escolar. Assim, a presença de psicólogas/os e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica pressupõe uma apropriação das políticas públicas de educação, do projeto político pedagógico que orienta as ações das escolas públicas de educação básica, visando a melhoria na qualidade do processo de escolarização, das relações interpessoais, por meio do diálogo e pertencimento a equipes multiprofissionais, com a participação da comunidade escolar.

Em 2020, dois documentos importantes foram produzidos com objetivo de auxiliar no processo de implementação da Lei. A Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional apresenta uma Nota Técnica (ABRAPPE, 2020) “com o intuito de contribuir para o esclarecimento a respeito da atuação das(os) profissionais de psicologia no campo da educação, na perspectiva dos direitos humanos, do respeito à diversidade, enquanto fundamento para efetivação de uma educação para todos e todas” (s. p.). Em fevereiro de 2020, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), a Federação Nacional de Psicólogos (FENAPSI) e a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) apresentam subsídios para a regulamentação da Lei 13.935 (Brasil, 2019), visando orientar os sistemas educacionais da federação, estados e municípios sobre a sua implementação. Nesse documento são apresentadas informações importantes, que dizem

respeito ao acúmulo de conhecimentos e experiências oriundas de pesquisas e de práticas desenvolvidas na área de Psicologia Escolar e Educacional nas redes públicas e privadas e sua consolidada contribuição na promoção dos processos de ensino-aprendizagem, do desenvolvimento pleno dos sujeitos, em uma perspectiva inclusiva, na busca da emancipação de todos os envolvidos no processo educacional (CFP; CFESS, 2020, p. 2).

Como atribuições da(o) psicóloga(o) escolar e educacional em sua atuação no campo da educação, são consideradas: a participação nas políticas públicas de educação; a participação na elaboração de projetos pedagógicos; a mediação nos processos de aprendizagem; a promoção da inclusão de todas(os) estudantes, visando a superação de estigmas que comprometam o desempenho escolar; as intervenções nos casos de dificuldades nos processos de escolarização, levando em consideração não apenas o estudante, mas todo o processo educativo; a parceria com as equipes educacionais (gestores escolares, educadoras(es), famílias e estudantes) para a construção de projetos de educação para o enfrentamento dos preconceitos, da violência, da patologização, da medicalização e da judicialização na escola; e a formação continuada de professoras(es) na perspectiva de constante reflexão sobre as práticas docentes.

A atuação, portanto, deve considerar a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico-assistencial, a partir dos conhecimentos técnico-científicos da Psicologia e da Educação (ABRAPEE, 2020, s. p.).

É importante destacar que a contratação de psicólogas(os) para atuação no campo da educação deve ser realizada por meio de concursos públicos, via processos seletivos e/ou editais, levando-se em consideração os seguintes critérios: graduação em Psicologia com inscrição no Conselho Regional de sua região, experiência como psicóloga(o) no sistema educacional, especialização em cursos de pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu* em Psicologia Escolar e Educacional reconhecidos pelo MEC ou título de especialista concedido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) na área da Psicologia na interface com a Educação.

Dessa forma, após esse processo de conquista, dois grandes desafios se apresentam: a implementação da Lei 13.935 (Brasil, 2019) por meio de concursos públicos pelos Estados e Municípios, em um processo democrático na contratação desses profissionais; e a formação de psicólogas(os) para atuação nas redes públicas de educação básica, em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional (Patto, 2015), para uma atuação que priorize a compreensão e a mediação dos fenômenos escolares a partir das relações sociais e institucionais, por oposição à perspectiva de atuação tradicional e clássica em Psicologia que tem produzido diagnósticos e ações medicalizantes, patologizando os processos de escolarização (Souza, 2010; Collares; Moysés, 2010; Ribeiro, 2020).

Em vista disso, a formação da(o) psicóloga(o) deve, portanto, pautar-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Psicologia (Brasil, 2011), especialmente em relação à ênfase nos processos educativos e nas Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CREPOP-CFP, 2019), documento que foi construído pelo Conselho Federal de Psicologia, em parceria

com os Conselhos Regionais de Psicologia, a partir da metodologia do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas em 2013, com edição revisada em 2019. Este documento apresenta a Educação Básica como um direito humano fundamental, orientada no respeito à diversidade e reafirmando o compromisso da Psicologia com os princípios de uma educação democrática pautada na complexidade das relações sociais e históricas que incidem sobre os processos de escolarização, por oposição a análises individualizantes e medicalizantes da educação e da sociedade. Evidencia o compromisso ético e político das(os) psicólogas(os), na garantia de direitos humanos e no enfrentamento às injustiças sociais, alicerçadas em uma sociedade de classes, convocando-as à construção de práticas alinhadas a estes compromissos e as necessidades da comunidade escolar.

O compromisso com a formação de psicólogas(os) para atuação em escolas públicas de educação básica deve priorizar conhecimentos em:

Psicologia escolar e educacional, processos de ensino e aprendizagem, psicologia do desenvolvimento, história da educação, processos avaliativos, políticas públicas, medicalização na educação, gestão educacional, formação continuada de professores, relação família e escola, educação especial, produção do fracasso escolar, violência na escola, educação inclusiva, relações interpessoais na escola, diferenças e desigualdades, atuação em equipes multidisciplinares, direitos das crianças e adolescentes, questões étnico-raciais e de gênero e outras regionalidades (CFP; CFESS, 2020, p. 5).

Portanto, a formação inicial e continuada em Psicologia Escolar e Educacional visa garantir uma prática profissional neste campo de atuação, em contextos sociais de desenvolvimento, e a prática dos estágios nesta área tem sido grande aliada na formação de psicólogos(os) para atuação profissional em escolas públicas de educação básica.

As propostas de estágio visam realizar atividades no campo da educação em uma perspectiva crítica (Patto, 2015), rompendo com uma prática tradicional da(o) psicóloga(o) de produzir diagnósticos biologizantes que fortalecem a produção de laudos com indicações de distúrbios, transtornos, levando a criminalização e a exclusão dos estudantes nas escolas. A recomendação em uma perspectiva crítica é pelo desenvolvimento de práticas psicológicas coletivas que buscam romper com ações que levam a patologização, medicalização e judicialização das pessoas que ocupam o cotidiano escolar (Ribeiro, 2020). Aspectos como: A entrada na escola para apresentação do estágio; a construção e manutenção de vínculo com a escola; a proposta de compor a equipe escolar e conhecer o projeto político pedagógico; a construção de um projeto em conjunto com a escola; a mediação na comunicação e no diálogo entre comunidade, família e escola; a formação continuada de educadores problematizando o cotidiano e as queixas escolares por meio de rodas de conversa, valorizando os saberes docentes, são alguns dos desafios que fazem parte dessa formação para atuação em Psicologia Escolar e Educacional, que visam o enfrentamento da violação e da garantia de direitos sociais e humanos que permeiam o cotidiano das escolas (Souza, 2020).

ESTÁGIO DE PSICOLOGIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS: CAMINHOS E ESTRATÉGIAS NO ENFRENTAMENTO DAS ADVERSIDADES

O presente texto busca apresentar reflexões a partir de iniciativas e ações junto às escolas públicas – tanto municipais, quanto estaduais – de São José dos Campos e Caçapava, na região do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo. Tomando como base as práticas de estágio supervisionado, desenvolvidas com os estudantes do quinto ano do curso de Psicologia da Universidade Paulista (UNIP), a finalidade é expor uma visão de conjunto das principais dificuldades e necessidades existentes no contexto escolar, bem como esboçar possibilidades de caminhos e estratégias possíveis no processo de mediação e construção coletiva do enfrentamento dessas adversidades.

A pandemia do Covid-19 teve um grande impacto na educação mundial. Logo nos meses iniciais da pandemia, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) indicava que o fechamento de escolas e universidades já havia afetado mais de 90% dos alunos de todo o mundo (Unesco, 2020). Em agosto de 2020, a partir de pesquisa realizada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), com entrevistas realizadas com mais de 12 mil jovens de 112 países, com idade entre 18 e 24 anos, Chade (2020), destacou que a crise decorrente da pandemia contribuiu para o aumento das desigualdades educacionais entre jovens de países ricos, emergentes e pobres. Foi constatado que 44% dos jovens dos países mais pobres relataram ter ficado completamente sem educação, enquanto a mesma situação foi relatada por 20% dos jovens dos países emergentes e 4% dos países ricos. A pesquisa

também indicou que a maioria dos jovens sentiram que aprenderam menos e que a pandemia atrasaria sua educação. Além disso, a preocupação da OIT era de que a pandemia resultasse em impactos na saúde dessa parcela da população, sendo que a organização estimava, na época, que cerca de 17% dos jovens já estivessem sofrendo de depressão e ansiedade.

Ainda em agosto de 2020, uma pesquisa com mais de mil alunos indicou que apesar do aumento no acesso ao ensino remoto, cerca de 21% dos alunos ainda não tinham nenhuma atividade pedagógica em casa. Segundo a pesquisa, muitos alunos até conseguiram acesso aos materiais didáticos com a escola, porém não conseguiam acompanhar as atividades por conta de dúvidas e impossibilidades para conseguir orientações dos professores. Toda essa situação impactou o interesse e a motivação dos alunos em aprender, sendo que 37% declararam estar tristes com a rotina da pandemia, 45% irritados, 64% ansiosos (Jornal Nacional, 2020). Outro dado relevante nesse contexto foi o fato de que apesar da grande maioria dos estados adotarem o uso de plataformas *on-line* (cerca de 95%), apenas uma minoria tinha adquirido também a compra de pacotes de dados para possibilitar acesso gratuito aos conteúdos (cerca de 45%) (G1 Educação, 2020).

Conforme indicam Borges e Silva (2020), nesse cenário as desigualdades sociais foram um fator determinante comprometendo o acesso de muitos à educação e, consequentemente, comprometendo suas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento. As autoras apontam que segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2016, indicaram que cerca de 1,8 milhão de crianças e jovens, entre 5 e 17

anos, trabalham no país para garantia da própria sobrevivência e da sua família. Além disso, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2018, apontaram que à época cerca de 46 milhões de brasileiros não acessavam a *Internet*. As autoras ainda enfatizam que os setores mais pauperizados também foram mais impactados e sofreram mais com o número de mortes e os efeitos decorrentes desse processo (tristeza, luto depressão) sem o devido cuidado por parte das autoridades públicas. Nessa situação, podemos acrescentar ainda os impactos nos provimentos da renda familiar, já em situação bastante precária. Por fim, apesar do “esforço familiar para atender prioritariamente as necessidades essenciais” acaba que “muitos estudantes da rede pública não dispõem dos materiais didáticos necessários para um bom aprendizado fora do ambiente escolar” (Borges; Silva, 2020).

Com relação aos professores do estado de São Paulo, e os impactos da pandemia, Bahia (2020) apresenta um excelente resumo dos principais processos de mudança que ocorreram nos meses iniciais da pandemia, além das principais ações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) no enfrentamento às adversidades do momento. Assim, a autora conta que após a suspensão das aulas e antecipação de férias e recessos, os professores e gestores foram convocados a uma formação através do aplicativo do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), iniciando o preparo para o retorno das aulas na modalidade não presencial (*home office* ou teletrabalho). Importante assinalar que:

O CMSP foi criado exclusivamente para a transmissão de aulas gravadas e/ou ao vivo para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio além de contar com links para a formação/

orientação a professores e gestores e, também, com a possibilidade de os professores organizarem suas turmas de alunos/classes para a comunicação/acompanhamento das atividades a serem realizadas pelos alunos (Bahia, 2020, p. 119).

Junto com o CMSP, a SEDUC também lançou a “TV Educação”, um canal de televisão em parceria com a TV Cultura, com conteúdo educativo, aulas gravadas e atividades transmitidas em tempo real.

Apesar desses importantes esforços e iniciativas, diversas foram as dificuldades relatadas pela autora, dentre as quais destacamos aquelas que são referentes aos professores. Bahia (2020) conta que, apesar do período de férias e recesso que antecedeu a transição para o ensino não presencial, os professores passaram o período trabalhando muito, recebendo orientações e esclarecimentos da SEDUC, além das dúvidas e dificuldades tecnológicas. Com o início das aulas, novas dificuldades surgiram, por conta da falta de familiaridade com a plataforma, por conta da instabilidade do sistema e queixas de muitos professores que não conseguiam acesso ao sistema. Além disso, muitos celulares não rodavam o aplicativo do CMSP. Com o uso de plataformas de comunicação, como o *Whatsapp*, tanto na comunicação da gestão escolar com os professores, quanto desses com os alunos, o fluxo de dúvidas e reclamações foi bastante intenso e a todo momento (fora do horário de aula ou trabalho e durante os finais de semana). A isso também se somaram as dificuldades da gestão escolar em lidar com contradições e confusões presentes nas orientações oficiais. Em meio a todo “[...] esse tumulto, começaram os ‘milhares’ de publicações, da SEDUC e da DE: decretos, deliberações, resoluções, indicações, comunicados, documentos orientadores, protocolos, boletins...” (Bahia, 2020, p. 9).

122). Outro fator agravante que provocou significativo desgaste entre os professores e gestores foi o acréscimo significativo de demandas burocrático-administrativas que, além de somarem-se às grandes quantidades de demandas cotidianas e regulares, ainda eram frequentemente solicitadas em um prazo curtíssimo (para o mesmo dia, ou dia seguinte). Assim, toda essa dinâmica resultou em um acréscimo significativo da jornada de trabalho diária, além da ausência de descanso durante os finais de semana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das proposições apresentadas ao longo desse texto, buscou-se debater criticamente as relações institucionais referentes às queixas escolares existentes no cotidiano das escolas de Educação Básica, compreendendo essas queixas como uma síntese de múltiplas determinações e efeitos de uma rede de relações. Cabe ressaltar, portanto, a importância de uma formação em Psicologia Escolar e Educacional que prepare esta(e) profissional para uma atuação alicerçada nos princípios de uma perspectiva crítica, junto a profissionais de áreas afins e em equipes multiprofissionais, por meio de ações voltadas aos vários segmentos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, para além das justificativas reducionistas, individualistas e medicalizantes sobre o não-aprender.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL - ABRAPEE. **Nota Técnica sobre Atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional.** 22 dez. 2020. Disponível em:

https://www.cprps.org.br/conteudo/abrapee_nota-tecnica_2020.pdf. Acesso em: 22 mai. 2023.

BAHIA, N.P. Pandemia!!! E agora? Reflexões sobre o cotidiano escolar a distância. **Cadernos CERU**. série 2, v.31, n. 1. p. 116-125, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v31i1p116-125>. Acesso em: 22 mai. 2023.

BORGES, S. S. H.; SILVA, V. L. Um olhar para a desigualdade escolar em tempos de pandemia. **Carta Capital**. 25 maio 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/sororidade-em-pauta/um-olhar-para-a-desigualdade-escolar-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. Lei n.13.935, de 11 de dezembro de 2019. Secretaria-geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Atos do Poder Legislativo. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 dez. 2019. Edição: 240, Seção: 1, Página: 7. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408>. Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia.

Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 mar. 2011. Seção I.- p.19.

CHADE, J. Pandemia afetou o acesso à educação para 70% dos jovens no mundo. **Uol**. 11 maio 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2020/08/11/pandemia-afetou-a-educacao-para-70-dos-jovens-no-mundo.htm>. Acesso em: 22 mai. 2023.

CHECCHIA, A. K. A. **Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores:** Um olhar para a disciplina Psicologia da Educação. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de crianças e adolescentes:** Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 193-213.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica.** 2^a. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: http://crepop.pol.org.br/wp-content/uploads/2019/09/EducacaoBASICA_web-final-2019.pdf. Acesso em: 22 maio. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP); CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para a regulamentação da Lei nº 13.935/2019 dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica,** 2020. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/SubsidiosRegulaLei13935-2019-Abr21.pdf>. Acesso em: 22 maio. 2023.

JORNAL NACIONAL. Pesquisa: um em cada 5 alunos de escolas públicas não consegue estudar em casa na pandemia. **G1**

Educação. 07 de agosto de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/08/07/pesquisa-um-em-cada-5-alunos-de-escolas-publicas-nao-consegue-estudar-em-casa-na-pandemia.ghtml>. Acesso em: 22 maio. 2023.

MARTINS, L. M. Introdução aos Fundamentos Epistemológicos da Psicologia Sócio-histórica. In: **Sociedade, educação e subjetividade:** Reflexões temáticas à luz da Psicologia Sócio-histórica. Bauru: Editora Cultura Acadêmica/Unesp, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **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. Tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, E. Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo. **G1 Educação.** 09 de junho de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em: 22 maio. 2023.

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

PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar.** 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1981/1997.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação:** Escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

RIBEIRO, M. C. F. Medicinalização dos processos de ensino e aprendizagem: Reflexões críticas sobre práticas psicológicas não medicalizantes na educação. In: MACEDO, J. C. S.; MACEDO, C. V. de; COIN, J. E. C. (Orgs.). **Salud comunitaria:** Perspectivas, escenarios y cuestiones relevantes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nuevos Tiempos, 2020, p. 87-100.

SOUZA, B. de P. (Org.). **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2020.

SOUZA, M. P. R. de Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de crianças e adolescentes:** Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p.57-67.

SOUZA, M. P. R. de; CHECCHIA, A. K. A. Queixa escolar e atuação profissional:

Apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, M. M.; ANTUNES, M. (Orgs.). **Psicologia escolar:** Teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 105-137.

SOUZA, M. P. R. de. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p.177-195.

SOUZA, M. P. R. de. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (Orgs.). **Psicologia escolar: Em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 17-33.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 22 mai. 2023.



CAPÍTULO 2

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA UNIDADE DE OBUTCHÉNIE E VOSPITANIE

Gabriela Pinto Braga

Financiamento CAPES

INTRODUÇÃO

A Psicologia Histórico-Cultural compreende a educação como a possibilidade de humanização, pois é a partir da apropriação dos conteúdos construídos historicamente por outros seres humanos, isto é, a partir da apropriação da cultura, que um sujeito se humaniza. Na nossa sociedade atual, a escola é a principal instituição responsável pela organização e transmissão dos conhecimentos humanos sistematizados, por isso, o objetivo da educação escolar deve ser a apropriação do conhecimento genérico humano, o qual desenvolve as funções psíquicas superiores para que haja uma transformação efetiva da realidade de forma instrumentalizada (Paro, 2000).

Paro (2000) discute que a educação fornece muito mais do que informações, a educação como mediação da apropriação dos conhecimentos e instrumentos histórico-culturais da humanidade tem como sua finalidade “favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social” (Paro, 2000, p. 28). É direito de todo estudante se apropriar da herança cultural humana, que não se resume em novas informações adquiridas, mas sim em uma requalificação da vida de cada estudante. Como a atividade de estudo tem um caráter coletivo (Asbahr, 2016), a mudança que essa apropriação cultural traz para a personalidade de cada indivíduo, também gera consequências para o coletivo. A formação individual de cada estudante está relacionada com a formação da sociedade, a qual constitui cada estudante dialeticamente.

Paro (2000) traz a ideia dialética por meio de uma organização da educação em duas dimensões: uma dimensão individual e outra

social. A dimensão individual trata-se de ensinar o conhecimento historicamente acumulado dos seres humanos, enquanto a dimensão social diz respeito à formação de um cidadão que contribua para a sociedade, ou seja, uma educação para a democracia. Por isso, há grande importância do papel escolar na formação intelectual, pessoal e política de cada estudante.

Uma forma de organização escolar que promova o “*educar para a democracia*” é a gestão democrática. A gestão democrática consiste em uma gestão com participação de toda comunidade escolar, sendo alunos, professores, funcionários e família. Essa participação não deve ficar apenas na escuta e aceite passivo da comunidade escolar, mas sim em intervenções e práticas diretas, sendo uma participação ativa (Dalberio, 2008). Assim, o estudante possui voz e espaço para realizar práticas sociais no ambiente escolar, as quais já são aprendizados para uma prática de cidadania na vida adulta. As práticas realizadas pelos estudantes podem envolver a esfera estrutural, esportiva, cultural, pedagógica e artística. Os estudantes, como sujeitos da própria atividade, são capazes de organizar soluções para as demandas que o coletivo de estudantes possui.

Para pensar nas relações além dos aspectos cognitivos de sala de aula, Natalya V. Repkina, psicóloga soviética que se dedicou aos estudos da atividade de estudo, cita dois aspectos da educação que contribuem com essa discussão a partir dos conceitos de *obutchénie e vospitanie*. A *obutchénie* envolve a relação da atividade de estudo e a atividade pedagógica, ou seja, é a unidade das ações de ensino e das ações de aprendizagem (Longarezi, 2020). Nesse sentido, a *obutchénie* garante conhecimentos e habilidades dos

estudantes, uma dimensão fundamental ao se pensar na educação e desenvolvimento. Já a *vospitanie* se trata de uma visão mais ampla da educação, contemplando a personalidade do sujeito, a formação de valores e do caráter. A *vospitanie* garante as condições humanas que são estabelecidas dentro da escola e a educação moral que vai além dos conteúdos científicos (Longarezi, 2018). Repkina enfatiza que a *obutchénie* deve sempre acontecer articuladamente com a *vospitanie*, pois são desenvolvidas juntas e uma não existe sem a outra (Longarezi, 2018).

Dessa forma, o objetivo do presente artigo é realizar uma reflexão sobre a gestão democrática escolar em relação aos conceitos de *obutchénie* e *vospitanie*, desenvolvidos por Repkina. Este estudo de caráter teórico se organiza em três tópicos: o primeiro tópico discute sobre a necessidade do estudo da unidade *obutchénie-vospitanie* como forma de ressaltar a unidade afetivo-cognitiva presente na Psicologia Histórico-Cultural. O segundo diz respeito aos conceitos de *obutchénie* e *vospitanie* em relação à função individual e social da escola. O último tópico reflete sobre a forma de organização da educação que visa o sujeito integral, contemplando a unidade *obutchénie-vospitanie* na gestão democrática.

NECESSIDADE DA UNIDADE AFETO-COGNIÇÃO

A cisão entre razão e emoção é uma questão que provocou inúmeros debates e estudos nas áreas humanas como filosofia e psicologia. Entre todas as divergências, a Psicologia Histórico-Cultural propõe uma unidade afetiva-cognitiva como elemento central para essa discussão. A Psicologia Histórico-Cultural, a qual embasa teoricamente este trabalho, foi construída metodologicamente a

partir do materialismo histórico-dialético, portanto, não dicotomiza a análise dos processos afetivos e cognitivos do psiquismo humano (Monteiro; Rossler, 2020). Ou seja, nos processos psicológicos intelectuais encontram-se dialeticamente processos afetivos e vice-versa.

Quando apontamos os processos afetivos, estamos nos referindo aos processos psicológicos que “instauram a atividade, dando-lhes seu tônus emocional ou sentimental e produzindo o motivo desta atividade na consciência, em razão do objeto que afeta o sujeito por corresponder a uma determinada necessidade” (Monteiro; Rossler, 2020, p. 318-319). Já os processos intelectuais são compreendidos por processos psicológicos que “captam o objeto que nos afeta, possibilitando o deslindamento das suas propriedades essenciais, bem como sua conceptualização na forma de e por meio de signos ou significados socialmente estabelecidos” (Monteiro; Rossler, 2020, p. 319). Em ambas as definições, nos deparamos com aspectos afetivos e cognitivos, mostrando como esses componentes constituem uma unidade.

Entretanto, a cisão existente entre os aspectos intelectuais e afetivos são comuns em uma sociedade em que a alienação é indispensável para a sustentação do sistema, como o capitalismo. Isso acontece porque, ao dicotomizar o afeto e a cognição, a subjetividade de cada sujeito singular é distorcida. Segundo Monteiro e Rossler (2020), a subjetividade é entendida como a imagem subjetiva da realidade objetiva no psiquismo. Assim, os autores compreendem que quando a unidade afetiva-cognitiva é cindida, a subjetividade é distorcida, pois ocorre uma naturalização de fenômenos que se generalizam em sua forma aparente na consciência. Portanto, uma

visão de mundo alienada é desenvolvida pelos sujeitos que não apreendem a essência dos fenômenos, agindo na realidade de forma imediata e naturalizada.

A mesma lógica alienante é visível na atividade pedagógica, a qual é descrita como puramente cognitiva na maioria das vezes. Esse fenômeno acontece por diversos fatores decorrentes da nossa sociedade atual, os quais não serão aprofundados no presente estudo por não se encaixarem no objetivo e no formato do trabalho. Assim, a unidade de *obutchénie-vospitanie* se apresenta como uma das possibilidades de pensar a unidade afetivo-cognitivo no ambiente escolar, visto que a *obutchénie* possui uma esfera mais cognitiva enquanto a *vospitanie* manifesta uma esfera mais afetiva. Porém, são inseparáveis, reafirmando a necessidade de compreender o afeto e cognição como uma unidade.

OBUTCHÉNIE E VOSPITANIE E SUAS FUNÇÕES NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A partir das discussões realizadas acerca do estudo de Vitor Paro (2000), relacionamos a função escolar individual de apropriação de conhecimento e a função social de educar para a democracia, com os conceitos de *obutchénie* e *vospitanie*. A *obutchénie* se aproxima da dimensão intelectual da formação do pensamento teórico, uma vez que representa a unidade da atividade pedagógica e de estudo e possui um enfoque mais intelectual ao focar no ensino e aprendizagem. Já a *vospitanie* se associa com a dimensão social, pois tem como foco a educação moral, a qual é necessária para formar um cidadão sob os princípios da democracia.

Mais uma vez, é importante destacar que essas dimensões devem ser desenvolvidas simultaneamente, uma vez que não há educação para democracia sem educação intelectual, ao mesmo tempo que não há educação intelectual sem que o estudante consiga colocar os conceitos aprendidos em movimento na sua prática social. Por isso, a unidade *obutchénie e vospitanie* é uma forma de sintetizar a dupla função da escola descrita por Paro (2000), pois contempla a unidade dialética descrita pelo autor.

Assim, é importante que a escola mantenha a *obuchenie* e *vospitanie* como uma unidade que guie as atividades pedagógicas. Porém, é sabido que na educação escolar da nossa realidade brasileira isso nem sempre acontece, pois como dito anteriormente, a divisão da afetividade e da intelectualidade é intencional. A escola coloca sua atenção e cuidado, na maioria das vezes, nas avaliações dos estudantes a partir de testes e provas. As maiores preocupações giram em torno de índices, notas, aprovações, sejam elas voltadas para o vestibular ou para uma preparação para o mercado de trabalho. Nesse percurso, as escolas focam em informações e conteúdos a serem passados aos estudantes que sejam necessários para as avaliações, deixando de lado a formação moral do sujeito.

A formação moral do estudante fica sob “responsabilidade” da sua família. Esse é um discurso muito vendido (e, também, comprado) atualmente, uma vez que proporciona maior controle da ideologia hegemônica sobre a formação moral dos jovens e sobre o conteúdo da sala de aula. Escolas são cobradas a serem neutras e famílias cobradas a “protegerem” suas crianças e ensinar valores morais conservadores. Não é à toa que vemos um aumento de metodologias de ensino tecnicistas e, também, um aumento de

apoadores de projetos como “Escola Sem Partido”¹. Entretanto, como já dito, não existe *obutchénie* sem *vospitanie*.

A escola é um ambiente que deve possibilitar a construção de uma ordem social cada vez mais adequada para garantir direitos e, também, deve formar qualidades políticas nos estudantes, uma vez que o saber sobre a política se constrói na prática social (Paro, 2000). No nosso contexto brasileiro, a qualidade da educação escolar é medida tendo como referência apenas a produtividade e desempenho dos estudantes, de acordo com os valores neoliberais, nos quais a escola está inserida. Essa lógica reduz o desenvolvimento intelectual do estudante somente a notas e ignora intencionalmente o desenvolvimento afetivo.

Por isso, a escola deve ser pensada dentro e fora da sala de aula. Fora da sala de aula no sentido dos afetos que serão a base para os valores que o estudante formará em sua esfera moral, e dentro da sala de aula, visto que os conceitos e significados nomeiam e desenvolvem a valoração (Mesquita, 2020). Ou seja, mais uma vez a articulação de *obutchénie* e da *vospitanie* se mostra essencial para fazermos essa discussão de um pleno desenvolvimento do estudante de forma crítica.

O SUJEITO INTEGRAL NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Pensando na gestão democrática como uma possibilidade da educação para a democracia, os conhecimentos teóricos

¹ O Projeto de Lei nº 867/2015 (2015) possui como objetivo a limitação do ensino do professor em sala de aula, impedindo que este manifeste posicionamentos políticos e ideológicos dentro de um local regular de ensino.

e as experiências cotidianas escolares são importantes para o desenvolvimento do estudante sob perspectiva da *obutchénie* e da *vospitanie*. Devemos destacar que a escola não é um ambiente estático que será dado pela gestão. Na Psicologia Histórico-Cultural entendemos que o meio se transforma de acordo com o desenvolvimento dos estudantes, sendo que o próprio desenvolvimento do estudante modifica o meio.

Assim, o caráter ativo desse estudante em sua relação com o meio é enfatizado, pois corresponde bastante com os princípios da gestão democrática. A gestão escolar deve construir um ambiente que garanta que o estudante e os outros agentes escolares sejam sujeitos da própria atividade, que possam se posicionar e compor aquele espaço escolar.

Ao compreender o estudante em sua totalidade, ou seja, com os aspectos afetivos e cognitivos, que pode ser protagonista em sua atividade escolar, utilizamos os pensamentos de Rubinstein (2017) para contribuir com essa discussão. Para o autor, a educação parte das exigências morais colocadas pela sociedade, dirigindo e estimulando o trabalho interno da formação humana. Assim, a educação não pode ocorrer simplesmente de fora para dentro, pois o resultado seria puramente externo. Se as exigências morais, existentes na educação, não desenvolverem uma vinculação interna, é possível que haja uma resistência e uma não aceitação. Por isso, o trabalho educativo não deve se resumir na apresentação dessas exigências morais colocadas pela sociedade, mas deve formar nas pessoas uma tendência interna, para que a moral social seja vigente para cada um como uma lei interior que foi aceita pela pessoa (Rubinstein, 2017).

Rubinstein nos ajuda a pensar que os professores não devem apenas apresentar conceitos e atividades para os alunos e, sim, organizar o ensino para que os alunos entrem em atividade e sejam os sujeitos ativos de seu estudo, aceitando as leis morais que forem colocadas. O aceite descrito por Rubinstein pode ser relacionado com a ideia de pertencimento que o estudante deveria ter dentro da escola, mas que muitas vezes não é a realidade, pois o aluno não sente que faz parte das relações que formam aquele local. Quando o estudante se sente como um ser ativo que pertence e constitui aquele meio, o aceite tem outro caráter e pode acontecer de uma forma com menor resistência

O caráter ativo do estudante que Rubinstein defende pode ser relacionado com os conceitos de *obutchénie* e *vospitanie*, visto que o protagonismo estudantil abrange tanto os aspectos intelectuais, contemplados pela *obutchénie*, quanto os aspectos afetivos incluídos na *vospitanie*. A *obutchénie* deve ser inserida nessa discussão ao pensarmos na organização do ensino na função individual da escola.

A *vospitanie* se insere nessa lógica de Rubinstein no momento em que as leis morais são consideradas durante a organização e planejamento do ensino de uma forma que seja necessário um aceite ativo do estudante em relação a essas leis. Quando vinculamos a aceitação com a ideia de pertencimento, o enfoque afetivo é manifestado de forma clara.

Para além de conhecimentos e habilidades, ele precisa ter a vontade de fazer isso, o desejo de seguir as instruções para executar as ações, entender as relações de subordinação e como se enquadrar a elas. É isso que permite a *vospitanie*: a pessoa tem de ter vontade de trabalhar, de executar ações e

ter a noção de que há um diretor, um professor, ou seja, com a qual tem uma relação de autoridade e subordinação (Longarezi, 2018, p. 536).

Trazendo essa ideia para a gestão democrática, entendemos que a direção não pode apenas apresentar a ideia de democracia sem que os alunos, professores, funcionários e família se sintam pertencentes no ambiente escolar. Uma gestão escolar democrática não pode ser constituída de fora para dentro, mas sim em uma relação dupla, na qual todos os sujeitos da instituição escolar se desenvolvam naquele meio e, com esse desenvolvimento, transformem aquele meio de forma ativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a gestão democrática é um desafio na nossa sociedade, pois a democracia no capitalismo é permeada de contradições. Uma sociedade dividida em classes não garante direitos para todo mundo e mascara ideologicamente o conceito de democracia como “liberdade individual”. Porém, quando defendemos uma gestão democrática, estamos defendendo uma democracia que vai além dos direitos individuais, uma democracia que se comprometa com direitos coletivos e seja livre de opressões. Por isso, a escola tem o desafio de elaborar valores democráticos como uma exigência moral a ser transmitida e construída pelos alunos.

Apesar de valores do capitalismo estarem presentes dentro das instituições escolares brasileiras, contraditoriamente, a escola continua sendo um espaço de possibilidades para que a população não siga alienada, uma vez que é um local com grande potencial de

formação humana por meio do desenvolvimento da autoconsciência. Como os valores estão sempre em disputa no capitalismo, a educação escolar crítica deve pensar a gestão democrática como uma alternativa a ressignificar esses valores.

A educação para democracia não pode ser feita por meio de motivos individuais. Os valores democráticos são internalizados e instaurados no ambiente escolar se existirem motivos coletivos eticamente orientados, que não responsabilizem somente uma pessoa ou individualizem as questões que surgem no cotidiano. Concluímos que a escola é um ambiente muito rico e complexo, cheio de possibilidades e desafios, o qual necessita de uma organização democrática para se transformar em um espaço cada vez mais emancipatório.

O presente artigo teve como objetivo realizar uma reflexão sobre a gestão democrática utilizando os conceitos de *obutchénie* e *vospitanie*. Este trabalho avaliou que, com a dupla função escolar de educação de conhecimentos e educação para a democracia, podemos relacionar os conceitos de *obutchénie* e *vospitanie*, no sentido do primeiro se aproximar da dimensão intelectual da formação do pensamento teórico e do segundo se associar com a dimensão social, formando uma moral para um cidadão de uma sociedade.

Essa associação é importante para ressaltar a unidade afetivo-cognitiva defendida pela Psicologia Histórico-Cultural, pois a *obutchénie* carrega os aspectos intelectuais e a *vospitanie* os aspectos afetivos. Ambos os enfoques devem ser considerados dentro da gestão democrática, pois ela implica que os estudantes

sejam protagonistas, questionadores, que ocupem os locais da escola para além da sala de aula, que reivindiquem seus direitos e criem novos direitos. A gestão democrática proporciona que o estudante se sinta pertencente naquele ambiente escolar e que também sinta que os conteúdos escolares pertencem a eles.

Ou seja, para a gestão democrática formar estudantes com as características citadas, a formação não pode se resumir a uma formação intelectual, sem considerar os afetos e a personalidade do estudante. A unidade *obutchénie-vospitanie* contempla esses dois aspectos essenciais para a formação humana e traz inúmeras contribuição para pensar uma gestão democrática que garanta a formação integral dos estudantes. Destacamos a importância de novas pesquisas que abordem a unidade afeto-cognição e repense em um espaço escolar participativo. Finalizamos com a seguinte citação:

Quando me dizem: “Você, como intelectual...” eu interrompo e digo: “Espere lá, um momento...”. Não gosto que me chamem de intelectual. A palavra intelectual soa-me a alguém que é uma cabeça. Uma cabeça que rola pelos caminhos, e eu não sou uma cabeça que rola pelos caminhos. Eu sou uma pessoa, sou uma cabeça, um corpo, um sexo, uma barriga, tudo! Pela sincera razão que sou, como me ensinaram já há muitos anos uns pescadores no litoral da Colômbia, que era a palavra “sentipensante”. Porque acredito que eu também sou “sentipensante”. Se sou só pensante, sou metade de mim, mas não sou eu inteiro. Se sou alguém que só sente, também sou metade de mim. A razão divorciada da emoção, a razão divorciada do coração é muito perigosa.
Eduardo Galeano

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F. Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: Contribuições ao currículo de Ensino Fundamental. In: MESQUITA, A. M. de; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. S. F. **Curriculum comum para o ensino fundamental municipal.** Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, p. 95-117, 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 867/2015.** Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 13 out. 2021.

DALBERIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educación**, Cidade do México, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008.

LONGAREZI, A. M. Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. **Revista Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 45, p. 1-32, 2020.

LONGAREZI, A. M. Natalya V. Repkina - Experimento genético-modelador e a produção do sistema Elkonin-Davidov-Repkin: Obutchénie. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, p. 526-535, 2018.

MESQUITA, A. M. A formação de valores no processo educativo do sujeito concreto. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 24, p. 375 - 384, 2020.

MONTEIRO, P. V. R.; ROSSLER, J. H. A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da Psicologia

Histórico-Cultural. **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 29, n. 2, 310-334, 2020.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta da discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal., v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

RUBINSTEIN, S. L. O problema da educação. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.) **Ensino desenvolvimental. Antologia**. Livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017.



CAPÍTULO 3

PAPO PSI: UMA PROPOSTA DIALÓGICA DE COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONJUNTA

André Miranda de Oliveira
Clarissa Staffa
Flavia Nahon

INTRODUÇÃO

Escola é um espaço para se morrer de curiosidade, descobrir muitas coisas e inventar outras tantas; para colaborar com novos amigos e defender a democracia; para experimentar quando for preciso e transgredir sempre que necessário; para ficar louco de prazer e ver a beleza em toda parte (ou quem sabe até mesmo naquilo que, de soslaio, feio possa nos parecer); para discutir um pouco de tudo sempre que pairar a dúvida no ar, mas sobretudo para se ter muitas dúvidas; para transformar o passado, beber o presente e festejar o futuro; para gozar a liberdade de sobrejo ao pensar, falar, escrever e criar...

Texto adaptado de Souza (2015)

No ano de 1946, uma organização chamada Instituto Israelita Brasileiro de Cultura e Educação foi criada por filhos de imigrantes judeus que moravam no Rio de Janeiro. O objetivo desse grupo era criar uma escola judaica moderna, humanista, não ortodoxa e progressista. Com esta filosofia, foi fundada, em junho de 1954, a Escola Israelita Eliezer Steinbarg.

Desde o início, a preocupação com a cultura e a arte esteve evidente. Sempre inovadora, a equipe criou oficinas de teatro, fotografia, dança e cerâmica. O envolvimento dos pais e sua participação intensa ajudaram a marcar a identidade da escola. O Eliezer sempre incentivou os alunos a serem reflexivos, questionadores, engajados socialmente e integrados tanto à comunidade judaica quanto à sociedade brasileira.

Já o Colégio Hebreu Brasileiro Max Nordau, foi fundado em

janeiro de 1950 por imigrantes judeus que frequentavam a mesma sinagoga em Botafogo. Tradicionalista e sionista, a identidade da instituição não era tão marcada pela prática religiosa, mas, sim, pelo olhar para o novo, para o Estado de Israel e para a língua hebraica.

Em 2001, o Max Nordau fundiu-se à Escola Eliezer Steinbarg. A fusão de dois dos mais tradicionais centros de ensino da comunidade judaica do Rio de Janeiro deu origem à Escola Israelita Brasileira Eliezer Max.

O Eliezer Max pretende viver e difundir o judaísmo plural, levando à experiência única de ser judeu por inteiro, nas dimensões social e moral. Acredita no diálogo como base das relações; na cooperação como condição de vida comunitária; no respeito como princípio essencial de convivência e no estudo como valor máximo para a construção do conhecimento.

A EQUIPE PSI

A Equipe Psi da Escola Eliezer Max é parte da equipe de gestão e atua junto aos alunos, aos familiares e aos profissionais, dando suporte para a implementação dos princípios nos quais se baseia sua proposta pedagógica: a formação da pessoa, do aluno e do cidadão. Temos como principal enfoque os aspectos socioemocionais envolvidos no desenvolvimento singular e social das crianças, pré-adolescentes e adolescentes, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Essa equipe é composta por seis profissionais, entre psicólogos e psicopedagogas, sendo duas profissionais no segmento da Educação Infantil, que atuam em duas unidades diferentes, duas no

Fundamental I, uma profissional no Fundamental II e um profissional no Ensino Médio.

Essa equipe, em articulação com a direção pedagógica da escola, vem desenvolvendo algumas estratégias de atuação e o presente texto se propõe a apresentar aquelas que nos permitiram fazer experiências nesse campo. Dizemos fazer experiências ao seguir a concepção de Bondia (2002), segundo a qual experiência não é aquilo que acontece ou toca, sendo externo ao sujeito, mas aquilo que nos toca, que nos acontece, as constituições relacionais que carregam em si o risco potente da transformação dos sujeitos e das instituições, o risco de desestabilizar os processos naturalizados e perenes. Portanto, nos propomos aqui a um esforço de compartilhar essas experiências e alguns dos saberes delas emergidos.

AS RODAS DE CONVERSA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde o ano de 2016, a escola tem como prática promover Rodas de Conversa com familiares da Educação Infantil, que se constituem como espaços abertos ao diálogo entre as famílias e a equipe da escola acerca de temas relacionados ao amplo processo de desenvolvimento das crianças.

Os temas das rodas podem ser sugeridos pelas famílias ou pela própria equipe profissional da escola. Dentre os temas que já abordamos, podemos citar, como exemplos, o desafio de colocar limites, a importância da leitura, a questão da adaptação de crianças e pais à escola.

Em seu princípio, a proposta das rodas já era a de fomentar um

espaço para o diálogo e fortalecimento da comunidade pedagógica, dando condições para a construção de uma experiência de grupo. Nas palavras de Madalena Freire *et al.* (1998, p. 35):

Um grupo se constrói através da constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades.

Um grupo se constrói na organização sistematizada de encaminhamentos, intervenções por parte do educador, para a sistematização do conteúdo em estudo.

Um grupo se constrói no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: da timidez de um, do afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão do outro; do pânico velado de um, da sensatez do outro; da seriedade desconfiada de um, da ousadia do risco do outro; da mudez de um, da tagarelice de outro; do riso fechado de um, da gargalhada debochada do outro; dos olhos miúdos de um, dos olhos esbugalhados do outro; de lividez do rosto de um, do encarnado do rosto do outro.

Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar e o medo de causar rupturas.

Um grupo se constrói, não na água estagnada que é o abafamento das explosões, dos conflitos.

Um grupo se constrói, construindo o vínculo com a autoridade e entre iguais.

Um grupo se constrói na cumplicidade do riso, da raiva, do choro, do medo, do ódio, da felicidade e do prazer.

As rodas de conversa emergem assim para além de um dispositivo de informação dos temas e acontecimentos que envolvem o cotidiano escolar, mas, também, como espaço de formação, constituição e fortalecimento desse grupo amplo e heterogêneo

que é a comunidade escolar, entendida aqui como composição entre os diversos trabalhadores da instituição, as crianças e jovens que nela estudam e as redes familiares que a perpassam.

A ESCOLA DE PAIS

A partir do sucesso desse projeto da Educação Infantil percebemos a necessidade e a riqueza de um espaço como esse para a comunidade escolar como um todo, o que culminou no desenvolvimento do projeto Escola de Pais, no ano de 2018, um evento pensado para acolher a comunidade escolar em um espaço de trocas, inclusive contando com a presença de profissionais especializados convidados.

Nesta edição, a equipe Psi abordou o tema do desenvolvimento socioemocional e a construção do currículo deste tema em cada um dos setores (Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio). Em um momento posterior, a equipe se dividiu em diversas “rodas de conversa”, abordando diferentes temas relacionados ao desenvolvimento infanto-juvenil.

O retorno de grande parte dos alunos ao modelo presencial de ensino, em 2021, foi acompanhado por inúmeras incertezas e inquietações no ambiente escolar. Se por um lado a cobertura vacinal para a Covid-19 avançava no estado do Rio de Janeiro, trazendo alívio e a expectativa de que voltássemos a algum grau de “normalidade”; por outro lado algumas famílias ainda temiam que esse retorno pudesse aumentar o risco de contaminação pelo novo coronavírus. O medo das perdas, a instabilidade, o acirramento das situações conflituosas dentro da escola, o apego às telas, além dos

impactos na saúde mental de alunos e funcionários, foram alguns dos efeitos da pandemia que colocaram em evidência nossas vulnerabilidades e nosso não saber diante de uma das maiores emergências sanitárias do último século.

Tais inquietações mobilizaram a equipe de gestão da escola a buscar compreender esses efeitos apurando o olhar, a escuta e as trocas de experiências, de maneira que juntos pudéssemos refletir e delinear as ações necessárias no enfrentamento dos desafios que se apresentavam.

PAPO PSI: REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DE NOSSAS CRIANÇAS E JOVENS

Com a eclosão da pandemia do Coronavírus em 2020, as instituições de ensino tiveram de criar alternativas remotas para a realização de suas atividades. Em 2021, ainda experimentando as questões do modelo híbrido, a Equipe Psi da Escola Eliezer Max, junto à diretoria da escola, traçou a estratégia de, a partir das experiências exitosas das Rodas de Conversa da Educação Infantil e do projeto Escola de Pais, realizar rodas de conversa virtuais mensais, abertas ao público e com temas pensados a partir de questões que emergiram do cotidiano escolar. Tal projeto foi nomeado de *Papo Psi: Reflexões sobre o desenvolvimento emocional de nossas crianças e jovens*, e se tornou uma atividade de todos os segmentos (Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio) ao longo do ano, desenvolvendo-se como uma experiência de formação e acolhimento, assim como uma ferramenta de participação da comunidade num período de restrições e distanciamentos.

A escola faz, então, o movimento de institucionalizar um espaço em que fosse possível construir tais reflexões a partir de uma abertura para a comunidade. Como nos diz Paulo Freire (2011, p. 133): “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história.”

O Papo Psi surge, assim, a partir desse movimento de reflexão sobre as questões que se apresentaram no ambiente escolar durante a pandemia, articulando teoria e prática, ao promover encontros virtuais mensais abertos à comunidade escolar, que contavam com a presença da Equipe Psi, da Direção Pedagógica e de profissionais convidados que fossem referência no tema escolhido. Ele integra o Centro de Estudos Eliezer Max, que oferece outras experiências formativas, como o Fórum de Coordenadores e a Escola de Pais.

Em todas as edições seguimos o mesmo modelo, trazendo um convidado externo, um especialista no tema que iríamos apresentar, e um ou dois profissionais da escola. Assim, os encontros contaram com a presença de um ou mais integrantes da Equipe Psi de cada segmento, com outras pessoas da equipe que tinham essa formação (psicólogos ou psicopedagogos), e com a mediação da diretora pedagógica, Thelma Polon. A presença de profissionais que representavam a escola objetivava, para além de dialogar com o especialista, trazer para as famílias informações sobre como conduzimos as situações cotidianas relacionadas ao tema em discussão. Os temas escolhidos podiam surgir tanto de situações pontuais, específicas de algum segmento ou tema trabalhado, como de situações que percebíamos como algo mais geral e até mesmo social.

A primeira edição do Papo Psi, de 2021, abordou a temática do medo, entre crianças e adultos, especialmente dentro do contexto da pandemia. Algumas famílias nos procuraram aflitas devido à reação das crianças diante de certas literaturas abordadas na escola, que causavam medos e inclusive pesadelos. Convidamos a coordenadora da Educação Infantil, Marcia Mermelstein, que elucidou os aspectos mais conceituais relacionados ao sentimento de medo manifesto por crianças diante de contos, fábulas ou outras histórias contadas na escola, destacando a importância deste contato e vivência para a estruturação da personalidade. Trouxemos também uma reflexão sobre como os medos vividos pelos adultos (em função da complexidade dos tempos que estamos vivendo) podem se refletir no ambiente familiar e impactar no desenvolvimento das crianças, e finalizamos abordando o currículo e exemplos de práticas que estão sendo realizadas no segmento do Fundamental I, onde essa questão foi levantada, destacando a percepção das crianças que revelam a importância deste trabalho no contexto pandêmico.

O segundo Papo Psi abordou o tema empatia e alteridade. Para tratar deste tema convidamos Ciça Melo, da ONG Paratodos e do Instituto Apontar, que abordou a questão da inclusão e como lidamos com as diferenças. Este encontro também contou com a presença do psicólogo e coordenador de Cultura Judaica da escola, Paulo Miragaya, que trouxe reflexões sobre como estas temáticas são abordadas na Cultura Judaica e apresentou alguns dos projetos realizados, como o Bnei Maavar, que tem como temática central os ritos de passagem. Tal projeto explora os eixos de Identidade, Alteridade e Responsabilidade na cultura judaica, com base em diversos encontros que os façam, a todo momento, transitar por estes eixos.

No terceiro encontro trouxemos o tema desejo e frustração, e convidamos a psicanalista Fernanda Costa-Moura para falar sobre estes dois termos, importantes do universo da Psicanálise, e que nos ajudam a entender melhor alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento humano nas várias fases da vida. A partir da explanação dela, a psicóloga da Educação Infantil falou sobre como estes aspectos aparecem no dia a dia com crianças pequenas, tanto na escola como em casa, e como trabalhamos na escola, através das diversas atividades sugeridas no currículo do Projeto de Desenvolvimento Socioemocional do setor.

Outro tema apresentado no Papo Psi foi a “compulsão por eletrônicos”, e contou com a participação do psiquiatra Adriano Aguiar, também professor da UFRJ. A proposta desse encontro surgiu da constatação de que os alunos desse segmento retornavam à modalidade presencial de ensino fazendo um uso excessivo ou até mesmo compulsivo dos dispositivos eletrônicos. O apego às telas, observado tanto pelas famílias quanto por nós educadores, não era exatamente uma novidade; entretanto, as limitações ao convívio social, impostas pela pandemia, redimensionaram o lugar e a função desses dispositivos em nossas vidas. Computadores, tablets e celulares foram ferramentas imprescindíveis na manutenção de atividades rotineiras, possibilitando um contorno de aparente “normalidade” em meio à pandemia. No entanto, para crianças e adolescentes as consequências se apresentaram de forma evidente, uma vez que muitos não conseguiam se “desconectar” de seus aparelhos, reagindo às tentativas de limitação ao seu uso com ansiedade e até agressividade.

Nesse encontro apresentamos os dados e as conclusões de um levantamento desenvolvido com os alunos do 6º e do 7º ano

durante as aulas de DSE (Desenvolvimento Socioemocional), em que buscamos compreender, em linhas gerais, como eles estavam se relacionando com os dispositivos eletrônicos. Procuramos entender qual a frequência e duração que nossos alunos estavam utilizando celulares, *tablets* e *videogames*, com qual finalidade, quais eram as formas de entretenimento que eles procuravam e quais as possíveis motivações para esses usos. Elaboramos, aplicamos e analisamos formulários com os alunos, e levamos os dados encontrados para as aulas de DSE, possibilitando um espaço de reflexão com eles sobre o material encontrado. Em seguida, tivemos a oportunidade de ouvir a palestra do médico e professor Adriano Aguiar, que abordou os diversos efeitos do uso excessivo de eletrônicos para a saúde física e mental de crianças, jovens e adultos.

Em complemento ao debate anterior, abordamos no encontro seguinte o tema do comportamento nas redes sociais, tendo como foco as ações desenvolvidas para os alunos do Ensino Fundamental I. Neste encontro, a psicopedagoga Danielle Goldsztajn iniciou as discussões trazendo uma reflexão sobre novas dinâmicas relacionais, mediadas pelo contexto do ambiente digital.

Na sequência desse mesmo encontro, o professor Pablo Vallejos, de TDCIs (Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação), fez uma apresentação transversal do currículo da disciplina, apresentando os objetivos e temas para cada série do segmento. O objetivo dessa apresentação era mostrar não apenas os conteúdos e recursos digitais ensinados e utilizados em sala de aula, mas também evidenciar o trabalho de construção de uma “cidadania digital”, termo que revela a importância do aprendizado dos recursos digitais, mas também a conscientização para o uso desses recursos de forma crítica e consciente.

Por fim, Stella Tardin, psicóloga e, até então, professora de Desenvolvimento Socioemocional (DSE), apresentou uma sequência de atividades e discussões realizadas com os alunos do 3º ao 5º ano, denominadas *Redes Sociais: A interação no ambiente digital*.

O tema disparador das discussões com os alunos foi a busca por uma definição coletiva sobre o conceito de “Redes Sociais”. Após muitas discussões, consideraram coerente chamar de redes sociais qualquer lugar, do meio digital, onde houvesse interação entre sujeitos. Sendo assim, a lista que havia sido iniciada apenas com referência ao *TikTok*, *Instagram* e *Facebook* logo foi sendo ampliada, considerando que muitos jogos *on-lines* e plataformas de conteúdos, como o *Youtube*, também possuem espaços de interação. Também incluíram nessa lista os aplicativos de mensagens instantâneas como *Whatsapp*, *Messenger* e o *Google Hangouts*.

Na sequência dos encontros de DSE, a psicóloga questionou o que os alunos já tinham vivido ou visto acontecer nesses ambientes digitais listados. A partir de cada história contada, psicóloga e alunos buscavam, juntos, palavras que pudessem resumir a situação e, assim, construíram uma nova lista. Entre algumas das palavras listadas encontravam-se: ofensas, mentiras, amizades, estudo, pesquisa, *likes*, *view*, assédio, discurso de ódio, cancelamento, zoações, golpes, perseguição, ameaças, preconceitos, entre outros. Após essa atividade, ficou evidente para os alunos o quanto os ambientes digitais oferecem possibilidades para novos aprendizados, mas que podem ser positivos ou prejudiciais.

No último encontro remoto que tivemos, falamos sobre o livro *Pais ou reféns dos filhos? Reflexões sobre família, educação, cultura*

e tecnologia no mundo contemporâneos, de Ilan Brenman, com a participação dele e da Coordenadora de Cultura Judaica. Neste encontro abordamos como a literatura infantil pode nos auxiliar nas questões relativas à educação das crianças e adolescentes. Falamos também sobre o tema da relação entre pais e filhos e como nos relacionamos com a questão do limite atualmente.

Esses encontros viabilizados pelos Papo Psi possibilitaram que as experiências que nos atravessavam pudessem ser pensadas, narradas e compartilhadas pela e com a comunidade escolar, em um esforço conjunto por acolher as dúvidas e o sofrimento, dando lugar às palavras. Sobre a potência da palavra, ao aproximar a psicanálise da democracia, questiona:

(...) como acolher a incerteza sem torná-la desamparo? Como trocar a previsibilidade pela aventura da liberdade? Este autor resgata que tanto para Arendt como para Freud, a saída está na palavra. Na palavra encontra-se a possibilidade do ‘recomeço’, única alternativa ao ciclo do eterno retorno. Trata-se, então, de entender o que, no presente, vem impedindo a palavra de funcionar em sua dimensão libertária e iniciadora (Costa 1998, p. 110).

Costa (1998, p. 110) destaca duas características comuns “à palavra democrática, concebida por Arendt, e a palavra psicanalítica, concebida por Freud. A primeira é a função iniciadora; a segunda, a função mediadora”. Neste sentido, o Papo Psi, ao abrir a possibilidade de falar sobre o que provocava mal-estar no ambiente escolar durante a pandemia, inaugurou um processo de nomeação e, consequente, de reconhecimento dos entraves, medos, questões e angústias. De certa maneira, cartografar os

campos em que a comunidade conseguia estabelecer diálogos, trocar informações e traçar processos de formação, tanto do ponto de vista acadêmico quanto da perspectiva da formação psicossocial, possibilitava contornar e acolher, inclusive as múltiplas experiências singulares silenciosas e que não trazem em si condições para o compartilhamento, justamente por tratarem das dimensões específicas dos impactos nos sujeitos das mais variadas idades do desamparo social que marca nosso tempo. Nesse sentido Benjamin (2012) nos permite construir tais relações entre a importância da narrativa e da experiência em tempos como estes.

A partir do trabalho de Benjamin (2012), podemos pensar que o desamparo provocado pela pandemia possa se aproximar, para algumas pessoas, àquele produzido pela guerra. Sobre isso, o autor observou, em 1933, que os soldados voltavam do campo de batalha mais silenciosos, mais pobres em experiências comunicáveis e não mais ricos.

Não, está claro, que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história universal. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes voltavam silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis e não mais ricos. Os livros de guerra, que inundaram o mercado literário dez anos depois, continham tudo menos experiências transmissíveis de boca em boca. (...) Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado à cavalos viu-se sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano (Benjamin, 2012, p. 124).

Sendo assim, o Papo Psi, como espaço de circulação da fala e de compartilhamento de experiências, é uma das iniciativas construídas no Eliezer Max que apostam no potencial da escuta e da palavra, capazes de contribuir para que os afetos possam ser elaborados e a angústia nomeada, especialmente em um momento imprevisível marcado por tantas perdas causadas pela pandemia. Além disso, a presença de especialistas contribui com o caráter formativo desses encontros, que também se propõem a anunciar à comunidade escolar como essas temáticas discutidas são trabalhadas pela equipe profissional da escola nas situações cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência com o Papo Psi fomos capazes de desenvolver um mecanismo de diálogo com a comunidade escolar que permitiu a partilha e circulação de experiências, mesmo com as adversidades de um período de necessárias restrições em termos de distanciamento social.

Constituir tal espaço como uma aposta institucional comparece como condição para o acolhimento das mais diversas demandas, como também de intervenção e resposta aos processos que vinham ocorrendo na escola.

Sendo assim, tanto nas experiências com os Papos Psi quanto nas situações do cotidiano escolar, em que construímos com os alunos espaços de fala, de escuta, de reconhecimento e estranhamento, a função da palavra não é o de trazer soluções imediatas, tampouco respostas acabadas; mas sim o de inaugurar movimentos que possam em alguma medida contribuir para a emergência do sujeito, pois como afirma Costa (1998, p. 109):

Entre o ‘não mais’ e o ‘não ainda’, inscreve-se a palavra fundadora do sujeito. A psicanálise como a democracia fazem parte de uma forma de vida em que o sujeito é pensado como um futuro imprevisível, e a imprevisibilidade, apesar de inquietante, deve ser investida como desejável.

Em 2022, após o retorno da totalidade dos alunos à escola, consideramos a partir da experiência dos Papos Psi que seria um momento apropriado para a realização da segunda edição da Escola de Pais, presencialmente. Notamos que os temas que mais estavam interessando aos familiares eram as consequências da pandemia, tanto com relação à lida com as crianças e jovens na sua relação com a tecnologia, quanto com relação ao desenvolvimento socioemocional deles, dessa maneira estruturamos rodas de conversa que retomaram assuntos debatidos nas conversas virtuais e que agora puderam ser aprofundados no encontro presencial.

Dessa maneira o projeto do Papo Psi funcionou como ponte vivencial que possibilitou que a instituição sustentasse a manutenção de um espaço de diálogo e formação comunitária durante o período de distanciamento, trazendo-nos até o presente momento e tendo servido também como campo para a percepção da importância fundamental de tais processos coletivos e dialógicos para o prosseguimento pleno das diretrizes ético político pedagógicas defendidas e afirmadas pela instituição ao longo da sua história. Por fim, partilhar experiências na direção de uma formação conjunta segue na atualidade como prática a ser cada vez mais difundida, agora retomado o campo de possibilidades presenciais que traz consigo outros níveis de riqueza e potencial para os mais diversos encontros.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política:** Ensaios sobre literatura e história da cultura. 8.ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, v.1.)

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência.

Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

COSTA, J. F. Não Mais, Não Ainda: A palavra na democracia e na psicanálise. **Revista USP**, São Paulo, n. 37, p. 108-119, março/maio, 1998.

FREIRE, M.; CAMARGO, F. *et al.* **Grupo: Indivíduo, saber e parceria:** Malhas do conhecimento. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998. (Série Seminários).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 43.ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LAGNADO, L. *et al.* **O que é uma escola livre?** Rio de Janeiro: Cobogó, 2015.



CAPÍTULO 4

AÇÕES DO SISTEMA CONSELHOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N° 13.935/2019 NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Leila Kalinny Gomes De Souza
Virgínia De Oliveira Alves Passos

INTRODUÇÃO

No século XX, a figura do psicólogo no Brasil já existia, mas somente nos anos 1950 se iniciaram as mobilizações no sentido de regulamentar a profissão (Hur, 2007). E, apenas em 1962 foi sancionada a Lei nº 4.119 (Brasil, 1962), que dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. Nesse contexto, o trabalho realizado pela classe foi árduo até que os parlamentares aprovassem a referida Lei. Posteriormente, no início dos anos 1970, criou-se a entidade responsável pelo acompanhamento da profissão no país, o Conselho Federal de Psicologia e seus Conselhos Regionais, por meio da Lei nº 5.766 (Brasil, 1971), que no seu Artigo 6º cita como uma das atribuições do Conselho Federal de Psicologia expedir as resoluções necessárias ao cumprimento das leis em vigor e das que venham modificar as atribuições e competências dos profissionais de Psicologia (Brasil, 1971). Assim sendo, a regulamentação da profissão e a criação de suas instâncias foi o resultado de articulações entre as entidades de Psicologia estruturadas em congressos e reuniões com deputados integrantes do Congresso Nacional (Hur, 2007).

É válido destacar que o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regionais foram instaurados durante o momento que o país passava pela ditadura militar, em que se utilizava a tortura e a violência como instrumentos oficiais da política e nesse cenário a profissão chegou a ser utilizada como um instrumento de dominação social para docilizar e domesticar os sujeitos humanos (Furlan, 2017). Conforme destaca Coimbra (2009), há, infelizmente, registros de que a Psicologia serviu e andou de mãos dadas com a ditadura. Nesse período histórico, os sindicatos de Psicologia se

orientavam apenas por preocupações técnicas da profissão e não “políticas” (Hur, 2007).

Mas, aos poucos, a Psicologia se orientou e se reinventou, buscando assumir em seus saberes e fazeres um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e com a política de direitos. Isso se evidencia através dos temas de pesquisas e congressos, das preocupações do Sistema Conselhos, dos trabalhos em projetos sociais e nas políticas públicas, e da criação do CREPOP (Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas), dentre outros exemplos (Furlan, 2017).

No seu início, a Psicologia Escolar no Brasil também se orientou por preocupações técnicas e caracterizou-se pelo caráter clínico e terapêutico das intervenções realizadas (Barbosa; Marinho-Araújo, 2010), servindo a propósitos de ajustamento e de classificação, a partir de uma concepção remediativa, em que os aspectos sociais, culturais, históricos e institucionais não eram considerados no trabalho do Psicólogo (Oliveira-Menegotto; Fontoura, 2015). Para Asbahr, Martins e Mazzolini (2011), tal perspectiva atribuía ao sujeito a responsabilidade pelo fracasso escolar, tendo como consequências a patologização e biologização dos problemas de aprendizagem, o que reforçava ainda mais a exclusão escolar de alunos das classes menos privilegiadas.

No entanto, há aproximadamente 40 anos, a Psicologia Escolar e Educacional brasileira viveu um forte impacto, primeiro com a Tese de Doutorado de Maria Helena Souza Patto, intitulada *Psicologia e ideologia: Reflexões sobre a Psicologia Escolar*, publicada em forma de livro em 1984, e, em seguida, com sua Tese de Livre-Docência,

A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia, lançada em 1990 (Viégas, 2020). Desde então, as discussões passaram a repensar o papel do psicólogo, defendendo a necessidade de mudança nos referenciais teóricos e na compreensão das questões escolares, com vistas a promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas de melhor qualidade.

Assim, podemos considerar que temos atualmente, no Brasil, uma Psicologia Escolar e Educacional que de fato se constitui baseada numa corrente crítica, considerando-a como área de estudos da Psicologia, de atuação e de formação do psicólogo que busca compreender o fenômeno educacional como produto das relações que se estabelecem no interior da escola (Souza, 2009). A elaboração de Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica, publicada pelo Sistema Conselhos de Psicologia, originalmente em 2013, com edição revisada em 2019 (CFP, 2019), é uma importante ação frente a essa reinvenção, pois apresenta recursos fundamentais aos(as) psicólogos(as) que atuam nesse contexto.

Essa produção marca mais um passo no movimento recente de aproximação da Psicologia com o campo das políticas públicas e aborda o cenário delicado e multifacetado da Educação Básica no contexto da defesa dos direitos humanos na escola (CFP, 2019). Portanto, essa obra é mais uma ação do CREPOP para que o Sistema Conselhos possa implementar novas propostas de articulação política, visando uma maior reflexão e elaboração de políticas públicas que valorizem o cidadão como sujeito de direito (CFP, 2019).

Vale destacar que a dimensão ético-política da atuação da(o)

psicóloga(o) na educação básica é abordada no primeiro eixo do referido documento, destacando a necessidade e importância do envolvimento desta(e) profissional no controle social das políticas públicas de educação, participando dos Conselhos Municipais e Estaduais para garantir os recursos essenciais para o direito a uma educação de qualidade. Isso posto, as referências construídas refletem o processo de diálogo que os Conselhos vêm construindo, no sentido de se legitimar como instância reguladora do exercício profissional. Essa comunicação tem se pautado por uma política de reconhecimento mútuo entre os profissionais e pela construção coletiva de uma plataforma profissional que seja também ética e política (CFP, 2019).

Recentemente houve uma importante conquista para a profissão, após 20 anos de tramitação no Congresso Nacional, a aprovação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. A publicação dessa lei representa uma vitória para a política pública de educação, considerada a realidade concreta da comunidade escolar e a possibilidade das equipes multiprofissionais serem inseridas nas redes de ensino de educação básica e, assim, poderem contribuir para o atendimento integral e de qualidade no processo ensino-aprendizagem (CFP, 2021a). Afinal, a atuação desses profissionais na rede básica de ensino agrega qualidade ao processo de aprendizado e formação social de estudantes, atuando junto as equipes, famílias, gestoras(es), funcionárias(os) e corpo docente, conforme pode ser observado em estudos recentes que investigam a prática profissional do psicólogo no campo da educação no Brasil (Nunes; Oliveira; Melo, 2019;

Ronchi; Iglesias; Avellar, 2018; Moreira; Guzzo, 2014; Souza; Silva; Yamamoto, 2014).

No entanto, de acordo com o Artigo 2º da Lei nº 13.925/2019 (Brasil, 2019), os sistemas de ensino tinham um ano, a partir da data de publicação, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições. Mas, suspeita-se que sua efetiva implementação ainda não está em andamento. Frente a isso, diversas iniciativas vêm sendo desenvolvidas pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) juntamente com os Conselhos Federais e Regionais de Psicologia e de Serviço Social, como a divulgação do manual Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: Orientações para regulamentação da Lei nº 13.935/2019 (CFP, 2021a).

Esse documento é essencial para que tenhamos avanços numa atuação na perspectiva dos direitos humanos, do respeito à diversidade, enquanto fundamento para efetivação de uma educação para todos. As orientações nele abordadas, são no sentido de que os Conselhos Regionais (CRPs e CRESS) procedam à necessária articulação política com o Poder Executivo local, de modo que este apresente, às respectivas Câmaras Municipais e Assembleias Legislativas, o Projeto de Lei que crie cargos para prestação de serviços psicológicos e de serviço social (CFP, 2021a). Em suma, o objetivo deste manual é fornecer orientações e subsídios para a regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019, no âmbito dos estados e municípios, de forma integrada e qualificada (CFP, 2021a).

De acordo com o CFP (2021), os Conselhos Regionais devem alcançar os Governos Estaduais, Prefeituras Municipais, Secretarias

Estaduais e Municipais de Educação, as categorias e a sociedade, juntamente com as entidades da Psicologia e do Serviço Social: núcleos da ABRAPEE, ABEP (Associação Brasileira de Ensino em Psicologia), ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social) e Sindicatos. Essas mobilizações podem ter por base esse manual, apresentadas em dois eixos: diálogos com o poder público, entidades, categorias e sociedade (eixo I), e campanha de comunicação social (eixo II). De modo que, o eixo I refere-se à realização de reuniões com gestores, instituições e entidades em busca de apoios para a regulamentação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), tanto nos níveis estaduais e municipais como também a nível nacional (CFP, 2021a). Aliado a isso, o eixo II dispõe sobre a elaboração de campanhas de comunicação para sensibilizar e promover o tema com o objetivo de alcançar diferentes públicos para que a Lei seja regulamentada: categoria, comunidade escolar, gestores municipais e federais (CFP, 2021a).

Nesse mesmo documento, sugere-se ainda nove passos que devem ser seguidos pelos conselhos regionais: 1. Constituir uma Coordenação Regional de Implementação da Lei nº 13.935/2019; 2. Designar tarefas entre membros da Coordenação Regional; 3. Estabelecer Plano de Ações de Comunicação efetivo com a categoria; 4. Enviar ofícios aos Prefeitos e Secretários Municipais de Educação; 5. Reforçar os ofícios aos Governadores; 6. Retomar o diálogo com as entidades municipalistas (UNDIME Estadual, Associação de Municípios); 7. Dialogar com Parlamentares; 8. Participar do Fórum Estadual de Educação (FEE); e, 9. Participar da Conferência Nacional Popular de Educação- 2022 (CFP, 2021a).

Frente ao exposto, os Conselhos precisam assumir cada vez

mais sua vertente política, definida por Holanda (1997) como a mobilização e organização da categoria em torno de questões que sejam do seu interesse imediato e da sociedade em geral, para que assim a categoria avance na inserção do psicólogo no âmbito educacional. Por fim, o Sistema Conselhos não deve se eximir de sua responsabilidade política, enquanto órgão legislativo, organizativo e congregador, visto que a efetivação da Lei nº 13.935/2019 não se apresenta automática, mas requer mobilizações que sejam capazes de provocar os gestores estaduais e municipais para implementá-la nos Sistemas de Ensino da Educação Básica Brasileira (CFP, 2021a).

METODOLOGIA

A pesquisa segue metodologia qualitativa, desenvolvida a partir de análise documental utilizando como fonte notícias divulgadas nos *sites* dos 24 Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs) e do Conselho Federal de Psicologia (CFP) sobre ações desenvolvidas no intuito de implementar a Lei nº 13.935/2019. No entanto, até o momento da escrita deste texto somente foi possível coletar dados de 13 CRPs, entre os dias 6 de abril de 2022 e 9 de maio de 2022, mesmo assim os achados possibilitam ponderações importantes.

Por se tratar de pesquisa realizada com informações de acesso público, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, a realização do estudo dispensou avaliação por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, conforme a Resolução nº 510/2016. Primeiramente, foi feita a busca das notícias nos *sites* oficiais dos Conselhos Regionais utilizando a palavra-chave: “Lei 13.935”. Em geral, essa busca fornecia todas as notícias direcionadas à Lei, mesmo assim utilizou-se também das palavras: “Psicologia na

Educação”, “Regulamentação” e “Implementação”.

Foram incluídas neste estudo todas as notícias sobre ações realizadas rumo à regulamentação da Lei nº 13.935/2019, publicadas entre dezembro de 2019, mês que foi publicada a Lei e junho de 2022, data em que completou um ano de publicação da versão 2021 do manual de orientações (CFP, 2021b, 26 de março).

Para análise das notícias coletadas utilizou-se dos procedimentos de análise de conteúdo como definido por Bardin (2004). Assim, as notícias foram lidas e identificadas como relacionadas ao Eixo I (diálogos com o poder público, entidades, categorias e sociedade) ou Eixo II (campanha de comunicação social) do manual Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: Orientações para regulamentação da Lei nº 13.935.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao todo foram pesquisados 13 CRPs, no entanto não foi possível localizar notícias do CRP 10/PA-AP, pois no *site* não há nenhum campo de busca e mesmo lendo as notícias disponibilizadas dentro dele não se identificou nenhuma de interesse da pesquisa.

Tabela 1 - Quantidade de notícias por Conselho Regional de Psicologia

Conselhos Regionais	Quantidade de Notícias
CRP 01/DF	2
CRP 02/PE	8
CRP 03/BA	18
CRP 04/MG	43
CRP 05/RJ	4
CRP 06/SP	6
CRP 07/RS	44
CRP 08/PR	5
CRP 09/GO	7
CRP 10/PA-AP	0
CRP 11/CE	1
CRP 12/SC	9
CRP 13/PB	3
Total	150

Fonte: Sistema Conselhos de Psicologia, 2023.

Desses 13 CRPs, três (3) são da região Sul, três (3) da Sudeste, dois (2) da Centro-Oeste, um (1) da Norte e cinco (5) da Nordeste. Todavia, conforme abordado anteriormente, não há notícias no CRP que representa a região Norte.

Tabela 2 - Distribuição dos Conselhos Regionais de Psicologia e porcentagem de notícias por região

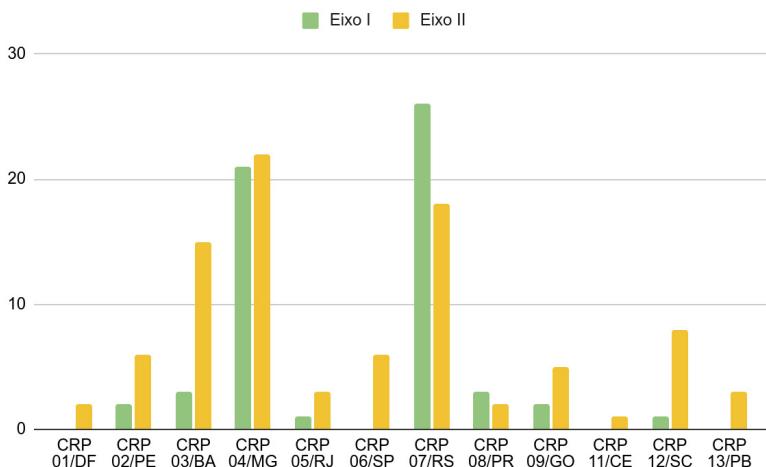
Região	Conselhos	%
Sul	CRP 07/RS, CRP 08/PR e CRP 12/SC	38,4%
Sudeste	CRP 04/MG, CRP 05/RJ e CRP 06/SP	35,1%
Centro Oeste	CRP 01/DF e CRP 09/GO	6,6%
Norte	CRP 10/PA-AP	0%
Nordeste	CRP 02/PE, CRP 03/BA, CRP 11/CE e CRP 13/PB	19,9%
Total	13 CRPs	100%

Fonte: Sistema Conselhos de Psicologia, 2023.

Assim, foram analisadas as 150 notícias de 12 CRPs e de quatro (4) regiões diferentes. Essas notícias foram classificadas em dois eixos, o Eixo I tem como título: “Diálogos com o poder público, entidades, categorias e sociedade” e contém as notícias sobre a realização de reuniões com gestores, instituições e entidades em busca de apoio para a regulamentação da Lei nº 13.935/2019. Enquanto, o Eixo II intitulado: “Campanha de Comunicação Social” agrupa as notícias sobre campanha de comunicação para sensibilizar e promover o tema com o objetivo de alcançar diferentes públicos para que a Lei seja regulamentada: categoria, comunidade escolar, gestores municipais e federais.

Identificou-se que 59 notícias fazem parte do Eixo I e 91 do Eixo II. Em quatro CRPs (CRP 01/DF, CRP 06/SP, CRP 11/CE e CRP 13/PB) as notícias divulgadas são apenas relacionadas ao Eixo II, todos os demais CRPs incluídos nesta análise possuem notícias referentes aos dois eixos, conforme pode ser visto no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Classificação das notícias por CRP



Fonte: Sistema Conselhos de Psicologia, 2023.

Além disso, nota-se também que as notícias do CRP 04/MG e do CRP 07/RS são bem distribuídas entre os dois eixos. Enquanto, o CRP 02/PE, CRP 03/BA, CRP 05/RJ, CRP 09/GO e o CRP 12/SC, possuem mais notícias relacionadas ao eixo II. De modo geral, as ações relacionadas ao Eixo I foram reuniões com prefeitos, vereadores, deputadas(os) estaduais, psicólogas(os), secretarias municipais e estaduais de educação, associações e sindicatos. Com destaque ao CRP 04/MG, que realizou diversas ações como reuniões com prefeitos, vereadores, secretarias municipais de educação, deputada estadual, Associação Mineira de Municípios (AMM), entre outros.

Somado a isso, enviou ofícios a parlamentares, prefeitos, vereadores e secretários(as) de educação e participou ativamente da elaboração de leis que recepcionaram a Lei nº 13.935/2019 em

diferentes municípios mineiros para garantir que esses documentos estejam em coerência com a Lei Federal e com as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica.

Com essas ações foi possível conseguir a aprovação de leis municipais, sendo que no ano de 2020, houve aprovação de leis municipais que garantem psicólogas(os) e assistentes sociais nas escolas da rede básica de Congonhas-MG e Ipatinga-MG. E em 2021, foi a vez de Araxá-MG e Pirapora-MG. Posteriormente, no início de 2022, ocorreu a aprovação da Resolução nº 4.701, de 14 de janeiro de 2022, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e o consequente edital do Processo Seletivo Simplificado, para contratação de 460 profissionais – 230 psicólogas(os) e 230 assistentes sociais – para atuarem em 2.191 escolas estaduais.

No entanto, esses psicólogos e assistentes sociais foram contratados para o cargo de Analista de Educação Básica (AEB) e não estão alocados em escolas, mas sim em núcleos que abarcam escolas de diversos municípios. Eles, por sua vez, são responsáveis pelo desenvolvimento de ações diretamente nas escolas que cooperem para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, na orientação da equipe gestora sobre a mediação de conflitos e a minimização dos problemas educacionais. Apesar da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) prever a atuação junto a uma equipe multidisciplinar, o fato desses profissionais atuarem em núcleos e não nas unidades escolares pode potencializar o não entendimento das múltiplas dimensões – histórica, política, econômica e social – envolvidas nas dificuldades vividas no processo de escolarização (Viégas, 2020).

Portanto, é preciso atentar-se a essa atuação de modo que ela não exclua nenhuma dessas dimensões ao analisar as demandas escolares, para que não venhamos a recair em olhares e práticas preconceituosas em relação aos alunos e suas famílias nem reproduzir um olhar individualizante voltado para educadoras(es) (Viégas, 2020). Dito de outro modo, é necessário tomar cuidado para que a atuação promova avanços e não retrocessos. Conforme aponta Viégas (2020), é preciso que sigamos juntos, pois a caminhada ainda é longa e cheia de percalços.

Ainda assim, as notícias informam a participação do CRP 04/MG na formulação dessas leis municipais aprovadas e no edital de contratação. De forma a prezar por um conteúdo que converse com as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica. Logo, espera-se que o conteúdo dessas proposições seja na direção de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação, de maneira que as práticas psicológicas favoreçam a reflexão e a abordagem crítica dos desafios que temos a enfrentar no contexto educacional brasileiro (CFP, 2019).

Um outro Conselho que se destacou foi o CRP 07/RS, por ter realizado reuniões com gestores municipais, vereadores, secretarias municipais de educação, Psicólogas(os) de diferentes regiões do estado e com entidades como a Associação dos Orientadores Educacionais do RS – AOERGS e o Centro dos Professores do Estado – CPERS/Sindicato, Sindicato dos Trabalhadores em Educação – CPERS, Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul – FAMURS, Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CEDICA/RS e Sindicato dos Assistentes Sociais – SASERS.

É válido mencionar, ainda, um levantamento realizado pelo CRP 07/RS com psicólogos(os) escolares/educacionais do estado. De 246 respostas válidas de psicólogos(os) que se autointitularam Psicólogos(os) Escolares e/ou Educacionais, 37 estão contratados(as) para cargos que não são da área da Psicologia Educacional, mas a exercem. O que se configura como uma problemática, uma vez que caracteriza um desvio de função e reforça uma atuação distante dos ideais defendidos pela Psicologia Escolar e Educacional, implicando muitas vezes em um risco de as questões educativas serem abordadas a partir de uma perspectiva individualizante.

Alguns estudos alertam que profissionais da Saúde ou da Assistência Social estão sendo demandados a atender às queixas escolares e como isso pode trazer resultados negativos, pois esses profissionais, entre os quais os(as) psicólogos(as), não terão contato com o cotidiano escolar em que essa queixa se produz e, possivelmente, possuem formação em outra área da Psicologia, contribuindo assim com a manutenção do modelo clínico convencional (Pasqualini; Souza; Lima, 2013; Guzzo; Mezzalira; Moreira, 2012).

O CRP 12/SC, também parece caminhar no processo de implementação da Lei nº 13.935/2019, tendo realizado reuniões com representantes da Federação Catarinense de Municípios – FECAM, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina – SINTE, com parlamentares da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina – ALESC e com a Secretaria Estadual de Educação. Em decorrência disso, conseguiu aprovação de uma emenda em Projeto de Lei – PL em tramitação na ALESC, nº 133.2/2019, promovendo adequações para estar em conformidade com a Lei

Federal nº 13.935/2019. Outrossim, em reunião com a Diretoria de Gestão de Pessoas da Secretaria de Estado da Educação, discutiu-se a possibilidade de alteração da Lei nº 676 para inclusão do cargo de psicóloga, considerando que o cargo de assistente social já existe. Porém, não há notícias posteriores informando sobre a aprovação da PL nº 133.2/2019, tão pouco da alteração da Lei nº 676.

Os outros Conselhos Regionais de Psicologia (CRP 02/PE, 03/BA, 05/RJ, 08/PR e 09/GO) não divulgaram articulações muito consistentes de diálogos com o Poder Público, Entidades, Categoria e Sociedade. O CRP 02/PE divulgou a participação em reuniões apenas em nível Federal e organizado junto a outras entidades em defesa do Fundeb, não havendo, portanto, notícias abordando a organização em âmbito Municipal e/ou Estadual.

O CRP 03/BA reivindicou na Câmara Municipal de Feira de Santana-BA, a realização de concurso público visando a seleção de psicólogas(os) educacionais e assistentes sociais para a rede municipal de ensino, mas não temos notícias com informações sobre o resultado dessa reivindicação. O CRP 05/RJ participou de reunião virtual com a Associação Brasileira dos Municípios – ABM e divulgou que o Núcleo de Educação do CRP-RJ estava pautando os entes municipais e estadual de modo a confluir em propostas de implementação da Lei. Contudo, não publicou mais notícias sobre ações realizadas pelo Núcleo de Educação.

O CRP 08/PR participou de uma audiência pública na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP), sobre a efetivação da Lei nº 13.935/2019 e divulgou a intenção em dialogar com candidatas e candidatos aos cargos do Poder Executivo e Legislativo no intuito de

promover uma agenda propositiva, não tendo noticiado depois se essa ação aconteceu ou não. O CRP 09/GO participou de reunião com o Ministério Público Estadual e Secretaria de Educação de Aparecida de Goiânia e realizou uma comitiva em Brasília para reforçar o trabalho de articulação e visita aos gabinetes dos parlamentares em defesa da integridade do Fundeb.

No que se refere ao Eixo II, grande parte dos Conselhos (CRP 01/DF, 02/PE, 03/BA, 04/MG, 09/GO e 13/PB) divulgou a promulgação da Lei nº 13.935/2019, sua importância, bem como o contexto de luta nos 20 anos de tramitação no Congresso Nacional e divulgaram também o manual Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: Orientações para a regulamentação da Lei 13.935, de 2019. Somado a isso, alguns Conselhos (CRP 01/DF, 02/PE, 03/BA e 07/PR) promoveram campanhas com o objetivo de ampliar o diálogo com a categoria e sociedade dando destaque às atribuições desses profissionais nas escolas e a potencialidade da Lei para a educação, evidenciando o prazo estipulado para tomar as providências necessárias ao cumprimento das disposições e reforçando a importância de pressionar as(os) gestoras(es) públicos para a garantia da mesma.

Nessa mesma direção, a maioria dos Conselhos (CRP 02/PE, 03/BA, 04/MG, 05/RJ, 08/PR, 09/GO, 11/CE e 13/PB) divulgou notícias sobre o Fundeb. Sendo que, no ano de 2020, as notícias versam sobre a importância de aprovação do novo Fundeb que passou a ser permanente, com o objetivo de garantir investimentos da educação infantil ao ensino médio, incluindo a inserção de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas escolas públicas e, posteriormente, noticiam sua aprovação pelos plenários da Câmara dos Deputados e do Senado Federal.

Por outro lado, as notícias do ano de 2021 abordam 3 (três) PLs que colocam em risco a Lei nº 13.935/2019: Trata-se do PL nº 3418/2021 (de autoria da deputada professora Dorinha Seabra Rezende – DEM/TO); do PL nº 3339/2021 (de autoria do deputado Gastão Vieira – PROS/MA); e, do PL nº 2751/2021 (de autoria do senador Luís Carlos Heinze – PP/RS). Em decorrência dessa ameaça os CRPs reiteram a importância do engajamento dos profissionais da Psicologia e do Serviço Social, bem como da sociedade como um todo na mobilização enviando *e-mails* aos parlamentares para que, com seus respectivos mandatos, possam defender a manutenção de psicólogos e assistentes sociais no Fundeb. Para facilitar esse contato os CRPs divulgaram os endereços de *e-mails* dos parlamentares, um *site* criado pelo CFP que permite o envio de mensagens e, também, meios de mobilizações pelas redes sociais como o uso da *hashtag* #VotaFundeb.

Além disso, foi possível evidenciar a realização de eventos como *lives*, rodas de conversas, participação em aulas abertas, webinários e mesas redondas. O CRP 07/RS, por exemplo, participou de palestras e aulas abertas nos cursos de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS; Faculdade Integrada de Santa Maria – FISMA; Universidade do Vale do Taquari – Univates; e, Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT, para discutir a regulamentação da Lei nº 13.935/2019 e diálogos necessários sobre a formação do psicólogo escolar e educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As próximas etapas deste estudo consistirão em coletar e analisar as notícias dos 11 CRPs e do CFP que faltam e verificar

se as ações divulgadas pelos Conselhos estão acompanhando as orientações do Manual (CFP, 2021a), atentando aos nove passos sugeridos aos Conselhos Regionais. Os resultados possibilitarão discussões em torno da importância da participação do Sistema Conselhos de Psicologia na busca de garantir a inserção do psicólogo na educação.

Espera-se que os achados possam favorecer que as entidades de Psicologia e toda a sociedade planejem e executem as providências necessárias para a garantia da inserção do psicólogo e do assistente social na educação básica pública e que este estudo contribua em alguma medida com uma atuação mais crítica na direção de uma educação de qualidade e com a construção de ações consistentes e qualificadas para a implantação da Lei nº 13.935/2019.

Sabe-se que a divulgação das informações é um importante instrumento de luta e contribui na articulação e mobilização para a regulamentação da Lei nº 13.935/2019. Logo, divulgar o conteúdo das notícias pode apoiar ações multiplicadoras e permitir traçar caminhos e estratégias para implementar essa conquista, além de favorecer que todos conheçam a importância desses profissionais na educação básica pública.

Sugere-se que novos estudos analisem o conteúdo das leis e projetos de lei que estão sendo aprovados, a saber no estado de Minas Gerais, conforme foi constatado nesta pesquisa para entender se caminham na direção de uma Psicologia Escolar e Educacional crítica e levam em consideração as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica, bem como as disposições da Lei nº 13.935/2019.

Por fim, este estudo debruçou-se apenas sobre as ações que estão sendo noticiadas pelos Conselhos, reconhecendo que talvez estejam acontecendo ações que não foram divulgadas. E, algumas das ações identificadas precisam ser melhor entendidas, visto que muitas vezes os Conselhos divulgam a intenção de realizar uma determinada ação, mas não divulgam posteriormente se realmente realizou e quais os resultados colhidos. Em virtude disso, faz-se importante considerar o desenvolvimento de estudos que conversem diretamente com os representantes dos Conselhos para entender melhor as ações e os resultados dessas mobilizações, além de compreender novas articulações.

REFERÊNCIAS

- ASBAHR, F. S. F.; MARTINS, E.; MAZZOLINI, B. P. M. Psicologia, formação de psicólogos e a escola: Desafios contemporâneos. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 1, p. 157-163, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/rrSYxNkhWdN3BGnhNKMMDFx/abstract/?lang=en>. Acesso em: 20 set. 2022.
- BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: Considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 3, p. 393-402, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>. Acesso em: 20 set. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2004.

BRASIL. Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4119.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.766, de 20 de dezembro de 1972. Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 1972. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5766.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

COIMBRA, C. M. B. Mudanças na Psicologia. **Jornal do CRP-RJ**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 21, p. 3-6. 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogos e Assistentes Sociais na rede pública de educação:** Orientações para a regulamentação da Lei nº 13.935/2019 - versão 2021. Brasília: CFP, 2021a. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologos-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica-orientacoes-para-regulamentacao-da-lei-13-935-de-2019/>. Acesso em: 20 set. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Entidades da Psicologia e Serviço Social debatem atribuições profissionais na rede pública de educação básica.** Brasília: CFP, 2021b. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/entidades-da-psicologia-e-servico-social-debatem-atribuicoes-profissionais-na-rede-publica-de-educacao-basica/>. Acesso em: 20 set. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica.** Brasília: CFP, 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologos-na-educacao-basica/>. Acesso em: 20 set. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro no n. 013/07.** Brasília: CFP, 2007. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

FURLAN, V. Psicologia e a Política de Direitos: Percursos de uma relação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 7 (núm. esp.), p. 91-102, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703070002017>. Acesso em: 20 set. 2022.

GUZZO, Raquel Sousa Lobo; MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa; MOREIRA, Ana Paula Gomes. Psicólogo na rede pública de educação: Embates dentro e fora da própria profissão. **Psicologia escolar e educacional**, v. 16, p. 329-338, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200016>. Acesso em: 20 set. 2022.

HOLANDA, A. Os Conselhos de Psicologia, a formação e o exercício profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 17, n. 1, p. 3-13, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931997000100002>. Acesso em: 20 set. 2022.

HUR, D. U. A psicologia e suas entidades de classe: Histórias sobre sua fundação e algumas práticas no estado de São Paulo. **Psicologia Política**, v. 13, n. 1, 2007.

MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. L. O psicólogo na escola: Um trabalho invisível?. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 42-52, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202014000100005. Acesso em: 20 set. 2022.

NUNES, A.; OLIVEIRA, A.; MELO, A. Psicologia escolar na escola pública: Desafios para a formação do psicólogo. **Psicologia da Educação**, v. 48, p. 3-11, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190002>. Acesso em: 20 set. 2022.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; FONTOURA, G. P. Escola e Psicologia: Uma história de encontros e desencontros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 377-386, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192869>. Acesso em: 20 set. 2022.

PASQUALINI, Mariana Guimarães; SOUZA, Marilene Proença Rebello; LIMA, Cárita Portilho. Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, p. 15-24, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100002>. Acesso em: 20 set. 2022.

RONCHI, J. P.; IGLESIAS, A.; AVELLAR, L. Z. Interface entre educação e saúde: Revisão sobre o psicólogo na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 613-620, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018037352>. Acesso em: 20 set. 2022.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, p. 179-182, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021. Acesso em: 20 set. 2022.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. **Atuação do psicólogo na educação básica:** Concepções, práticas e desafios. Uberlândia: EDUFU, 2014.

VIÉGAS, L. S. Psicologia escolar e educacional no Brasil: A importância da autocrítica. In: OLTRAMARI, L. C.; FEITOSA, L. R. C.; GESSER, M. (Orgs.). **Psicologia escolar e educacional:** Processos educacionais e debates contemporâneos. Florianópolis: Edições do Bosque, p. 14-32, 2020.



CAPÍTULO 5

A CRIATIVIDADE NAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 2010 a 2020²

Milena Aparecida Cavalcante Sucena
Itale Luciane Cericato

² Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as produções acadêmicas publicadas na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que versam acerca da criatividade no campo da formação docente, visando identificar quais as principais vertentes abordadas e quais as particularidades e lacunas apresentadas nas pesquisas sobre o tema no período de 2010 a 2020.

A análise das produções acadêmicas é algo fundamental para as futuras pesquisas, pois o conhecimento precisa ser visto como uma construção coletiva, e ninguém cria algo do nada; a criação se baseia no que já foi produzido historicamente para que, a partir do que foi descoberto, outras lacunas possam ser identificadas e novas pesquisas possam contribuir para o campo acadêmico e os futuros pesquisadores. Como explica Alves (1992, p. 54):

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, completamente ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas.

Nessa perspectiva, analisar as produções científicas sobre o tema criatividade mostra-se importante para que possamos compreender quais percursos já foram trilhados e quais lacunas eventualmente ainda existem e merecem ser investigadas por novas pesquisas.

Para percorrer esse caminho, utilizamos como metodologia o estado do conhecimento, em que há uma sistematização e análise da produção acadêmica de acordo com determinada temática. Segundo Morisini, Nascimento e Nez (2021, p. 71), o estado do conhecimento caracteriza-se como:

[...] a construção do estado de conhecimento, como atividade acadêmica busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática, subsidiar a dissertação e/ou tese em educação, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos e elaborar a produção textual para compor a dissertação/tese.

O estado do conhecimento se estrutura em seis passos, em que o primeiro é a escolha dos canais em que se executarão as pesquisas; o segundo se caracteriza pela escolha dos descritores/palavras-chave que serão utilizados nas plataformas de busca.

O terceiro passo é a organização do *corpus* de análise em que primeiramente realiza-se uma leitura flutuante dos trabalhos apresentados e selecionam-se os que se enquadram no tema de pesquisa. Nessa etapa cria-se uma tabela destacando informações essenciais, como: nome do autor, título do trabalho, instituição a que está vinculado, ano de publicação e resumo. Essa tabela tem

como finalidade organizar os dados dos trabalhos para que não se percam informações que serão utilizadas para as análises das etapas posteriores.

Realizada essa organização geral, o próximo passo consiste na leitura dos resumos para selecionar no texto informações relevantes como metodologia, aporte teórico, resultados, entre outros.

Seguindo o processo metodológico de análise, os trabalhos são separados de acordo com as particularidades identificadas nas leituras dos textos. Por fim, depois da categorização vêm a análise dos dados e a reflexão sobre as contribuições acerca do campo e do tema de pesquisa. As pesquisas de estado de conhecimento mostram-se importantes, pois, com o aumento das produções acadêmicas, torna-se fundamental sistematizar os conhecimentos que vão sendo construídos, contribuindo para que os novos pesquisadores tenham elementos para iniciarem suas pesquisas, com indícios dos percursos que poderão trilhar.

PANORAMA GERAL DO CONCEITO DE CRIATIVIDADE NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO DE 2010 A 2020

A criatividade é uma característica humana que nos propulsiona ao novo, o que desperta o interesse das pessoas, principalmente em uma época com mudanças sociais tão intensas e rápidas como a que vivemos, fazendo com que as pessoas se sintam cada vez mais desafiadas pelas novas tecnologias que surgem cotidianamente. Isso contribui para que diferentes esferas da sociedade se debrucem sobre esse tema, tornando a criatividade um conceito em constante transformação e com muitas perspectivas de observação.

Uma busca inicial utilizando somente a palavra-chave “criatividade”, identificou 9.370 trabalhos. Ao fazermos uma leitura flutuante nos títulos e resumos dos trabalhos, observamos que todas as áreas do conhecimento de alguma maneira se empenharam em pesquisar esse conceito, por exemplo, as áreas de saúde, negócios, tecnologia da informação, entre outras.

Quando associamos a criatividade à área da educação, por meio dos descritores “criatividade” *and* “educação”, foram localizados 2.484 trabalhos, um número significativamente menor, mas ainda elevado. Mediante essa constatação, para dar viabilidade ao nosso estudo, centralizamos as pesquisas sobre criatividade na plataforma BDTD, focando o campo da educação e, mais especificamente, a formação de professores.

Na pesquisa realizada com os descritores “criatividade” *and* “formação de professores”, encontramos 311 trabalhos, entre teses e dissertações. Após a leitura flutuante dos títulos e dos resumos, selecionamos 12 trabalhos, sendo 7 dissertações e 5 teses, cujos critérios de seleção foram aqueles trabalhos que apresentassem relação entre o conceito de criatividade e a formação de professores.

No primeiro momento, foi realizada a triagem desses trabalhos por meio da leitura dos títulos e organização de uma ficha de leitura contendo informações como título, nome do autor, orientador, ano da defesa, tipo de trabalho, instituição e resumo. Depois dessa primeira seleção, procedemos à leitura dos resumos para avaliar se os critérios estabelecidos estavam presentes no texto e efetuamos uma nova organização, agora inserindo mais detalhes sobre as pesquisas como objetivo geral, objetivos específicos, metodologia,

instrumentos, referencial teórico, problema de pesquisa, palavras-chave e resultados.

Observamos que a maioria dessas produções foi realizada em instituições públicas (onze), e somente uma em instituição privada. Outro elemento identificado foi a ausência de trabalhos nas regiões Norte e Nordeste, apresentando uma concentração nas regiões Sudeste (quatro), Sul (três) e Centro-Oeste (cinco). Apontamos a Universidade de Brasília com o maior número de trabalhos publicados (quatro). A nosso ver, isso ocorre por ser a instituição à qual a Professora Eunice de Alencar está vinculada, uma das pesquisadoras com mais publicações sobre criatividade no Brasil. A Universidade do Rio Grande do Sul e a Universidade de São Paulo, *campus Ribeirão Preto*, também se destacaram com dois trabalhos cada.

Esses dados revelam que a pesquisa sobre criatividade no campo educacional está concentrada nas regiões Sudeste e Centro-Oeste; nesta, especificamente, na Universidade de Brasília.

Outro aspecto observado nas teses e dissertações foi que a maioria teve como recorte de pesquisa investigar o Ensino Fundamental, principalmente o Ensino Fundamental I: seis trabalhos disseram ter avaliado os anos iniciais da Educação Básica. Um trabalho voltou-se para o Ensino Fundamental II. Logo, sete trabalhos debruçaram-se sobre o Ensino Fundamental. Pudemos identificar três pesquisas que se dedicaram a pesquisar o ensino no geral, não tendo recorte por segmento, um trabalho focado no Ensino Superior, um na Educação Infantil e nenhum trouxe a questão para o Ensino Médio, evidenciando que o Ensino Superior,

Ensino Médio e a Educação Infantil são campos pouco analisados quando abordamos a criatividade e a formação de professores, sendo segmentos que podem gerar pesquisas que agreguem o conhecimento acerca desses assuntos.

Acreditamos que, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a proposta do Novo Ensino Médio, que apresenta uma visão de inovação e empreendedorismo, a criatividade poderá se fazer mais presente nas discussões acadêmicas em todas as etapas do ensino básico, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Entre os trabalhos escolhidos para análises mais detalhadas identificamos que a maioria adotou como metodologia o estudo de caso (quatro); seguido de pesquisa bibliográfica e etnográfica, com dois trabalhos cada; pesquisa ação (um); e alguns autores somente especificaram que a metodologia seria qualitativa (dois) e qualitativa e quantitativa (um).

Quanto aos instrumentos de pesquisa, a entrevista semiestruturada foi a mais escolhida pelos pesquisadores, com um total de nove trabalhos, seguida da análise de documentos e observação de aulas (quatro), questionários com três e aplicação de testes psicológicos com dois trabalhos, e algumas pesquisas adotaram instrumentos combinados.

Com relação ao referencial teórico, identificamos uma diversidade de bases teóricas, dos quais destacamos Jean Piaget, a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani; a teoria da economia da criatividade de Sternberg e Lubart; a teoria de Mitjáns Martins e González Rey; e a teoria histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores.

De maneira geral, os trabalhos analisados não apresentaram uma relação direta entre a criatividade e a formação de professores, pois esta era abordada por diferentes perspectivas, mas principalmente no estudo de programas de formação continuada e seus impactos nos docentes. Perceberam-se concepções em que a criatividade esteve atrelada ao lúdico, à sensibilidade, à fantasia, à espontaneidade, ao senso crítico e à didática escolar, e não a uma capacidade humana que é importante para a formação pessoal e social.

APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS E ANÁLISE DOS DADOS

Após a apresentação geral do material levantado, trazemos as principais ideias, os objetivos e os resultados dos trabalhos pesquisados. As informações foram retiradas dos resumos e, em alguns casos, do trabalho em sua completude, quando os resumos se mostraram incompletos.

A tese intitulada Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental: Uma análise histórico-cultural, de Silva (2018), se dedicou a pesquisar a criatividade na escola pela perspectiva histórico-cultural. Teve como objetivo analisar as concepções de criatividade dos professores e gestores nas aulas de arte e como essas concepções contribuem para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes. Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas, análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e observação participativa nas aulas de Artes. Como resultado, ressalta-se a importância de os professores terem conhecimento do conceito de criatividade em uma perspectiva histórico-cultural para que possam desenvolver a criatividade de maneira sistêmica por meio da educação.

A dissertação de Rodrigues (2019) tem por título Criatividade na educação física: Um estudo piagetiano sobre o Programa Trajetórias Criativas e objetivou estabelecer relações entre o Programa Trajetórias Criativas, um programa da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), organizado pelos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com a SEDUC/RS e o Ministério da Educação, com o desenvolvimento da criatividade dos professores de Educação Física.

A pesquisa foi realizada com 10 professores e 33 estudantes pertencentes a 10 escolas estaduais de Porto Alegre e da região metropolitana, cujos instrumentos de pesquisa foram observações em sala de aula, entrevistas com os professores e questionários com os alunos. Tem como embasamento a visão de Piaget sobre criatividade, em que esta está relacionada à inteligência e funda-se na ideia de construção de algo novo.

Como resultado, as respostas dos professores demonstraram que eles têm consciência da diversidade de fatores que interferem em sua prática escolar, que o Programa Trajetórias Criativas contribui positivamente para suas práticas, porém não é suficiente para o desenvolvimento do docente. A visão dos estudantes evidenciou a segunda conclusão da pesquisadora, de que eles reconhecem que os professores refletem sobre sua prática e trazem momentos de escolha que favorecem a criação. Portanto, o programa tratou-se de um recurso que favoreceu o desenvolvimento da criatividade dos professores e dos estudantes.

O trabalho de Canto (2015), Desenvolvimento da criatividade da criança: um diálogo com docentes da educação infantil, teve por objetivo “analisar a ênfase dada ao desenvolvimento da criatividade

da criança na formação do professor de Educação Infantil” (Canto, 2015, p. 14). Participaram do estudo professores que atuam na Educação Infantil, Pré I e II, no interior do estado de Mato Grosso do Sul. O embasamento é feito a partir das ideias sobre criatividade debatidas por Piaget, Guilford, Vigotski, Freud e Parrat-Dayan.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e indicam que os professores enfrentam carência de recursos técnicos, sinalizam insegurança, falta de preparo para desenvolver a criatividade das crianças e que há diferentes compreensões sobre o conceito de criatividade e das metodologias que possam contribuir para o desenvolvimento criativo. A partir das informações, recomenda uma “revisão dos currículos dos cursos de formação em Educação Infantil e investimentos em formação continuada dos profissionais em serviço” (Canto, 2015, p. 8).

A dissertação Criatividade e cognição inventiva no primeiro ano do Ensino Fundamental, de Giannetti (2016), traz como objetivo verificar se uma sala de alfabetização de uma escola pública desenvolve estratégias que favorecem a criatividade, como cognição inventiva. Como problema de pesquisa o autor parte de questões relacionadas sobre o que é criatividade, se sabemos identificar se uma criança é ou não criativa, como a escola e os professores fazem para instigar os processos criativos.

Por meio de uma pesquisa etnográfica, o pesquisador realizou entrevistas com uma professora e observações em sua sala de aula, durante todo o ano letivo, nas quais buscou-se descrever e analisar o desenrolar processual das atividades.

Para o estudo dos dados foi realizada análise de conteúdo, em

que se identificaram três categorias: Atividades Didático-Pedagógicas, Disciplina e Controle e Outras Atividades. A partir da análise das atividades executadas pelos estudantes, as mais aplicadas dizem respeito à categoria “Didático-Pedagógica”, evidenciando que a maioria delas estava relacionada à cópia, feitas de maneira aligeirada e, muitas vezes, com a resposta apresentada pela professora, tipos de comportamentos que não favorecem a criatividade.

A pesquisa conclui que não houve atividades que favorecessem o desenvolvimento da criatividade, dificultando os conhecimentos dos alunos e que outras situações relativas a desentendimentos e sentimentos inadequados também foram fatores prejudiciais à criatividade.

O trabalho de Sousa (2011), Desenvolvimento da criatividade em ambientes digitais em professores dos anos iniciais do ensino fundamental, realizou um estudo comparativo com relação à mudança do pensamento criativo com professores que fizeram parte de programas de desenvolvimento da criatividade por meio de ambientes virtuais e de um grupo no modo presencial. Para alcançar o objetivo proposto, foi efetuado o Test of Creative Thinking – Divergent Production (TCT-DP) e como referencial teórico a pesquisa foi embasada na pedagogia histórico-crítica. Os resultados, que demonstram existir diferenças significativas entre os grupos, indicam a necessidade de aprofundar os estudos sobre o assunto em face das limitações presentes na pesquisa.

O trabalho Processo criativo e práticas docentes na percepção de professores da educação superior, de Braga (2019), teve como objetivo investigar o processo criativo dos professores da educação

superior com relação a suas práticas docentes. A autora faz uma contextualização do percurso da criatividade, apresenta a história da educação superior no Brasil e traz perspectivas para a educação superior para o decênio 2020/2030.

Braga (2019) recorre ao referencial da teoria componencial de Teresa Amabile, apresentando como problemas a serem observados as percepções do professor sobre o processo criativo que permeia suas práticas docentes; como o professor universitário percebe-se diante dos desafios ligados à educação do século XXI; as principais barreiras apontadas/identificadas por esses professores para a expressão de sua criatividade.

Os resultados encontrados, no âmbito dos desafios ligados à educação do século XXI, estiveram relacionados ao uso de tecnologias da informação e comunicação, a importância da criatividade, as potencialidades da rede e os novos perfis dos alunos. A autora conclui mencionando sobre a necessidade de os professores incentivarem o trabalho colaborativo para o estímulo ao processo criativo e que a criatividade seja trabalhada de maneira sistemática, e não isolada, na formação de professores.

Silva (2016) apresenta o trabalho intitulado Trabalho pedagógico e criatividade em matemática: um olhar a partir da prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental, cujo objetivo é analisar o trabalho pedagógico dos professores e como desenvolver o potencial criativo no ensino da matemática com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

Com a perspectiva de investigar como o processo pode estimular a criatividade na sala de aula, o pesquisador usou como metodologia o estudo de caso, tendo como instrumento de pesquisa a realização de entrevistas. O estudo se fundamenta em autores que se dedicaram a pesquisar a criatividade, como Csikszentmihalyi, Amabile, Martinez, Alencar e Fleith, Wechsler, entre outros. Silva (2016) conclui que há necessidade de se pesquisar mais sobre criatividade, considerando os conteúdos da disciplina matemática, realizando propostas de formação continuada e um ambiente que propicie a criatividade.

A dissertação de Cassiano (2010), *Reconhecimento e criatividade, como cognição inventiva, nos processos de interação em uma sala de aula do Ensino Fundamental*, teve como objetivo conhecer como a criatividade se produz na sala de aula, observando por meio da cognição inventiva e reprodução cognitiva.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental na periferia de uma cidade paulista, cujos participantes foram uma professora e 35 alunos da quarta série do Ensino Fundamental. A metodologia adotada foi a pesquisa etnográfica. Como instrumentos para coletar os dados foram usados vídeos, entrevistas e observação de produções feitas pela professora e alunos.

O trabalho buscou, a partir dos registros e observações, compreender como as atividades em sala de aula poderiam influenciar a cognição inventiva, avaliando em quais momentos isso acontecia, e, a partir dos dados levantados, identificar quando havia ou não a cognição inventiva.

O resultado da pesquisa, segundo o autor, foi o de que nas instituições e nas salas de aulas as situações de cognição são pautadas pelas relações de controle e poder, sem espaço para a invenção (Cassiano, 2010).

O trabalho intitulado (Eco)formação de professores na educação básica: Uma experiência a partir de projetos criativos ecoformadores, de Pukall (2017), investigou as contribuições da metodologia de Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) na (eco) formação continuada de professores de uma escola pública de Educação Básica da região de Blumenau-SC.

Depois de professores e gestores visitarem o Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado (IPEC), localizado na cidade de Pirenópolis, no estado de Goiás, surgiu a ideia da execução de um projeto sustentável na escola escolhida para a realização da pesquisa. A partir dessa iniciativa, algumas ações foram tomadas visando a organização do ambiente físico e pedagógico para que práticas sustentáveis fossem implementadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Por meio da análise dos registros feitos por fotos, gravações em diário de campo e das produções dos professores, a pesquisadora analisou as concepções dos professores sobre (eco)formação e criatividade e identificou os processos de formação continuada direcionados à (eco)formação e como esta impactou a formação dos docentes.

De acordo com Pukall (2017), os resultados demonstraram a possibilidade de humanização e transformação das formações continuadas de professores, resultando em avanços nas práticas docentes na direção de práticas ecoformadoras.

A tese A criatividade no trabalho pedagógico do professor e o movimento em sua subjetividade, de Arruda (2014), objetivou “compreender processos subjetivos que configuraram a criatividade no trabalho pedagógico do professor e suas inter-relações com o movimento em sua subjetividade”.

A autora parte da concepção de que a criatividade é um processo complexo da subjetividade humana, relacionado ao indivíduo e ao social e expresso no trabalho pedagógico por meio de novidades com valor para o processo de aprendizagem.

O referencial teórico ancorou na abordagem de Mitjáns Martínez sobre criatividade e González Rey para definir subjetividade. Como metodologia, realizaram-se três estudos de casos com professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, cujos instrumentos de pesquisa foram observação, análise documental, entrevistas, túnel do tempo, redações, completamento de frases, resolução de situações do cotidiano educativo, conversas informais, entre outros.

No decorrer da pesquisa, alguns processos subjetivos que configuraram a criatividade foram identificados, sendo eles:

A subjetivação do papel do professor, vinculada à responsabilidade frente ao trabalho pedagógico; a subjetivação do aluno como ativo e participante no processo de aprendizagem; a subjetivação da aprendizagem escolar relacionada à compreensão e a elaboração pessoal a partir do aprendido; a subjetivação da função social da educação concebida como a formação integral dos estudantes; a subjetivação de conhecimentos de áreas específicas, que se expressam no trabalho pedagógico (Arruda, 2014, p. 5).

Segundo o referido autor, os estudos de casos permitiram compreender “a participação na criatividade do trabalho pedagógico do professor: da imaginação: da intencionalidade pedagógica, da autoria e protagonismo do professor como expressão de sua condição de sujeito [...]” (Arruda, 2014, p. 5).

A tese Treinamento de criatividade com professores: Efeitos na criatividade e no rendimento escolar de alunos com e sem transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, de Mendonça (2012), apresenta como objetivo verificar os efeitos, a curto e médio prazos, de um treinamento de criatividade para professoras do 4º ano do Ensino Fundamental nas habilidades criativas e no rendimento acadêmico de alunos com e sem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Como instrumentos de pesquisa foram utilizados a escala de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade – versão para professores e o teste Torrance do Pensamento Criativo (TTCT), roteiro de entrevista com os professores e análise documental.

Participaram do estudo 235 alunos e 9 professoras de uma escola particular do Distrito Federal. Os resultados, de acordo com Mendonça (2012), evidenciam que o treinamento da criatividade pouco contribuiu para o incremento de habilidade criativa verbal dos alunos a curto prazo e teve um impacto moderado a médio prazo em comparação aos do grupo de controle. Os estudantes sem TDAH apresentaram habilidades criativas e desempenho acadêmico superior, e o treinamento de criatividade não teve impacto sobre as habilidades criativas e o desempenho acadêmico dos alunos com características de TDAH.

A dissertação de Saccomani (2014), A criatividade na arte e na educação escolar: Uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski, tem como objetivo compreender a interdependência entre o ensino sistematizado e a criatividade na arte e na educação escolar.

Com base no aporte teórico da pedagogia histórico-crítica, a pesquisa apresenta o problema de as teorias da criatividade estarem ligadas ao potencial individual, inato ou que se desenvolve como fruto espontâneo da interação com o meio, não levando em consideração a relação dialógica entre o indivíduo e o meio.

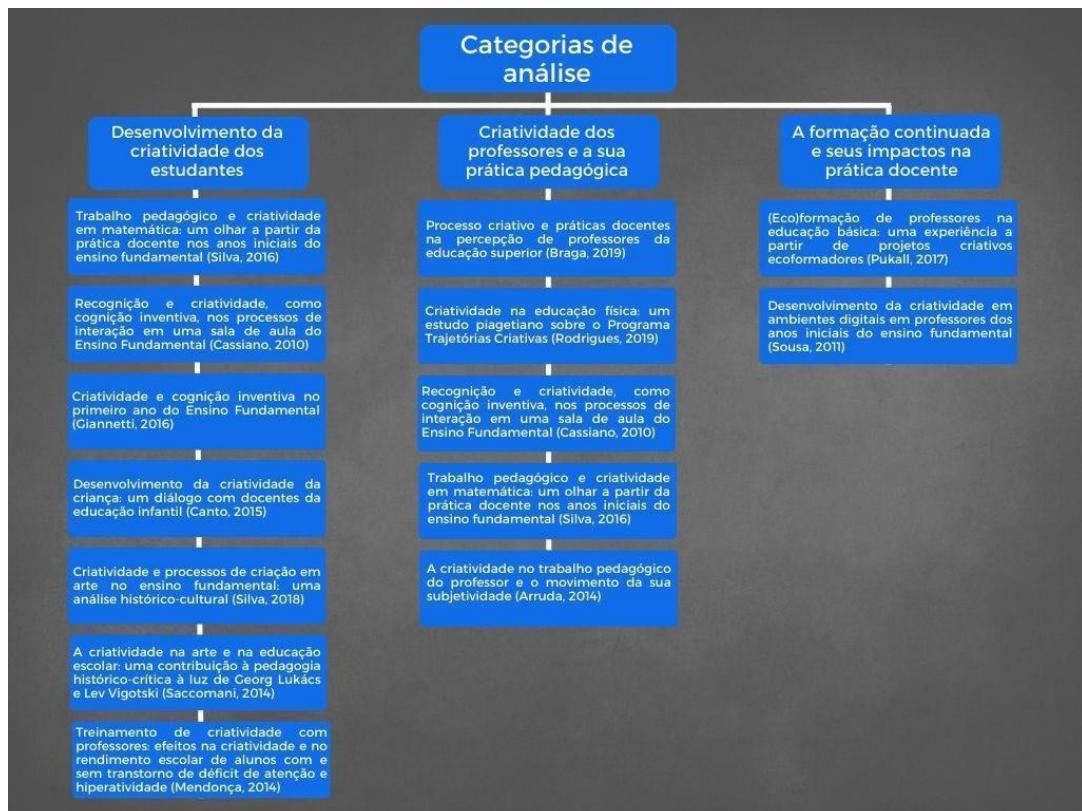
Saccomani(2014)partedaconcepção de criatividade, cuja gênese está no trabalho, e traz autores marxistas para refletir sobre o tema, como Georg Lukács e Lev Vigotski, além de abordar a criatividade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e na chamada pedagogia do “aprender a aprender”. Os resultados da pesquisa mostram que a educação escolar promove o pleno desenvolvimento da criatividade quando concretiza sua especificidade e função precípua, a saber, a transmissão sistematizada dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Os trabalhos supra apresentados trouxeram elementos para identificarmos que há, na produção de pesquisas sobre criatividade, propostas direcionadas às atividades em sala de aula que possam trazer melhores aprendizagens e compreensão dos conteúdos programáticos, sendo o aluno o foco da maioria dos estudos.

Portanto, ao analisar os trabalhos, identificamos três categorias que se formaram de acordo com semelhanças nas intenções das pesquisas, sendo elas: o desenvolvimento da criatividade dos

estudantes, a criatividade dos professores e sua prática pedagógica e a formação continuada e seus impactos na prática docente. A figura a seguir ilustra a categorização dos trabalhos analisados.

Figura 1 – Construção das autoras.



Na categoria “desenvolvimento da criatividade dos estudantes” estão trabalhos cujos objetivos estão ligados a identificar maneiras criativas de desenvolver didáticas que contribuíssem para a aprendizagem dos estudantes. Alguns desses trabalhos também

dialogam com a segunda categoria, a criatividade dos professores e sua prática pedagógica. Nessa categoria, evidencia-se a intenção de analisar as práticas dos professores com relação às propostas consideradas criativas e que auxiliem na aprendizagem das crianças.

Na terceira categoria, formação continuada e seus impactos na prática docente, destacamos os trabalhos que investigaram ações de formação de professores e a criatividade.

Os trabalhos que se enquadram nas categorias “desenvolvimento da criatividade dos estudantes e criatividade dos professores e sua prática pedagógica” pesquisaram a relação da criatividade no desenvolvimento de habilidades favoráveis à compreensão de conteúdos escolares, que servissem de recurso didático para que o professor pudesse desenvolver a criatividade da criança com o objetivo de alcançar um fim ligado à aprendizagem.

Por sua vez, as pesquisas da categoria “a formação continuada e seus impactos na prática docente” relacionaram a criatividade à formação de professores e consideraram a criatividade do professor como algo relacionado a sua formação profissional e pessoal, como uma prática inserida em suas vidas de maneira orgânica e natural. Há a ideia de algo que deve gerar algum produto ou alguma coisa; nesse caso, criar atividades e propostas inovadoras e novas, sendo essa concepção muito presente nas primeiras teorias sobre criatividade (Guilford, 1950; Sternberg; Lubart, 1995; Amabile, 1996).

Dois trabalhos buscaram ir além da temática da formação prática e refletiram sobre a criatividade e o professor com o intuito de compreender as relações presentes tanto no individual como no social, mesmo que de alguma maneira se enquadrassem nas

categorias anteriores, são eles: A criatividade na arte e na educação escolar: Uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski e A criatividade no trabalho pedagógico do professor e o movimento em sua subjetividade.

Muitos dos trabalhos introduzem seus objetos e justificam suas pesquisas referindo-se que a criatividade é uma exigência para a sobrevivência na sociedade atual e que desenvolver a criatividade é importante para se obter sucesso no mercado de trabalho, colocando a formação dos estudantes à mercê das necessidades do capitalismo, e não das particularidades de cada pessoa. Isso evidencia a importância de se analisar o desenvolvimento da criatividade associando dialeticamente as condições objetivas da realidade às condições subjetivas para que seja possível compreender como as condições materiais se relacionam à realidade e as ideologias hegemônicas presentes.

A Educação Infantil e seus professores também foram pouco estudados pelo meio acadêmico, o que pode estar relacionado com a ideia do senso comum de que crianças são mais criativas e que os professores desse segmento têm mais tempo e flexibilidade, porém isso se modifica no Ensino Fundamental, em que há uma estrutura mais rigorosa de conteúdos e avaliações internas e externas. No entanto, muitas escolas de Educação Infantil organizam suas atividades de modo semelhante às de Ensino Fundamental, algumas usando livros didáticos e lições para casa.

Dessarte, pesquisar sobre a criatividade na formação dos professores é importante para ampliarmos os olhares sobre essa temática na educação, muitas vezes negligenciada por desconsiderar

as vertentes individual, social, histórica, política e cultural. Sua incorporação mostra-se relevante para trazer novos elementos à produção acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estado do conhecimento aqui apresentado evidenciou particularidades dos trabalhos acadêmicos que se mostraram importantes para que novas pesquisas possam avançar.

O estudo revelou onde os trabalhos estão mais concentrados, quais os métodos e instrumentos de análise mais utilizados, além de trazer quais os teóricos mais discutidos nas pesquisas.

Observou-se que a maioria dos trabalhos não estabeleceu uma relação direta entre a criatividade e a formação dos professores, estando mais focados nas práticas em salas de aula e seus resultados, sendo a criatividade um recurso pedagógico para se alcançar o objeto de ensinar. Associar a temática da criatividade à formação de professores mostra-se relevante pela natureza da discussão, pois a criatividade, tal como compreendida por Vigotski (2009), é a base da criação humana e se constitui na riqueza e na variedade das experiências sociais a que somos submetidos ao longo de toda a vida. De acordo com esse autor, o estímulo à imaginação e à criação artística contribui para que as pessoas atuem em prol do avanço da ciência, da tecnologia, da inventividade, da transformação social, entre outros. Assim, sua promoção está relacionada com os processos de humanização, motivo pelo qual deve ser objeto da prática pedagógica no sentido daquela que, quando adequadamente organizada, resulta em desenvolvimento mental. É nesse sentido

que defendemos os processos formativos docentes, pensando em sua complexidade, objetiva e subjetiva, não como instrumentadores de uma prática mecanicista.

Como lacuna, identificou-se a necessidade de expandir a pesquisa para segmentos da educação além do Ensino Fundamental, bem como a relação entre teorias do conhecimento que analisem a criatividade e a formação de professores, em seus aspectos sociais e individuais.

Esperamos que este estudo, ao apresentar alguns dos caminhos já trilhados nas investigações sobre criatividade, auxilie outros pesquisadores a ampliar suas pesquisas, contribuindo com o campo e a sociedade de modo geral.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda J. Revisão da bibliografia em teses e dissertações: Meus tipos inesquecíveis. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992.

AMABILE, Teresa. M. **Creativity in contexto:** Update the social psychology of creativity. Boulder, CO: Westview, 1996.

ARRUDA, Tatiana S. **A criatividade no trabalho pedagógico do professor e o movimento em sua subjetividade.** 2014. 270 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

BRAGA, Nivea P. Processo criativo e práticas docentes na percepção de professores da Educação Superior. 2019. 201 f., il.

Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

CANTO, Fernanda S. G. Y. do. Desenvolvimento da criatividade da criança: Um diálogo com docentes da educação infantil. 2015. 100 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente. São Paulo, 2015.

CASSIANO, Patrícia M. D. Reconhecimento e criatividade, como cognição inventiva, nos processos de interação em uma sala de aula do Ensino Fundamental. 2010. 290 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2010.

GIANNETTI, Sérgio A. L. Criatividade e cognição inventiva no primeiro ano do Ensino Fundamental. 2016. 199 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, São Paulo, 2016.

GUILFORD, Joy P. Creativity. American Psychologist, New York. v. 5, p. 444-454, 1950.

MENDONÇA, Patrícia V. C. F. Treinamento de criatividade com professores: Efeitos na criatividade e no rendimento escolar de alunos com e sem transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. 2012. 184 f., il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

MOROSINI, Marília; NASCIMENTO, Lorena M.; NEZ, Egeslaine. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas/Tocantins, v. 8, n. 55, p. 70-81, 2021.

PUKALL, Jeane P. **(Eco)formação de professores na educação básica:** Uma experiência a partir de projetos criativos ecoformadores. 2017. 160 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Centro de Ciências Exatas e Naturais, Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2017.

RODRIGUES, Natálie dos R. **Criatividade na educação física:** um estudo piagetiano sobre o Programa Trajetórias Criativas. 2019. 190 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

SACCOMANI, Maria Cláudia da S. **A criatividade na arte e na educação escolar:** Uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. 2014. 188 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara. São Paulo, 2014.

SILVIA, Ana R. da. **Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental:** Uma análise histórico-cultural. 2018. 217 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiás, 2018.

SILVIA, Fabiana B. de A. **Trabalho pedagógico e criatividade em matemática:** Um olhar a partir da prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental. 2016. 134 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

SOUSA, Paulo G. F.º. **Desenvolvimento da criatividade em ambientes digitais em professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2011. 204 f., il. Tese (Doutorado em Informática da Educação) – Centro interdisciplinar de novas tecnologias na educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

STERNBERG, Robert J.; LUBART, I., Tood. **Defying the crowd cultivating creativity in a culture of conformity.** Nova York: The Free Press, 1995.

VIGOTSKI, Lev S. **A imaginação e a arte na infância.** Lisboa: Relógio D'Água, 2009.



CAPÍTULO 6

ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE EM UM CURSINHO POPULAR

Welber de Barros Pinheiro
Marcelo Ricardo Pereira

CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

A proposta de pesquisa-intervenção em andamento aludida neste artigo encontra-se referenciada na temática da prática de professores de cursinho popular. O problema de pesquisa que apresentaremos é fruto de um trabalho prévio de intervenção, iniciado voluntariamente em 2018, em um cursinho popular, promovido por um projeto de extensão de uma Universidade Federal. Dispunha, em seu corpo docente, de alunos graduandos e licenciandos da instituição, além de voluntários de outras universidades. Naquele momento, a maioria do corpo docente do cursinho era composta por professores voluntários, e uma pequena parcela de professores bolsistas.

Com a finalidade de corroborar a relevância do problema de pesquisa, aqui proposto, demonstraremos brevemente o contexto em que este foi formulado. Em novembro de 2018, recebemos um convite para integrar, de maneira voluntária, a equipe pedagógica do cursinho em questão. Naquele momento, os membros do espaço possuíam várias queixas e dificuldades difusas sobre o andamento do projeto de extensão. Foi-nos demandado um espaço de fala³ com os professores, juntamente com a formação pedagógica.

Começamos participando das reuniões administrativas que tratavam da preparação do edital para oferta de vagas aos alunos, da seleção de novos professores, da construção de cronogramas e mais.

³ O que sustentou teoricamente e metodologicamente os espaços de fala é o que Pereira (2016) chama de “método de orientação clínica”. Com base no princípio da técnica freudiana “Recordar, repetir e perlaborar”, “levamos o sujeito a falar para que sua lembrança se dê sob a forma de repetição, possibilitando-lhe perceber a si mesmo, bem como elaborar-se subjetivamente” (Pereira, 2016, p. 76).

Em paralelo, começaram a acontecer as formações pedagógicas que tinham como objetivo discutir a prática dos professores em sala de aula. Após o início do período letivo e com a permissão dos professores, passamos a assistir algumas aulas com o intuito de compreender como funciona uma educação popular aplicada a um cursinho popular.

Nesses espaços, nos chamou atenção uma preocupação assistencialista excessiva com os alunos que não os incluía na discussão dos problemas. A equipe buscava soluções, porém muitas vezes sem incluir os estudantes nelas. Esse cuidado demais com a “condição especial” destes, repercutiria muito no trabalho dos professores em sala de aula. Havia discussões como: “Devemos pegar mais pesado com eles com questões e simulados para o Enem?”, “Será que isso não irá frustrá-los?” ou “E se eles desistirem?” (Professores em espaço de fala, 2018). Parecia haver um afago excessivo aos alunos, uma superproteção, sem necessariamente convocá-los para a cena a fim de discutir seus possíveis problemas. Como sugere Voltolini (2018, p. 41):

A presença do dispositivo assistencial como compensador da falta de sustentação no laço costuma funcionar mal quando faz reforçar o excluído como alguém sem alguma coisa. Assim sendo, fica impossível não alimentar um discurso vitimizante que em nada colabora com a superação do problema que, aliás, ele mesmo instaura (Voltolini, 2018, p. 41).

Pontos importantes como a evasão dos alunos e o comprometimento dos professores nas formações e reuniões eram superficialmente tratados. Quase tudo que se relacionava ao cursinho como um projeto de extensão para formação de

professores era muito pouco debatido. Ora, como um projeto de extensão para formação de futuros professores poderia negligenciar a própria formação dos professores?

Já no contexto da sala de aula, alguns professores denunciaram, direta e indiretamente, o seu investimento como educadores, pois, para alguns, eles estavam ali para fazer um favor aos alunos. Isso fica evidente em falas como: “Nós tivemos um problema para organizar essa aula, daí isso aqui foi o que deu para fazer”; “Eu vou passar esse assunto aqui, mas vocês não vão entender isso agora. É só para vocês saberem que isso existe mesmo”; “Hoje eu me atrasei muito, perdi o ônibus, fui parar no ponto final. Como esse lugar aqui é longe, né”; “Nós também temos nossas obrigações fora daqui e já temos muita coisa para fazer, por isso, no que vocês puderem nos ajudar...” (Professores em espaço de fala, 2018). Como bem marca Voltolini (2020, p. 98): “Dar a palavra ao professor é ver como aparece o aluno em seu discurso, sem que nada da palavra desse aluno entre em jogo.”

No ambiente das formações pedagógicas, que aconteciam a cada quinze dias e deveriam contar com toda a equipe de professores, também tivemos a possibilidade de promover espaços de fala com o intuito de ofertar a palavra aos professores. Assim, desabafou uma professora, antes do início de um desses encontros:

Antes, eu saía daqui animada, motivada, mas, hoje, olha isso, essas cadeiras vazias. De que adianta esse tanto de discurso bonito, mas daí o povo não vem, tem sempre alguém passando mal no sábado. Sinceramente, assim não dá. Há quanto tempo estamos tentando tocar essa formação, mas nunca que conseguimos dar continuidade a ela? (Espaço de fala, 2018)

Logo, outro tema se destaca nos espaços de fala: A evasão dos alunos. Esse assunto também foi muito negligenciado, até que o espaço de fala permitiu que ele tomasse um lugar de destaque. Um professor enfatizou:

Bom, mas eu não vejo sentido de todo esse nosso trabalho, deste esforço todo, de construir uma rede temática, de discutir tudo isso, se eles estão indo embora, não só os alunos, mas os professores também. Começamos com 60 e hoje não devemos ter mais de 20 alunos, e só temos dois meses de aula. Algo está acontecendo. (Espaço de fala, 2018)

Um espaço de fala, realizado com os alunos⁴, corroborou o que nomeamos aqui de repetição sintomática de práticas precárias da educação atualizadas pelos professores do cursinho. Nesse espaço de fala, a questão de partida foi: “O que tem aqui no cursinho que possibilita que muitos de vocês fiquem ansiosos?”. Alguns alunos, um pouco sem graça, revelaram:

Eles estão pegando leve com a gente, a gente chega aqui e a coisa não tem foco. Nós queremos passar no vestibular. Eu entendo que eles são voluntários, mas... aqui é longe, temos que gastar com o passe, o marmitech, daí quando chega aqui... [risos], o professor atrasa, isso quando não troca em cima da hora. Tem muita mudança em cima da hora. Isso é

⁴ A pedagoga do cursinho nos demandou uma conversa com os alunos, pois, segundo a interpretação dela e de alguns professores, os estudantes estavam muito ansiosos e querendo falar com alguém. Além disso, solicitou que trabalhássemos com eles a frustração, pois queria garantias de que, após responder um simulado do Enem, esses alunos não ficasse desmotivados com o resultado que poderiam receber. Na contramão disso, propomos uma torção subjetiva do que foi demandado pela equipe pedagógica e ofertamos a palavra aos alunos.

ruim, a gente não sabe bem qual será a aula daquele dia. (Espaço de fala, 2018)

A evasão no cursinho, tanto de alunos quanto de professores, nos parece ser, desde o início, o sintoma⁵ daquela instituição de ensino. Escutando o silêncio sobre a evasão, destacamos esse ponto como aquilo que excede, algo que faz uma estrutura de lapso. Ao colocar a palavra para circular nos espaços de fala, a evasão, antes não vista, passa a existir e toma forma. Existindo, ela passa a ser interrogada, falada, discutida. Nessa discussão, cada professor, na condição de sujeito, pôde se questionar: “Mas o que eu tenho a ver com a evasão?”; “Como aquilo que eu faço aqui, a forma como estou investido neste projeto, influencia na evasão dos alunos e de outros professores?” (Professores no espaço de fala, 2018). Ao fazer a palavra circular, os sujeitos envolvidos nesses espaços ganharam a possibilidade de produzir o que não se espera, “uma novidade, um novo significante, uma fala plena. Algo que o surpreenda e que o subjetive” (Pereira, 2016, p. 74).

Ao passar por um cursinho popular, percebemos que muitos professores podem repetir em suas práticas pedagógicas o descaso pela educação que eles próprios vivenciaram, seja na universidade ou em sua vida escolar pregressa. Suspeitamos que haja uma cadeia de desimplicação que vem desde a coordenação universitária do projeto de extensão até o seu exercício por parte de professores.

Então indagamos: Como um projeto de extensão, que tem a

⁵ Sobre sintoma ver, por exemplo, Lacan (1975; 2005, p. 66-77), que diz ser este o “mais real [...], cerrado em torno de um ponto preciso, que é o que chamo de sintoma, a saber, o que não funciona”.

finalidade de ofertar um cursinho popular a estudantes de baixa renda, poderia repetir em suas práticas docentes a precariedade da educação denunciada em seu projeto político-pedagógico? Como poderiam praticar justamente aquilo que criticam?

Tais questionamentos nos levaram à formulação do seguinte problema de pesquisa: mediante certa precariedade do trabalho docente, que poderia favorecer alguma possível desimplificação subjetiva, que quer um professor de cursinho popular no que tange à sua função?

Assim, na próxima seção, trabalharemos os dois pilares de sustentação teórica dessa pesquisa, sendo o primeiro: Cursinhos populares: Origem, desafios e formação docente; e o segundo: Psicanálise, educação e trabalho docente. Na sequência, apresentaremos a metodologia de pesquisa-intervenção utilizada, um pequeno detalhamento da nossa amostra de pesquisa, uma primeira análise das entrevistas clínicas e as categorias construídas a partir delas. E nas considerações finais, pretendemos demonstrar as possíveis contribuições da pesquisa para o campo.

REVISÃO DE LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cursinhos populares: Origem, desafios e formação docente

Neste pilar teórico, objetivamos localizar, historicamente e politicamente, a universidade brasileira, bem como problematizar e localizar o processo de modernização do ensino superior brasileiro, ocorrido e impulsionado pelo golpe militar de 1964, processo este que possibilitou o surgimento e a consolidação da “indústria

do vestibular” a partir do “efeito cursinho”. E foi neste contexto excludente de um “efeito cursinho” que os cursinhos populares começam a surgir como uma alternativa a uma massa de alunos vindos de escolas públicas e desejosos pelo ensino superior. Situamos o seu surgimento e desenvolvimento até a consolidação do seu campo, que se deu no início dos anos 1990.

Apontamos também seus principais desafios, dificuldades, contradições e importantes conquistas ao longo dos anos. Desta forma, esperamos que o leitor tenha uma dimensão bem embasada dos cursinhos populares como uma ação afirmativa que surge através de uma resposta a um contexto de exclusão; uma ação de resistência a um modelo de educação excludente.

Fechamos o capítulo apontando uma possível contradição, que alguns cursinhos populares poderiam estar repetindo. Paradoxalmente, apontamos a possibilidade de que os cursinhos populares podem incorrer naquilo que tentam combater: uma educação excludente e precária. A partir desta contradição, suspeitamos haver neste campo um “discurso hegemônico” que poderia imprimir em suas práticas um “ideal institucional”. Receamos que, dentro desse discurso hegemônico, exista um ideal institucional de aluno e um ideal institucional de professor para o cursinho popular.

Podemos hipotetizar, que o nosso trabalho está apontando para a possibilidade de expulsão da cena educativa, não só do “pobre aluno”, mas também do professor “salvador”. Ambos parecem figurar fora da cena educativa nos cursinhos populares e nosso esforço, permeado pela psicanálise no próximo capítulo, consistirá

na possibilidade de “recolocar o sujeito na cena educativa da qual ele foi expulso” (Voltolini, 2018, p. 27).

Psicanálise, educação e trabalho docente

Abrimos o capítulo mencionando a forma como Freud adentrou ao campo da educação. Mesmo sem ter deixado nenhum trabalho exclusivo sobre o tema, ele foi capaz de construir e suscitar contribuições de extrema importância para este campo. Na sequência do texto, direcionamos nossos esforços teóricos no sentido do nosso recorte de pesquisa e passamos a nos perguntar quais são as contribuições da psicanálise para a prática e formação docente. Trabalhamos conceitos que nos auxiliaram a compreender como a prática cotidiana e a formação dos professores extrapola a racionalidade cartesiana de sua formação e de qualquer planejamento deste encontro em sala de aula.

Mencionamos alguns temas, como: a impossibilidade estrutural do ofício de educar; a noção de “sujeito dividido” em contraste com “sujeito da razão pedagógica”; o conceito de transferência e a relevância dele para o entendimento da relação professor-aluno; a noção de transmissão do saber, onde o professor transmite muito mais do que o conteúdo ensinado; a noção de sujeito do inconsciente, que possibilita um novo olhar para o (des)encontro entre professor e aluno; e, a importância do reconhecimento e da construção do estilo do professor em sua formação. A partir deste ponto mencionamos como é comum, por parte de muitos professores, o desconhecimento do seu próprio estilo e como a formação dos professores traz um modelo referencial que acaba desconsiderando a subjetividade do professor.

Com Voltolini (2018, 2020), tentamos demonstrar a entrada da psicanálise na formação de professores, que se dá nos limites de uma formação reflexiva. O autor faz questão de ressaltar como a formação de professores passou a ocupar um lugar de destaque frente aos problemas da educação, chegando a ocupar o lugar do fracasso escolar. Este nos apresenta também uma construção teórica e prática de um modelo de formação pedagógica: a “antiformação docente”. Nesse modelo de formação, o professor terá possibilidades de construir um saber se valendo de sua verdade inconsciente.

Na sequência do texto, com Pereira (2016, 2019, 2020), apresentamos as principais contribuições da pesquisa-intervenção e da clínica orientada ao sintoma. Marcamos como este modelo de pesquisa extrapola os padrões tradicionais de uma clínica psicanalítica *standard*, além de ressaltar a aplicação e a expansão do método clínico associado ao campo da educação, que dá fundamento ao princípio técnico da psicanálise, denominado por Freud (1914) como “Lembrar, repetir e perlaborar”.

Mencionamos os principais instrumentos metodológicos da pesquisa-intervenção, denominados “micropolítica da fala”, os espaços de fala, as observações de singularidades e as entrevistas clínicas de orientação psicanalítica. Lembramos, também, do direcionamento deste modelo de formação de professores: um direcionamento clínico-reflexivo, em seu sentido social da psicanálise e não terapêutico. É o que Cifali (2001) denomina de conduta clínica, lembrando que o termo clínico não se resume às práticas estritas de consultórios e que deveria possibilitar ao sujeito da intervenção um movimento constante de reflexão e implicação do seu fazer.

E, por fim, fechamos o capítulo trazendo os principais pontos do dispositivo de análise da prática de ensino, desenvolvido e aplicado em anos de trabalho clínico por Blanchard-Laville (2005). Dispositivo que almeja levar o sujeito professor a refletir e pesquisar sobre suas dimensões psicossociais, subjetivas, institucionais e relacionais, incluindo também a dimensão inconsciente do professor e do aluno.

Com esse capítulo objetivamos posicionar a psicanálise num lugar de destaque para a formação de professores. Operando através da orientação clínica, entendemos que considerar o sujeito do inconsciente, alicerçado no “real da formação docente”, na prática e na formação de professores, tem por objetivo possibilitar a construção de um saber singular da experiência docente e do estilo de cada professor. Fora deste lugar, do “real da formação docente”, correríamos o real risco de figurar a psicanálise como uma ideologia psicanalítica a serviço da pedagogia.

No próximo tópico, valendo-nos do referencial teórico trabalhado até aqui, pretendemos demonstrar e detalhar nossa amostra de pesquisa, o caminho metodológico de pesquisa-intervenção de orientação clínica aplicado, as categorias de análise criadas a partir das entrevistas clínicas e as possíveis contribuições clínicas das entrevistas para o campo dos cursinhos populares.

A PESQUISA-INTERVENÇÃO DE ORIENTAÇÃO CLÍNICA E SUA APLICAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Com a finalidade de atingir os objetivos desta pesquisa, iniciamos a pesquisa-intervenção valendo-nos de um levantamento bibliográfico e análise dos dados para conhecer a história, conceitos,

objetivos, formação docente, experiências e impasses de cursinhos populares. Pesquisamos também as contribuições da psicanálise acerca da prática e da formação de professores.

Para atingir a segunda parte dos objetivos da pesquisa, investigamos a trajetória pessoal e educacional dos professores, bem como os problemas que enfrentam na sua função como docentes em cursinho popular. Nos alicerçamos na metodologia de pesquisa-intervenção de orientação clínica, assim como seus instrumentos metodológicos desenvolvidos e aplicados em diversos trabalhos e pesquisas do Lepsiminas⁶ e de outros diretórios de pesquisa em psicanálise e educação.

A pesquisa-intervenção não é uma prerrogativa da psicanálise, apesar de ser amplamente empregada em seu campo de conhecimento, bem como no campo de investigação da psicologia social, do direito e da educação. Como o próprio nome diz, a pesquisa-intervenção tem dupla função, pesquisar e intervir. Além disso:

Nota-se que a pesquisa-intervenção está fundamentalmente atrelada a processos de subjetivação, de desterritorialização, bem como de desnaturalização de si e do objeto investigado, de modo a poder levar o sujeito a produzir o que não se espera: uma novidade, um novo significante, uma fala plena. Algo que o surpreenda e que o subjetive (Pereira, 2016, p. 74).

⁶ O Lepsiminas é a parte mineira do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais da USP, UFMG, UFOP e UNIFESP. Foi fundado por Maria Cristina Kupfer e Leandro de Lajonquière, em 1998. Ver: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/laboratorios/lepsi/index1.htm> e <https://www.lepsiminas.eventos.dype.com.br/>

Ao convocarmos a psicanálise como teoria e método de pesquisa, algumas considerações são indispensáveis. Freud (1913) nos alertava que a perspectiva a ser considerada deverá ser sempre a perspectiva do caso único. Isso nos livraria da tentação em criar uma técnica padrão e rígida. Além disso, a sua analogia ao jogo de xadrez se encaixa bem nesta perspectiva da psicanálise como um método de pesquisa que deveria encerrar-se em si mesmo. Freud (1913) lembra que, nas partidas de xadrez, apenas o início e seu fim são passíveis de previsão, sendo que seu intervalo é permeado por uma quantidade infinita de possibilidades. Isso implica que todo aquele que queira fazer uso da psicanálise como uma metodologia de pesquisa deverá, em alguma medida, inventar parte da sua própria metodologia de intervenção. Diniz (2018) ressalta que a psicanálise, com sua epistemologia e com seu método, opera com elementos inconscientes não apenas em sua aplicação clínica tradicional, mas também no campo da pesquisa e do ensino e aprendizagem. A descoberta freudiana de um sujeito dividido passa a considerar a consciência não mais como o lugar da razão e, sim, como um lugar das ilusões, distorções e ocultamentos.

A pesquisa-intervenção de orientação clínica é uma aplicação e uma expansão do método clínico (Freud, 2017, p. 151-164), associado ao campo da educação. Além disso, deve ser vista para além da pesquisa-ação e da pesquisa-participante, pois seu foco são as singularidades discursivas. Como sugere Pereira (2016, p. 73): “trata-se de uma proposta de possível atuação transformadora da realidade subjetiva, para além de apenas compreendê-la, já que põem em cena uma intervenção de ordem singular e micropolítica na experiência social.”

Os espaços de fala, as observações de singularidades e as entrevistas clínicas de orientação psicanalítica são instrumentos metodológicos da pesquisa-intervenção denominados “micropolítica da fala”. De acordo com Pereira:

Fundamentamos esse conceito metodológico de micropolítica da fala na própria técnica freudiana “recordar, repetir e elaborar”, segundo a qual sujeitos são levados a elaborar aquilo que recordam como repetição, tendo a chance de se destravarem dessa repetição (Pereira, 2020, p. 54).

Na sequência do levantamento bibliográfico, investigamos a trajetória pessoal e educacional dos professores, bem como os problemas que enfrentam na sua função como docentes em cursinho popular. Para este objetivo, lançamos mão das entrevistas clínicas de orientação psicanalítica. Como indica Pereira (2020, p. 54), as entrevistas clínicas, como uma ferramenta da micropolítica da fala, devem possibilitar ao sujeito “[...] desidentificações, dessubstancializações e deslocamentos de sintomas subjetivos, quando eles parecem cristalizados e repetitivos no interior dos espaços institucionais”. Ou seja, ao falarem, almejamos que algo da verdade desse professor seja tocado e, quem sabe, produzir efeitos de uma fala plena no seu cotidiano como educadores.

A clínica orientada ao sintoma, como esta que aplicamos na educação, traz em si detalhes importantes para o trabalho. Diferentemente de uma clínica psicanalítica *stricto sensu*, onde o analista no consultório pode se valer de um laço de transferência mais elaborado ao longo de um tempo maior, na clínica que propomos a esta pesquisa não utilizaremos interpretações e sim

intervenções de cunho pontual. Por isso mesmo, as intervenções são colocadas no nível da citação e não do enigma (Lacan, 1969-1970). “Assim, tem-se a chance de, através do enunciado do falante, introduzi-lo ao nível do enigma, isto é, de introduzi-lo ao nível dos furos do discurso, dos lapsos e do equívoco que o próprio sintoma tende a recobrir” (Pereira, 2020, p. 55).

É o que denominamos de um direcionamento clínico-reflexivo em seu sentido social da psicanálise e não terapêutico. O termo clínico não se resume às práticas estritas de consultórios e sim a uma “conduta clínica” (Cifali, 2001), que possibilita colocar o sujeito da pesquisa em um movimento constante de reflexão e implicação ao seu fazer. “Sob a orientação clínica, intervimos no sentido de induzir o docente a refletir sobre sua prática, a formalizar seus impasses, para daí destravar identificações, construir saídas e elaborar-se” (Pereira, 2016, p. 77).

Com a finalidade ainda de corroborar a análise dos resultados da pesquisa, fizemos uso dos diários clínicos (Ferenczi, 2008). Esta ferramenta permite que a própria experiência subjetiva do pesquisador fique registrada e componha igualmente a análise dos dados. Lançamos mão dessa ferramenta a cada entrevista clínica realizada, pois:

Tais anotações são de natureza clínica, pois se registra ali efeitos da transferência, da contratransferência, da resistência, da pessoalidade do pesquisador, das manifestações do inconsciente, enfim, regista-se o que a relação com o outro, ou seja, o pesquisado causa no próprio pesquisador (Pereira, 2016, p. 96).

Com o intuito de analisar todo o material obtido nas entrevistas de orientação psicanalítica e nos diários clínicos, fizemos uso da análise clínica do discurso (Pereira, 2016).

CONHECENDO NOSSA AMOSTRA DE PESQUISA

Sobre nossa amostra de pesquisa, foram realizadas vinte e duas entrevistas em dois cursinhos populares distintos na mesma cidade, além de uma amostra que estamos nomeando como ex-professores. No cursinho C⁷, foram realizadas quinze entrevistas, destas, quatro se repetiram duas vezes e o restante apenas uma vez. No cursinho G, foram realizadas quatro entrevistas e mais três entrevistas com o grupo de ex-professores.

A escolha da nossa amostra pelos dois cursinhos populares e pelos três ex-professores seguiu, inicialmente, um caminho que pudesse representar a complexidade do campo dos cursinhos populares e, ainda, o laço transferencial do pesquisador com as instituições e professores. Além desta amostra, outros cursinhos foram procurados e convidados a participarem da pesquisa. Um deles, de bastante expressão para o campo da educação popular, refutou a legitimidade da pesquisa, alegando que aquele cursinho não se enquadrava no objeto de pesquisa apresentado. O outro cursinho interrompeu o nosso diálogo por mensagens de texto, não responderam mais e não disseram nada sobre a interrupção do interesse em participar da pesquisa, apenas deixaram de nos responder.

⁷ Com a finalidade de garantir o anonimato das instituições participantes da pesquisa, bem como dos pesquisados, adotamos iniciais maiúsculas para nos referirmos aos cursinhos populares e aos professores participantes.

Pereira (2016) faz um alerta importante sobre os cuidados a serem observados numa pesquisa-intervenção como a nossa. Para ele:

Enquanto na clínica é o sujeito padecido que busca um analista para expor algo do seu desejo, na pesquisa é o desejo do investigador que busca o sujeito que padece, como se vê, trata-se de uma demanda invertida, que deve ser manejada com prudência (Pereira, 2016, p. 75).

Acreditamos ser fundamental a descrição e os impasses deste início do contato com as instituições, pois, para além da relação transferencial entre pesquisador e pesquisado, onde a demanda pela pesquisa está do lado do pesquisador, acreditamos que os embaraços desses primeiros contatos já poderiam nos demonstrar o início do que iremos nomear, mais a frente, de “discurso hegemônico”. Paradoxalmente, são instituições democráticas que visam dar acesso ao ensino superior àqueles que, outrora, foram negados essa possibilidade. E, como vimos no referencial estudado, são instituições capazes de fazer frente a um sistema educacional excludente e que ao longo de sua história somam conquistas importantes na direção da democratização ao ensino superior.

Ambos os cursinhos participantes da pesquisa são projetos de extensão de universidades públicas, uma federal e outra estadual, porém, com algumas diferenças importantes de se ressaltarem. O cursinho G é mantido pela Universidade Estadual de São Paulo e o C por um projeto de extensão de uma Universidade Federal. Ambos com *campus* numa cidade do interior de São Paulo. Os dois possuem, basicamente o mesmo tempo de existência: treze anos. Tempo de criação do *campus* que lhes contemplam.

A diferença entre eles começa pelo processo seletivo. O G possuiu um processo em três etapas: uma prova de conhecimentos gerais, uma avaliação socioeconômica e uma visita de aproximação social. Na primeira etapa são selecionados 240 alunos e, destes, serão selecionados apenas 140. Os 100 alunos restantes farão parte de uma lista de espera. Durante as entrevistas, escutamos algumas críticas em relação ao processo seletivo deste cursinho, pois, segundo alguns professores, este processo reafirma uma exclusão de alunos que não conseguem uma nota suficiente para ingressarem no programa. Um velho dilema enfrentado pelos cursinhos populares, como bem explanamos no primeiro capítulo (Mendes, 2011).

O cursinho C teve o seu processo seletivo alterado no ano de 2021. Antes disso, o processo consistia num sorteio realizado pelas redes sociais e uma avaliação socioeconômica. Este processo seletivo sempre foi alvo de muitas discussões no cursinho, pois, segundo alguns professores, o sorteio pode trazer para o projeto alunos que não estão tão interessados no programa. Além disso, podem sortear alunos que estão fora do perfil pretendido por eles, como exemplifica essa professora:

Sinceramente, eu não acho o sorteio justo. Eu estudei no P com bolsa integral e, ainda assim, eu me enquadrei nos pré-requisitos e fui sorteada. Para mim, as aulas eram uma revisão, enquanto, para a maioria, aquele conteúdo ali era novidade. Eu passei no vestibular, mas sinceramente não foi pelo cursinho, mas sim pelo meu ensino médio. (Entrevista Clínica, 2022)

Atualmente, o processo seletivo consiste em duas etapas, além da avaliação socioeconômica. Na primeira etapa, o aluno deve

preencher um formulário do Google e responder algumas questões de cunho pessoal como, por exemplo, o motivo pelo qual pretende concorrer a uma vaga no cursinho. Depois disso é realizada uma entrevista em grupo. Segundo os professores que participaram desta seleção, o processo foi mais equitativo e trouxe para o projeto quem realmente estava interessado e, além disso, tem contribuído diretamente para uma diminuição da evasão dos alunos. Este movimento do cursinho C demonstra a capacidade histórica dos cursinhos em se reinventarem e mais: demonstra a importância da autogestão, característica marcante dos cursinhos populares (Castro, 2019; Mendes, 2011).

Outra diferença importante entre os cursinhos participantes da pesquisa, diz do *campus* ao qual estão vinculados. O *campus* da Universidade Federal possui doze cursos de graduação, entre bacharelado e licenciatura. São eles: Administração, Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Ciências Econômicas, Engenharia de Produção, Engenharia Florestal, Física, Geografia, Matemática, Pedagogia, Química e Turismo. Já o *campus* da Universidade Estadual, responsável pelo cursinho G, possui apenas dois cursos: Engenharia Ambiental e Engenharia de Controle e Automação. Em torno de 70% dos professores do G são alunos da própria universidade, já o C possui um percentual bem superior a este.

Dentro do campo da educação popular, o cursinho C possui um projeto político-pedagógico de uma educação popular freiriana: uma educação libertadora e que deveria levar seus alunos a uma reflexão contínua de suas condições socioeconômicas, políticas e pessoais. O C possui uma administração horizontalizada e não tem ementas para as disciplinas ministradas no cursinho. Cada professor,

ou grupo de professores, é responsável pela escolha dos assuntos a serem trabalhados em sala de aula. A falta de ementa para este cursinho é pauta de constantes debates e questionamentos, como assinala essa outra professora:

A minha dificuldade primeira de todas foi, o que eu vou ensinar? Porque a gente não tem um currículo, eu até levantei essa história com eles... Então, nossa, isso foi muito complicado, aí o que eu fiz foi falar com a V e daí ela me passou, mais ou menos, as temáticas que ela trabalhava no ano anterior com o semanal e daí eu fui tentando adaptar pro sábado, que é um horário muito menor, uma carga horária muito menor, e daí chegaram outros professores, a gente foi conversando e tentando se acertar, mas eu realmente não sabia por onde começar, isso me assustou bastante. (Entrevista Clínica, 2022)

Esse desafio, a união ou a aproximação das pautas políticas das pautas pedagógicas, é considerado pelos autores que trabalhamos como o principal desafio do campo dos cursinhos populares. Além disso, a tentativa de união destas pautas que se deu a partir do ano de 1990, também representa o início da consolidação do campo, marcado por este paradoxal dilema.

Os cursinhos populares almejam se desprenderem de uma educação tradicional, conteudista e antipedagógica, como são os cursinhos tradicionais, mas, ao mesmo tempo precisam se valer de suas práticas na tentativa de garantir, minimamente, o acesso do seu aluno ao ensino superior (Groppo; Oliveira; Oliveira, 2019).

Os cursinhos populares prezam pela não curricularização das matérias, além de serem críticos ao que Guimarães (1984) chamou

de metodologia de “adestramento” e de “ensino apostilado”, práticas comuns dos cursinhos pré-vestibulares tradicionais. Espera-se que os professores, juntamente com a equipe pedagógica e, principalmente, na relação com os alunos, sejam os responsáveis por elegerem os temas pertinentes (geradores) a serem ensinados. Só a partir disso é que eles deveriam se preocupar com o *link* entre os temas escolhidos e a demanda dos alunos em acessarem o ensino superior. Este é um ponto comum de embaraço e discordância entre os professores e coordenadores.

Tensionamos: não estariam os cursinhos, que aderem a essas práticas, correndo o real risco de não conseguirem nem atenderem a demanda dos alunos em passar no vestibular, nem a sua demanda pela politização dos estudantes?

Para os professores do cursinho C, ou para a grande maioria deles, um cursinho popular deveria proporcionar aos seus alunos mais do que possibilidades de acessarem o ensino superior. Para eles, o mais importante e almejado seria uma reflexão crítica e de classes, uma educação que consiga libertar seus alunos de certa condição de exclusão e opressão. Porém, o conhecimento de grande parte dos professores envolvidos e dedicados a causa de um cursinho popular, mostra-se muito frágil no que diz respeito aos conceitos pertinentes ao campo. “A vontade de ajudar” parece ser comum nos cursinhos pesquisados, muito mais do que uma educação popular propriamente dita, assim como os seus impactos. Sobre “a vontade de ajudar”, Voltolini (2018) faz o seguinte alerta:

Evidentemente, e isso sempre se soube, não basta escalar boas intenções para que um bom ato ocorra. O determinismo de um ato é um processo complexo

que vai muito além do que declaram as intenções e é preciso atentar justamente para essa complexidade evitando a ingenuidade que marca o angelismo, característica frequente do meio pedagógico (Voltolini, 2018, p. 35).

Castro (2019) traz uma diferenciação importante entre cursinhos alternativos e cursinhos populares. Para ele, muitos dos cursinhos que se dizem populares, na verdade são cursinhos alternativos, pois o processo para uma educação popular ainda está em curso e requer amadurecimento e desenvolvimento. Podemos considerar como parcela importante deste amadurecimento e desenvolvimento a vigilância constante e o combate à criação de dispositivos assistenciais compensatórios a certa condição de exclusão.

Diferente do cursinho C, o G possui uma administração verticalizada, com cargos e funções bem definidas que são executadas pelos próprios professores. O seu objetivo é claro, sem desconsiderar a importância das pautas políticas, mas, ao mesmo tempo, sem apresentar nada muito específico sobre elas. O projeto tem como premissa ofertar condições reais a estudantes de escolas públicas para atingirem o objetivo de ingressarem no ensino superior. Além disso, possuem ementas que são revisadas e atualizadas a cada ano.

Ambos possuem uma coordenação universitária do programa, professores universitários que são responsáveis pelo programa de extensão. Mendes (2011) dirá que cursinhos como o G tem o papel importante na “inclusão” do seu aluno, porém, acabam desconsiderando a “emancipação”, o que poderia incorrer no

fortalecimento de uma lógica excludente de acesso ao ensino superior, pois, transferindo para este aluno a responsabilidade única do seu sucesso na chegada ao ensino superior, estariam os cursinhos robustecendo uma lógica meritocrática que mascara a real condição de exclusão deste ensino.

Sobre a amostra dos três ex-professores, foi de extrema importância acolher o seu relato. Os três trouxeram pontos de vistas de professores que passaram por mais de um cursinho popular, além destes cursinhos mencionados em nossa amostra principal. O entendimento deles, sobre a dinâmica do cursinho hoje, nos possibilitou tensionar vários aspectos encontrados em nosso campo de pesquisa. Em suas falas, foi marcante o caráter profissionalizante possibilitado pela experiência como professor, além do aprendizado de práticas alternativas como a educação popular, lidar com turmas muito heterogêneas, aprender a trabalhar em grupo, construir aulas em conjunto, além de discussões sobre temas de extrema relevância social. Como aponta este professor:

Eu achava que não tinha segurança para isso, eu só fui ganhando segurança mesmo de fato para ir pra educação básica, depois do C, porque lá no cursinho tem uma questão que o cursinho é uma formação permanente né, pro professor né, essa coisa que tem lá de estudar, de preparar aula em conjunto com outros professores, com outras áreas, aquilo agregou bastante para mim, no final daquele ano eu entrei no estado para dar aula, ai sim já com mais segurança, sabendo o que ia fazer dentro da sala de aula, eu peguei ensino médio naquele ano, eu estava no C ainda, eu peguei o ensino médio e levei ele muito tranquilo, a gente fazia o que eu aprendia lá com o pessoal para as minhas aulas no ensino médio.
(Entrevista Clínica, 2022)

Ponto convergente com o trabalho proposto por Zago (2009) sobre a formação dos professores não só pedagógica, mas também política e social proporcionada pelos cursinhos populares.

Como pontos de impasse em suas práticas, este grupo de ex-professores apontou a dificuldade em discutir algumas pautas, a resistência em receber críticas e a formação de certas “panelinhas ideológicas”, além da posição institucional do cursinho de certo abandono do projeto. Uma das professoras pesquisadas relata uma experiência que também foi trabalhada por Mendes (2011), que é a dificuldade de alguns cursinhos e professores em separar questões políticas partidárias de questões pedagógicas; vejamos o seu relato:

Teve uma certa altura do ano que vieram me chamar. Eu participei desde as primeiras reuniões para implantar o cursinho, e tal, mas os nossos coordenadores eram designados pelo movimento, então já tinha uma liderança que estava ali com a gente, mas ela era designada pelo movimento ali do partido. Me chamaram, chamaram a mim e alguns alunos... Você se destacou com a gente aqui ao longo do ano e esses alunos também. Iria ter uma formação lá em S pra gente no final de semana, ai eu fui, eu e alguns alunos. Essa formação estava acontecendo numa casa alugada pelo partido pra fazer atividades deles, e tal, só que, apesar de terem falado pra gente que era uma formação apenas referente ao nosso trabalho, era na verdade, um evento do partido, que a gente já era recebido como novos membros, sem ninguém ter perguntado nada para gente e inserindo a gente em várias atividades do partido, da militância partidária, daí eu fiquei meio assim. Conversei com a coordenadora. Eu expus para ela. Eu por exemplo, eu não quis naquele momento, mas os alunos que foram, todo mundo já

ficou, se engajou. Não que necessariamente é, eles ficaram porque quiseram. É disso que eu falo que, de repente, eles confundem um pouco a função do cursinho com os objetivos partidários, mas se ficar claro é uma escolha, mas não ficava tão claro assim, então no final do encontro já estavam pegando nome, “você em tal lugar”, “vai levar o panfleto lá”, e colocando a gente em situações que ninguém esperava, né? (Entrevista Clínica, 2022)

Outro ponto levantado, por este grupo de ex-professores, foi a dificuldade encontrada no apoio e na organização interna do projeto pela universidade no cursinho C. Este ponto de embaraço também apareceu na fala de alguns professores entrevistados, e surgiu com certa surpresa, mas com pouca crítica. Para essa ex-professora do C, algo muito incômodo e difícil de se justificar fazia parte da dinâmica administrativa do projeto, disse ela se referindo aos professores universitários responsáveis pelo projeto de extensão do cursinho popular:

Eles deveriam nortear o nosso trabalho, né, orientar a gente, e eles foram muito ausentes durante todo o período que eu estive lá, sabe? Eles mostravam isso como uma coisa positiva, né? Que “ah, vocês têm liberdade total, total autonomia pra fazer o que vocês quiserem”, mas não estava dando certo. Não sei se está hoje, né? [risos]. (Entrevista Clínica, 2022)

Mais um ponto pertinente a se destacar é a administração universitária dos dois cursinhos. O cursinho G, nas palavras de seus professores, possui um professor universitário responsável pelo programa de extensão. Este professor tem uma atuação presente no dia a dia do cursinho, com reuniões e formações mensais. Já o C também possui um professor responsável pelo programa de extensão, porém, ele pouco aparece, segundo os

professores entrevistados. Na visão dos docentes, este é um dos principais motivos pelos quais o cursinho C ainda está à margem da universidade. A fala deste professor resume bem como o cursinho popular C parece ser tratado pela universidade:

Então é isso, enquanto estamos aqui fazendo de tudo para isso aqui não acabar, inclusive pagando do nosso próprio bolso as folhas para imprimir esses simulados, tem professor aí que se diz o bambambã da educação popular, mas que usa isso aqui apenas para ter o projeto no seu lattes. Não sei se quero isso pra mim, sinceramente. Estou cansado disso. (Roda de Conversa, 2018)

Poderia ocorrer uma exclusão da própria gestão universitária do programa? Estaria a universidade, ao tentar incluir, excluindo aqueles que almeja incluir?

Muitos professores entrevistados acreditam que, escamoteado pelo discurso da autogestão, o programa parece ficar à deriva e às margens da universidade. Vejamos mais o relato deste outro coordenador do cursinho C:

Falo isso porque eu estava numa reunião que tem na universidade e eu bati o pé e falei, não, o C tem que ter um espaço para os bichos e calouros conhecerem o C, a gente tem que ir falar sim na sala da calourada, de manhã e de noite, e a coordenadora, a reitora do campus nem lembrava que existia o C, ela falou: “nossa, é verdade, existe o C”, ela fez uma cara assim, e pensei, meu Deus, como assim, sabe? (Entrevista Clínica, 2022)

Limitado pelo recorte da nossa amostra de pesquisa, bem como pela restrição do tempo, não tivemos condições de entrevistar os gestores universitários responsáveis pelos programas.

Após essa introdução sobre a amostra pesquisada, vamos agora às categorias criadas a partir da análise das entrevistas clínicas.

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE

A principal categoria construída e já anunciada no fim do primeiro capítulo tem suas raízes na hipótese de que os cursinhos populares, ao militar a favor de uma educação popular emancipatória e libertadora em detrimento a uma vaga no ensino superior, poderiam repetir o que eles desejam combater, ou seja, um discurso hegemônico e excludente. Hipotetizamos que, ao tentar incluir esses alunos historicamente excluídos do ensino superior, o cursinho popular poderia repetir a exclusão que tenta combater. Desconfiamos, ainda, que o alto índice de evasão de alunos e professores, tão conhecido e tolerado nos cursinhos populares, poderia representar uma resposta sintomática a esse ideal institucional de alguns cursinhos populares.

Este impasse, a nosso ver, representa a espinha dorsal dos principais desafios enfrentados por este campo, e nos foi possível nomeá-lo a partir de três pontos: a inserção prévia do pesquisador no campo analisado, o detalhado material bibliográfico estudado e as entrevistas clínicas com os professores. Sustentado nestes três pilares, suspeitamos haver neste terreno um “discurso hegemônico” (categoria principal) que imprime em suas práticas um “ideal institucional”. Receamos que, dentro desse discurso hegemônico, exista um ideal institucional de aluno (subcategoria) e um ideal institucional de professor (subcategoria) para o cursinho popular. Tememos que o aluno idealizado seja aquele que representa “alguém sem alguma coisa”, um sujeito com a autoestima rompida

pelas mazelas sociais sofridas ao longo de sua vida e que deveria ser protegido e cuidado pelo cursinho popular. Já o ideal de professor encarnado por esse “ideal institucional” diz de um sujeito que, além de lecionar, deverá garantir o resgate da autoestima de seu aluno, militar por uma causa social e sustentar uma posição de modelo a ser seguido por esses “pobres alunos”.

Dito isso, nomeamos como principal categoria de análise, que nos servirá como baliza, o “Discurso Hegemônico”, e como subcategorias: “Ideal Institucional: o professor como ‘salvador’” e “Ideal Institucional: o aluno como ‘alguém sem alguma coisa’”. O Discurso Hegemônico que, por sua vez, produziria um Ideal Institucional dos “pobres alunos” como “alguém sem alguma coisa” e um Ideal Institucional do professor encarnado na figura do “salvador”, nos possibilita hipotetizar a expulsão da cena educativa não só do “pobre aluno”, mas também do professor “salvador”. Ambos parecem figurar fora da cena educativa nos cursinhos populares e o nosso esforço, permeado pela psicanálise, consiste na possibilidade de recolocar esses sujeitos em seus devidos lugares.

Acometido de uma série de ideais a serem cumpridos, nos parece que a experiência do professor no cursinho popular não tem possibilitado a eles perceberem e experimentarem qual seria a sua implicação pedagógica no seu fazer docente. A identificação forçada com o “salvador” parece tamponar a possibilidade do professor se inscrever na cena educativa com o seu desejo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, os cursinhos populares surgiram a contrapelo de uma lógica educacional que exclui estudantes de escolas públicas da concorrência por uma vaga no ensino superior. Porém, o que percebemos em nossa pesquisa e no referencial usado para esta, que nos vale como hipótese, é que os cursinhos populares, ao militar a favor de uma educação popular emancipatória e libertadora em detrimento a uma vaga no ensino superior, podem estar repetindo o que eles desejam combater, ou seja, um discurso hegemônico e excludente.

Ao tentar incluir esses alunos historicamente excluídos do ensino superior, suspeitamos que o cursinho popular poderia repetir a exclusão que tanto combate. Desconfiamos, ainda, que o alto índice de evasão, tão conhecido e tolerado nos cursinhos populares, poderia representar uma resposta possível a esse ideal institucional de alguns cursinhos.

Os professores são idealizados como aqueles que, por terem um percurso educacional próximo ao de seus alunos, deveriam garantir a recuperação da autoestima destes e servir-lhes de exemplo. Mas a prática docente de alguns deles parece voltar-se a outra direção. Para este professor que é a imagem e semelhança dos alunos, em vários aspectos, as entrevistas clínicas demonstraram que muitos deles não estão ocupando este espaço para “salvar” os “pobres alunos”. Eles estão ali por diversos outros motivos, porém a exigência de um professor, que deveria salvar este aluno e ser um exemplo ilibado a ser seguido, poderia acabar o inibindo e o empurrando a buscar uma forma de escamotear a sua real motivação de ocupar o espaço de docente num cursinho popular.

Da mesma forma, os alunos do cursinho que haveriam de ser protegidos e ter sua autoestima recuperada, parecem estar presos nesse lugar de “alguém sem alguma coisa”. Desconfiamos que, quando se movimentam, eles o fazem para sair do cursinho sem olhar para trás.

Destacamos esses pontos acima como os principais achados de nossa pesquisa até o momento. Reiteramos que, a partir das entrevistas clínicas, nos foi possível desvelar uma novidade subjetiva trazida por esta pesquisa: a incidência de um discurso hegemônico que imprime no cotidiano dos cursinhos pesquisados dois ideais institucionais: o professor “salvador” e o aluno como “alguém sem alguma coisa”. Notamos que a maioria dos professores, cada um a sua maneira, tentará construir diferenças entre eles e os alunos. Diferente do que vinha apontando o referencial estudado, essas diferenças são erigidas de diversas formas. Cada professor parece construir do seu modo uma forma de se diferenciarem dos alunos, alunos estes que lembram o quanto são parecidos e próximos.

Esta tese anunciada aqui, representa o achado clínico da nossa pesquisa: a identificação ao “salvador” e a imagem do “pobre aluno”. A construção das diferenças subjetivas e as diversas práticas precárias no fazer docente nos parece representar uma construção defensiva da iminente exclusão do professor da possibilidade real da própria exclusão promovida por um laço social que impulsiona o inflacionamento do Outro e do Eu. Este achado clínico será analisado e aprofundado na continuidade da nossa pesquisa.

Fechamos esse artigo com a sensação real de uma pesquisa em curso e que as contribuições e interrogações trazidas por ela

possam suscitar importantes discussões para o campo dos cursinhos populares e para a prática de professores, e, quem sabe, possibilitar avanços teóricos e práticos para o campo pesquisado.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, D. L.; ARAGÃO, R. C.; SILVA NETO, A. V.; SILVA, P. S. Cursinho Popular Emancipa: Movimento de educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 14, n. 2, p. 83-92, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REP-v14n22015-art07>. Acesso em: 20 out. 2022.
- ALMEIDA, L. L. *et al.* Evasão no cursinho pré-vestibular da FCA/Unesp: A interpretação do aluno evadido. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 67-82, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3455e2ac-e2ae-4bf2-91b8-079e928022cb/content>. Acesso em: 20 out. 2022.
- ARAGÃO, R. C.; COSTA, L. S. Movimento social ou reprodução dos cursinhos pré-vestibulares convencionais? **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 10-20, 2018.
- BASTOS, M. B. Sobre a escuta de professores na formação docente. In: VOLTOLINI, R. (Org.). Psicanálise e formação de professores: **Antiformação docente**. São Paulo: Zagodoni, 2018. p. 125-138.
- CIFALI, M. Conduta clínica, formação e escrita. In: PAQUAY, L. *et al.* (Orgs.). **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 103-118.

DINIZ, M. O(a) pesquisador(a), o método clínico, e sua utilização na pesquisa. In: FERREIRA, T.; VORCARO, A. (Orgs.). **Pesquisa e psicanálise:** Do campo à escrita. São Paulo: Autêntica, 2018, p. 111-128.

DINIZ, M. Prefácio. In: MRECH, L. M.; PEREIRA, M. R. (Orgs.). **Psicanálise, transmissão e formação de professores.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 7-20.

FERENCZI, S. **Sin simpatía no hay curación:** El diario clínico de 1932. Argentina: Amorrortu, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREUD, S. A análise finita e a infinita. In: FREUD, S. **Obras incompletas de Sigmund Freud**, v. 6. São Paulo: Autêntica, 2017, p. 315-361. (Trabalho original publicado em 1937.)

FREUD, S. Lembrar, repetir e perlaborar. In: FREUD, S. **Obras incompletas de Sigmund Freud**, v. 6. São Paulo: Autêntica, 2017, p. 151-164. (Trabalho original publicado em 1914.)

FREUD, S. O inconsciente. In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 15. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 165-222. (Trabalho original publicado em 1915.)

FREUD, S. Sobre o início do tratamento. In: FREUD, S. **Obras incompletas de Sigmund Freud**, v. 6. São Paulo: Autêntica, 2017, p. 121-147. (Trabalho original publicado em 1913.)

GROOPPO, L. A.; OLIVEIRA, A. R. G.; OLIVEIRA, F. M. Cursinho popular por estudantes da universidade: Práticas político-pedagógicas e formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WCL98kd9VJkHktFSTKwxcmP/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

LACAN, J. **O seminário, livro 17**: O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. (Trabalho original publicado em 1969-1970).

LACAN, J. **O triunfo da religião**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. (Trabalho original publicado em 1975.)

MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

PEREIRA, M. R. A orientação clínica como questão de método à psicologia, psicanálise e educação. In: PEREIRA, M. R. (Org.). **A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 23-34.

PEREIRA, M. R. A psicanálise que praticamos na educação e seus possíveis equívocos. In: GURSKI, R.; VOLTOLINI, R. (Orgs.). **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020, p. 81-103.

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

VITORINO, D. C. **O cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG Fonte (Araraquara-SP) à luz dos debates sobre racismo e cultura negra**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista - Unesp. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/99024>. Acesso em: 20 out. 2022.

VOLTOLINI, R. A psicanálise na pesquisa sobre a formação de professores: Sujeito e saber. In: GURSKI, R.; VOLTOLINI, R. (Orgs.).

Retratos da pesquisa em psicanálise e educação. São Paulo: Contracorrente, 2020, p. 81-103.

VOLTOLINI, R. **Psicanálise e formação de professores:** Antiformação docente. São Paulo: Zagodoni, 2018.

WHITAKER, D. C. A. Da invenção do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 289-297, 2010.



CAPÍTULO 7

CAMINHOS E (DES)CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PANDEMIA

Ana Claudia Esteves Correa
Irinilza Odonor Gianesi Bellintani
Silvana Aparecida Santana Tamassia
Vera Maria Nigro de Souza Placco

Agência Financiadora: CNPq

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar um recorte da pesquisa “Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI?”, cujos diversos atores são profissionais da educação no estado de São Paulo, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPId) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), vinculado ao Programa de Pós-Graduação “Educação: Psicologia da Educação” e financiado pela CAPES.

Na primeira fase, iniciada em 2018, foram aplicados questionários para profissionais das 91 diretorias de ensino do estado, com pouco mais de 5.000 respostas válidas. As questões foram organizadas em diferentes eixos de análise: finalidades educativas escolares, formação inicial e continuada de professores, condições de trabalho, vulnerabilidades e tecnologia.

Na segunda fase, intitulada “Profissionais da educação do século XXI – desafios atuais”, desenvolvida já no contexto da pandemia, aprofundamos a investigação para identificar como os profissionais da educação vivenciaram os desdobramentos decorrentes da pandemia da Covid-19 e seus impactos em relação às políticas públicas.

A ênfase dessa fase foi na formação continuada dos professores e no uso de tecnologias, com o objetivo de identificar caminhos para a melhoria e o aperfeiçoamento do trabalho.

O objetivo específico, relacionado ao eixo de Formação Inicial e Continuada de Professores foi:

- analisar como as alterações no cenário educacional a partir de 2020 interferiram:
 - 1(i)** nos temas e práticas escolares a serem debatidos na formação continuada; e
 - (ii)** nas condições de trabalho em relação aos recursos materiais e humanos (dar aula remotamente, atender presencialmente e remotamente, centro de mídia, orientação, formação, apoio de equipe, ter equipe completa, recursos materiais e humanos, acesso à *Internet*, ter ou não ter recursos digitais pessoais).

Frente a esses objetivos, o eixo Formação Inicial e Continuada priorizou entender e discutir como as práticas formativas têm acontecido nas diferentes unidades escolares no contexto pandêmico, analisando as relações existentes entre formação e políticas públicas, as implicações da tecnologia digital nos processos formativos da escola e os desafios da formação em serviço. A seguir apresentamos os fundamentos teóricos que embasaram os estudos e a análise desse eixo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para explicitação da fundamentação teórica priorizamos os conceitos relacionados à formação de professores a partir de Placco e Souza (2006), no que se refere a formação do adulto professor. Compartilhamos com as autoras que os princípios que norteiam a formação de adultos professores são as experiências pessoais, profissionais e práticas; as necessidades que suscitam da sua prática docente e os seus interesses e motivações. Segundo

as autoras, o entendimento de como o adulto professor aprende passa, necessariamente, pelo conhecimento de como acontece a aprendizagem em sua individualidade e, também, no coletivo. Valoriza-se a construção grupal favorecendo o confronto de ideias, num processo que envolve compromisso e escolha, sendo a experiência o ponto de partida.

Esse pensamento encontra-se em sintonia com Imbernón (2010) quando defende a inserção do professor em seu processo de aprendizagem por meio de propostas formativas que propiciem espaços de reflexão coletivos.

As formas de conceber a formação de professores vêm se transformando no decorrer das décadas de 1980, 1990 e 2000. Imbernón (2010, p. 24) aponta que na década de 1980 as formações de professores eram vistas como um produto assimilável de forma individual ou mediante conferências. Época em que as formações ocupavam o lugar de busca de receitas para o exercício docente, como se em posse delas tudo estaria resolvido, conclui o autor.

Já na década de 1990, a formação ganha *status* de processo, em que a possibilidade de assimilação de estratégias era o foco central. Acreditava-se que a partir do momento em que houvesse a apropriação de procedimentos seria, então, possível mudar os esquemas pessoais e práticos da interpretação dos professores, mediante seminários e oficinas. A mudança de paradigma nos processos formativos – de produto (década de 1980) para processo – ainda não possibilitou a inserção do professor em seu processo de aprendizagem.

Os processos reflexivos começam a permear a concepção de

formação nos anos 2000, segundo Imbernón (2010), momento em que novas redes de formação presenciais e virtuais começam a ser difundidas. Segundo o autor, a criação de espaços e recursos para construir aprendizagem, mediante projetos de inovação e intercâmbio nas escolas deveriam ganhar força. Dessa forma, a subjetividade, a intersubjetividade e o dialogismo possibilitariam que o professor começasse a ser visto em todas as suas dimensões. Frente a esse cenário, Imbernón (2010, p.25) afirma que:

Talvez devamos nos introduzir na teoria e na prática da formação em novas perspectivas: as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos centros de professores, a autoformação na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação.

A atividade docente envolve elementos específicos que precisam ser considerados quando se concebe a formação de professores. Apenas o conhecimento técnico desses profissionais não atende às necessidades da sala de aula (Libâneo, 2015). Além de ser um trabalho inserido em um cenário de rápidas e constantes mudanças, a escola necessita de profissionais preparados para auxiliar os alunos na construção e desenvolvimento das suas aprendizagens.

Ao pensarmos na formação dos professores da escola pública, é preciso considerar a rápida expansão das redes de ensino; a necessidade de docentes qualificados, bem como as políticas que pouco valorizam a carreira docente (Gatti, 2000; Marcílio, 2014).

Compreendemos que a formação inicial não supre todas as

demandas da formação e da educação, portanto, é necessária a continuidade desse processo. Assim, a formação continuada de professores é entendida na atualidade como um processo permanente e de constante aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente. Para Porto (2000, p. 12):

A formação continuada de professores apresenta-se como um desafio inadiável, trazendo consigo duas questões interligadas e interconsequentes: como “formar” o professor para esse novo tempo, para essa nova escola que está sendo desenhada pelas mudanças que se implementam? Como privilegiar um processo de autoformação, cujas características essenciais sejam a criticidade, a autonomia pessoal e profissional, permitindo ao educador “tecer seu próprio fio”?

Desta forma, ela exige cuidadoso planejamento, levando em consideração as necessidades e especificidades do contexto em que atuam os profissionais, como também uma realização efetiva que considere e respeite as dimensões relativas à constituição identitária e às experiências dos docentes.

MÉTODO

Como recurso metodológico para a produção de dados nessa fase da pesquisa, organizamos grupos de discussão com base em Meinerz (1996), Weller (2006) e Sigalla (2018). Assim, exploramos, com base na fundamentação teórica mencionada, as características, as condições básicas e aspectos práticos de aplicação, as vantagens e as desvantagens deste recurso.

Definimos que os grupos seriam organizados por função, abrangendo profissionais da educação da rede pública do estado de São Paulo, que atuam na sala de aula e na gestão escolar e da rede.

Os participantes foram convidados por meio de correspondência eletrônica, assinada pela Prof.^a Dra. Vera Maria de Nigro Souza Placco, coordenadora da pesquisa, informando o objetivo da pesquisa assim como a data e horário da realização dos grupos de discussão. Nesse documento foram solicitadas algumas informações preliminares para a caracterização dos participantes da pesquisa e, também, os aceites do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Para o envio dos convites, contamos com a colaboração de um profissional da EFAPE⁸ que fez o encaminhamento às Diretorias de Ensino.

O grupo de participantes foi composto por 40 (quarenta) profissionais sendo 4 (quatro) dirigentes; 10 (dez) supervisores; 4 (quatro) diretores; 5 (cinco) PCNPs; 5 (cinco) PCPs e 12 (doze) professores, pertencentes a 19 Diretorias de Ensino, representantes de 10 regiões administrativas do estado, atendendo aos critérios de atingirmos o interior, a grande São Paulo e o litoral.

Os grupos de discussão foram realizados pela plataforma Zoom com gravação de áudio e vídeo de acordo com um roteiro único, modulado de acordo com a função dos sujeitos, e organizado em três colunas: questões principais, questões complementares e objetivos de cada bloco de questões. Para a condução dos grupos, os pesquisadores se organizaram ocupando os papéis de mediadores ou observadores, dentro de cada grupo.

⁸ Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”.

As gravações foram transcritas e editadas para preservar o sigilo da identidade dos participantes com a substituição dos nomes verdadeiros por fictícios. Foram também separados e numerados os turnos de fala para viabilizar a localização ágil dos excertos destacados para análise.

Para a análise dos dados produzidos na pesquisa, utilizou-se a abordagem análise de prosa, considerada por André (1983, p. 67):

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo, como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc.

Como procedimento de análise, André (1983, p. 67) sugere que, em vez de se elaborar um sistema predefinido de categorias, sejam gerados “tópicos e temas [...] a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo”.

Após a transcrição do conteúdo obtido nos grupos de discussão, o processo de análise seguiu os passos relatados a seguir, de acordo com as orientações teórico-metodológicas apresentadas por André (1983) e Sigalla (2018).

Como primeiro contato com o material de análise foi realizada uma leitura flutuante das transcrições dos diálogos e entrevistas com

as seis categorias de profissionais que constituíram os sujeitos da pesquisa- dirigentes, supervisores, diretores escolares, professores coordenadores de núcleo pedagógico (PCNPs), professores coordenadores pedagógicos (PCP) e professores.

Tal ação possibilitou a seleção dos sujeitos, cujos depoimentos apresentavam elementos que atendiam aos objetivos de pesquisa deste eixo. Assim, a análise foi definida a partir dos depoimentos dos seguintes profissionais: supervisores, diretores escolares, professores coordenadores pedagógicos e professores. Por não termos identificado, no conjunto de dados, elementos que contribuíssem para o aprofundamento das discussões e ter uma baixa representatividade entre os participantes, optamos por não considerar as análises dos dados coletados com os dirigentes e PCNPs.

Na sequência, foram realizadas leituras mais aprofundadas das transcrições (grupo de discussão e entrevistas) dessas quatro funções para a identificação de tópicos e temas que se relacionam com os objetivos do eixo, conforme o referencial teórico adotado para a análise: a análise de prosa.

A partir dos dados coletados com os profissionais, em suas respectivas funções, constituiu-se uma tabela, com tópicos, temas e excertos. Todas essas informações compuseram uma tabela única denominada tabela síntese.

Os elementos, tópicos e temas, dessa tabela-síntese, foram analisados e discutidos a partir das falas dos participantes e foram tarjados com a mesma cor conforme a relação/afinidades e reagrupados de acordo com esse critério, independentemente da

função do sujeito que originou o tema com o seu depoimento.

Cada um dos agrupamentos passou a constituir as categorias assim nomeadas: 1. Implicações da tecnologia digital nos processos formativos da escola; 2. Caminhos e descaminhos da formação; 3. Políticas públicas de formação; e, 4. Desafios da formação em serviço.

Nesse artigo, apresentaremos os resultados da categoria Caminhos e descaminhos da formação, discutindo seus tópicos e temas identificados nos depoimentos dos participantes como indicado no quadro a seguir:

QUADRO 1 - CATEGORIA, SEUS TÓPICOS E TEMAS

CATEGORIA	TÓPICOS	TEMAS
Caminhos e descaminhos da formação	Importância/utilidade da formação continuada	Novas aprendizagens Aplicabilidade (ou não) Valorização por parte dos docentes Busca individual Interesse coletivo
	Objetivos das formações	Formações que não colaboram para a reflexão do docente
	Conteúdo da formação	Como se originam Observação de aula Organização do tempo de trabalho Utilização dos recursos tecnológicos Questões emocionais (professores e alunos)
	Necessidade formativa	Considerar o contexto das escolas Necessidades dos professores
	Formação continuada	Formações descontextualizadas (o que é formação em serviço?) Falta de continuidade nas propostas de formação
	Formação inicial	Qualidade ou fragilidade da formação inicial

Fonte: Pesquisadores do CEPlId (2022).

RESULTADOS INICIAIS

Essa pesquisa foi realizada num contexto marcado pela pandemia de Covid-19, e nele os processos de formação assumiram nova configuração: agir com urgência frente às diferentes demandas. Tais demandas apresentaram-se às instituições em diferentes perspectivas: tecnológicas, sanitárias, relacionais, acadêmicas ou, ainda, relacionadas a questões da própria sobrevivência de alunos e de suas famílias.

A necessidade da manutenção dos vínculos dos alunos com a escola, a criação de estratégias para o ensino e a aprendizagem de forma remota, a formação de professores para atuarem nesse cenário, a falta de sinal para conexão com a *Internet*; a escassez de aparelhos para acesso à *Internet* por parte dos alunos, professores e escolas, e a escuta aos profissionais que, assim como alunos e famílias, estavam assustados e com muito medo, foram alguns dos desafios enfrentados pelos gestores.

A categoria de análise foi organizada para abranger as temáticas necessárias aos processos de formação nos quais os participantes dessa fase da pesquisa estavam imersos. Vale destacar: necessidades formativas; a importância da formação continuada; objetivos e temas das formações; formações descontextualizadas; falta de continuidade nas propostas de formação em serviço e formação inicial.

Na fala dos participantes da pesquisa ficou evidenciado que, durante a pandemia, as necessidades de formação ficaram, em um primeiro momento, a cargo das questões tecnológicas, visto que só a partir de dispositivos e estratégias digitais seria possível

propiciar espaços de aprendizagem para crianças e jovens devido ao isolamento social imposto. Essa demanda formativa caracteriza-se por aspectos que vão além da aprendizagem de estratégias didáticas de ensino. Foi necessário introduzir nos espaços formativos conhecimentos técnicos a respeito da utilização dos equipamentos e das ferramentas disponibilizadas pela rede.

Os resultados obtidos indicam que as orientações da Secretaria da Educação, do Centro de Mídias, que foram propostas às escolas, não estavam alinhadas às reais demandas dos docentes, ficando evidente que os professores necessitavam de conhecimentos anteriores. Neste sentido, foi observada a não priorização de temas que dialogassem com as necessidades emergentes das escolas e rede de ensino, fato que causou desgaste aos profissionais envolvidos, conforme declara Eunice, Supervisora de Ensino: “[...] há uma dificuldade de convergência entre o que o poder público pensa para a escola e o que os sujeitos necessitam dentro da escola.”

Imbernón (2010) afirma que os conteúdos da formação devem ser originários das necessidades reais do contexto em questão e, assim, serem propostos de forma colaborativa entre os pares.

Além disso, foi possível observar que a diversidade de formações, em locais diferentes, que não dialogam entre si, também foi um agravante, conforme declara Jacira, diretora de uma unidade escolar:

[...] ontem mesmo eu tive **duas formações em locais diferentes**, o primeiro foi pela EFAPe, que trabalhou sobre as competências socioemocionais no projeto de vida. E a segunda formação foi pela nossa diretoria de ensino, que trabalhou uma sequência didática

para os nonos anos. Então, enquanto professora, eu percebo que **não há diálogo entre eles, não há uma... vamos dizer assim, não há um conjunto, não segue uma linha de raciocínio que vá desenvolver no professor competências para que ele desenvolva junto aos alunos o que é proposto.** [...] às vezes, no mesmo dia eu tenho três formações com pautas diferenciadas. E isso tem dificultado sim o nosso trabalho. [...] então eu percebo, enquanto professora, que **é muito conteúdo e pouca qualidade.** (Jacira - Diretora- grifo nosso)

Aspecto importante a destacar é que o desalinhamento entre diretorias de ensino e professores-coordenadores pedagógicos, pode ter colaborado para que o fluxo formativo não chegasse até os professores.

[...] enquanto a Diretoria de Ensino tem um plano de formação para os seus profissionais dentro da sua realidade, eu não consigo implementar esse plano porque a estrutura montada de informação ou formação pela secretaria me impede de ter contato com o professor-coordenador e com os professores ou fazer essa articulação, que era uma prática da diretoria de articular a formação do professor-coordenador junto aos professores. (Tamires - Supervisora de Ensino)

Podemos afirmar que os resultados explicitados nesta pesquisa acerca das concepções adotadas sobre a formação continuada e sobre as condições em que as formações iniciais aconteceram, não são decorrentes apenas de um contexto pandêmico, mas sim foram intensificadas por ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, por meio de grupos de discussão e entrevistas com professores e gestores, que atuam nos anos finais das escolas estaduais da rede paulista, identificar como os profissionais da educação vivenciaram os desdobramentos decorrentes da pandemia e seus impactos nesse cenário educacional, especialmente na formação continuada dos professores.

Além disso, procuramos entender e discutir como as práticas formativas aconteceram nas unidades escolares no contexto pandêmico e os desafios da formação em serviço.

As situações vividas foram desafiadoras gerando sentimentos de ansiedade, angústia e atitudes de rejeição por parte de alguns professores pela dificuldade em lidar com recursos com os quais não estavam familiarizados, em ambiente de condições inadequadas para produção de conteúdo.

Ao pensar nos caminhos e descaminhos da formação ficou evidenciado o reconhecimento por parte dos profissionais da educação participantes desta pesquisa, de que os processos de formação continuada são imprescindíveis para o desenvolvimento profissional e, principalmente, para aprimorar e potencializar a aprendizagem dos alunos.

De um outro lado, o excesso de formações que não se relacionam diretamente entre si causou um desgaste para a maioria dos profissionais, que não viram soluções para os problemas vividos diariamente em suas escolas. Esse fato evidenciou que a concepção de formação proposta pelas redes de ensino, ainda não prioriza

as necessidades experienciadas pelos professores, visto que os conteúdos formativos não são originários das necessidades reais do contexto escolar, mas sim determinados pelas instâncias superiores.

Outro ponto revelado nesta fase da pesquisa é a falta de articulação existente entre diretorias de ensino e unidades escolares quando se trata na proposição de temas/projetos para serem trabalhados nos espaços formativos. Ficou explicitado que a generalização e priorização de conteúdos em instâncias outras que não são as escolas, causa desconforto aos profissionais, que não veem sentido nessa ação, visto que gostariam de potencializar esse tempo em busca de soluções para os desafios vividos.

Ao analisarmos o conjunto de falas dos participantes, observamos que a formação docente em serviço se mostrou ainda mais premente, neste período de aulas remotas, além de ter se mostrado mais complexa.

Além disso, os dados mostraram que, em decorrência do distanciamento social imposto pela pandemia, os professores precisaram buscar, isoladamente, formações e meios para conseguirem superar os obstáculos pessoais e profissionais.

A partir desses desafios trazidos nas falas dos participantes, emergem alguns possíveis caminhos para a formação:

- busca pelo alinhamento entre as necessidades das escolas e as formações oferecidas pela rede;
- valorização da formação que acontece no contexto da escola, de modo a atender as necessidades de cada contexto;

- importância da articulação dos responsáveis pelos processos formativos da rede e das escolas, de forma a criar condições favoráveis para que ela aconteça de maneira efetiva, possibilitando inclusive, a formação dos formadores.

Essas são algumas possibilidades decorrentes das análises realizadas até o momento, porém não se esgotam aqui. Realizaremos outras discussões e aprofundamentos que poderão subsidiar futuros estudos e políticas de formação continuada da rede estadual de São Paulo.

Além disso, esperamos que essa pesquisa possa contribuir para subsidiar outras redes de ensino na organização de suas trilhas formativas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira:** Problemas e movimentos de renovação. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46132>. Acesso em: 29 ago. 2022.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2014.

MEINERZ, C. B. Grupos de discussão: Uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16957>. Acesso em: 28 ago. 2022.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PORTO, Y. S. Formação continuada: A prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

SIGALLA, L. A. A. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto-sensu**: Contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP. 2018, 251 f. Tese [Doutorado em Educação: Psicologia da Educação] - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

SIGALLA, L. A. A. e PLACCO, V. M. N. de S. Análise de prosa: Uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revista Intersaber**, São Paulo, v. 17, n. 40, p. 100-113, 2022. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaber/index.php/revista/issue/view/112>. Acesso em: 28 ago. 2022.

WELLER, V. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: Aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com método. **Educação e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.



CAPÍTULO 8

ESCOLA, VÍNCULOS E PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA REDE ESTADUAL PAULISTA

Marilene Proença Rebello de Souza
Camila Sanches Guaragna
Elisana Marta Machado de Souza
Márcia Regina Cordeiro Bavaresco
Tatiana Platzer do Amaral
Lilian Suzuki
Mauro Mathias Junior

A PANDEMIA DE COVID-19 E SEU IMPACTO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO

A pandemia de Covid-19 trouxe grandes desafios: o fechamento das escolas; a inserção do ensino remoto; a alta taxa de mortalidade entre pessoas com 60+; o isolamento social que exigiu o fechamento do comércio; a perda de postos de trabalho; a volta da fome e da diminuição de renda; dentre outras situações de sofrimento e de restrição social e pessoal. As consequências sociais, econômicas e pessoais aprofundadas pelas condições da pandemia foram agravadas por ações governamentais marcadas pelo negacionismo, que ampliou o número de mortes pelo rápido contágio do vírus e sua alta taxa de letalidade até o momento em que as vacinas passaram a ser distribuídas nacionalmente. O Brasil, tornou-se um dos países com maior número de mortos do mundo pela Covid-19, chegando até o dia de hoje à cifra de aproximadamente 700 mil mortos e 140 mil crianças e adolescentes órfãos, segundo dados oficiais da OPAS - Organização Panamericana de Saúde. As questões que envolvem a pandemia, suas graves consequências, possibilitaram que atualmente os estudiosos do tema construíssem o conceito de sindemia (Bispo Jr.; Santos, 2021, p. 6). Segundo os autores, é fundamental considerar que:

Iniquidades sociais e condições precárias de vida atuam em diversos níveis e potencializam tanto a atuação da Covid-19 quanto das demais pandemias. Importante também ressaltar que esta não é uma característica de mão única. A doença pode também gerar efeitos degradantes sobre os determinantes sociais e exacerbar as iniquidades sociais. Neste sentido, as condições sociais e econômicas são também agravadas como consequência da Pandemia.

Nesse sentido, no caso brasileiro, a pandemia traz consequências de aprofundamento das vulnerabilidades, agravadas pela ausência de políticas sociais que se faziam presentes em governos anteriores ao Golpe à Presidente Dilma, em 2016. A análise das legislações que foram aprovadas no período, tomando 2016 como marco temporal, revelam a redução de investimentos em educação e saúde no Brasil, com o congelamento por 20 anos dos recursos nessas duas áreas instituído pela Emenda Constitucional 95 assinada por Michel Temer.

Portanto, a vigência de uma pandemia de Covid-19 em um contexto de redução de políticas públicas ampliou o fosso já existente entre as classes sociais, empobrecendo ainda mais as camadas populares. Nesse período, dados da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (2022), em inquérito nacional, chegaram à cifra de 33,1 milhões de pessoas que não têm o que comer e este número atinge principalmente as regiões Norte e Nordeste, entre pessoas pretas ou pardas e este número dobra em lares com crianças.

No que tange à escolarização, as consequências da pandemia de Covid-19 aprofundaram a crise educacional brasileira. Sabemos que esta crise estava posta pelas pesquisas recentes em relação aos índices de analfabetismo, acesso à escola e analfabetismo funcional (Souza, 2020). O aprofundamento da crise se dá em função do fechamento das escolas e da opção das aulas virtuais como alternativa para a ausência da presencialidade. Com a instalação da restrição de locomoção nas cidades, o acesso à tecnologia tornou-se um elemento fundamental para a comunicação em uma circunstância de isolamento social e de comunicação por meio virtual. E a situação também se repete neste aspecto no que tange às vulnerabilidades sociais.

Por iniciativa do Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), juntamente com parceiros da sociedade civil, ao longo dos anos de 2020, 2021 e 2022, foram desenvolvidas pesquisas sobre as *Juventudes e a Pandemia do Coronavírus*, que acabam assumindo um retrato longitudinal do contexto. Os dados levantados por meio da aplicação de questionário, via plataforma *on-line Survey Monkey*, revelam a percepção de jovens entre 15 e 29 anos, de diferentes regiões do Brasil, sobre os efeitos da pandemia em suas vidas e na sociedade e tem como intuito subsidiar políticas e programas para juventude. As três edições da pesquisa envolveram mais de 118 mil jovens participantes, o que possibilitou o acesso a informações importantes para o entendimento do impacto da pandemia na vida de jovens ao longo de um processo de três anos.

A pesquisa de 2020, foi intitulada Juventudes e a Pandemia do Coronavírus e buscou responder três perguntas norteadoras, a saber: Sobre seus efeitos de forma mais ampla; sobre os efeitos em relação às temáticas como hábitos, educação, trabalho, situação econômica e condição de saúde e a influência sobre perspectivas de futuro. Os dados revelaram em linhas gerais que a pandemia afetou diferentes e diversos aspectos da vida do jovem, desde sua condição física, emocional e financeira; o temor de perder familiares e amigos estava presente, pela desinformação; a dificuldade de se organizar para estudar, bem como a possibilidade de 28% dos jovens não regressarem para a escola após a pandemia e 49% pensarem em desistir de fazer o Enem; a preocupação com a própria condição financeira e da família desencadeou a necessidade de aumento da carga horária de trabalho, recebimento de ajuda via renda emergencial, dentre outros, como formas de complementação

de renda; uma perspectiva otimista no pós-pandemia de maior valorização dos educadores, ciência, pesquisa e da solidariedade entre as pessoas; e, a crença na ciência e na vacina como as principais soluções em relação ao futuro.

A pesquisa de 2021, também intitulada Juventudes e a Pandemia do Coronavírus, teve como base a mesma proposta metodológica, sendo que as perguntas estavam organizadas nos seguintes blocos temáticos: Perfil sociodemográfico, saúde, educação, trabalho e renda e vida pública. Considerando-se a proposta do presente capítulo, cabe destacar, sobre a Educação, comparando os dados de 2020 e 2021, que há um aumento do número de jovens que não está estudando, dos que permanecem matriculados há uma parcela significativa que não está acompanhando as aulas e/ou precisam trancar a matrícula. Há uma diferença de motivos do não estudo entre os mais jovens e mais velhos, enquanto os primeiros estão com dificuldades de se organizar com o ensino remoto e/ou conteúdo dos trabalhos, os mais velhos apresentam questões de trabalho e financeiras também. Em relação ao gênero, quase metade dos homens abandona por motivo de trabalho e 20% das mulheres se dedicam aos cuidados de familiares, filhos ou gestação. Por fim, destaca-se que o aumento de trancamento ou cancelamento de matrículas é posterior a março de 2020 e quanto mais novo o jovem a justificativa está diretamente relacionada com a pandemia. O relatório apresenta importante análise sobre o crescimento da busca por completação de renda:

A preocupação financeira vista na educação é confirmada quando jovens são consultados sobre renda. Desde 2020, há uma tendência de aumento de jovens que não estão trabalhando, sendo que 3 a

cada 10 deles dizem estar nessa situação de trabalho como resultado da pandemia. Nesse cenário, a busca por complementação de renda também cresceu, ao mesmo tempo em que houve a extinção do auxílio emergencial. Por isso, aumentou para 38% a proporção de jovens que buscaram complementar sua renda por necessidade em 2021 ante 23% em 2020. Entre os jovens pretos esse índice é maior: 47% (**Juventudes e a Pandemia do Coronavírus**, 2020).

De forma sintética, com base no documento Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação, publicado pela UNICEF (2021), no Brasil, dos jovens que estão fora da escola 50,2 % são homens entre 14 e 17 anos (49,15%), que se distribuem entre 16,7% de mestiços, 18,5% de pretos (total 35,2%) e 34,1% indígenas, com renda de até um salário-mínimo para 90,1%. Ainda, segundo o relatório, percebe-se que há uma invisibilidade nos dados sobre estudantes com deficiência, assim como evidencia-se as marcas de uma sociedade estruturalmente racista, preconceituosa e desigual.

Embora nesta formação trabalhássemos com os dados de 2020 e 2021, é importante destacar que a CONJUVE deu continuidade a esse levantamento, apresentando novo relatório em 2022. Intitulado Juventudes e a Pandemia do Coronavírus - E agora? apoia-se em pesquisa com a mesma metodologia dos anteriores, sobre as temáticas: Saúde e cuidados, trabalho e renda, educação e aprendizado e vida pública. Sobre educação e aprendizagem apresentam um compilado com os principais dados:

- 64% estavam estudando no momento em que responderam ao questionário. 55% desses jovens sentem que ficaram

para trás na aprendizagem, como consequência da pandemia.

- Durante os anos da pandemia boa parte dos jovens chegou a interromper os estudos em algum momento. Nos últimos 6 meses, 11% ainda pensam em parar de estudar e 34% já pensaram, mas dizem não querer mais deixar os estudos.
- Ainda que uma parcela significativa de jovens ainda pense em parar de estudar, continuar os estudos faz parte da visão de futuro da maioria (82% dos estudantes e 74% dos que não estão estudando).
- Em função do período remoto, 52% sentem que desenvolveram ou intensificaram a dificuldade de manter o foco, 43% de se organizar para os estudos e 32% para falar em público. Por isso, estudantes esperam que as instituições de ensino possam apoiá-los, principalmente, na dimensão emocional e na organização.

Em relação ao apoio esperado das instituições é possível detalhar que os jovens matriculados no Ensino Médio apresentam demanda pela preparação profissional, enquanto na educação superior o foco é o trabalho com as emoções.

Outro estudo que merece ser citado é o realizado pelo Banco Mundial (2021), intitulado Acesso a atividades escolares no Brasil durante a pandemia com base na PNAD COVID-19- julho a novembro de 2020, que revela que as crianças indígenas e afrodescendentes foram as que menos tiveram acesso à Internet em casa durante as aulas virtuais, corroborando com os dados anteriores.

A gravidade da situação de escolarização aprofundada pela

pandemia de Covid-19 provocou uma série de ações de várias instâncias da sociedade civil e das redes públicas de educação. O tema do vínculo dos estudantes com a escola foi priorizado tendo em vista os dados educacionais considerados a respeito da realidade educacional sobre o grande número de estudantes que não se matriculou em 2021, com ênfase para os estudantes do Ensino Médio.

A questão do vínculo comparece com grande importância, considerando que a situação de sindemia criada pela propagação do vírus SARS-CoV-2 impossibilita para muitos estudantes o retorno às escolas, bem como insere um conjunto de questionamentos sobre a necessidade de retorno às aulas em função da gravidade da situação de vulnerabilidade social. Sabemos que a escola é um espaço de grandes contradições, em que grandes disputas se fazem presentes e que são diretamente influenciadas pelas políticas educacionais, pelos modelos de gestão e de participação, pela relação com a comunidade, pelos modelos pedagógicos e pela condição de acesso e permanência, conforme apontam estudiosos sobre os indicadores de qualidade social da escola pública (De Sordi *et al.*, 2021).

Portanto, um dos grandes desafios em contextos de crise, como o que nos encontramos, é o de resgatar a confiança na importância da escola enquanto um valor social e pessoal, constituindo-se em espaço fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, para a convivência, para a construção e consolidação de valores democráticos e para a garantia de direitos. Desta forma, a vinculação com a escola constitui-se em uma complexidade de dimensões que se expressam nas relações afetivas, cognitivas, relacionais, pedagógicas, em que o sentido e o significado da

atividade de estudo sejam de fato um valor, um aspecto que responda a esta complexidade de expectativas e de necessidades presentes na vida de cada estudante.

Neste contexto é que surge o curso “Vínculo de estudantes de Ensino Médio com a escola em tempos de pandemia de Covid-19: fortalecimento e resgate”, descrito a seguir.

A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A proposta de formação continuada de professores é uma parceria entre o Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), por meio do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE) com o Programa “Vem pra USP！”, da Reitoria da Universidade de São Paulo, que tem por objetivo divulgar a Universidade de São Paulo para estudantes do Ensino Médio.

O curso foi planejado e organizado por uma equipe de formação sob a Coordenação da Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza e Profa. Me. Beatriz de Paula Souza, que reuniu psicólogos e educadores com grande experiência na área de Psicologia Escolar e Educacional para atuarem como colaboradores e tutores⁹ e, no apoio, contou com o suporte técnico da equipe do Programa “Vem pra USP！” sob a Coordenação do Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandes,

⁹ Coordenadoras da formação: Beatriz de Paula Souza e Marilene Proença Rebello de Souza. Colaboradoras: Tatiana Platzer do Amaral, Márcia Regina Cordeiro Bavaresco e Lilian Suzuki. Tutoras: Camila Sanches Guaragna, Elisana Machado, Iara Silva, Juliana Rudge e Mauro Mathias Jr.

Vice-Reitor da USP, nas ações relacionadas a divulgação do Curso, realização das inscrições, monitoramento no acesso e operação de recursos tecnológicos durante as aulas síncronas, controle de presença e certificação dos participantes.

Com o tema “Vínculo de estudantes de Ensino Médio com a escola em tempos de pandemia de Covid-19: Fortalecimento e resgate”, o curso contemplou como participantes os Professores Coordenadores de Núcleos Pedagógicos (PCNPs) das Diretorias Regionais de Ensino (DRE) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC). Na seleção dos participantes levamos em consideração o fato de que a Rede Pública Estadual Paulista de Ensino se constitui de 91 Diretorias de Ensino, que coordenam o trabalho de 645 municípios para atingir mais amplamente os formadores de professores, cuja atuação atinge um espectro maior de escolas.

Os PCNPs atuam como multiplicadores na região, realizando ações em diversas áreas curriculares, bem como junto ao Programa CONVIVA, instituído pela Secretaria de Educação em 2019, após o triste episódio de ataque a uma escola da rede pública estadual paulista realizado por dois estudantes egressos, que culminou com a morte de nove pessoas. Portanto, trabalhar com esses profissionais, em um curto espaço de tempo e apresentar uma temática pouco conhecida, como a dimensão subjetiva do processo de escolarização, passou a ser um importante desafio, ampliado pela condição de retorno às aulas presenciais após o confinamento exigido pela pandemia de Covid-19.

Os 110 participantes inscritos foram distribuídos por regiões conforme ilustra o Mapa na Figura 1, que tomou como base de

referência as Subsedes do Conselho Regional de Psicologia, para mapear o número de participantes de cada região de acordo com o formulário enviado na inscrição.

FIGURA 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS INSCRITOS POR REGIÕES – BASE DE REFERÊNCIA
SUBSEDES DO CRP06



Fonte: CRP -SP (2022).

A atividade de formação de fortalecimento e resgate da escola com os estudantes de Ensino Médio apresentou como objetivos: i) Contribuir para que as PCNPs pudessem construir novas estratégias de fortalecimento e de resgate de vínculos de estudantes de Ensino Médio com a escola; ii) Fortalecer as PCNPs no exercício de suas funções; iii) Oferecer experiências de contato humanizado e humanizador que pudessem inspirar práticas nas escolas que estimulassem os vínculos com estudantes, por meio de possibilidades de expressão singularizada e encontro de participantes entre si e com a Equipe de Formação; e, iv) Proporcionar espaços para conversas sobre o tema dos encontros, reflexões, troca de experiências e de

práticas bem sucedidas, que incluam a atuação de PCNPs e criar propostas de enfrentamento.

O Curso de Atualização foi organizado com uma carga horária de 30 horas, divididas em 12 horas para atividades síncronas e 18 horas de atividades assíncronas, com encontros quinzenais com duração de três horas, das 8h30 às 12h30 e com intervalo de 15 minutos, realizados às quartas-feiras, de modo remoto na plataforma *Zoom*, no período de outubro a novembro de 2021.

Cada encontro abordou um tema e apresentou objetivos, a saber:

- Encontro 1- “O impacto da pandemia de Covid-19 e suas dimensões nos jovens do Ensino Médio, especialmente a evasão” com o objetivo de possibilitar um conhecimento geral a respeito do impacto da pandemia de Covid-19 nos jovens do Ensino Médio de forma a articular dados de pesquisa e vivências das PCNPs em seu trabalho;
- Encontro 2 - “Vínculo de estudantes de Ensino Médio com a escola em tempos de pandemia de Covid-19: Fortalecimento e resgate” com o objetivo de possibilitar e valorizar os saberes das PCNPs para o fortalecimento dos vínculos educacionais;
- Encontro 3- “Propostas de Ação das(os) PCNPs com vistas a fortalecer e resgatar vínculos de estudantes de EM com a escola em tempos de pandemia de Covid-19” com o objetivo de possibilitar e valorizar os saberes das PCNPs para o fortalecimento dos vínculos educacionais.

Para dar conta desse desafio, propôs-se uma metodologia de

trabalho que ampliasse o diálogo com os educadores, possibilitando conhecer suas práticas, experiências, necessidades de modo a propiciar um espaço de convivência e de acolhimento dos contextos e das vivências nesse período de retorno às aulas presenciais. A seguir destacamos a dinâmica de formação dos encontros:

- ***Apresentação do tema:*** Cada encontro era organizado com uma exposição sobre o tema, trazendo dados de pesquisa e fundamentos teóricos organizados por membros da equipe formadora.
- ***Trabalhos em Grupo:*** Neste momento, os(as) participantes eram divididos em grupos de forma diferente e aleatória a cada encontro, para discutir e trocar experiências sobre o tema apresentado no encontro, com base em perguntas-disparadoras que eram apresentadas no Painel de Apresentação.
- ***Registro e Sistematização das Reflexões:*** Cada grupo contava com a presença de dois membros da equipe, sendo um(a) responsável pela mediação entre os participantes e outro(a) responsável pela sistematização das reflexões utilizando como instrumento para os registros, o quadro interativo *on-line* do Google denominado *Jamboard*.
- ***Painel de Apresentação dos Grupos:*** As perguntas-disparadoras respondidas nos grupos eram apresentadas por um membro escolhido dentre os participantes do mesmo grupo. As respostas traziam aspectos da realidade escolar tornando possível conhecer as necessidades locais,

bem como formas de enfrentamento até o momento realizadas e que passaram a ser compartilhadas com os demais participantes. Essa dinâmica era mediada por uma Coordenadora da equipe de formação.

- ***Atividades complementares assíncronas:*** Neste momento, os participantes eram orientados para realização de uma atividade assíncrona utilizando linguagens variadas de comunicação, possibilitando, assim, maior aproximação com a diversidade das áreas de conhecimento de origem dos PCNPs e com a diversidade local das escolas, representada por diferentes regiões do estado de São Paulo e com diversos contextos sociais, culturais e econômicos.
- ***Resumo das atividades síncronas:*** A partir do segundo encontro, a aula iniciava com a apresentação do tema do Encontro e seu objetivo. A partir da segunda aula, era feito um breve resumo das produções realizadas na aula anterior de modo a estabelecer uma continuidade na realização das atividades planejadas para o encontro.
- ***Comentários das atividades assíncronas:*** Dois membros da equipe eram encarregados de analisar as atividades assíncronas enviadas pelos participantes, para tecer comentários e apreciar as diferentes linguagens utilizadas na elaboração dos trabalhos.

O método de trabalho utilizado tornou possível construir um banco de práticas que foram disponibilizadas às diretorias de ensino em função dos desafios a serem enfrentados tendo em vista a pandemia de Covid-19, a partir da constituição de um *drive* contendo as experiências apresentadas pelos participantes e

materiais de estudos, como desdobramentos a partir desta dinâmica de formação.

O PROCESSO FORMATIVO: PRODUÇÕES DOS(AS) PARTICIPANTES E DESDOBRAMENTOS

No 1º encontro, com objetivo de possibilitar um conhecimento geral a respeito do impacto da pandemia de Covid-19 nos jovens do Ensino Médio de forma a articular dados de pesquisa e vivências das PCNPs em seus trabalhos, foi apresentado levantamento feito pelo Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) a respeito da situação atual de grande evasão de alunos de Ensino Médio. As reflexões sobre experiências das participantes, como PCNPs, em pequenos grupos em salas virtuais, apontaram que, no entender delas, o que está por trás dessas estatísticas revela a vida dos(as) estudantes e o desemprego, evidencia que antes da pandemia a participação do estudante com a aula era baixa, com a pandemia intensificou esta situação e que estudantes começaram a compor renda familiar por meio do trabalho, assim como a preferência dos estudantes pelo ensino noturno na volta às aulas presenciais, em função do trabalho, aponta a vulnerabilidade não só socioeconômica, mas também emocional dos estudantes, funcionários, familiares etc. e a incerteza sobre o futuro. Ao serem demandas sobre como estavam *passando* pela pandemia, para além do estresse e ansiedade para sair da zona de conforto, do medo, das incertezas, da perda de familiares, da insegurança (emocional e financeira), das frustrações com as aulas remotas, entenderam a pandemia como possibilidade de se reinventar tanto na vida escolar como no dia a dia e pensar a saúde dos professores, um ganho no aprendizado no uso da tecnologia, uma

oportunidade para repensar a educação brasileira e compreender as dificuldades dos estudantes que, por vezes, podem ser parecidas com as dificuldades dos professores. Quanto a evasão escolar dos estudantes do Ensino Médio, 100% dos participantes apontaram que o que estavam *passando* na pandemia os ajudou a entender a desistência/abandono, especificamente porque compreenderam que os jovens que não foram para o trabalho formal ou informal precisaram auxiliar os pais que precisaram sair para trabalhar, entenderam o luto do momento, o medo pela convivência com pessoas que não se vacinaram e das pessoas que não respeitam os protocolos. Amplamente, porque compreenderam a valorização da vida e do outro, dos professores entenderem que há situações/condições que os estudantes passam para além do controle do professor, da potência de ações de acolhimento entre integrantes da escola, apontando que o encontro é primordial e questionado como incorporá-lo, no dia a dia, no retorno às aulas presenciais. Reconheceram o PCNP que também vai para as escolas como apoio, mas valoraram as ações de agentes externos, como psicólogas na educação, projeto de vida, CONVIVA, grêmio estudantil, laboratório de robótica, laboratório de terapia leitora.

No 2º encontro, sistematizadas as produções artísticas das atividades assíncronas, as experiências e reflexões sobre a situação dos estudantes apresentadas pelas PCNPs no primeiro encontro, com objetivo de possibilitar e valorizar os saberes das mesmas para o fortalecimento dos vínculos educacionais, foram apresentados os conceitos e práticas dos Primeiros Cuidados Psicológicos em tempos de pandemia de Covid-19. Os trabalhos em pequenos grupos e plenária consideraram a necessidade de mudar, de viver o novo com

novas perspectivas, de fortalecer a relação entre família e escola, na perspectiva de constituir uma equipe em favor da aprendizagem, de se fazer presente e dar atenção, mas não necessariamente para propor soluções.

A Escuta acontece sem a necessidade de conhecer a pessoa previamente. Novamente, reconheceram o PCNP como apoio, mas valoraram as ações de agentes externos, como psicólogas na educação e experiência com CONVIVA, mas quanto à como construir/cultivar/resgatar os vínculos entre estudantes e escola, principalmente a partir do lugar/cargo/função de PCNP, surgiram reflexões e ações que já estão em curso: Diagnóstico da realidade através de um Google Forms em parceria com o grêmio e professores orientadores de convivência com proposição de uma formação sobre os primeiros cuidados psicológicos. Campeonato de xadrez on-line. Olhar atento aos estudantes nos espaços de convivência. Rodas de conversa. Mais de 500 estudantes participaram de conversas no chat e perceberam que não é tudo tristeza. Projeto de vida para tratar da perspectiva de futuro e compreender a realidade acolhendo as desesperanças. Oportunidades de apoio, escuta e amparo para professores no cotidiano da sala de aula. Projetos didáticos: “Só fala se quiser!” e “Conexão Solidária: É Proibido Falar de Trabalho!!!”. Refletir acerca da obrigatoriedade em participar, flexibilizar a participação: “É possível sorrir por trás das máscaras”; “O silêncio também é uma participação”; e, “Sentir e Praticar a Empatia”. Escola é um espaço “além de só escola”, é um espaço de compartilhamento de experiência. Esse segundo encontro é marcado pela ressignificação da valoração das ações de agentes externos que surgem como apoio e como profissionais

que “conhecem a realidade da escola e suas necessidades”: “Apoio com psicólogos e advogados de acordo com a demanda” e “Apoio das redes de proteção (Conselho Tutelar etc.), rede de atenção em saúde mental (CAPS, CV etc.) e da Psicologia Viva”, e, finalmente, como implicação direta das PCNP no cultivo e resgate dos afetos dos estudantes do Ensino Médio com a escola: “Espaço de formação como importante para pensar os caminhos. Dar atenção aos aspectos emocionais e ajudá-los a elaborar”.

O 3º encontro possibilitou que as PCNP organizarassem outras propostas de ação em suas regiões, com vistas a fortalecer ou resgatar vínculos de estudantes do Ensino Médio com a escola em tempos de pandemia de Covid-19. Para materializar as construções dos(as) participantes, propusemos um documento que chamamos “Curso Vínculos no Ensino Médio - Proposta de Ação”, no qual, previamente, inserimos os projetos e experiências compartilhados nas atividades assíncronas e convidamos os(as) participantes, nos pequenos grupos, a discutir e inserir outras propostas/práticas conforme a realidade e vivência de cada um, contribuindo com a construção do documento de forma colaborativa.

A proposição do documento centrou-se na publicação da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2015), Primeiros cuidados psicológicos: Guia para trabalhadores de campo, que consideramos profícuo no oferecimento de princípios orientativos para o planejamento de ações no contexto do desastre sanitário em que vivemos e apresenta os seguintes tópicos: a) Aspectos básicos para a intervenção na realidade local e regional; b) A escola e o acolhimento; c) A escola e o conhecimento; d) Recomendação 1: Identificar os aprendizados da pandemia Covid-19; e) Recomendação 2: Construir currículos e atividades pedagógicas com base em valores éticos e

sociais a partir das vivências da pandemia; e, f) Recomendação 3: Intensificar as lutas pelo direito à educação.

COMENTÁRIOS SOBRES AS PRODUÇÕES ASSÍNCRONAS DOS PARTICIPANTES

Promover espaços assíncronos possibilitou certo movimento ao curso, as reflexões produzidas nos encontros ecoaram durante os dias que se seguiram, na realização dos trabalhos. De forma geral, foram solicitadas produções individuais que registrassem experiências de vínculos afetivos, a orientação foi para que utilizassem linguagens artísticas na expressão de suas ideias. A escolha da utilização de expressões artísticas teve como intenção promover o contato com formas mais abstratas e livres de pensamentos, o objetivo era que a atividade promovesse momentos de alegria e bem-estar ao refletir sobre aspectos da prática profissional.

Ao final do primeiro encontro, os professores foram incentivados a realizarem a atividade assíncrona. A tarefa consistia em escolher e apresentar experiências e/ou reflexões sobre vínculos afetivos que promovem a aprendizagem, o desejo de aprender. Foi pedido que utilizassem ao menos uma forma de linguagem artística (poesia, conto, vídeo, música, pintura, fotografia etc.), de preferência uma produção própria. Os professores tiveram aproximadamente uma semana para realizar suas atividades e postar na pasta coletiva do curso, assim todos poderiam acessar as produções compartilhadas. A equipe de formação também acessou as produções previamente e para o segundo encontro apresentou uma reflexão sobre como perceberam e pensaram os materiais enviados.

As produções dos participantes foram bem variadas, foram

utilizadas linguagens diversificadas, na sua grande maioria os trabalhos apresentaram relatos de experiências pessoais, sempre acompanhados de uma reflexão. Nos relatos, os professores registraram ações que reconheceram como promotoras de vínculos afetivos junto aos estudantes, práticas pessoais reconhecidas como relações de afeto e fundamentais para o cotidiano escolar. Os relatos, às vezes, partiram de citações de músicas, poesias, textos, imagens e fotos, o que produziu maior abstração ao pensar nas relações escolares, uma procura por linguagens mais metafóricas para falar de vínculos afetivos.

Para além dos relatos foram enviados filmes, alguns de palestras com definições e conceitos sobre vínculos, outros de animações com situações e cenas identificadas como relações de afetos. Os professores, em suas produções, também compartilharam alguns registros de atividades coletivas com estudantes, nesses casos, imagens e fotografias foram as linguagens utilizadas para representar o que entenderam por relações de vínculo. Notou-se uma pequena busca por definições teóricas ou psicológicas sobre o conceito de vínculos afetivos, o saber foi reconhecido prioritariamente na prática diária, nas relações que se dão no interior da escola, na relação afeto-cognição. A criatividade dos professores em suas produções não se restringiu a textos formais, alguns se aventuraram na escrita de poesias e poemas. Em geral, nas falas dos participantes a atividade assíncrona foi avaliada como prazerosa e gratificante.

A equipe de formação acessou as produções dos professores para apresentar uma reflexão no encontro seguinte, os trabalhos foram lidos e se buscou destacar repetições, pontos em comum e a originalidade das produções. Percebeu-se que houve uma

preocupação com o belo e a tranquilidade, nas imagens enviadas havia a presença de fotos de natureza, de elementos culturais e de encontros entre os estudantes, em geral sorrindo. A afetividade e o vínculo foram reconhecidos como primordiais, indissociáveis ao aprender. No contexto de pandemia, o vínculo foi reconhecido com maior valor, sua importância se ampliou e tornou-se central nas atitudes durante as práticas educativas. A noção de vínculo também foi indicada como importante não somente na relação do professor com os estudantes, mas também entre os colegas de trabalho que no contexto de pandemia se configurou, em alguns momentos, como rede de apoio, uma vez que o sofrimento era coletivo e pode ser compartilhado, produziu-se a sensação de não estar sozinho.

Foram identificados caminhos para a promoção de vínculos afetivos com os estudantes, formas de promover proximidade e lugares ativos de expressão dos alunos. Existe uma preocupação de a escola ser diferente após a pandemia, com atividades mais significativas, com linguagens artísticas e com a valorização do acolhimento. A escola foi reconhecida como um lugar de se cultivar a esperança, de força e coragem, que deve promover sensações agradáveis, leves e com beleza.

Nas produções dos professores também esteve presente o uso de conceitos e palavras que remetem à Base Nacional Comum Curricular (CNE, 2017) e às normativas atuais do Governo do Estado de São Paulo, como: pedagogia da presença, tutoria, projeto de vida, protagonismo juvenil e empatia. Percebe-se o uso dessas palavras como estratégia para legitimação e garantia de velhas necessidades e práticas pedagógicas nos espaços oficiais.

Para o terceiro encontro, a atividade assíncrona seguiu o mesmo modelo e objetivo, sendo que desta vez a tarefa foi uma pergunta: “Como é/seria uma escola com a qual os estudantes têm/tivessem um vínculo forte? Para responder a esta questão, os participantes deveriam utilizar no mínimo duas diferentes linguagens. Por exemplo: escrita, fotografias, vídeos, pequenos contos, poesia, música, entre outras.”

A quantidade de produções foi significativa tanto quanto a da primeira tarefa, o que revela o compromisso e a adesão dos participantes com a proposta do curso. Apesar de ter sido solicitada a utilização de duas linguagens diferentes, a maioria dos professores postou na pasta coletiva apenas uma produção, o que não diminuiu a qualidade, originalidade e criatividade dos participantes. Percebeu-se um aumento significativo de vídeos enviados, em geral as cenas que representavam situações de vínculos fortes na escola são de reuniões entre os estudantes, atividades coletivas dentro e fora do espaço escolar, votação para grêmio estudantil e execução de projetos. Também foram enviados vídeos com definições da pedagogia ou da psicologia sobre relações afetivas na escola.

Imagens foram outras linguagens artísticas bastante utilizadas, algumas simbolizavam o afeto e outras representavam situações de encontro, por exemplo fotos de escolas promovendo ações coletivas. Os participantes também elaboraram textos próprios, descreveram situações e cenas de como seria uma escola com vínculos fortes, ou o que seria preciso fazer para atingir esse ideário. Novamente algumas práticas pessoais de trabalho foram utilizadas para identificar a existência de relações de vínculo, o que indica que as relações são percebidas como afetivas quando se olha para o

próprio fazer profissional/educacional. Vínculos entre os atores que constituem a escola existem, por isso, o curso teve como objetivo o resgate de vínculos, pois, entende-se que durante o período de isolamento social as relações escolares foram enfraquecidas.

Na intenção de apresentar definições ou referências ao que seria a presença de vínculos fortes na escola, alguns professores utilizaram citações de autores da pedagogia ou pensadores que em suas trajetórias demonstraram um compromisso com a humanidade, como Nelson Mandela, Paulo Freire e Rubem Alves. Como expressões artísticas, além dos filmes e imagens (fotos, desenhos e figuras), foram utilizadas letras de músicas como disparadoras para pensar o vínculo e seus efeitos nas relações estudantis.

A reflexão apresentada no terceiro encontro pela equipe de formadores destacou, de início, o aumento na utilização de cores, tanto os vídeos quanto as imagens estavam mais coloridos na segunda atividade assíncrona. As animações e fotos registravam pessoas sorrindo e se relacionando, promovendo encontros. Algumas palavras se repetiram sistematicamente nas produções dos participantes, sendo destacadas durante a apresentação: felicidade, beleza, carinho, leveza, diversão, alegria, liberdade, criação e brincar. Percebeu-se discursos mais esperançosos e mais alegres, não que os problemas tenham desaparecido ou superados, porém ao pensar em relações concretas de vínculos o efeito, em geral, foi de maior afetividade com o trabalho. Os participantes reconheceram nos encontros entre professores e alunos uma relação positiva, alegre e bela, reflexões necessárias na busca permanente por propostas que promovam vínculos, é preciso primeiro reconhecer que é possível, nas atitudes e práticas profissionais.

A importância e o reconhecimento de vínculos afetivos com toda a comunidade escolar estavam presentes mais uma vez, contudo os familiares e o entorno da escola foram considerados com maior relevância, tem-se a ideia de que para aprender precisamos estar juntos! Como caminhos para a efetivação de vínculos fortes e significativos foram apontados: oferecer beleza, sensações agradáveis, leveza, alegria, atividades criativas e lúdicas, linguagens artísticas, atividades ao ar livre. Novamente foi manifestado o desejo de que a escola seja diferente de antes da pandemia, mesmo não indicando o que exatamente tem que ser diferente os professores reafirmam que é preciso garantir espaços para a expressão ativa dos estudantes.

Diferente da primeira atividade assíncrona, foram apresentados desafios na promoção de vínculos fortes na escola, indicam que é preciso tornar cotidiano o que era extraordinário/esporádico e integrar o aprendizado das disciplinas. As palavras mais presentes nos discursos fizeram referência à linguagem mais cotidiana do contexto escolar, mais relacionadas aos sentimentos do que aos conceitos técnicos ou normativos. Por fim, o uso de termos associados a BNCC também se destacou, sendo eles: empatia, habilidades socioemocionais, tutoria, protagonismo juvenil.

A escolha pela atividade assíncrona se mostrou assertiva na constituição do curso, ofereceu uma possibilidade de reflexão sobre a prática profissional de forma a identificar potenciais. Num curso de formação continuada se faz necessário que o participante se reconheça como detentor de saberes, pois em seu cotidiano constrói formas e estratégias criativas de realizar seu trabalho. Pensar nas relações de vínculos afetivos se mostrou uma possibilidade de

resgatar parte da própria história profissional, de forma a reconhecer no espaço escolar o lugar do encontro, da alegria e da esperança.

DESDOBRAMENTOS DA FORMAÇÃO: CONVITE À CONTINUIDADE

Como desdobramentos desta formação foram produzidos materiais como vídeos e um Documento Final com Propostas de Ação. Os vídeos foram elaborados tendo em vista os diferentes momentos da formação, totalizando quatro diferentes produções: Um vídeo de apresentação do curso; dois vídeos de aulas teóricas; e, um vídeo de encerramento. O vídeo de apresentação foi materializado a partir da fala inicial no primeiro dia de encontro síncrono com os participantes, contendo informações acerca da equipe de formação, da importância do tema do curso, dos objetivos da formação, do cronograma e da organização de cada encontro.

Os dois vídeos de aulas teóricas foram elaborados com o objetivo de produzir videoaulas com os respectivos temas apresentados em cada dia. Neste sentido, realizamos um trabalho de edição a partir do qual selecionamos apenas os momentos de exposição teórica, resultando em duas produções: Juventudes e a Pandemia do Coronavírus, referente à primeira aula, e Saúde Mental em Época de Pandemia, referente à segunda aula. A partir deste trabalho, possibilitamos que os participantes pudessem rever os conteúdos apresentados nas aulas em outros momentos e, ainda, produzimos materiais que poderão ser utilizados posteriormente em uma nova formação.

O vídeo de encerramento foi denominado de vídeo-presente,

pois foi elaborado por nós como uma forma de presentear os participantes ao final do curso. Realizamos uma edição com as diferentes produções assíncronas realizadas por eles ao longo da formação, fotos que foram tiradas durante os encontros e imagens e frases que propõem reflexões sobre a educação e convidam à realização de ações educativas que sejam críticas e coletivas.

Ainda, a partir do documento “Proposta de ação”, construído de forma colaborativa, produzimos um Documento Final Curso Vínculos no Ensino Médio- Proposta de Ação, o qual foi disponibilizado aos participantes como um convite à continuidade, à elaboração, à proposição e à reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de ressaltar ao final deste capítulo que a proposta aqui apresentada visou, em seu percurso metodológico, conhecer a realidade local dos educadores, possibilitando que apresentassem, o máximo possível, sua forma de expressar as cores, os sentimentos, as reflexões e as possibilidades de enfrentamento às inúmeras dificuldades encontradas no período de retorno às aulas presenciais. A proposta de formação aqui apresentada preocupou-se também com os vínculos estabelecidos entre os participantes da equipe de formação, possibilitando que cada um pudesse se fazer presente na constituição de todos os passos realizados.

Ao final da formação, solicitamos aos participantes que respondessem a um novo questionário como uma forma de avaliar o processo formativo. A contribuição na constituição de vínculos e para uma atuação que considere as questões afetivas no processo

pedagógico foram indicadas como expectativas atendidas pelos participantes. Quanto aos aspectos positivos, foram apontadas as possibilidades de participação, reflexão sobre a prática e trocas de experiências. Em relação aos aspectos não atendidos, foi indicada a necessidade de ajuste dos horários à agenda dos PCNPs para que mais profissionais pudessem participar de forma ativa, visto que, alguns participavam da formação e, concomitantemente, atendiam às suas demandas de trabalho. Dentre os temas para novas formações os participantes sugeriram: inclusão, afetividade, saúde mental docente e violência na escola.

O apoio da equipe “Vem pra USP!” foi fundamental nessa modalidade de formação, em que a tecnologia tem um papel central.

Consideramos que uma atividade como essa é bastante exigente do ponto de vista de escuta dos anseios, necessidades e desafios, exigindo uma grande organização da equipe para estabelecer atividades que façam sentido aos educadores diante de tantas demandas constituídas pela pandemia de Covid-19. Em um cenário de *sindemia*, conforme analisamos neste artigo, constituir ações conjuntas e articuladas passou a ser uma questão de sobrevivência do projeto educativo de cada uma das escolas e dos atores nela presentes, em todas as regiões que participaram desta formação.

Traçamos esta estratégia na esperança de que as aprendizagens sistematizadas permitam vislumbrar, ao menos de modo sintético, a riqueza das discussões empreendidas ao longo do curso e inspirem novas práticas que fortaleçam e resgatem os vínculos de estudantes com a escola em diferentes cenários, realidades e contextos.

REFERÊNCIAS

- BANCO MUNDIAL. **Acesso a atividades escolares no Brasil durante a pandemia com base na PNAD COVID-19 - julho a novembro de 2020.** Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/424991622008384324/pdf/Acesso-a-Atividades-Escolares-no-Brasil-Durante-a-Pandemia-com-Base-na-PNAD-COVID-19-Julho-a-Novembro-de-2020.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- BISPO JR., J. P.; SANTOS, D. B. Covid-19 como sindemia: Modelo teórico e fundamentos para a abordagem abrangente em saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, São Paulo, v. 37, n. 10, p. e00119021, 2021. Doi: 10.1590/0102-311X00119021. <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/static//arquivo/1678-4464-csp-37-10-e00119021.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**, 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 05 jun. 2023.
- CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. **Juventudes e a Pandemia do Coronavírus**, 2020. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. **Juventudes e a Pandemia do Coronavírus**, 2021. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. **Juventudes e a Pandemia do Coronavírus. E agora?**, 2022. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/> Acesso em: 05 jun. 2023.

DE SORDI, M. R. L.; OLIVEIRA, S. B. de; SILVA, M. M. da; BERTAGNA, R. H.; DALBEN, A. Indicadores de qualidade social da escola pública: Avançando no campo avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 716-753, 2021. Doi:10.18222/eae, v27i66.4073. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4073>. Acesso em: 05 jun. 2023.

EMENDA CONSTITUCIONAL nº 95 de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso em: 05 jun. 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 05 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; WAR TRAUMA FOUNDATION
E VISÃO GLOBAL INTERNACIONAL. **Primeiros Cuidados Psicológicos**:

Guia para trabalhadores de campo, 2015. Disponível em: https://www.paho.org/bra/dmdocuments/GUIA_PCP_portugues_WEB.pdf. Acesso em: 05 jun. 2023.

REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL. **II VIGISAN Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil - Insegurança Alimentar e Covid 19 no Brasil**. Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-II-VIGISAN-2022.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.



CAPÍTULO 9

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) E PSICÓLOGAS(OS) ESCOLARES E EDUCACIONAIS: IMPASSES E DESAFIOS NO BRASIL E PORTUGAL

Marilene Proença Rebello de Souza
Ana Karina Amorim Checchia
Christiane Jacqueline Magaly Ramos
Rosa de Jesus Soares de Bastos Nunes

INTRODUÇÃO

Este capítulo é fruto do Simpósio “Formação de professoras(es) e psicólogas(os) escolares e educacionais: impasses e desafios no Brasil e Portugal”, apresentado no XV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional- “Psicologia Escolar e Educacional e a Lei nº 13.935/2019: compromisso com a educação democrática”.

Para tanto, visa apresentar quatro dimensões da formação de professoras(es) e de psicólogas(os) para atuarem na Educação Básica. A primeira centra-se em refletir sobre os aspectos da formação de professoras(es) em Portugal; a segunda tem como ênfase os desafios do ensino de Psicologia da Educação na formação inicial de professoras(es); a terceira também destaca a formação inicial de professoras(es), tendo como eixo norteador o Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade, desenvolvido no estado de São Paulo e, por fim, a dimensão da formação de psicólogas(os) escolares e educacionais no Brasil. Tomaremos como analisadores os contextos sociais e políticos brasileiro e português, fruto do processo de redemocratização de ambos os países que viveram durante longos períodos de ditadura civil-militar.

Sobre a formação de professoras(es), em Portugal, com o fim da ditadura, cientes de que transcender positivamente a alienação é, em última instância, uma tarefa educacional exigente de profundas transformações estruturais, a passagem à democracia reviu-se também no confronto imediato com três pontos críticos do sistema educativo: a) fim dos exames como forma privilegiada de avaliação dos alunos; b) organização por ciclos em vez de pôr anos de escolaridade; c) ensino unificado, pondo fim à divisão entre

ensino técnico-profissional e ensino liceal, imanente à divisão social do trabalho.

No que tange ao ensino à formação inicial de professoras(es) no Brasil, centramos a discussão em pesquisa realizada sobre a disciplina Psicologia da Educação em cursos de Pedagogia, de modo a atentar para alcances e desafios do ensino de Psicologia na formação inicial de professoras(es). Tal discussão envolve, inicialmente, a explicitação do modo como a Psicologia tradicionalmente se insere na formação de professoras(es), bem como da crítica ao reducionismo de questões sociais e educacionais ao âmbito individual, subjacente a tal inserção.

Outro aspecto a ser tratado neste capítulo refere-se a programas que foram idealizados especificamente para a formação inicial de professoras(es) no país, visando a melhoria da qualidade da formação inicial. Dentre eles, será apresentado e analisado o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, implantado, pelo Governo do Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2016. Trata-se de um Programa que, pelo seu alcance e duração, foi entendido como estratégia de enfrentamento para a melhoria da qualidade da formação inicial de professoras(es), com reflexos importantes no que diz respeito ao processo de alfabetização nos anos iniciais da educação básica.

Por fim, o capítulo toma como objeto de análise a formação de psicólogas(os) e como a área de Psicologia Escolar e Educacional foi construindo o seu projeto de formação no âmbito das discussões de redemocratização do Estado brasileiro, questionando a função social da escola e os processos de exclusão *da* escola e *na* escola e propondo estratégias e instrumentos de atuação profissional.

A ESCOLA NA ENCRUZILHADA DA CIÊNCIA, DO LUGAR, DO TEMPO

Rosa de Jesus Soares de Bastos Nunes

São muitas as boas lembranças e as valiosas aprendizagens que sempre me deixa a passagem presencial ou virtual nestes encontros, onde o efeito estimulante deixa em mim ressonâncias desafiadoras de memórias muito fortes do meu próprio percurso de vida. Como se esse fascínio, ao acordar de um certo tempo passado se constituísse em memória de futuro. Para Bergson, só uma pequena parte do nosso passado opera no nosso pensamento. Mas é com o nosso passado inteiro, que inclui a inflexão original da nossa alma, que desejamos, queremos, agimos (Steiner, 2011).

O meu fascínio por esta imensidão que é o Brasil, tem muitas portas de entrada. É assim com a alegria que aqui se deixa perscrutar, p. ex. na atenção com o modo de fazer o trabalho de extensão universitária, dando-se aos saberes locais (tão esquecidos pela ciência positivista) o espaço de articulação com os saberes acadêmicos, significando uns e outros, autenticando a sua visceral interdependência; o encantamento com todo o movimento da Educação Popular; um enorme fascínio pela literatura brasileira; com o chegar ao assentamento da fazenda Normandia e ver homens e mulheres, novos e velhos, aprendendo o que lhes foi negado, bebendo daquele conhecimento “perigoso” sobre as formas como as suas vidas têm sido controladas e de como poderiam recuperar algum desse controle; com o lugar de mergulho etnográfico que era a viagem diária no bonde entre o lugar onde me hospedava e a Universidade onde passei um mês inteirinho, sem tempo de domingar, tal era o apelo do meu ‘que fazer’; com o sentir, no mais

fundo de mim, a serenidade e a bondade (que já perdemos) de uma comunidade remanescente quilombola, perdida num serro alto do sertão. E com os barcos, os barcos dos pescadores pobres ao largo do mar de esmeralda de Maceió, onde a família se aninhava, num dia de não ir à escola: a compreensão emocionada de “Mar Morto” das leituras proibidas de Jorge Amado, na minha juventude.

E melhor seria ficar-me por aqui, esquecida do outro lado desse encantamento: a incursão, por estes dias, de forças policiais ferozmente repressivas (é o mais doce dos adjetivos) nos lugares onde a Vida Severina se estende até a cidade. À flor do sol, ou na sombra da prisão, Capitães da Areia, o desencanto do abandono e da solidão; ou num barranco de todos os mal-entendidos – a favela, a lembrar Dante, na Divina Comédia, quando da entrada no Inferno: – Óh vós que entrais, abandonai toda a esperança! São os custos para a esmagadora maioria da humanidade que ficou de fora da redoma de conforto, de fronteiras invisíveis, mas intransponíveis, criada pela globalização capitalista, para menos de um terço da humanidade. O resto fica de fora.

Mas um grito de esperança vem das profundezas desta América Latina. Com a intemporalidade, sem geografia de Eduardo Galeano (2017, p. 447):

Toda a memória é subversiva, porque é diferente, e também todo o projecto de futuro. (...) O sistema encontra o seu paradigma na sociedade imutável das formigas.

Mas isso não resulta com a história dos homens e das mulheres, pelo muito que ela muda.

E porque na história dos homens, cada acto de destruição encontra a sua resposta, mais cedo ou mais tarde, num acto de criação.

Em Portugal, com o fim da ditadura pela nossa Revolução de Abril, cientes de que transcender positivamente a alienação é, em última instância, uma tarefa educacional exigente de profundas transformações estruturais, a passagem à democracia reviu-se também no confronto imediato com três pontos críticos do sistema educativo, traduzindo-se no fim dos exames como forma privilegiada de avaliação dos alunos; na organização por ciclos, em vez de por anos, de escolaridade; e numa medida que introduzia uma filosofia revolucionária, uma ruptura paradigmática que as classes dominantes haveriam de minar desde o princípio, por lhe aperceberem o “perigoso” alcance: o ensino unificado, pondo fim à divisão entre ensino técnico-profissional e ensino liceal, imanente à divisão social do trabalho.

“A divisão social do trabalho no Sistema Capitalista é o eixo sobre o qual se articulam as proposições de Marx e Engels em torno da problemática da educação, estabelecendo uma divisão igualmente radical entre os tipos de atividade e os tipos de aprendizagem, prolongando-se numa divisão social e técnica que interfere no desenvolvimento do indivíduo e constitui a chave dessa trama em que se produz a exploração dos trabalhadores”¹⁰.

Quanto mais precocemente essa divisão social e técnica opera na configuração do mapa educativo, menos ela traduz uma escolha e menos democrática é a escola. Porque não escolhe quem quer. Escolhe quem pode.

Tal como se tem largamente demonstrado que a fome não

¹⁰ Marx e Engels, Textos sobre Educação e Ensino.

resulta da falta de comida, mas da sua errada distribuição, também a ausência de conhecimento, do conhecimento que resgata pensamento crítico-dialético e ativa a função interrogativa da linguagem, e dá sentido libertador ao desenvolvimento científico e tecnológico, não é provocada pela falta de conhecimento, mas antes pela sua distribuição desigual. Isso coloca-nos face ao problema de quem tem acesso a que conhecimento e de como é feita essa distribuição que, para ser democrático e cumprir as suas vitais funções emancipatórias, tem que ser partilhado e o seu acesso estatuído como um verdadeiro bem público.

Daí a urgência de nos repensarmos em relação à escola – onde o presente se vem fazendo acontecer no esquecimento do sonho e da utopia, trocados pelo pragmatismo neoliberal – resgatando a esperança num projeto de memória e de denúncia e, ao mesmo tempo, de comunicação e de cumplicidade, na recusa da trivialização do sofrimento e da opressão, decorrentes de indesculpáveis opções¹¹. Lugar a haver de formas criativas de transmissão e de trocas frutuosas de saberes e de visões do mundo, à escola se consigna o sentido emancipador da produção de conhecimento novo: nos modos alternativos da sua produção; nos objetos sobre que se debruça; na linguagem e comunicação; na democratização da sua distribuição: ao marasmo metodológico, tantas vezes confundido com rigor (que apenas reproduz), opor modos participativos, reticulares, na senda transgressiva impressa no sentido ontológico da *descoberta* dos modos novos de o produzir.

¹¹ Rosa S. Nunes (1996). Conferência ao I Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação, que teve lugar na FPCE UP.

Reduzida a escolarização a um subsetor da Economia, num cenário de crescentes desigualdades, de ascensão do racismo e da xenofobia, e de crise ecológica global, uma educação comprometida com um saber libertador é uma irrecusável exigência cívica que nos desafia à condição militante de converter o mundo numa questão pessoal, assumindo uma responsabilidade auto vigilante de transparência entre os atos e as suas consequências. A pedagogia impõe-se no exercício do desenvolvimento de qualificações, significativamente designadas de “armas para a vida”, ao mesmo tempo que tende a identificar-se a um “ser sem qualidades” sobre o qual o educador é convidado a colar “competências-chave”¹² para o sucesso na vida, essencialmente definido pelo critério da *empregabilidade*. Em vez da foucaultiana violência disciplinar, a autodisciplina, carregando a responsabilidade individual aos ombros, através da inculcação modeladora das subjetividades, a remeter-nos para o trabalho que os *sistemas de gestão de desempenho* fazem nas subjetividades das pessoas e acabam funcionando como neguentropia amplificadora do Sistema.

Bem sei que a vida é feita de pequenos nadas que a atenção crítica aos fenômenos de superfície aprofunda até a essência do tempo e do lugar que nos coube em sorte.

Em *O Fim das Certezas*, Ilya Prigogine (1996), lembra que “a questão do tempo e a do determinismo não se limita às ciências, está no centro do pensamento ocidental desde a origem do que chamamos ‘racionalidade’ e que situamos na época pré-socrática” (p. 13).

¹² Ver Nico Hirst: *Le rouleau compresseur*.

Acontece que, depois da expansão geográfica, o capitalismo aposta, sem dó nem piedade, na expansão temporal.

Num recente livro de crônicas de António Guerreiro recorre-se às reflexões de Walter Benjamin, de onde a lógica do capitalismo requer um tempo homogêneo global, não sujeito a interrupções. Daí que, qualquer hipótese salvífica para a sociedade, reside nas imagens do sono e do acordar que quebram o *continuum* temporal. Jonatan Crary fala de um mundo que funciona 24 horas por dia, 7 dias por semana. Um mundo de onde foram erradicados o escuro e as sombras, sem alternância entre o dia e a noite: a conquista do tempo inútil do sono, sendo o sono a maior afronta à voracidade do capitalismo. Dormir é uma interrupção do tempo do consumo, do trabalho, do empreendedorismo. Dormir, essa inutilidade, é uma figura da resistência e da autonomia, da apropriação de um tempo e de um imaginário que não podem ser instrumentalizados e controlados do exterior. De onde resulta um universo reduzido a uma superfície horizontal, despolitizado, domesticado, instaurando as condições de uma sociedade do controle. O triunfo de uma duração sem quebras, da experiência empobrecida, o fim do sonho. O sono e o sonho como resistência a esse empobrecimento. À Síndrome do Burnout, doença da civilização, doença social, não é alheia a organização social do trabalho que retira o mais precioso dos bens: o tempo (p. 31-32).

É neste pano de fundo que a *atenção* dá origem a uma economia e a uma ecologia, na medida em que se tornou um bem difícil de obter e pelo qual todos lutam. Num estudo sobre o assunto, Katherine Hayles, da Universidade da Califórnia, num artigo de 2007, desenvolveu a sua ideia de *deep attention*. Em oposição à atenção

profunda, a autora definia a *hyper attention*. Enquanto a primeira se caracteriza pela incidência num único objeto durante muito tempo, a segunda procede por rápidas oscilações entre diferentes tarefas e múltiplos fluxos de informação, buscando altos níveis de estimulação exterior. Os tempos longos de que a primeira necessita são, para a segunda, causa de um tédio intolerável. Segundo a autora, esta diferença cognitiva entre uma atenção profunda e uma hiperatenção é a marca de uma *mudança geracional*. O livro, o meio tradicional que assegurou a eficácia do ensino ao longo de gerações e gerações e promoveu a transmissão e a acumulação de saberes, tornou-se de uso difícil para quem foi imerso desde a infância nas mídias digitais. A concentração e a atenção tornaram-se bens raros. Daí que se tenha tornado tão importante atualmente uma *economia da atenção*. É ela que domina o mercado. E porque é um recurso raro, assistimos a uma corrida pela sua posse, por parte desta *nova economia*. E Hayles forneceu números espantosos sobre o número de horas por dia que, em média, os jovens americanos dedicavam às novas mídias.

Ora acontece que, à altura desses números, indicando um número maciço, estão os resultados estatísticos relativos ao uso de psicofármacos, estimulantes da concentração por parte dos estudantes. A partir de um certo limite, o déficit de atenção profunda é categorizado como uma doença, um transtorno: O transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH).

Esta investigadora considera que a combinação equilibrada das duas formas de atenção poderia ser, eventualmente, muito interessante para a pedagogia. O problema é que a hiperatenção ganhou uma força descontrolada com efeitos irreversíveis.

As crianças que cresceram em ambientes dominados pela mídia são capazes de conexões diferentes daquelas que atingiram a maturidade noutras condições.

Acontece que muita gente com responsabilidades ao nível da implementação das políticas educativas ainda não percebeu o que se está passando e pensa e age como se o tempo não fosse irreversível.

Este desencontro (que não é novo) da escola com a dinâmica da vida reclama uma formação de professores que não deixa de fora a sua condição investigativa. E, também, aqui a questão do tempo roubado à disponibilidade para pensar e agir reflexivamente; do tempo roubado à tomada de consciência de que, no conjunto dos significados que constituem o nosso conhecimento da realidade, os ligados aos afetos, são dominantes. E que esse aspecto é central na moderna teoria do conhecimento (João Caraça, cientista da física nuclear, 2003). Como esquecê-lo quando se pensa a Escola?

Como ficar indiferente aos incontornáveis acontecimentos em comunidades pobres que enxovalham a condição humana? Na recusa da indiferença, a lembrança forte de *A Invenção do Amor*, o enorme poema de Daniel Filipe, escrito no auge da noite fascista em Portugal.

Mas um grito de esperança inconsequente vem
do fundo da noite envolver a cidade
No fundo da tristeza uma janela aberta
Uma janela de claridade.
(Au bout du chagrin une fenêtre ouverte
Une fenêtre éclairée)
(Daniel Filipe, em *A invenção do amor e outros poemas*, de 1961).

DESAFIOS DO ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Karina Amorim Checchia

Ao contextualizar historicamente o modo como a Psicologia se insere na formação inicial de professoras(es), Mitsuko Antunes (2003), José Carlos Libâneo (2012) e Priscila Larocca (2000) contribuem para a compreensão de que essa inserção é tradicionalmente atravessada por uma hegemônica psicologização ou pelo psicologismo da Educação. Segundo Libâneo, o psicologismo consiste em “um enfoque estritamente psicológico [que] ignora o efeito das condições sociais e políticas sobre o comportamento, tornando subjetivos problemas gerados pela estrutura social e econômica” (2012, p. 156), de modo a desconsiderar a constituição social do sujeito e dos fenômenos investigados no processo educacional. O psicologismo é, portanto, expressão da centralidade da análise dos fenômenos investigados no âmbito individual, concebendo-se, então, esse indivíduo de forma abstrata; ou seja, é expressão do reducionismo de questões relativas a essa interface Psicologia e Educação ao âmbito individual.

Nos cursos de Pedagogia, esse reducionismo se evidencia, por exemplo, segundo Libâneo (2012), em disciplinas de Psicologia em que são abordadas questões relativas ao desenvolvimento e à aprendizagem, alicerçadas em concepções psicológicas que centram sua análise no indivíduo abstrato isolado do contexto histórico, enquanto questões relativas ao cotidiano escolar e à escola, como mediação dialética entre indivíduo e sociedade, deixam de ser consideradas.

A crítica ao reducionismo de questões social e historicamente constituídas na interface Psicologia e Educação ao âmbito individual tem sido proferida pelo movimento crítico no campo da Psicologia Escolar, que apresenta como base epistemológica o materialismo histórico-dialético (e, portanto, Marx como importante autor de referência). Com base nessa perspectiva – que tem em sua origem como grande referência a obra de Maria Helena Patto (1984; 2015) –, ao investigar a raiz dos fenômenos nesta interface, buscando analisar sua essência e não se deter à aparência, esses fenômenos são compreendidos em sua constituição social e histórica, enquanto se problematizam seu reducionismo e sua naturalização.

Com isso, essa perspectiva supera o reducionismo por meio de uma mudança de foco: deixa-se de centrar a análise dos fenômenos no indivíduo abstrato e abstraído e se passa a analisar o processo de escolarização compreendido em sua complexidade (atentando para elementos sociais, históricos, políticos, institucionais, pedagógicos) e para as relações entre os sujeitos históricos (e, portanto, como produto e produtores das relações sociais e escolares) que constituem e são constituídos pelo cotidiano escolar. Nesse sentido, as questões escolares são investigadas no contexto do processo educacional brasileiro, situando-o na conjuntura social vigente regida pelos ditames do modo de produção capitalista e analisando-se o modo como essas condições objetivas se concretizam no dia a dia escolar, bem como a especificidade da vida escolar desse sujeito (Proença, 2002).

Sendo assim, enfatizamos que a problematização do caráter ideológico do reducionismo de questões educacionais, sociais e históricas ao âmbito individual deve ser realizada no interior

da disciplina de Psicologia na Pedagogia, como expressão de uma das contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professoras(es). Embora já tenhamos realizado um salto qualitativo neste campo do conhecimento, no sentido de superação desse reducionismo, essa problematização, assim como as contribuições da Psicologia Escolar referentes a outras temáticas do cotidiano escolar ainda não estão presentes no plano de ensino de disciplinas de Psicologia em muitos cursos de Pedagogia (Sawaya; Checchia, 2021).

A pesquisa bibliográfica de produções sobre a Psicologia na Pedagogia evidencia o fato de que tradicionalmente e de forma hegemônica, as disciplinas de Psicologia da Educação na formação inicial de professoras(es) apresentam como foco central de análise os processos de desenvolvimento humano e aprendizagem. De modo geral, nestas disciplinas apresenta-se. Inicialmente. um panorama histórico sobre a relação entre psicologia e educação, com base em distintas abordagens psicológicas, para então se centrar, essencialmente, em conceitos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, tendo como principais teóricos do desenvolvimento Piaget, Vigotski e Wallon (Checchia, 2020).

Dentre as principais limitações e desafios enfrentados nestas disciplinas, que consistem em aspectos denunciados de forma recorrente por docentes e estudantes de Pedagogia, encontram-se uma intensa dissociação entre o conteúdo ministrado e a realidade escolar: aspectos relativos à escola, às condições objetivas que constituem a vida diária escolar e às relações escolares não são abordados; o cotidiano escolar não é objeto de análise. E isso é muito questionado por estudantes que se referem a uma falta de

sentido em relação ao conteúdo transmitido (de forma abstrata), vinculada à dissociação entre teoria e prática (Sawaya; Checchia, 2021).

Oferecida, em muitas situações, de forma genérica, eclética e condensada, essa disciplina aborda abordagens ministradas de forma fragmentada e desarticuladas entre si.

E o desafio central encontra-se na ausência de reflexão e explicitação das bases epistemológicas das teorias ministradas. Ao se desvincular a base epistemológica das proposições destes autores, o que se propicia é uma apropriação funcionalista das teorizações.

É importante ressaltar que consideramos muito relevante a transmissão do conhecimento historicamente acumulado nos campos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na formação inicial de professoras(es). O que enfatizamos aqui é a necessidade de que ao serem ministradas, essas teorias devem estar alicerçadas na explicitação e coerência teórica e metodológica em relação às bases epistemológicas que as fundamentam. Defendemos, portanto, a ideia de que as contribuições da Psicologia para a formação docente não se limitam aos estudos realizados em tais campos, mas também devem abranger discussões proferidas no campo da Psicologia Escolar, como expressão da mudança de foco referida anteriormente.

Em nossas pesquisas (Checchia, 2020; Sawaya; Checchia, 2021), foi possível identificar uma forte incidência de disciplinas de Psicologia nos cursos de Pedagogia das Universidades investigadas. Enfatizamos, portanto, que não falta Psicologia a cursos de Pedagogia; o que falta a essa Psicologia é o salto qualitativo que já

alcançamos ao longo do movimento crítico no campo da Psicologia Escolar, como expressão da superação do reducionismo de questões educacionais ao âmbito individual (e incluímos aqui o salto qualitativo da Psicologia Histórico Cultural na Psicologia Escolar). Esse é um grande desafio do ensino de Psicologia na formação de professoras(es).

Consideramos, portanto, que as contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professoras(es) devem estar alicerçadas no compromisso ético e político já defendido no campo da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, com a luta pela transformação social, pela qualidade da educação pública, com uma finalidade emancipatória e pela humanização das relações e práticas escolares que configuram o contexto escolar. A disciplina Psicologia da Educação pode e deve ser uma expressão das contribuições da Psicologia Escolar alicerçadas neste compromisso ético e político e, portanto, consistir em um possível instrumento de reflexão para que futuras(os) educadoras(es), atuando, então, nas brechas da cotidianidade, busquem não reproduzir o reducionismo e o preconceito socialmente difundidos e cientificamente legitimados, com os quais nós, profissionais da Educação e da Psicologia não podemos compactuar. O fato de que essa luta ainda não seja hegemônica no interior das disciplinas de Psicologia na formação de professoras(es) é um grande desafio que devemos buscar superar.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES A PARTIR DA ANÁLISE DO PROGRAMA BOLSA FORMAÇÃO - ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE: IMPASSES E DESAFIOS

Christiane Jacqueline Magaly Ramos

Consideramos que a Psicologia Escolar e Educacional se insere no campo das políticas públicas educacionais, tendo como uma das finalidades compreender os contextos social, político, econômico e psicopedagógico que constituem o processo de escolarização. E ao explicitar os processos que constituem tais contextos, apresentam, enquanto área de conhecimento, a possibilidade de melhor compreender a vida diária escolar, a participação docente, o processo de formação presente no ofício de ser professor(a), dentre outros elementos.

No âmbito das políticas públicas, a formação inicial de professoras(es) é prioridade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e nos documentos que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Felipe *et al.* (2021) realizaram um estudo a respeito da reestruturação da formação docente a partir das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2002, e concluíram que as diretrizes de 2019 reproduzem princípios, fundamentos e procedimentos presentes nas reformas curriculares para a formação inicial e afirmaram que o neoliberalismo se mantém como núcleo central.

Assim podemos reconhecer que a formação inicial é um campo historicamente marcado por disputas no âmbito das políticas educacionais e influenciado pelos interesses político-partidários e pelas políticas sociais e econômicas dos governos federal, estadual e municipal (Santos, 2017; Leher, 2019).

Para tanto, apresentamos uma pesquisa que toma por objeto de estudo a formação inicial de professoras(es), que buscou investigar um dos modelos formativos para a profissionalização de professoras(es), intitulado: “Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade”, implantado entre 2007 e 2016 pelo Governo do Estado de São Paulo (Ramos, 2020).

Trata-se de um programa que nasceu a partir de uma ação do programa “Ler e Escrever” e teve como um dos objetivos desenvolver ações que pudessem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, possibilitando uma articulação entre os saberes desenvolvidos na universidade e na escola. Portanto, os estudantes que aderiram à participação, acompanharam o professor regente da rede pública em uma sala de aula de alfabetização sob a supervisão do docente da universidade.

A fim de conhecer a totalidade do programa, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, estruturada em duas dimensões: documental e empírica. Na primeira elaboramos uma linha do tempo contemplando os 12 documentos oficiais em que constam as diretrizes do programa. A etapa seguinte foi constituída por fichas, sínteses e analíticas, que possibilitaram refletir a respeito de um conjunto de questões norteadoras. Na dimensão empírica foram realizadas entrevistas com o objetivo de conhecer o Programa

por aqueles que dele participaram diretamente, o que permitiu uma compreensão mais ampla, interpretada e narrada pelos protagonistas do processo.

Um dos aspectos revelados neste programa, diz respeito à articulação de seis instâncias: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEEESP; Conselho Estadual de Educação de São Paulo - CEESP; Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE; Diretorias Regionais de Ensino- DRE; Escolas da rede pública estadual; e, Instituições de Ensino Superior- IES.

Vale ressaltar que esta estrutura, envolvendo as instâncias, revelou a possibilidade de desenvolver uma integração entre as esferas formadoras e a realidade da escola. Além disso, defendemos que a vivência dos estudantes desde o início da sua formação, articulada à reflexão teórica, produz conhecimento, tornando-se fator de transformação para a futura atuação profissional. André (2012), Maldonado (2002), Növoa (2019), Souza (2011) e Zeichner (2010) reiteram a importância de estabelecer um maior envolvimento entre a universidade e a escola durante a formação inicial de professoras(es).

Consideramos que os alunos-pesquisadores, a partir das discussões e reflexões que ocorreram a respeito da realidade do cotidiano escolar, puderam propor ações e intervenções junto ao professor regente com a finalidade de superar os desafios enfrentados.

Nesse sentido, esse movimento de trazer para a escola o que se produz na academia e retornar o que se produz na escola para a academia, é dialético, gera conhecimento e transformação

da realidade, portanto deve ser considerado de fundamental importância, pois possibilita a integração entre teoria e prática bem como a relação entre professoras(es) e estudantes (Ramos, 2020).

Entendemos que esse programa contribuiu de forma significativa para a futura atuação profissional, pois permitiu discussões e reflexões acerca da realidade do cotidiano da rede pública estadual desde o início da formação. Do mesmo modo, os alunos-pesquisadores tiveram a oportunidade de assumir o protagonismo, propondo ações e intervenções com o(a) professor(a) regente e supervisionados pelo(a) professor(a) orientador(a), com a finalidade de superar os desafios da sala de aula, além de desenvolver uma investigação didática.

Em relação à participação das IES, que firmaram os termos de convênio entre a SEESP e as mantenedoras de ensino superior, foram identificadas mais de 100, predominantemente do setor privado, e localizadas no estado de São Paulo. Para tanto, tiveram que atender aos critérios estabelecidos, tais como: a) ter o reconhecimento dos cursos de licenciatura em Pedagogia e ou Letras pelo Ministério da Educação; b) oferecer os cursos de licenciatura na modalidade presencial; c) ter aprovação do plano de trabalho pela SEESP, FDE e CEESP; d) garantir a participação das(os) professoras(es) orientadoras(es) nos encontros formativos oferecidos pela SEESP, FDE e DRE; e) realizar encontros presenciais semanais entre professoras(es) orientadoras(es) e estudantes para discutir a vivência na rede pública; f) promover oficinas com temas relacionados ao processo de alfabetização; g) ter alunos-pesquisadores desenvolvendo pesquisas didáticas em parceria e sob orientação das(os) professoras(es) orientadoras(es) (Ramos, 2020).

O montante de aproximadamente 115 milhões de reais, destinado às IES, representa a ampliação do investimento público na formação inicial de professoras(es) realizada pelo setor privado, o que aponta para a limitação estrutural do programa.

Quanto à adesão dos alunos-pesquisadores, foram quase 15.000 participantes em 889 unidades escolares da rede pública estadual, acompanhando as salas de aula do 2º ano, ou seja, trata-se de um programa com ênfase no processo de alfabetização. Embora verifique-se um número significativo de alunos-pesquisadores, observa-se que este programa possui algumas implicações, pois circunscreve-se apenas aos cursos de licenciatura em Pedagogia ou Letras, o que revelou a necessidade de uma ampliação para as demais áreas da licenciatura e séries da educação básica.

Embora esteja estabelecido como meta no Plano Nacional de Educação- PNE que determina alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (Brasil, 2014), isto ainda não foi alcançado apesar dos esforços e dos programas inseridos, desenvolvidos em sintonia com as propostas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

De maneira geral, entendemos que este “Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade” pode ser considerado como uma das estratégias para a melhoria da qualidade da formação inicial de professoras(es), pois produziu um conjunto de aprendizagens fundamentais que deveria ser implementado enquanto políticas públicas ao privilegiar que o aluno-pesquisador pudesse vivenciar e permanecer por um longo período no campo

da sua futura atuação, bem como desenvolver uma investigação didática, alicerçada nos conhecimentos adquiridos nos encontros formativos com o professor orientador, com a participação de outros alunos-pesquisadores, com a(o) professoras(es) regente e em especial com estudantes na escola.

A FORMAÇÃO DE PSICÓLOGAS(OS) ESCOLARES E EDUCACIONAIS: IMPASSES E DESAFIOS

Marilene Proença Rebello de Souza

A formação de psicólogas(os) no Brasil é objeto de muitas pesquisas desde a regulamentação da profissão, em 27 de agosto de 1962. Dentre os trabalhos, destaca-se a pergunta que nos parece central e que se refere à finalidade dessa formação: que psicólogas(os) queremos formar? Quais as finalidades da atuação desse profissional? Como garantir uma formação generalista e ao mesmo tempo que propicie aspectos básicos para que possa exercer a profissão de maneira a responder aos desafios das diversas áreas em que poderá atuar?

Ao apresentar estas perguntas, os pesquisadores e formadores de psicólogas(os) consideram a relação indissociável entre formação e profissionalização. Ou seja, as discussões da formação profissional necessitam ser articuladas com as possibilidades de atuação de forma que ambas as instâncias tragam questões, desafios e propostas que apresentem alternativas cada vez mais consistentes do ponto de vista teórico, metodológico, social e político às necessidades identificadas no campo social.

Portanto, a formação de psicólogas(os) deve integrar-se necessariamente a um projeto ético-político-social da profissão de forma a avançar no que tange às matrizes teóricas, aos avanços metodológicos e às respostas consistentes às demandas sociais, históricas e culturais da população a que a profissão estará inserida.

Considerando-se estas premissas, como inserir este debate na formação de psicólogas(os) que atuarão no campo da educação? Que finalidades, concepções teórico-metodológicas e desafios precisam ser enfrentados para atuar na educação, a partir do conhecimento da Psicologia? Tais questões têm mobilizado uma centena de professores, profissionais, pesquisadores da área de Psicologia Escolar e Educacional. Há vários grupos de pesquisa que têm discutido a formação de psicólogas(os), juntamente com entidades de Psicologia brasileiras e latino-americanas, instâncias sindicais, conselho profissional, movimentos sociais pela educação, enfim um grande conjunto de segmentos da sociedade civil se articulam em busca dessa resposta e têm produzido um conjunto de reflexões, propostas e documentos que norteiam importantes diretrizes para a formação de profissionais de psicologia de forma que possam trabalhar no âmbito da educação e de instituições educativas e educacionais.

Um dos pontos de partida para a discussão da formação em Psicologia Escolar e Educacional centra-se em conhecer os principais desafios postos hoje para a educação no Brasil e na América Latina. Dentre eles, destacam-se nas pesquisas recentes: a desigualdade social; preconceito em relação às classes populares, aos estudantes pretos, pardos e indígenas; investimento desigual e insuficiente; precariedade das políticas intersetoriais; o pensamento colonizador

e práticas dele decorrentes; o modelo de escolarização que não leva em conta a educação integral; pouca participação de estudantes, pais e professoras(es) no processo de gestão escolar (Souza, 2020).

A escolha desses desafios como pilar da formação é fruto de uma perspectiva crítica, constituída na área de Psicologia Escolar, desde os anos 1980, e que tem se materializado em um conjunto significativo de publicações e de trabalhos teórico-práticos, cujas bases centram-se em leituras de sociedade, de desenvolvimento humano e de aprendizagem que buscam explicitar os determinantes sociais, pedagógicos, econômicos, culturais e políticos das práticas educativas. Essa literatura e engajamento da área em ações que visam explicitar e interferir nos desafios sociais propiciam que se desenvolva um conjunto de princípios sobre os quais temos buscado formar psicólogo(as) (Toassa; Souza; Silva, 2020).

E como a Psicologia Escolar e Educacional tem respondido a esses desafios? A análise de produções acadêmicas e científicas da área nos permite considerar que é possível destacar os seguintes aspectos presentes na formação em Psicologia para atuar no campo da Educação: a) A desenvolvimento de um projeto ético-político; b) A constituição de um arcabouço teórico-metodológico; c) A compreensão da problemática social; e, d) A defesa do desenvolvimento humano.

No que tange ao projeto ético-político, a área tem defendido que o conhecimento produzido deve ser instrumento de: desenvolvimento humano e social; de mudança social e inserção em políticas públicas para o enfrentamento da injustiça social e das desigualdades. A educação é um bem social e humano, que

produz a emancipação e a possibilidade de constituição de um pensamento crítico, de uma consciência política, de compreensão das desigualdades sociais e da necessidade de enfrentamento dos preconceitos, da humilhação e dos atos discriminatórios. Por meio da defesa do projeto ético-político, a Psicologia Escolar e Educacional pode e deve se fazer presente na escolarização e nos processos educativos, visando a implantação e implementação de políticas públicas.

Sobre o arcabouço teórico-metodológico é notório o desenvolvimento da área em diversas perspectivas teóricas, com ênfase na teoria histórico-cultural. Levantamento recente sobre os grupos de pesquisa no Brasil expressa a presença da perspectiva nos campos da Psicologia e Educação, sendo identificados 37 grupos de pesquisa somente na área de Psicologia cadastrados no Diretório Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil (CNPq). Este movimento intenso de pesquisa no país permite aprofundar aspectos teóricos e metodológicos que respondam à complexidade do fenômeno humano em sua diversidade, complexidade e contemporaneidade, bem como contribui diretamente para atualizar, constantemente, o conhecimento para atuar profissionalmente.

Sobre o aspecto social, a área apresenta a necessidade de articular-se com demais profissionais do campo das políticas públicas, constituindo redes de conhecimento e de atuação interdisciplinares, e ampliar a luta pela democratização do processo de elaboração e de implementação de políticas públicas e das relações educacionais. Dessa forma ao construir conhecimento sobre a prática desenvolvida é fundamental que seja compartilhado com os pares e com a sociedade.

Quanto ao desenvolvimento humano é importante ressaltar que as práticas a serem construídas devem contribuir para a compreensão do cotidiano escolar, promotoras dos processos de aprendizagem. Por meio da aprendizagem de valores, de vivências, de busca de sentido para as atividades pedagógicas, de apropriação do conhecimento e de participação e emancipação, será possível dar sentido e significado à escolarização enfrentando os preconceitos e os atos discriminatórios.

Portanto, a materialização desses princípios e discussões precisam se fazer presentes nos documentos e propostas apresentadas pela Psicologia Escolar e Educacional para a formação de psicólogas(os). Um dos documentos importantes, que traduz a discussão da formação em Psicologia, é o de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Psicologia, cuja primeira versão foi aprovada em 2004 (Brasil, 2004). Esse documento, entre outros aspectos, rompe com a concepção de área de atuação, possibilitando a constituição de ênfases em processos formativos, dentre eles os processos educativos. Dessa forma, o documento ressalta a relevância da formação generalista do profissional e abre espaço para disciplinas e práticas que sejam articuladas ao campo da educação. Revisado em 2011 (Brasil, 2011) e em 2019 (Brasil, 2019), centra-se em princípios de formação permeados por uma inserção social, histórica e cultural da Psicologia, em articulação com diversas áreas do conhecimento como a Filosofia, Antropologia e Sociologia. Ressalta a importância da pesquisa, da extensão, da docência e da formação ética e com compromisso com as pautas sociais, visando o enfrentamento de temas como questões étnico-raciais, de gênero, religiosas, reafirmando a necessidade da

garantia de direitos e a participação de psicólogas(os) nas políticas públicas. Destaca, também, o processo participativo da gestão para a implementação das diretrizes no projeto político pedagógico da Instituição de Ensino Superior.

Finalizamos considerando que a formação é um importante instrumento para a atuação profissional, mas para cumprir a sua finalidade necessita se articular fortemente com os movimentos de avanço da profissão na direção de perspectivas críticas, participativas e democráticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicologia Escolar e Educacional se insere no campo das políticas públicas educacionais, com a finalidade de compreender os contextos social, político, econômico psicopedagógico e psicosocial que constituem o processo de escolarização e propor estratégias de ação que visem a melhoria da qualidade da escola, da convivência escolar, dos processos de participação, de apropriação do conhecimento, dentre outros aspectos, em diálogo com gestoras(es), professoras(es), estudantes, servidoras(es), mães, pais ou responsáveis e a comunidade escolar. Assim, a questão da formação tanto de professoras(es) quanto de psicólogas(os) necessita se articular de forma a possibilitar uma atuação de ambos os profissionais no âmbito da educação básica. O que se pode observar é que precisamos ampliar e aprofundar ainda mais tal formação, de maneira a realizar o projeto ético-político-social que demanda a *práxis* profissional, seja na docência, seja na atuação como psicólogas(os) escolares e educacionais.

Este trabalho interdisciplinar e intersetorial é um dos grandes desafios para a melhoria da qualidade da educação básica em nossos países. Sabemos dos avanços das políticas neoliberais que, dentre outros aspectos, têm aprofundado a desvalorização do trabalho docente por meio dos mecanismos virtuais de ensino, bem como ampliado exponencialmente a escalada medicalizante, por meio da patologização de crianças e adolescentes no processo de escolarização.

É grande a nossa tarefa, mas ela se efetiva em cada ação que propomos na direção da transformação crítica de nossa participação como professoras(es) e psicólogas(os) escolares e educacionais. Portanto, a defesa da formação nos encanta e nos possibilita exercer o que Paulo Freire nos ensina sobre o “esperançar”, fruto da luta social, política, cultural e educacional.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, abr. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/>. Acesso em: 05 jun. 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, 2003. p. 139-168. ISBN 85-7396-283-6.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27833.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 maio de 2004. Seção I.- p. 16.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o Projeto Pedagógico Complementar para a formação de Professores de Psicologia.

Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 mar. 2011. Seção I.- p. 19.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 1.071/2019**, aprovado em 4 de dezembro de 2019. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia. Processo nº 23001.000095/2013-80. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN10712019.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 5 jun. 2023.

CARAÇA, J. **À procura do Portugal moderno**. Lisboa: Campos das Letras, 2003. 136 p. ISBN 978-97-261071-1-8.

CHECCHIA, A. K. A. **Contribuições da psicologia escolar para a formação de professores**: Um olhar para a disciplina Psicologia da Educação. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020. 388 p. ISBN 978-65-868977-9-1.

FELIPE, E. S.; CUNHA, E. R.; BRITO, A. R. P. de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 127-151,

2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8920>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8920>. Acesso em: 22 mai. 2023.

FILIPE, D. D. A. **A invenção do amor e outros poemas**. Lisboa: Editorial Presença, 1961. 96 p. ISBN 978-97-223177-9-5.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Tradução: Helena Pitta. Lisboa: Antígona, 2017. 472 p. ISBN 978-972-608-293-4. (Título original: **Las venas abiertas da América Latina**.)

GUERREIRO, A. **Zonas de baixa pressão. Crónicas escolhidas**. Lisboa: Edições 70, 2021. 432 p. ISBN 978-97-244247-8-1.

HAYLES, K. Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes. **Profession**, [s./l.], v. 1, p.187-199, dez. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250061169_Hyper_and_Deep_Attention_TheGenerational_Divide_in_Cognitive_Modes. Acesso em: 23 mai. 2023.

HIRT, N. L'apocope par compétances: Une mystification pédagogique, **L'école démocratique**, [s./l.], n. 39, set. 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/4254498/Lapproche_par_comp%C3%A9tences_une_mystificationp%C3%A9dagogique. Acesso em: 23 mai. 2023.

LAROCCA, P. O ensino de psicologia da educação sob o olhar de licenciados e licenciandos. In: AZZI, R. BATISTA, S. H.; SADALLA, A. M. (Orgs.). **Formação de professores: Discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Editora Alínea, 2000. p. 119-144.

EHER, R. Mercantilização da educação. In: LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade: O desafio de popularizar a defesa da**

educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo/ Expressão Popular, 2019. p.155-179. ISBN 978-85-7743-376-6.

LIBÂNEO, J. C. Psicologia educacional: Uma avaliação crítica. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicología social**: O homem em seu movimento. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 154-180.

MALDONADO, R. M. **Los saberes docentes como construcción social**: La enseñanza centrada en los niños. México: Fondo de Cultural Econômica, 2002. 231 p.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: UNICAMP, 2011. 142 p. (Título original: **Critique de L'éducation et de L'enseignement**.)

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p.1-15, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.

PATTO, M. H. S. **Psicología e Ideología**: Uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1984. 229 p. ISBN 978-65-87596-34-1.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: Histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015. 454 p. ISBN 978-65-87596-33-4.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas - Tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: Editora UNESP, 1996. 187 p. ISBN 978-9726-6251-2-4.

RAMOS, C. J. M. **Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade**: Implicações e contribuições para a política

educacional de formação inicial de professores. 2020. 256f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-03062020-170711/publico/ramos_corrigida.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI:** Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017. ISBN 978-85-249-1606-9. (Coleção **Questões da nossa Época.**)

SAWAYA, S. M.; CHECCHIA, A. K. A. Contribuições da psicologia escolar para a formação de professores em universidades privadas paulistas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 25, p. 1-9 e226497, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021226497>.

SOUZA, M. P. R. de. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. de.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. ISBN 85-16-03475-5.

SOUZA, M. P. R. de. Políticas públicas e educação: Desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). **Políticas públicas em educação:** Uma análise crítica a partir da psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 229-243. ISBN 978-85-7396-492-9.

SOUZA, M. P. R. de. Escolarização na América Latina: Avanços e impasses. In: GONÇALVES, L. R. R.; SOUZA, M. P. R. de. (Orgs.). **Miradas sobre a América Latina:** Primeiro ciclo sobre educação e

cultura. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2020. *E-book*. p. 18-28. ISBN 978-65-992157-0-4. Disponível em: <https://memorial.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Miradas-Sobre-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2024.

STEINER, G. **A poesia do pensamento - Do Helenismo a Celan.** Lisboa: Relógio d'Água, 2011. 232 p. ISBN 978-98-964-13194.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. de; SILVA, S. M. C. Desafios e perspectivas para a formação de psicólogos nos processos educativos. In: SOUZA, M. P. R. de; TOASSA, G.; RAMOS, C. J. M.; CHECCHIA, A. K. A.; SILVA, S. M. C. da. (Orgs.). **Diretrizes curriculares e processos educativos:** Desafios para a formação do psicólogo escolar. Curitiba: CRV, 2020. p. 258-270. ISBN 978-65-5578981-2.<https://doi.org/1024824/9786555789812>.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p.479-504, set.-dez. 2010. <http://dx.doi.org/10.5902/198464442357>.

ZIZECK, S. **A Europa à deriva** - A verdade sobre a crise dos refugiados e o terrorismo. Tradução: Jorge Pereirinha Pires. Lisboa: Penguin Random House Grupo Editorial Unipessoal, 2016. ISBN 978-989-665-073-5. (Título original: **Der Neue Klassenkampf.**)



CAPÍTULO 10

FORMAÇÃO DOCENTE: IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DURANTE A PANDEMIA

Simone Tahan
Thays Roberta de Abreu Gonzaga
Sentoma
Vera Maria Nigro de Souza Placco

Agência Financiadora: CNPq

INTRODUÇÃO

A intenção deste trabalho é apresentar uma análise dos dados relacionados ao eixo Formação Inicial e Continuada, produzidos na segunda fase da pesquisa “Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI?”, cujos atores são profissionais da educação no estado de São Paulo. Esse estudo é desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPId) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, e financiado pela CNPq.

O debate e as reflexões iniciadas na primeira fase repercutiram para uma segunda fase da pesquisa, por entendermos a importância da temática que são os “Desafios da escola na atualidade”. O objetivo dessa fase foi identificar como os profissionais da educação vivenciaram os desdobramentos decorrentes da pandemia da Covid-19 e seus impactos em relação às políticas públicas, sobre os desafios já existentes no cenário educacional da rede estadual paulista, especialmente na formação continuada dos professores e no uso de tecnologias, a fim de levantar perspectivas para a melhoria e o aperfeiçoamento do trabalho.

Desta forma, demos continuidade ao estudo, utilizando como instrumentos de produção de dados grupos de discussão e entrevistas, com professores e gestores (professores coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores) da rede pública estadual de São Paulo, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesta fase, priorizamos o entendimento e a discussão de

como as práticas formativas aconteceram nas diferentes unidades escolares no contexto pandêmico. Além disso, nos atentamos às relações existentes entre formação e políticas públicas, às implicações da tecnologia digital nos processos formativos da escola e aos desafios da formação em serviço.

Este artigo traz um recorte da segunda fase da pesquisa “Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI?”, mais especificamente do eixo Formação Inicial e Continuada na relação com as políticas públicas. A seguir apresentamos os fundamentos teóricos que embasaram os estudos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entendemos que a formação inicial tem um papel fundamental na formação de professores, uma vez que tem por objetivo construir uma base de conhecimentos para exercer sua profissão nos contextos da educação, além de fornecer a legalidade para o exercício da profissão docente. No entanto, a formação não se finda na formação inicial e, nesse sentido, assume cada vez maior relevância a formação continuada. Di Giorgi *et al.* (2011, p. 35) ressaltam que:

A formação contínua apresenta-se como aspecto importantíssimo a ser considerado, devendo estar intrinsecamente articulada à prática docente, de modo que os conhecimentos e as competências construídas durante a formação inicial possam ser revistos e reconstruídos ao longo da carreira, em um processo que promova o desenvolvimento profissional do professor.

A concepção de formação de professores foi se transformando ao longo das décadas de 1980, 1990 e 2000. Imbernón (2010, p. 24) esclarece que nos anos de 1980 as formações de professores eram vistas como um produto assimilável de forma individual ou mediante conferências. Época em que as formações ocupavam o lugar de busca de receitas para o exercício docente, como se em posse delas tudo estaria resolvido.

Já na década de 1990, a formação passou a ser entendida como processo, em que a possibilidade de assimilação de estratégias era o foco central. Acreditava-se que a partir do momento em que houvesse a apropriação de procedimentos seria, então, possível mudar os esquemas pessoais e práticos da interpretação dos professores, mediante seminários e oficinas. A mudança nos processos formativos — de produto (década de 1980) para processo — ainda não contribuiu no processo de aprendizagem do professor.

Conforme Imbernón (2010), os processos reflexivos começam a fazer parte da concepção de formação nos anos 2000, momento em que novas redes de formação presenciais e virtuais começam a ser difundidas. Segundo o autor, a criação de espaços e recursos para construir aprendizagem, mediante projetos de inovação e intercâmbio nas escolas, deveriam ganhar força. Dessa forma, a subjetividade, a intersubjetividade e o dialogismo possibilitaram que o professor começasse a ser visto em todas as suas dimensões. Frente a esse cenário, Imbernón (2010, p. 25) afirma:

Talvez devamos nos introduzir na teoria e na prática da formação em novas perspectivas: as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de

poder nos centros de professores, a autoformação na comunidade, e nos separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação.

A formação inicial deveria preparar o professor para ser capaz de ler a realidade do seu aluno, ter empatia com a comunidade e, além de dominar os conteúdos, saber como ensinar, para que ensinar e para quem, portanto essa formação — a inicial — é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica.

Destacamos que a atividade docente envolve elementos específicos que precisam ser considerados quando se pensa a formação de professores, ter acesso apenas ao conhecimento técnico não supre as necessidades desses profissionais em sala de aula (Libâneo, 2015). A escola necessita de profissionais preparados para auxiliar os alunos na construção e no desenvolvimento das suas aprendizagens.

Neste sentido, é necessária a continuidade desse processo formativo, ou seja, a formação continuada de professores, que é entendida na atualidade como um processo permanente e de constante reflexão dos saberes necessários à atividade docente.

A formação continuada possibilita que o professor tenha a oportunidade de refletir e refinar as suas práticas pedagógicas e assim promover e/ou qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Porto (2000, p. 12) considera que:

A formação continuada de professores apresenta-se como um desafio inadiável, trazendo consigo duas

questões interligadas e interconsequentes: como “formar” o professor para esse novo tempo, para essa nova escola que está sendo desenhada pelas mudanças que se implementam? Como privilegiar um processo de autoformação, cujas características essenciais sejam a criticidade, a autonomia pessoal e profissional, permitindo ao educador “tecer seu próprio fio”?

O conceito de formação declarado até aqui assume uma abrangência muito maior do que unicamente a formação inicial. Ela depende de condições propícias de trabalho, espaços reflexivos organizados de forma intencional, organização de grupos colaborativos de trabalho e possibilidades de conhecimento de si. Desta forma, entendemos que precisamos discutir as políticas públicas, no âmbito da educação.

Faz-se necessário termos clareza do que é política e como se constitui uma política pública. De acordo com Oliveira (2010, p. 93):

Política é uma palavra de origem grega, *politikós*, que exprime a condição da participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. Convém lembrar, no entanto, que a palavra pública tem a sua origem latina, pública, o que vem significar povo, ou seja, do povo.

Nesta definição, observamos que a palavra política é usada para se referir a pólis, ou seja, a cidade e/ou estado, e também nos esclarece que tem como base a participação do indivíduo na tomada de decisões.

Sabendo que a política está relacionada a pólis e que tem como base a participação da sociedade para a tomada de decisões, é

necessário tratar as políticas públicas tomando esse conceito como base. Souza (2003) traz a contribuição de diferentes autores no que diz respeito à definição de Políticas Públicas:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936/1958), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz (Souza, 2003, p. 12-13). Souza (2003) destaca que política pública é um campo do conhecimento que busca, simultaneamente, “colocar o governo em ação” e/ou verificar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças na direção dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certa direção em lugar de outro (variável dependente), ou seja, o processo de formulação de política pública é aquele por meio do qual os governos exprimem seus objetivos em programas e ações que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Assim, podemos afirmar que a política pública surge como uma forma de equacionar problemas econômicos e sociais de maneira a impulsionar o desenvolvimento do país. Ainda neste contexto, destacamos também o conceito de Políticas Públicas Educacionais:

A Política Educacional é o nome dado a uma série de medidas planejadas e implementadas por um governo no campo da educação, intervindo nos processos formativos e informativos desenvolvidos em sociedade. A política educacional diz respeito à medida que o poder público toma relativamente aos rumos que se devem imprimir à educação (Saviani, 2005, p. 29).

Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm aplicação no ambiente escolar enquanto local de ensino-aprendizagem, ou seja, questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar etc.

A formação de professores é um dos motivos a ser considerado quando se fala em qualidade na educação, e analisar as políticas públicas de formação inicial e continuada dos professores, discutindo-as no contexto contemporâneo da educação brasileira, é uma necessidade urgente, já que a formação do professor se encontra diretamente relacionada às questões sociais, políticas e econômicas.

Desde a promulgação da LDB, em dezembro de 1996, não tem faltado políticas, cursos, programas para a formação de professores, nem debates e confrontos de ideias a esse respeito. Contudo, há questionamentos se a formação inicial e continuada tem ido ao encontro do que ficou registrado no Art. 61 da LDB: o “desenvolvimento do educando”.

Neste sentido, podemos dizer que as políticas educacionais de formação inicial e continuada na educação vêm ocupando cada

vez mais espaço nos debates educacionais, embora pouco tenha se efetivado e muitas incertezas ainda permaneçam.

Para entendermos melhor esse contexto, apresentamos um breve histórico dessas políticas nos últimos anos.

Pereira *et al.* (2018) explicam que, em 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que se efetivou em parcerias do Ministério de Educação e Cultura (MEC) com algumas instituições de Ensino Superior públicas, federais e estaduais, que passaram a ofertar e a coordenar cursos com duração média de 120 horas, em geral à distância ou semipresenciais, e produzir materiais para efetivá-los.

No conjunto desses Cursos e Programas, apresentam-se: o Pró-Letramento; o Gestar II; o Pró-infantil; o PROINFO Integrado; PNAIC. Neste sentido, o MEC e as universidades públicas foram mobilizados para formulação e implantação de políticas educacionais de formação continuada de professores da Educação Básica. Uma política nacional, em regime de colaboração entre os entes federados, como orienta a Constituição de 1988. Para dar estrutura e garantir adesão dos entes federados às políticas educacionais do Governo Federal, foi aprovada a Lei nº 11.502/2007, que modificou as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e passou a subsidiar o Ministério da Educação no que concerne à “[...] formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais do magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (Brasil, 2007, p. 5). Com a reformulação apontada, a Capes passou a ter como uma das suas atribuições fundamentais, colaborar com o processo

de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

Em 2006, foi publicado o Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores com diretrizes norteadoras, a fim de que o Brasil e seus entes federados estivessem de acordo quando se tratava do tema da formação continuada de professores. Neste sentido, o documento aponta que “a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual” (Brasil, 2006, p. 23), devendo ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; há a necessidade de ir “[...] além da oferta de cursos de atualização ou treinamento” (idem, p. 24); deve-se ter “[...] a precisão para “integrar-se ao dia a dia da escola” (idem, p. 25) e ser vista como “[...] componente essencial da profissionalização docente” (idem, p. 26).

Pereira *et al.* (2018) destacam que, ao mesmo tempo, foram realizados debates sobre políticas de formação inicial e continuada em seminários e encontros de educadores, promovidos pelo movimento dos educadores. Nestes eventos, buscou, em seu espaço político, uma prática realizada em reuniões da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em encontros nacionais, como os da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), definindo o posicionamento político dessas entidades na formação de professores e seu compromisso com a educação pública. Em janeiro de 2009, foi promulgado o Decreto Presidencial nº 6.755, que determinou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação

inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (Brasil, 2009, p. 1).

Com base no Decreto nº 6755 de 2009, Gati e Barreto (2009, p. 224) ressaltam que a formação continuada de professores:

[...] vem com princípios de equidade no acesso à formação continuada, sua articulação com a formação inicial, seu caráter de componente essencial de profissionalização docente e o imperativo de integrar-se ao cotidiano da escola, considerando os saberes e a experiência docente. Entre seus objetivos está o de reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. O decreto define que o atendimento às necessidades de formação continuada, mediante atividades formativas presenciais e a distância, deverá ocorrer em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino. Prevê, ainda, apoio financeiro para o desenvolvimento dos programas e fomento a pesquisas sobre formação continuada, condições fundamentais para que o país possa avançar provendo suporte de acompanhamento durante e após as atividades de formação.

Assim, concordamos com as autoras que a formação continuada deve integrar-se ao cotidiano da escola, considerando as demandas da escola, os interesses e necessidades dos professores.

As discussões a respeito das políticas de formação inicial e continuada de professores são novamente revisitadas e redefinidas pelo Decreto Presidencial nº 8.752, de 2016, conforme seu Art. 1º:

Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade

de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação — o PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2016, p. 5).

Chame-se, ainda, atenção para a pertinência que o Decreto de 2016 dá ao disposto no PNE/2014, em relação à normatização dos programas e às ações de formação continuada em regime de colaboração entre estados e municípios. Está indicado no Art. 16 do PNE/2014, como primeira estratégia, consolidar a formação continuada dos professores em uma instituição pública de Educação Superior. A estratégia 16.1 do PNE visa:

[...] realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2014, p. 7).

Os projetos de formação continuada articulados à formação inicial, que constam no PNE/2014-2024, foram reafirmados pelo Decreto nº 8.752, de 2016, no seu Art. 2º, inciso VI, e no Art. 8º, inciso III:

[...] a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino; e no Art. 8º inciso III — assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da Educação Básica (Brasil, 2016, p. 6).

Constata-se a necessidade e importância de políticas públicas que articulem a formação inicial, a formação continuada, com a Pós-Graduação, a pesquisa e as reais necessidades e demandas da escola pública para a Educação Básica.

Guedes (2020) explica que a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, em 22 de dezembro de 2017, pela Resolução do CNE/CP nº 2, embora aborde a Base da educação básica, traz claras referências para a organização de uma nova política de formação de professores, atingindo diretamente o ensino superior, particularmente as licenciaturas. Conforme a Resolução CNE/CP 2/2017 assim orienta:

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (Art. 5º § 1º).

Para que os novos docentes egressos das licenciaturas sejam capazes de desenvolver com seus alunos as habilidades previstas na BNCC, justificadas a partir das exigências contemporâneas postas à educação, a Resolução CNE/CP nº 2/2017, em seu Art. 17, estabelece a adequação das normas, dos currículos e programas dos cursos de formação de professores no prazo de dois anos, contados a partir de 2017, data de sua publicação.

Na formação de professores, dentro da visão sistêmica proposta pelo documento, temos a formação continuada, que deve ser parte das políticas para o fortalecimento e profissionalização dos trabalhadores da educação básica e estar vinculada à evolução funcional ao longo da carreira do docente. Sendo assim, a cada etapa da carreira, o professor desenvolverá novas habilidades e competências, podendo ser comprovadas por meio de avaliações, titulação e desempenho.

A formação continuada será de responsabilidade das secretarias de educação (estaduais, distrital e municipais), criadas dentro da própria escola do professor; dentro das respectivas redes de ensino, por meio de cursos, eventos e atividades de trocas de experiências e ações formativas; no ambiente externo, como o incentivo à participação em congressos e outros eventos acadêmicos, além de cursos de pós-graduação em instituições de ensino.

Para orientar essas formações, foi homologada pela Portaria MEC nº 882, de 23 de outubro de 2020, a BNC - Formação Continuada, que em seu Art. 3º indica que, para o desenvolvimento das competências profissionais apresentadas no documento “[...] é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o desenvolvimento dos educandos [...]” (p. 2).

Esse documento apresenta três dimensões que são fundamentais para a formação docente no âmbito da Educação Básica: Conhecimento profissional; Prática profissional; Engajamento profissional. Com isso, as ações de formação continuada, oferecidas por Institutos de Ensino Superior, por organizações especializadas

ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, deverão ser planejadas orientando-se por essas dimensões, relacionando-as às competências a serem desenvolvidas para qualificar a ação docente.

Podemos dizer que os processos formativos estão relacionados às políticas públicas de formação e são interdependentes de outras como as sociais, econômicas e culturais. É com essa lente que damos continuidade a este estudo.

MÉTODO

Como recurso metodológico para a produção de dados desta fase da pesquisa organizamos grupos de discussão com base em Meinerz (1996), Weller (2006) e Sigalla (2018). Assim, exploramos com base na fundamentação teórica mencionada as características, condições básicas e aspectos práticos de aplicação, vantagens e desvantagens deste recurso.

Definimos que os grupos seriam organizados por função, abrangendo profissionais da educação da rede pública do estado de São Paulo que atuam na sala de aula e na gestão.

Os participantes foram convidados por meio de correspondência eletrônica, assinada pela Profa. Dra. Vera Maria de Nigro Souza Placco, coordenadora da pesquisa, informando o objetivo da pesquisa assim como a data e horário da realização da discussão proposta. Nesse documento foram solicitadas algumas informações preliminares para a caracterização dos participantes da pesquisa e, também, os aceites do termo de consentimento livre e esclarecido

(TCLE). Para o envio dos convites, contamos com a colaboração de um profissional da EFAPE¹³, que fez o encaminhamento às Diretorias de Ensino.

Foram realizados grupos de discussão com representantes de 10 regiões administrativas do estado, atendendo as nossas expectativas de poder contar com participantes do interior, do litoral e da Grande São Paulo. O grupo de participantes foi composto por 40 (quarenta) profissionais, sendo 4 (quatro) dirigentes; 10 (dez) supervisores; 4 (quatro) diretores; 5 (cinco) PCNPs; 5 (cinco) PCPs e 12 (doze) professores, pertencentes a 19 Diretorias de Ensino.

Para a análise dos dados produzidos na pesquisa utilizou-se a abordagem ‘análise de prosa’, considerada por André (1983, p. 67):

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo, como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc.

André (1983, p. 67) sugere que, em vez de se elaborar um

¹³ Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”.

sistema predefinido de categorias, sejam gerados “tópicos e temas [...] a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo”.

Após a transcrição do conteúdo obtido nos grupos de discussão, o processo de análise seguiu os passos relatados e de acordo com as orientações teórico-metodológicas apresentadas por André (1983) e Sigalla (2018).

Foram realizadas leituras atentas das transcrições (grupo de discussão e entrevistas) para a identificação de tópicos e temas que se relacionam com os objetivos do eixo, conforme o referencial teórico adotado para a análise de prosa.

A partir dos dados coletados com os profissionais em suas respectivas funções, constituiu-se uma tabela, com tópicos, temas e excertos das falas dos participantes. Todas essas informações compuseram uma tabela única denominada ‘tabela-síntese’.

Cada um dos agrupamentos passou a constituir as categorias assim nomeadas: 1. Implicações da tecnologia digital nos processos formativos da escola; 2. Caminhos e descaminhos da formação; 3. Políticas públicas de formação; e, 4. Desafios da formação em serviço.

Neste artigo, apresentaremos os resultados da categoria Políticas Públicas de Formação, discutindo seus tópicos e temas identificados nos depoimentos dos participantes como indicado no quadro a seguir:

QUADRO 2 - RESULTADOS CATEGORIA POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO

Categoria	Tópicos	Temas
Políticas Públicas de Formação	Ações da Secretaria da Educação	Conflitos com a formação da Seduc Pouca produtividade da formação da Seduc
	Ausência de formação	Desenvolvimento profissional

Fonte: Elaborado pelas autoras.

RESULTADOS INICIAIS

Com as escolas fechadas para as aulas presenciais, as práticas educativas presenciais foram, subitamente, deslocadas para cenários virtuais, forçando que professores e estudantes percorressem esses espaços.

Esse novo modelo de ensino evidenciou a desigualdade de acesso à educação entre os estudantes e a necessidade da formação digital tecnológica de discentes e docentes.

Para análise dos resultados produzidos nos grupos de discussão, recorremos aos fundamentos de Barroso (2007), Oliveira (2010), Pereira *et al.* (2018), Guedes (2020), entre outros, articulando com trechos das falas dos entrevistados relacionadas às Políticas Públicas de Formação.

Existem diretrizes que orientam as políticas para formação de professores, porém Barroso (2007) argumenta que para compreender o processo de construção de uma política pública é necessário observar as contestações e as negociações acerca do modelo autêntico de conceber e interpretar uma realidade, bem como os quadros organizacionais em que ocorrem. Para o autor, as políticas de educação não se limitam às medidas das políticas ou às decisões dos governantes e da administração, (...) “devem ser entendidas como espaços comunicacionais e sociais nos quais se exprimem e interagem diferentes concepções e modos de relação com o mundo educacional” (Barroso, 2007, p. 8). Isso necessita um olhar em tudo que é produzido sobre as políticas.

Neste cenário, observamos que a formação docente passou a ser uma política altamente controlada pelos órgãos macros dos governos: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e outros órgãos. Essa questão aqui apresentada, fica evidenciada na fala da PCP Gina:

A única coisa que eu reclamo muito é que no nosso Estado nós estamos engessadas agora. Então, muitas vezes o que a escola precisa está sendo deixado de lado para cumprir o que a secretaria está mandando goela abaixo para nós [...], mas hoje mesmo o que me aflige é que eu deixo de trabalhar o que o meu professor precisa porque eu tenho que trabalhar o que a secretaria me manda (PCP Gina).

Arroyo (2015) ressalta que, devido ao controle dos órgãos do governo acerca das políticas de formação, influencia não só as políticas, as diretrizes, os currículos, as avaliações, mas,

especialmente, o que ensinar, o que aprender a ensinar. Desse modo, observa-se na fala da diretora Mariliza o quanto a escola não tem sido considerada nas propostas de formação:

Em relação às políticas públicas e às ações da Secretaria da Educação de São Paulo, sobre a formação dos professores, generalizou tudo. Então é o centro de mídias que passa essas formações para os professores, para todo mundo igualmente. Não está considerando, não estamos com tempo hábil para pensar a escola, quais profissionais que eu tenho aqui e as formações que eles necessitam, estou sem tempo para isso porque é muita sobrecarga, é live, formação, ATPC, tudo já cronometrado, vem tudo, tudo com datas, horas.

A supervisora Tamires também pontua a questão do “engessamento”, destacando que as formações são técnicas, ou sejam, formações com objetivo de reprodução:

A política pública de formação é uma política pública que ignora o processo de desenvolvimento profissional desse professor e está pensando no professor que seja o técnico para ir lá e dar uma aula de acordo com o modelo que foi preconcebido (Tamires- Supervisora de Ensino).

Em vista disso, a supervisora Eunice destaca o contexto atual:

Fazendo uma reflexão sobre as políticas públicas para as escolas públicas, o quanto que se foi deixado de ser feito, de ser investido, principalmente uma política pública de formação continuada dos profissionais da educação. E digo que hoje no contexto não tem. Não percebi assim de uma forma forte uma preocupação na formação de profissionais para lidar com esse

contexto, quer seja na questão tecnológica, mas também nas relações devido ao contexto (Eunice - Supervisora de Ensino).

A formação docente não pode se resumir ao cumprimento rigoroso desse plano normativo; ela precisa, também, das vivências da prática no diálogo permanente com outros sujeitos, de forma a produzir tensões e sentidos outros ao instituído pelos documentos oficiais. Mariliza destaca, também, em sua fala a importância de considerar as necessidades e demandas da escola no processo formativo:

E eu tenho que trabalhar na minha escola real, a minha equipe. Eles sentem muita falta desses encontros que a gente faz ainda, mas com bem menos tempo, considerando que a agenda da Secretaria da Educação é muito intensa (Mariliza - Diretora).

Portanto, nem os professores nem a formação, seja inicial e/ou continuada, podem ser considerados de forma isolada, é preciso respeitar as necessidades, demandas e interesses da escola e dos professores.

Os espaços de escuta devem ser abertos e/ou ampliados aos profissionais que atuam na educação, para que de fato o papel da coletividade seja reconhecido e considerado dentro das políticas, caso contrário, continuaremos a ver um caminho de imposição de uma política de regulação, engessamento e controle das instituições formadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em destaque teve como objetivo apresentar a análise preliminar dos dados relacionados ao eixo Formação Inicial e Continuada, produzidos na segunda fase da pesquisa “Desafios da escola na atualidade: qual a escola para o século XXI?”. Essa fase da pesquisa teve como contexto o fechamento das escolas em decorrência do distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19.

Os participantes da pesquisa colocaram em relevo que as políticas de formação continuada estão muito distantes da realidade das escolas; destacam ainda que as ações são organizadas de maneira fragmentada e sem relação com as reais necessidades vividas por eles. Neste sentido, apontamos que conciliar as necessidades e demandas formativas, com investimento na formação de professores, entre outras questões, são condições essenciais para que haja qualidade de ensino e aprendizagem.

Mediante o exposto, entendemos que as políticas de formação de professores devam ser construídas de forma democrática e com a participação do coletivo que representa os setores interessados, dando enfim sentido real ao que é Política Pública.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 7 out. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A formação docente-educadora, interrogada? (Prefácio). In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (Org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. Salvador: EDUFBA, p. 9-15, 2015.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

BRASIL. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. **Catálogo 2006: Orientações gerais**. Brasília: MEC; SEB, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autorizam a concessão de bolsas de

estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Seção 1, n. 133, p. 5.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Seção 1, n. 21, p. 1-2.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio 2016. Seção 1, n. 88, p. 5-6.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41-44.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 13 de dezembro. **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.** Versão Preliminar. Brasília, DF, 2018.

DI GIORGI, Cristiano. A. G. et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais:** Contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** Um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GUEDES, Marilde. Política de formação docente: As novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Sul-Sul - Revista de Ciências Humanas e Sociais**, Barreiras/BA, v. 1., n. 1, p. 82-103, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas públicas educacionais: Conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: **Fronteira da educação:** Desigualdade, tecnologias e políticas. Goiás: Editora da PUC/Goiás, p. 93-99, 2010.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; TORTATO, Márcia Adriane Falat; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Paradoxo das políticas de formação continuada de professores da escola básica pública brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 18, n. 59, p. 1130-1148, dez. 2018. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24343>. Acesso em: 13 dez. 2021.

PORTO, Yeda. da S. Formação continuada: A prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

SAVIANI, Derméval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Volume III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

SIGALLA, Luciana. A. A.; PLACCO, V. M. N. de S. Análise de prosa: Uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revista Intersaber**, Curitiba, v. 17, n. 40, p. 100-113, 2022. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaber/index.php/revista/issue/view/112>. Acesso em: 7 jun. 2022.

SOUZA Celina. Políticas públicas: Questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.



CAPÍTULO 11

SER E TER – POSSIBILIDADES DO ENSINO/APRENDIZAGEM DA ESCRITA: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Renata Linhares
Vinícius do Prado Manoel

INTRODUÇÃO

Este trabalho relaciona uma produção cinematográfica aos postulados da Psicologia Histórico-Cultural pertinentes ao desenvolvimento do psiquismo, sobretudo à possibilidade do desenvolvimento da linguagem escrita. Segundo Barroco e Superti (2014), o cinema como expressão artística possibilita, através da contradição conteúdo e forma, presente na estrutura da obra, um momento capaz de promover uma grande transformação das emoções do espectador e, ainda, um processo de catarse, que não se restringe apenas aos aspectos emocionais, mas à totalidade do funcionamento psicológico, um salto que eleva à consciência as emoções e outros aspectos e funções psicológicas. Além dessas afecções, transformações e desenvolvimento que uma produção artística é capaz de provocar no espectador, como objeto de estudo, o filme pode funcionar como instrumento para a apropriação da cultura e efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Tuleski *et al.* (2015), o cinema é “produção humana elaborada que, aliada ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, objeto fundamental da educação escolar, pode servir como instrumento para apropriação do conceito de homem enquanto sujeito histórico”. No entanto, é preciso salientar que nem sempre o cinema cumpre este papel, pois sua gênese e desenvolvimento, como qualquer produção humana e histórica, está diretamente relacionada com as determinações concreto-materiais de produção e reprodução da vida social.

Para este trabalho, escolheu-se analisar o documentário *Être et Avoir*, traduzido literalmente como SER e TER. Filme lançado em 2002, com duração de 104 minutos e produzido na França, com direção

e roteiro de Nicolas Philibert. Para a produção do documentário, o diretor visitou centenas de escolas em toda a França, mas escolheu filmar, durante um ano letivo, o trabalho do professor Georges Lopez, totalizando mais de 600 horas de material. O filme retrata a realidade de uma escola primária rural, na França, cuja população é de pouco mais de 200 pessoas. A escola possui apenas uma turma de classe única da educação infantil até o final do primário, onde alunos de diversas idades entre 4 e 12 anos de idade convivem e aprendem juntas sob a mediação principalmente do professor.

De acordo com Leite Neto (2004), o filme teve uma boa recepção na França, ainda que seu lançamento tenha acontecido em meio a um momento de grande tensão política no país, cujo motivo seria as eleições presidenciais francesas, que, por muito pouco, não foi eleita a líder da Frente Nacional, partido de extrema direita francês, a candidata Marine Le Pen. Para Leite Neto (2004), o documentário, mesmo sem intenção, poderia ser um antídoto à selvageria da extrema direita, visto que silencia várias discussões pertinentes ao ensino na França. Apresentando-se como uma lógica de conflitos apenas internos à escola, consegue despertar sentimento de nostalgia em muitos dos espectadores pelas cenas protagonizadas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Vieira (2005), as expressões das crianças, filmadas com autenticidade, mostram a construção de laços afetivos na relação professor-aluno. O aluno Jojo, capa do filme, protagoniza várias cenas, retratando a infância no presente, na aprendizagem da escrita e aritmética, capazes de cativar o espectador.

Ainda que várias questões desse documentário possam ser

problematizadas, focou-se no processo de desenvolvimento da linguagem escrita no decorrer do desenvolvimento da criança, bem como no papel da escola e do professor no desenvolvimento do pensamento científico. Não se pretende analisar o método de ensino do professor, mas destacar algumas cenas que permitem discutir, através dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento do psiquismo relacionado à aquisição da linguagem escrita.

A LINGUAGEM ESCRITA

Importante destacar que a discussão sobre linguagem escrita como forma culturalmente desenvolvida pelo gênero humano, capaz de permitir a transmissão do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, a partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural, requer reconhecimento dessa atividade como prática social, histórica e cultural.

Segundo Mendonça (2017), a formação do homem consciente só é possível se houver condições para a apropriação dos conhecimentos construídos e organizados historicamente pela humanidade. Para se ter acesso de forma adequada e organizada a estas produções é necessário o domínio da linguagem escrita, pois muitos desses conhecimentos estão objetivados nela. O domínio dessa linguagem, portanto, passa a ser condição para o desenvolvimento humano. Compreende-se, assim, que a escrita assume, nesta sociedade, uma função que está para além da grafia das letras ou palavras, inaugurando a possibilidade de os sujeitos, tanto professor quanto alunos, alcançarem um nível ainda maior de consciência da realidade:

Basta imaginar a imensa virgem que se produz em todo desenvolvimento cultural da criança, graças a seu domínio da escrita, graças à possibilidade de ler e, por conseguinte, enriquecer-se com todas as criações do gênero humano no terreno da palavra escrita para compreender o momento decisivo que vive a criança quando descobre a escrita (Vigotski, 2000, p. 197-198).

Essa posição apresentada por Vigotski é diferente daquela defendida por Jean Piaget (1896-1980), que defende a linguagem escrita como a repetição das vias de desenvolvimento da linguagem falada, percorrida pela criança na primeira infância. Para Vigotski (2009) existe uma peculiaridade no desenvolvimento da escrita que pode revelar compreensão do processo de assimilação de conhecimentos escolares sobre o desenvolvimento psíquico. O processo de desenvolvimento da escrita não repete o desenvolvimento da fala, pois escrever não é uma simples tradução da linguagem falada em signos escritos e nem técnica de mecânica de movimentos. A escrita é uma função específica da linguagem. A linguagem escrita não tem o aspecto sonoro, a entonação expressiva, mímica e gestos, requer um desenvolvimento mínimo de abstração. “É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material” (Vigotski, 2009, p. 312-313).

Existe uma modificação no conjunto de condições psicológicas observada na linguagem falada. Mesmo já atingindo níveis elevados de abstração na linguagem falada, no processo da linguagem escrita, a criança precisa abstrair tanto o aspecto sonoro da linguagem quanto o interlocutor, os aspectos sensoriais da sua própria fala,

e passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações das palavras. Na fala é sempre uma situação de conversação, enquanto na escrita, a conversa é com uma folha de papel, com interlocutor imaginário, ou representado.

Em uma das primeiras cenas iniciada em 6'30", o professor está sentado em uma mesa com cinco alunos, de aproximadamente 4 e 5 anos, ensinando a escrita da palavra "maman" (Tradução para o português: mamãe). Cada criança tem uma folha contendo o modelo da escrita da palavra em letra cursiva. Elas precisam observar o exemplo e copiar abaixo, escrevendo as letras com um pincel grosso e colorido. O diretor do filme optou por focar a filmagem na escrita do aluno Jojo, mas é possível ouvir a fala do professor sobre a forma como outros alunos estão escrevendo. O professor procura observar a movimentação da mão das crianças no processo de escrita e contribuir com informações e orientações dos traços da grafia, como: suba, desça, volte um pouco, faça um círculo. Tenta corrigir os alunos de onde deve começar a letra, orientação espacial correta do papel para escrever. Destaca-se que o professor mostra o que cada criança conseguiu imitar no processo e pede que as crianças avaliem a escrita dos colegas. O filme demonstra que há diferenças na forma da escrita de cada criança.

Tanto para Vigotski (2000), quanto para Luria (2012), a história da escrita na criança tem início mesmo antes de ela conhecer as primeiras letras. As origens do processo de aquisição da escrita relacionam-se à pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil e ao modo como adquire, em curto período, o patrimônio de habilidades e destrezas necessários à aprendizagem da escrita. Aprender a técnica extremamente

complexa da escrita, que levou tempo no processo cultural da humanidade para se desenvolver, somente pode acontecer porque a criança, mesmo antes da escola, adquire habilidades que tornam possível apreender o conceito e a técnica da escrita. Investigar os caminhos do desenvolvimento da escrita em sua pré-história exige a explicação das circunstâncias que tornam a escrita possível para a criança e os fatores que proporcionam as forças motoras desse desenvolvimento. Para Luria (2012), desvendar esse processo da pré-história da escrita, ou seja, como as crianças desenvolvem habilidades para escrever, pode contribuir com os professores no processo de ensino. Entende-se que esse dispositivo vai muito além da “cópia imitativa, mecânica, puramente externa dos movimentos da mão do adulto quando escreve, até o domínio inteligente desta técnica” (Luria, 2012, p. 148). Na cena que se inicia às 8'48" em que o professor pede para os alunos avaliarem a escrita dos colegas, todos avaliam como bom ou muito bom. No entanto, o professor chama atenção para um traço que está faltando na escrita do aluno Jojo, para as letras inclinadas na escrita de Marie, demonstrando que esse processo de imitação não ocorre da mesma forma. No início do processo ainda da pré-escrita, a criança tenta imitar o adulto, considera as anotações puramente mecânicas que não significam nada para ela, não utiliza a escrita como signos mnemotécnicos. Pouco a pouco a criança vai transformando as linhas, rabiscos e desenhos, indiferenciados, inicialmente, em signos indicadores primitivos para a memória.

Para a teoria histórico-cultural, a intenção de uma análise psicológica do desenvolvimento da escrita permite acompanhar a transição das formas primitivas e exteriores de comportamento até a aprendizagem gradual de usar o novo e complexo instrumento

cultural. Vigotski (2000) reconhece, nos estudos da linguagem escrita, a importância da pré-história da escrita na compreensão de como a criança passa a dominar o procedimento cultural e complexo da escrita. A criança aprende e elabora uma série de procedimentos que a aproxima da escrita pelo domínio da ideia e da técnica.

Para Vigotski (2009), a principal dificuldade da escrita não está nos processos de desenvolvimento da motricidade fina, relacionados à técnica da escrita, mas no fato de ser uma linguagem pensada e não pronunciada, sendo mais abstrata do que a linguagem falada. A escrita era considerada pela Psicologia como um hábito motor complexo, que envolvia o problema do desenvolvimento muscular das mãos. Vigotski (2000) reconhece que a escrita ocupa um lugar menor se comparada ao desenvolvimento cultural da criança no contexto escolar. Na prática, o ensino escolar, muitas vezes, tem ensinado apenas a traçar letras e formar palavras, valorizando o mecanismo de técnica, da tradicional ortografia e caligrafia e não ensina a linguagem escrita.

Segundo Mendonça (2017), é comum o professor desconhecer o estudo do processo de apropriação da linguagem escrita, concebendo-o apenas como uma mecânica do traçado de palavras, constituído de atividades repetitivas, sem a devida atenção aos aspectos simbólicos da escrita. Então, não se pode avaliar se o professor Georges domina esse processo. Destaca-se o ensino da mecânica da escrita na cena 43'36'', na qual o professor pontilha o número sete no quadro para que a aluna Alizé possa traçar o número passando a caneta por cima. Isso evidencia a importância da compreensão do conceito de “linguagem escrita viva” proposto pela teoria histórico-cultural. Apesar de necessário o ensino do

aspecto técnico da escrita mecânica, própria desta forma de linguagem, não devem ser relegados a segundo plano os aspectos simbólicos e a função social da linguagem escrita. É preciso que a criança compreenda a função social da escrita, que não escreva apenas por motivos externos ao ato de escrever. “Uma linguagem escrita viva representa a possibilidade de fazer uma apropriação tal que permita operar nas significações produzidas pelas palavras, bem como nas relações que tais palavras têm com a história cultural humana” (Mendonça, 2017, p. 59). A linguagem escrita viva, portanto, consiste no avanço que permite à criança ser intérprete e produtora da linguagem em interação com o meio social, apropriando-se do conhecimento historicamente produzido e conhecendo suas formas de produção históricas (Mendonça, 2017).

Vigotski (2000) reconhece que havia, por volta de 1930, poucos estudos sobre a escrita como um sistema especial de símbolos e signos, cujo domínio significasse uma viragem crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança. O sistema de signos presentes na linguagem escrita identifica convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral, que são signos de objetos e relações reais. O emprego de signos promove a complexificação das funções psíquicas e das relações entre elas, bem como possibilita o surgimento de novas funções.

O desenvolvimento da escrita é um processo de desenvolvimento cultural e psíquico, estando relacionado com o domínio de sistema externo do desenvolvimento cultural da humanidade que se transforma em função psíquica da própria criança (Vigotski, 2000). Para Luria (2012), encarar a escrita como instrumento ou meio depende do desenvolvimento cultural da criança, do ambiente e

das condições dinâmicas, que vão além de demarcações de idade.

Assim como em outras funções psicológicas, a escrita também é uma função que se realiza por mediação, pois as transformações são provocadas a partir da internalização da cultura, possibilitando o desenvolvimento. A condição mais fundamental exigida para a criança ser capaz de escrever é a habilidade de usar alguns traços como signo funcional auxiliar, cuja percepção a leva a recordar das ideias, conceitos, frases... a que se refere. “A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos” (Luria, 2012, p. 146). A relação funcional das linhas e rabiscos, ao expressarem um significado, também nos remete à pré-história da escrita humana. No recorte da cena descrita abaixo, iniciado em 22'58'', há um diálogo do professor com o aluno Jojo, no qual é possível inferir que a criança ainda não se apropriou do significado da escrita. A compreensão da escrita aparece como rabiscos, ou “curvas”. Partindo desse pressuposto, houve intencionalidade pedagógica do professor como o mediador, contribuindo assim para que o rabisco tivesse significado.

Professor: - O que fez esta manhã?

Jojo: - Um desenho.

Professor: - Não, na lousa.

Jojo: - Curvas.

Professor: - Então, está aprendendo a fazer curvas para aprender a ... A escrever?

Jojo: - A fazer o “6”.

Professor: - E para que aprendemos o “6”? Para fazer conta?

Jojo: - Para aprender a contar. Já sei contar até 6. Depois do 5, vem o 6.

Professor: - E depois do 6?

Jojo: - Depois vem o 7.

Professor: - Ainda não aprendemos.

Jojo: - Depois do 7, vem o 6. Não. Depois vem o 8.

Inicialmente, o rabisco imitativo do adulto “não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo” (Luria, 2012, p. 149). Essa primeira fase da pré-escrita, ou fase pré-instrumental, em que escrever é uma simples brincadeira, não tem relação funcional com a escrita. A criança utiliza a escrita de forma externa e imitativa, assimilando as formas externas, sem compreender o significado, nem o mecanismo. “Escrever está dissociado do seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa; a criança não tem consciência de seu significado funcional como signo auxiliar” (Luria, 2012, p. 150).

Para Vigotski (2000), a existência de algumas relações simbólicas, como os gestos, os jogos infantis e o desenho, que designam representações significativas infantis, antecedem ao processo de aprendizagem da escrita. A história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os gestos, como primeiros signos visuais na criança, que contêm a futura escrita. “O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se afirma” (Vigotski, 2000, p. 186). Os nexos de origem do signo escrito e gestos passam, no primeiro momento, pelas representações dos rabiscos das crianças. Os primeiros desenhos das crianças, seus rabiscos, são mais gestos que desenhos. Depois os jogos infantis serão importantes nessa relação entre gestos e linguagem escrita. O jogo simbólico como linguagem complexa, mediante gestos, informa o significado de diversos brinquedos. Os objetos irão cumprir funções

substitutivas, mas precisam da ação sobre os objetos, dos gestos para ter sentido, mudanças de significação simbólica dos objetos.

Vigotski (2000) considera como uma segunda etapa do desenvolvimento da linguagem escrita na criança, quando o signo adquire um desenvolvimento objetivo independente que não depende do gesto infantil. A representação simbólica no jogo é uma forma peculiar da linguagem que implica diretamente na linguagem escrita, na medida em que a representação é fundamental no processo de escrita. Por fim, o desenho primário é considerado uma etapa prévia da escrita, como gesto da mão, pelo uso do instrumento lápis, como linguagem gráfica peculiar, na possibilidade de representação gráfica de algo. Devido a muitos determinantes, a criança comprehende que o desenho pode representar algo.

Nos experimentos realizados por Vigotski (2000) existe uma tendência que as-crianças, no processo escolar, passem de escrita puramente pictográfica para ideográfica, isto é, a representação com símbolos abstratos de algumas relações e significados; a escrita simbólica se manifesta por diferentes registros gráficos que reproduzem gestos e representam conteúdos; a criança aprende que pode desenhar as coisas e também a linguagem, objetos e palavras.

Nas observações de alguns experimentos realizados por Luria (2012), mesmo que a escrita não tivesse diferenciação na aparência externa, a criança começa a apresentar mudanças, sendo capaz de observar os rabiscos, ou garatujas, e lembrar as sentenças que havia anotado. Ocorre uma transformação de atividade motora contida para signo auxiliar da memória. Em alguns casos dessa

escrita primitiva, a criança escreve sinais topográficos, sabendo com precisão o significado de cada um. Elas se lembram agora do material, associando-o a uma marca específica para guiá-la na sua recordação. Essas marcas são signos gráficos primários, e ainda não sendo uma escrita, não é signo simbólico. No processo de desenvolvimento cultural, ter algum objeto relembrado com algum signo é importante passo. A memória ganha um poderoso instrumento, que contribui para ampliar o seu alcance. Criar signos que expressam algo pode ser rudimentos que podem desenvolver a escrita.

Dessa forma, o salto qualitativo acontece na transformação de marcas subjetivas para signos que possuem um significado objetivo, que é o mesmo para todos. A produção gráfica da criança começa a refletir ritmo, com conexão com a sugestão apresentada. “O ritmo de uma sentença reflete-se na atividade gráfica da criança, e muito frequentemente encontramos rudimentos adicionais de tal escrita ritmicamente descriptiva, de complexos agrupamentos verbais” (Luria, 2012, p. 163).

No entanto, essa capacidade de refletir o ritmo de uma sentença ainda é muito primitiva, não estando apta a relacionar com o conteúdo de termo que foi apresentado graficamente. Um passo importante no desenvolvimento da escrita se dá quando começa a refletir o seu conteúdo e o signo passa a adquirir significado. A necessidade de registrar quantidade pode ser a origem da escrita, quando a produção gráfica passa a ser instrumento, permitindo representar um conteúdo e depois “ler” o que foi registrado.

Nos experimentos, Luria observou que, à medida que a criança

começava a expressar cor, forma e tamanho, havia semelhança, ainda que grosseira, com a pictografia primitiva. Por esses fatores, a criança chega à ideia de usar desenho como meio para recordar. Assim, “o desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (Luria, 2012, p. 166). O autor distingue então a escrita pictográfica de desenho. Os desenhos não precisam desempenhar função de signos mediadores nos processos intelectuais, sendo a pictografia a escrita por imagens, quanto meio auxiliar, quanto uso instrumental da imagem como um símbolo. As investigações continuam para desvendar os caminhos que levam da escrita pictográfica à escrita simbólica. Como o domínio exterior da escrita precede a compreensão dos mecanismos da escrita, a criança pode conseguir reproduzir graficamente as letras, porém, inicialmente, essas se apresentam análogas aos rabiscos, sem a compreensão da função da escrita. Essa compreensão pode usar signos para escrever qualquer coisa, mesmo que ainda não consiga fazê-lo. Assim, ter “habilidade para escrever não significa necessariamente que a criança comprehenda o processo da escrita” (Luria, 2012, p. 183). Não é a compreensão que gera o ato, mas o ato que gera a compreensão. Assim, no início, a experiência escolar de aprender as letras ocorre de forma puramente externa, sem entender ainda o sentido do mecanismo do uso de marcas simbólicas. “O desenvolvimento ulterior da alfabetização envolve a assimilação do mecanismo da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação” (Luria, 2012, p. 188). Enfim, o processo crescente de desenvolvimento dialético das formas complexas, como no caso da escrita, percorre longo caminho até o domínio.

Contudo, o momento mais importante que caracteriza o

autêntico salto no desenvolvimento da linguagem escrita se dá quando a criança comprehende para que serve a escrita, como recurso auxiliar da memória. Os signos da escrita são símbolos de primeira ordem, denominações diretas de objetos ou ações, mas existe o “simbolismo de segunda ordem, que consiste na utilização dos signos da escrita para representar os símbolos verbais da palavra” (Vigotski, 2000, p. 197).

Conforme apresentado, para que ocorra a aprendizagem da escrita e aritmética, algumas premissas do desenvolvimento psíquico são necessárias, por exemplo, memorizar nome das letras do alfabeto; atenção que permita concentrar por algum período em algum assunto que aparentemente pode não ser interessante; pensamento desenvolvido para que entenda a relação entre sinais escritos e sons que a simbolizam. Conforme Mendonça (2017), durante o processo de desenvolvimento da criança ocorre um entrelaçamento das funções psicológicas, contribuindo umas com as outras. Dessa relação, são produzidas sínteses que culminam na formação de novas funções psicológicas, produto de todo o processo de aprendizagem da criança até a aquisição da linguagem escrita. Portanto, para que a criança adquira uma nova função, é necessário o desenvolvimento do pensamento, da atenção, da imaginação, do uso de instrumentos culturais e da linguagem oral.

Segundo Martins (2011), ao reconhecer as relações que existem entre os complexos sistemas funcionais cerebrais e os comportamentos complexos, é possível compreender o psiquismo como unidade material e ideal, a unidade entre a organização morfológica/funcional dos aparelhos cerebrais e os tipos de atividades psíquicas formadas ao longo do processo histórico de

desenvolvimento da humanidade. Nesse processo, o uso de signos provoca modificações que vão além da função específica, utilizando-se de uma síntese das funções, rearticulando completamente o psiquismo. O uso de signos, portanto, provoca rupturas no modo de operar já instaurado de uma função específica, alterando as relações interfuncionais e inaugurando novas formas de manifestação psíquica.

De acordo Luria (1979), o sistema funcional não pode ser localizado em uma determinada área limitada do sistema nervoso. Nas atividades psíquicas complexas, como, por exemplo, a escrita, existem elos complexos que integram esse sistema funcional. A mudança ocorre não apenas na estrutura funcional, mas também em toda a organização cerebral.

As funções psíquicas não se formam isoladamente, visto que as mudanças ocorridas em cada função determinam todo o conjunto das funções psíquicas como um todo. A dimensão interfuncional submete as apropriações culturais e as condições históricas, que cada indivíduo tem, a possibilidade de se desenvolver. Nesse sentido, a partir dos postulados da Psicologia Histórico-Cultural, Martins (2013, p. 69) apresenta que “existe uma dinâmica psíquica instituída pela especificidade das mesmas e pelo papel que desempenham nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento”, ou seja, o desenvolvimento dessas funções não é uniforme e se altera em cada sujeito.

A Psicologia Histórico-Cultural, a partir dos trabalhos de Vigotski, Luria e Leontiev, comprovou que o emprego de ferramentas culturalmente desenvolvidas pela humanidade, como a linguagem

escrita, possibilita a complexificação da atividade humana. O desenvolvimento do psiquismo, desde a infância à vida adulta, não é um processo puramente evolutivo de acumulação gradual de pequenas mudanças, pois as mudanças ocorrem em saltos, com alterações tanto na estrutura funcional quanto na organização cerebral. Durante a ontogênese, a estrutura dos processos mentais muda e, também, a organização interfuncional se altera.

Iniciada no minuto 22'17", na cena protagonizada pelo diálogo entre o professor e o aluno Jojo, descrita abaixo, é possível perceber algumas diferenças entre o psiquismo do adulto e o psiquismo infantil.

Professor:- Por que você vem à escola?

Jojo:- Porque a mamãe sempre manda eu vir.

Professor:- Preferia não vir à escola?

Jojo:- Sim.

Professor:- Para que vem à escola? Só para brincar?
Para que mais?

Jojo:- Para fazer meu trabalho.

Professor: - E qual é o seu trabalho?

Jojo: - Com o professor... com a Tatiana e o senhor.

Professor: - O que eu e Tatiana fazemos? O que você aprende aqui? Só colorir figuras? Colorir é importante, mas o que mais?

Jojo:- A trabalhar.

Professor: - Qual é o seu trabalho? O que mais aprende?

Jojo:- A escutar...

Professor: - Isso não é trabalho.

É possível perceber, através desse diálogo, o que Vigotski (2009) afirmou sobre o início da aprendizagem escolar: "Ao iniciar a escrita, além de não sentir necessidade dessa nova linguagem, ainda tem uma noção extremamente vaga da utilidade que essa função

pode ter para ele" (Vigotski, 2009, p. 315). Como a necessidade da escrita é imatura no início da aprendizagem escolar, os motivos que mobilizam a criança a escrever são pouco acessíveis no momento em que começa o aprendizado escolar, diferente da linguagem falada que cria, a cada minuto, situações dinâmicas das relações de flexão da fala e conversas. A motivação pelo diálogo já existente na dinâmica de atender às necessidades de infinidades de relações determinam a fala sonora. Já na escrita temos de forçar a criar a situação, a representá-la no pensamento. A linguagem escrita é mais arbitrária que a falada, devendo ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la (Vigotski, 2009).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o papel do educador é fundamental devido às relações que estabelecem com as crianças e na possibilidade de contribuir com a descoberta do mundo das relações humanas. A relação que a criança ocupa nas relações sociais, nos processos reais da vida, são determinantes no desenvolvimento do psiquismo. Assim, para Leontiev (2004), a educação como atividade da criança determina sua relação com a realidade e, também, com o seu psiquismo e consciência. O conteúdo do desenvolvimento do psiquismo da criança depende das condições sócio-históricas concretas que se desenrolam.

De acordo com Leontiev (2004), uma atividade é a relação entre sujeito (ser social) e objeto determinada por um conjunto de ações que podem coincidir ou não com o objetivo ou com o motivo da atividade. As ações compõem a atividade humana, cujo motivo geralmente não coincide com o objeto. Parece que, para Jojo, a escrita é uma ação, um processo que ainda não se transformou em atividade, em motivo para determinar os estudos. Assim, no começo

da vida escolar, a criança ainda não experimentou a necessidade da atividade de escrita. Outra cena, iniciada em 17'39", demonstra a distração de Jojo com outras atividades que não estão relacionadas às atividades do trabalho escolar, e como consequência não termina de realizar a mesma. Talvez as atividades propostas pelo professor não tenham desenvolvido o sentido para Jojo. Parece que os motivos que estimulam Jojo estão relacionados com: poder sair para brincar. Ele tenta negociar com o professor a possibilidade de sair para o recreio, mesmo sem ter terminado as atividades. Ainda que os estudos não se constituam como atividade dominante característica da criança na educação infantil, é possível ir construindo indícios da atividade de estudo. É no processo de frequentar a escola que se possibilita a diminuição do interesse pelo jogo, dando lugar ao estudo.

Compreender o sentido da ação de estudar para a criança consiste em descobrir o motivo da ação. Cada estágio do desenvolvimento psíquico está relacionado à atividade dominante, "aquela, cujo desenvolvimento, condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento" (Leontiev, 2004, p. 312). Esses processos são desenvolvidos nas relações reais com o mundo, na maneira como organiza sua relação com o professor, visto que, com as atividades e com os colegas de classe, pode expressar a particularidade psíquica. Assim, parece que as ações de estudo de Jojo ainda não se desenvolveram para processos de operação, conscientizados por ele. Esse processo de transição de ação para operação necessita de uma mudança ativa na evocação de processos voluntários. Para Leontiev (2004, p. 330),

esse processo de transformação de ação complexa para operação “não se realiza imediatamente e que é por vezes preciso esperar pelo ensino escolar”. A reorganização das operações e, também, das funções psicofisiológicas é fundamental no desenvolvimento da atividade da criança, que ocorre pelas mudanças das relações sociais.

Assim, tome-se não importa o processo parcial da vida psíquica da criança, a análise das forças motoras do seu desenvolvimento conduz-nos inevitavelmente aos tipos de atividades fundamentais da criança, aos motivos que as impulsionam e, portanto, por consequência, ao sentido que tem para ela os objetos e os fenômenos do mundo que a rodeia (Leontiev, 2004, p. 333).

A tríade atividade-ação-operação revela os diferentes momentos da vida e sua relação com as finalidades e motivos, sendo que a atividade produz as transformações mais decisivas no desenvolvimento. É importante, pois, destacar o papel da escola em despertar, nesse início da vida escolar, o interesse pelo estudo. Na interação professor-aluno, no processo de transmissão e apropriação do conhecimento, o significado da escola sofre transformações para as crianças. Ao longo de todo o filme, fica clara a forma diferenciada com que o professor Georges direciona a atividade de cada criança ou grupo de crianças, atento às necessidades específicas de cada uma naquele momento da aprendizagem e do desenvolvimento.

Se o professor possuir uma compreensão superficial dos conhecimentos necessários para a sistematização e organização da sua atividade de ensino, e não tiver desenvolvido o pensamento teórico-científico, alienada estará a sua atuação, comprometendo

o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem consciente tanto para a criança quanto para o próprio professor. A partir dessas considerações, pode-se pensar que, dentre os papéis do professor e da escola, está o ensino da linguagem escrita e sua objetivação do desenvolvimento do sujeito e processo de emancipação humana. Conforme Mendonça (2017), a escola é fundamental no desenvolvimento de novas formas de ação mental ao organizar o processo de aprendizado no contexto escolar. Por isso, faz-se necessário o estudo da organização da atividade de ensino da escrita, os procedimentos didáticos, os conceitos e as estratégias que permitirão a atuação sobre a prática docente, objetivando a incorporação de um procedimento de ensino científico da linguagem escrita.

Segundo Mendonça (2017), o professor, como sujeito social, que detém o conhecimento historicamente produzido a ser ensinado, muitas vezes, apenas realiza a sua tarefa a partir da forma como ele próprio se apropriou dos conceitos, e influenciado por esta forma organizará a atividade de ensino da palavra escrita. A questão que o autor nos coloca é: “Tem o professor a dimensão didática, instrumental e psicológica das implicações que o conceito de palavra escrita produz no modo de organizar sua atividade de ensino?” (Mendonça, 2017, p. 14). Para o autor, não é suficiente os professores atuarem com base em modelos de trabalhos construídos por outros profissionais, pois não é possível replicar as atividades em outros contextos. É necessário, portanto, a apropriação científica e teórica pelo professor para uma organização teórica voltada à realidade do ensino. Somente com essa apropriação o professor pode organizar o que pretende ensinar de modo consciente, a partir

de uma dimensão ampla do processo de ensino-aprendizagem, conseguindo prever os desdobramentos mais complexos no desenvolvimento da criança. Para o desenvolvimento de uma educação consciente e emancipadora, é preciso compreender melhor os aspectos didáticos, os conceitos e as estratégias, possibilitando ao professor a incorporação de um procedimento de ensino científico da linguagem escrita na sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enredo do documentário, na relação com a educação, se insere no contexto de práticas educativas, apresentando uma linha tênue entre ficção e realidade, entre ensino e aprendizagem, entre o SER e o TER. Esse texto buscou discutir algumas questões que envolvem a educação escolar a partir da Psicologia Histórico-Cultural, especificamente no desenvolvimento do ensino-aprendizagem da linguagem escrita, que envolve a relação entre professor-aluno. A formação de cada SER individual perpassa as relações sociais e o processo de apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade possibilitada pelo ensino escolar. Assim, para que a criança possa se desenvolver no aproveitamento de toda sua potencialidade e, por conseguinte, obter neste processo a formação e qualificação de sua personalidade consciente, é preciso que ela tenha condições de acesso e apropriação a tudo aquilo de mais desenvolvido produzido pela humanidade ao longo da história. Nesse sentido, é preciso TER possibilidade real de aprendizagem para a efetivação da potencialidade, o vir a SER. Assim, esse processo contínuo permanente, lento e gradual, pode ser percebido no filme em duas cenas: quando novas crianças bem pequenas conhecem

o espaço da escola, que ainda não lhes é familiar; e quando alguns alunos avançam para a escola média.

Portanto, a organização do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento de novas formas de organização da atividade psíquica da criança. Não apenas a apropriação da linguagem escrita, mas, também, as formas como a atividade de ensino e atuação do professor estão organizadas no processo de mediação, transformam e qualificam a estrutura psíquica da criança.

REFERÊNCIAS

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiana. Vigotski e o estudo da Psicologia da Arte: Contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/vr5bbMpFznNZRsVTMJFxVqN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

LEITE NETO, Alcin. *Ser e Ter*, documentário francês idealiza a educação na França atual. Publicado na Folha de S. Paulo no dia 01 de abril de 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0104200409.htm>. Acesso em: 27 abr. 2022.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita

na criança. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, p. 143-189, 2012.

MARTINS, Ligia Márcia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: Contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador**: Contribuições da teoria histórico-cultural. 2017. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

TULESKI, Silvana Calvo *et al.* Cinema como recurso para o desenvolvimento conceitual: Enlaces da Psicología Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v.7, n.1, p. 141–157, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12285>. Acesso em: 13 abr. 2022.

VIEIRA, Camila. Na escola da delicadeza. **Imagen em movimento**. [s./l.], 2005. Disponível em: http://imagen_em_movimento.blogspot.com/2005/11/ser-e-ter-tre-et-avoir-de-nicholas.html. Acesso em: 20 mai. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas Tomo III**. 2. ed. Madri: Visor, 2000.



CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO PARA TODES? CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA QUEER PARA INCLUSÃO DE SUJEITOS *TRANSGÊNEROS* NAS ESCOLAS

Dandara Camélia da Silva Domingues
Daiane Fuga da Silva

INTRODUÇÃO

Refletir sobre as múltiplas faces das violências físicas e simbólicas que acometem e aterrorizam os corpos transgêneros, é, antes de tudo, buscar descristalizar e desenrijecer as estruturas que reiteram as suas permanências em lugares *outsiders*¹⁴. Sendo a escola um campo heterogêneo e um micro que reflete um macrossistema, inúmeras hostilidades são reproduzidas com os corpos ditos dissidentes e abjetos¹⁵, localizados aqui como corpos transgêneros ou Trans-Queers. Isso reflete nos dados de evasão escolar, cuja população de pessoas transgêneros está na linha de frente.

Para a Associação Nacional de Travestis e Transexuais – ANTRA (2022), deve haver um grande incentivo no território escolar para que as expulsões de sua população sejam cessadas, viabilizando o acesso ao mercado de trabalho formal, uma vez que a maioria das transfeminilidades se encontram no trabalho sexual por escassez de opções e possibilidades. Em razão disso, a educação deve ser a baliza de uma sociedade igualitária, pois, quando esta é acolhedora, abre outras portas, como a construção de economia sustentável, produção de conhecimentos, entre outras coisas.

¹⁴ De acordo com Becker (2008), alguém é tido como outsiders quando infringe as regras impostas como corretas na sociedade, bem como vive de acordo com as que são encaradas como proibidas. Isto é, como um forasteiro ou com uma vida sem rumo (p. 15).

¹⁵ Compreende-se por ‘dissidente’ os corpos que fogem das normas e inscrições sociais. Por essa razão, recusam-lhe a inteligibilidade de suas identidades, tornam-se vulneráveis, despertam repulsas, fascinam e são abjetados, não tendo credibilidade política e social (Pisticelli, 2009).

Posto isto, a Teoria Queer, sendo subversiva, foi escolhida, pois busca, a princípio, dar compreensão às dissidências corporais e, ademais, realizar críticas ao sistema que mantém discursos, em tom de justificativas, para violentar e indecorar tais sujeitos. Com base nisso, algumas questões são importantes para a proposta deste debate: Como romper com as cristalizações cis-heteropatriarcais e pensar os corpos generificados e sexuados de uma forma livre, plural, diversa e fluida? *Queerizar* a educação colabora com o combate à transfobia e com o pertencimento identitário? A Teoria Queer, pensada do ponto de vista educacional, pode ser um forte mecanismo para a reestruturação do conhecimento e para a desconstrução de conceitos que não favorecem a trajetória das pessoas trans?

Dito isto, este capítulo dispõe de significativa relevância social, visto que reitera que a inserção de forma adequada de pessoas trans nos sistemas escolares deve ser imediata. Para mais, as discussões sobre gênero, sexualidade e demais quadros que compõem a diversidade humana, devem ser incluídas no rol das políticas educacionais. Sendo assim, tem-se por objetivo constatar como a Teoria Queer, seus desdobramentos e possibilidades, podem colaborar com os eixos educacionais para se pensar em sujeitos-outros e dissidentes que são acometidos(as/es) pela violência transfóbica no Brasil. Espera-se, bem assim, contribuir com os alicerces teóricos sobre a Teoria Queer, suas aplicações e proposições emancipatórias alinhadas à educação e ao pensamento transgênero, objetivando um campo educacional crítico e de combate aos percalços transfóbicos presentes na rotina de corpos trans.

De acordo com Freire (1987), a emancipação do oprimido também liberta o opressor. Assim sendo, admite-se neste artigo que a transgeneridade, teoria queer e educação são pontos de análises importantes para disseminar informações em espaços, cujos itens propostos aqui têm esvaziamentos de debates. Também, são importantes para a compreensão da transgeneridade e para a construção de uma Educação *queerizada* - como via para a emancipação do sujeito transgênero - e para a problematização da cultura de discriminação e da violência transfóbica que é atual e presente em corpos trans-*queer*. Almeja-se que os resultados apresentados colaborem para uma maximização e aproximação do debate de gênero na educação para a humanização de corpos transgêneros e para o aperfeiçoamento do tema nas áreas de educação e da opinião coletiva.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho trata-se de um estudo teórico bibliográfico e exploratório em periódicos, artigos, dissertações e livros, que se dedicam ao debate de gênero, transgeneridade e travestilidade, população LGBTQIAPN+, o campo da educação e a Teoria Queer. Utilizou-se como guia de pesquisa as ferramentas: *Google Acadêmico*, *Scielo*, *Catálogo & Dissertações* da CAPES, livros (físicos e digitais), boletins e dossiês de dados dos últimos 10 anos (2012 a 2022). Assim sendo, o método de pesquisa científica, de acordo com Bastos e Keller (1995) foi caracterizado por uma averiguação metódica no que tange ao assunto selecionado, objetivando tornar compreensível os aspectos estudados (Bastos; Keller, 1995).

Em harmonia com esses pensadores, Gil (2002) anuncia que a pesquisa é requisitada assim que se identifica que as informações sobre determinado assunto são insuficientes ou insatisfatórias, quando ela está desordenada e não é confiável para responder o problema. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica designa-se a auxiliar o pesquisador e a pesquisadora na procura por literaturas e obras de relevância para o tema, que já foram publicadas. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica trata-se de uma busca ou verificação de materiais sobre o princípio que irá orientar e direcionar o projeto, que num momento anterior foram publicados. Além disso, o material recolhido e investigado necessitará de uma dedicada análise e reflexão dos conteúdos escolhidos e dará sequência a uma série de etapas para que uma base convergente seja construída e para que a argumentação teórica, que é fundamental, seja desenvolvida. Deste modo, fica inteligível que a pesquisa bibliográfica tem por finalidade apoiar o trabalho científico, aprimorar e atualizar o conhecimento.

Ainda de acordo com o Gil (2002), o pesquisador estará em contato direto com todos os materiais, até então já desenvolvidos, o que lhe proporcionará maiores esclarecimentos, expansão de conceitos e descobertas de novas informações sobre o seu objeto de estudo. Além de tudo, a metodologia da pesquisa bibliográfica engloba etapas cruciais para o seu desenvolvimento, como indagação, reflexão, análise e interpretação do que está sendo observado, lido e considerado. A revisão é realizada através de diversas fontes, permitindo ao observador reinterpretar ou redescobrir distintos pontos dentro de um tema. Em vista disso, necessita-se identificar na revisão bibliográfica pensadores, teóricos e autores que corroboram com o que se deseja ser dito pelo pesquisador.

O trabalho ocorreu em dois momentos: Primeiro, realizou-se a revisão da literatura existente para fundamentar o debate sobre gênero, corpo, transgeneridade e teoria *queer*. A busca desenrolou-se nas principais ferramentas de pesquisa e com palavras-chave para facilitar a investigação, como: “Transgênero”, “Teoria Queer” e “Educação”. A revisão e fichamento dos materiais clássicos foram realizados através de livros físicos e do *Google Acadêmico*. Nos materiais contemporâneos, foram utilizadas pesquisas em cada periódico, dossiês e boletins que estão disponíveis na versão *on-line*.

No segundo momento, foi realizada uma vasta busca sobre a educação e a sua relação com a Teoria *Queer*, visando um arcabouço teórico que proponha uma educação humanizadora, crítica e que não reforce violências e estigmatização aos corpos trans. Em seguida à seleção, os materiais foram lidos, fichados e analisados, a fim de construir uma linha teórica coerente e coesa. A revisão bibliográfica possibilitou a importante experiência de estar diante de múltiplas literaturas sobre o tema, de aprimorar a discussão, de refletir sobre antigos conceitos e ressignificá-los, assim como desenvolver novas interpretações no que diz respeito a transgeneridade, os ensaios de gênero, do lugar da educação, assim como a crítica de sua atuação tradicional (Domingues; Silva, 2021).

REFERENCIAL TEÓRICO

O *queer* indica um “outro”, quiçá a produção deste, ou, como diz Louro (2001), “representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora” (2001, p. 546). De acordo com o sociólogo brasileiro, Richard Miskolci (2017; 2019), a intelecção

sobre o termo *queer*, bem como se entende hodiernamente, tanto em sentido político e teórico, ergueu-se como um incitamento crítico à ordem sexual, vigente nas décadas finais do século 20 nos Estados Unidos, possuindo quiçá ligação com a contracultura e reivindicações dos “novos movimentos sociais” da década de 1960, que postulavam demandas para além de econômicas, tendo o seu apogeu em seguida aos populares movimentos operários e trabalhistas (Miskolci, 2019, p. 21).

O *queer* é um apoderamento brusco de um termo, *a priori*, adotado para ofender, descredibilizar e amoralizar (Salih, 2019). Como coloca Miskolci (2019), as interrogações sobre o *queer* não eram exatamente sobre a homossexualidade em si, mas das abjeções dadas a esses corpos. Dito isto, abjeção seria um território cuja coletividade retira a importância política e social de alguns indivíduos (Domingues; Silva, 2022). Em outros termos, revela todo um caráter moral e ético fundados no interior da matriz cis-heteropatriarcal, onde há uma desesperada resistência para que tais padrões sejam mantidos. Para Miskolci (2019, p. 24):

O abjeto não é simplesmente o que ameaça a saúde coletiva ou a visão de pureza que delineia o social, mas, antes, o que perturba a identidade, o sistema, a ordem. A abjeção, em termos sociais, constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade.

É possível pensar o *queer* ousadamente como uma expressão propícia para que nenhuma diversidade fique de fora, invisibilizada ou sem representatividade. O *queer* não possui o propósito de homogeneizar a sigla LGBTQIAPN+, uma vez que contém caráter

heterogêneo. *Queer* é uma amalgama polifônica. Este termo rompe com as fronteiras que afirmam que determinadas vivências são abomináveis ou um simples erro da natureza, mas ele também faz parte dessas atrizes e atores sociais. É como diz Louro (2004, p. 30):

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. *Queer* é, também, o sujeito da sexualidade [e identidades de gênero] desviante - homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser integrado e muito menos tolerado. *Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro e nem o quer como referências; um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do entre lugares, do indecidível. *Queer* é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina.

Já no Brasil, país de língua lusófona, não há uma tradução ou significado para o termo *queer*, entretanto, há uma organização social semelhante com origens históricas ofensivas e desumanizadoras que foram anexados à linguagem coloquial da comunidade LGBTQIAPN+ e tomados de forma política. Exemplificativamente, temos: “viado”, “bixa”, “frango”, “sapatão”, “trava”, entre outros que “carregam aproximações existenciais ao sentido que foi dado ao *queer* nos Estados Unidos do final do século 20” (Domingues; Silva, 2022, p. 2), visando “ofender pessoas que possuem sexualidade, gênero e estilo de vida diferente do que é socialmente aceito” (Santos; Oliveira; Souza, 2018, p. 3).

No que concerne às corporalidades transgêneros e travestis, ao desafiarem o dito e não dito dos discursos conservadores, desde sempre são vitimadas pela violência, exclusão social, precariedade existencial, educacional, política, de trabalho, entre outras. Logo, se

aproximam indagações epistemológicas e empíricas sobre os pontos em comum e intersecções entre o trans e o queer, podendo, no entanto, dizer que são locuções de sentido aproximado. Isto é, são sinônimos com similitudes e aproximações existenciais (Domingues; Silva, 2022). Dito isto, é importante destacar que ainda opera uma ótica coletiva no seio da sociedade brasileira, quiçá mundial, de que pessoas trans são excêntricas, marginais, impotentes e frutos de abjeções (tudo aquilo que o queer representou no passado) (Domingues; Silva, 2022). Melhor dizendo, é um corpo designado para ser humilhado, desprezado e abandonado socialmente.

Para a professora e pesquisadora Jaqueline Gomes de Jesus (2010; 2012) a transfobia, junto ao o cissexismo¹⁶, são métodos eficientes e determinantes de exclusão da população trans. Diante disso, comprehende-se por transfobia, prática transfóbica ou violência transfóbica, quando existe medo, ódio ou repulsa em relação às pessoas trans (Jesus; Alves, 2012; Domingues; Silva, 2021). Além disso, essa violência é caracterizada “pela tentativa de aniquilação do outro e da inteligibilidade de suas identidades” (Domingues; Silva, 2022, p. 2). Em harmonia com a teórica, a Antra (2021) reafirma que:

O comportamento transfóbico, em nosso entendimento, diz respeito a quaisquer atitudes inferiorizantes, degradantes ou humilhantes que pode ou não incluir agressões físicas, verbais, simbólicas, materiais, patrimoniais e/ou psicológicas, manifestadas com o intuito de violar direitos, negar acesso ou dificultar a cidadania, coibir a livre expressão de gênero, assim como a de negar o

¹⁶ Ato de discriminação baseado no gênero\sexo cisgênero.

reconhecimento da autodeclaração de gênero de travestis, transexuais e demais pessoas trans, quando sua identidade de gênero for um fator determinante para essas violências ou violações, seja por ação direta ou por omissão (Antra, 2021, p. 16-17).

A situação da população trans no Brasil, de acordo com a Antra (2022), além de agravar ano após ano, é uma das piores no panorama mundial. Além de tudo, a instituição alega que não há segurança para a sua comunidade, pois:

Pessoas trans não têm proteção e tampouco se sentem seguras em existir e viver em uma sociedade cissexista, que desumaniza essas existências, incluindo os requintes de crueldade. E onde o próprio estado, governos e agentes públicos têm sido parte do problema sob diversas óticas (Antra, 2022, p. 15).

Jesus (2012) alega que foi através do feminismo trans que o conceito de gênero se reconfigurou, trazendo, assim, novas realidades e visibilizou identidades pessoais e sociais, pensando nos desafios presentes na vida cotidiana de pessoas trans, uma vez que esses agentes são bombardeados pelo machismo e pela violência transfóbica (Jesus; Alves, 2012, p. 3, 6). De acordo com a teórica, o feminismo trans, sendo um movimento intelectual, político e prático, emerge com o objetivo de se desdobrar para reestruturar e redefinir a relação entre gênero e biologia, assim como o sistema de opressões transfóbicas e reconhecer o histórico de lutas de pessoas transgêneras (Jesus; Alves, 2012, p. 8; Jesus, 2012, p. 6, 8). É um movimento que emerge para pensar no lugar das mulheres trans e travestis dentro do feminismo e para refletir sobre as experiências e demandas dessas “mulheridades.” Assim, como coaduna

Nascimento (2021, p. 70):

É importante reconhecer, valorizar e divulgar que nós, mulheres transexuais e travestis, somos produtoras de epistemologias. Não somos exemplos exóticos de dissidência de gênero prontos para serem investigados por pesquisadores e demais curiosos de modo geral. Afinal, é nisso que o transfeminismo consiste primariamente: um movimento epistêmico e político feito por e para mulheres transexuais e travestis.

Dessa maneira, “a criação do transfeminismo surge como a concepção de outra linha de batalha para atuar contra o sexismoe a transfobia e pautar políticas específicas de reconhecimento do segmento trans. A proposta é de coalizão estratégica, não de fragmentação” (Nascimento, 2021, p. 72). Logo, as urgências transfeministas devem ser pensadas de formas conjuntas, entendendo as distintas opressões de acordo com as vivências, mas sem separatismos e antagonismos no cunho político, teórico e prático do feminismo. Em uma procura da promoção da emancipação de sujeitos transgêneros, sem embargos de seu gênero, expressão de gênero¹⁷, orientações sexuais etc. O transfeminismo admite que tais agentes sociais residem às margens das marchas e processos sociais (Jesus, 2012, p. 6).

A partir dos debates expostos nesses parágrafos, nota-se que a luta das pessoas trans rumo à emancipação de seus corpos e na construção de uma sociedade aceitável para todos, parece ser perene. No entanto, como já foi bem elucidado, aqui, as movimentações

¹⁷ Refere-se à aparência, ao comportamento e à forma de se expressar no mundo de acordo com algum gênero.

históricas das perspectivas *queer* ocasionaram inúmeras mudanças na sociedade. Uma delas foi a reorganização do conceito clássico de gênero e desejo; a inserção de novas roupagens de sujeitos (vistos em outrora como desviantes) nos movimentos vanguardistas e, também, do questionamento fundamental de quais sujeitos pertencem ao feminismo.

Se o pensamento *queer* emerge com o intuito de transgredir o que está posto, desalinhar as certezas e de não se enquadrar ou reforçar normalidades e categorias identitárias, sua rebeldia foi potencial para que outros movimentos, como o transfeminista, seguissem o exemplo. Pode-se, assim, afirmar que o transfeminismo também é um pensamento que se insere dentro do arcabouço teórico e epistemológico *queer*, ao passo que busca subverter uma ótica tradicional de feminismo e desfaz as ideias clássicas e cristalizadas de mulheridades e de quem pode ser o sujeito do feminismo.

Em suma, o próximo passo a questionar é: Como o pensamento *queer*, alinhado ao pensamento transgênero, podem ser cúmplices de outros pilares epistemológicos, como a educação, para continuarem desfazendo conceitos e certezas que ainda marginalizam, educalizam e designam corpos colocados como dissidentes, em outrora designados como *queer*? Como o *queer* pode ser um potencial para se pensar em currículos e pedagogias emancipadoras e para afrontar quaisquer levantamentos cis-heteropatriarcais nos pilares educacionais? Como este pensamento pode contribuir com ambientes onde pessoas trans possam ser quem elas são e construírem suas narrativas a partir de suas autopercepções e visões de mundo e não de violências simbólicas e físicas transfóbicas?

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após o levantamento da literatura existente, notou-se a ínfima quantidade de artigos e publicações sobre o tema. Do total, três são da professora Guacira Lopes Louro (1997; 2000; 2001), sendo considerados clássicos dentro dos estudos sobre teoria *queer* no território brasileiro, população LGBTQIAPN+ e o território escolar, o que justifica serem anteriores aos 10 anos do levantamento, ao passo que ainda são abundantemente utilizados atualmente para os estudos da teoria *queer* e educação no Brasil. Além desses, o tema também é abordado em alguns capítulos do livro *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*, do professor e sociólogo brasileiro Richard Miskolci (2019), e, também, destrinchados no artigo “Questões de identidade(s) de gênero(s) e orientação sexual: uma abordagem através da Pedagogia Queer”, de Nemi Neto (2015). Vale ressaltar que todos os estudos secundários sobre o tema, utilizam Louro (1997; 2000; 2001) e Miskolci (2019) como principais expoentes teóricos, o que reitera a ausência de novas propostas e publicações inéditas dentro do campo da pedagogia do currículo *queer*.

Dito isto, a Escola, sendo valorosa para a socialização secundária das pessoas, até então é um dos espaços prevalecentes quando se trata de locais cuja população LGBTQIAPN+ é acometida pelo preconceito (Louro, 2001). Para mais, ela é impreterível para aprendizados cruciais, bem como: formação cidadã, diversidade humana (e o respeito às diferenças e à alteridade) e para a formação da subjetividade das pessoas (Mello, 2012). Assim, “é urgente que no ambiente escolar haja preparo, conhecimento e adequação para que as orientações sexuais e identidades de gênero (sejam elas

cisgêneros ou transgêneras, heterossexuais ou homo-bi-pansexuais etc.) sejam igualmente respeitadas e consideradas” (Domingues; Silva, 2022, p. 6).

Para Louro (2000), as identidades de gênero e orientações sexuais são construídas socialmente e impostas, voluntária ou involuntariamente, pela sociedade através de regras, valores, comportamentos, e condutas morais que vão ditar padrões de normalidade. Conforme diz a autora (2001), os corpos desviantes ou desobedientes das normas (ou *queer*) se defrontam no ambiente escolar com suas identidades sexuais e de gênero postas em segredo, sendo segregadas, e com “um lugar incômodo para permanecer”. Ao mesmo tempo, quando esses, entre aspas, novos sujeitos com novas práticas contestam as normas vigentes e rebelam-se contra a cis-heterossexualização da sociedade, a aptidão normalizadora da escola encontra-se ameaçada (Louro, 2001, p. 542).

Para elucidação das razões que colocam a Escola como um lugar central para a promoção da inclusão e respeito à diversidade humana, temos a pesquisa *Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam?*, realizada pela Flacso Brasil (2013), em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e o Ministério da Educação (MEC), cujos dados apontam que 19,3% dos discentes da rede pública de ensino não desejariam ter um colega de classe que possua identidade de gênero transgênero ou travesti, assim como os que têm orientações sexuais não hegemônicas (homo, bi, pan, assexual etc.)¹⁸.

¹⁸ Outra pesquisa, de nível nacional, sobre os estudantes LGBTQIAPN+ no ambiente escolar, realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais [ABGLT] (2016) acusa que 73% dos jovens entre 13 e 21 anos sofreram agressões

Defronte esta situação, sugere-se que a função da educação, currículos e seus profissionais (educadores), é de não se inserir fora desse debate, ao passo que correm o perigo de serem desafiados por questões que antes eram seguras e estáveis e, agora, precisam pensar em novas estratégias e ferramentas para tornar corriqueiros os temas que, outrora, eram tidos como impróprios e que, atualmente, se tornam emergentes.

Tendo dito isto, através das suas arguições, produções científicas e acadêmicas, a literatura aqui tomada sugere “que essa lógica deve ser abalada por intervenção de uma metodologia da desconstrução que desordene e desestabilize esses arranjos” (Domingues; Silva, 2022, p. 7). Isto é, por uma pedagogia *queer*. Desta maneira, Louro (2001, p. 548) afirma que “desconstruir não significa destruir” e utiliza uma palavra que etimologicamente possui o sentido de “desfazer”. Dito isso, ela conclui,

portanto, ao se eleger a desconstrução como procedimento metodológico, está se indicando um modo de questionar ou de analisar e está se apostando que esse modo de análise pode ser útil para desestabilizar binarismos linguísticos e conceituais (ainda que se trate de binarismos tão seguros como homem/mulher, masculinidade/feminilidade). A desconstrução das oposições binárias tornaria manifesta a interdependência e a fragmentação de cada um dos polos. Trabalhando para mostrar que cada polo contém o outro, de

verbais dentro do espaço escolar, no ano de 2015, apenas por fazerem parte da legenda LGBT+. Tais levantamentos, tanto da primeira quanto da segunda pesquisa, revelam que uma discussão ética sobre os mecanismos e ferramentas necessários para a permanência do grupo supracitado é urgente na rotina das escolas brasileiras (Gonzaga; Gallas, 2019).

forma desviada ou negada, a desconstrução indica que cada polo carrega vestígios do outro e depende desse outro para adquirir sentido (Louro, 2001, p. 548).

Este método - a pedagogia *queer* - vislumbra esgrimir os paradigmas aos quais o *outro* é produzido e de interpelar a estreita conexão desse *outro* com o eu (Domingues; Silva, 2022). Aqui:

A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam (Louro, 2001, p. 550).

A pedagogia *queer* (que se deriva do pensamento queer, sendo este uma base teórica norte-americana que emergiu na segunda metade do século 20), busca: “Cooperar com o território escolar ao destacar que a suas estruturas e instituições não devem se fixar em polarizações ou modelos únicos de sujeito, ao passo que tal ato segregá, entorpece a diversidade e afasta indivíduos” (Domingues; Silva, 2022, p. 8).

Para além disso, ela dispõe-se a, ademais, desestabilizar o que está, atualmente, estável nas representações pedagógicas que instituem uma ideia de normalidade dentro das salas de aula e

currículos escolares, abstraindo as questões sociais do aprendizado (Nemi Neto, 2015).

Para mais, o que está sendo esgrimido aqui sobre uma pedagogia *queer*, não intenciona deparar-se com o método correto ou as perguntas certas, mas sim a possibilidade de questionar nossas práticas ou noções de normalidade e aceitação. Assim como a teoria *queer* procurou manter-se distante das marcas de gênero associadas aos estudos gays e lésbicos, a pedagogia *queer* nos proporciona um olhar a todas as pessoas que fazem parte do contingente educacional, sejam elas heterossexuais, homossexuais, bissexuais, assexuais etc. (Nemi Neto, 2015, p. 30).

Conforme clarifica Louro (2001), o propósito da pedagogia do currículo *queer* é o de falar para todos e não apenas a aqueles e aquelas que se identificam dentro do campo *queer*. Além disso, tal prática não pretende usurpar ou antagonizar sujeitos beneficiados pela cis-heteronormatividade vigente, nem de substituir uma norma por outra, ou de fundar uma supremacia transgênera, *queer*, e amoralizar as identidades cisgêneros e heterossexuais. Contudo, visa oferecer um olhar para a prática pedagógica ao observar distintas possibilidades de se expressar, sem limitações de rótulos ou identidades fixas, polarizadas ou engessadas (Nemi Neto, 2015). Essa pedagogia, bem como discorre Louro (2001), é subversiva e provocativa, respeitando o feitio de sua base teórica: a teoria *queer*. E, como já foi dito, seu escopo é de “fazer as Escolas e os indivíduos pensarem sobre as diferentes formas de ser e existir e não impor comportamentos embasados no cis-heteropatriarcado” (Domingues; Silva, 2022, p. 8).

Assim sendo, há algumas formas de exercitar essa prática

pedagógica *queer* dentro das salas de aula, nos corredores das escolas e nos currículos educacionais. De acordo com Domingues e Silva (2022) e Nemi Neto (2015), podemos: I) Indagar e provocar padrões de dominação dentro da escola para viabilizar que corpos outros, transgêneros ou *queer* tornem-se visíveis; II) Problematizar a estrutura de dominação e normalização do ensino e de seus conteúdos fixos sem abertura ou inclusão da diversidade; III) Trabalhar as questões sobre identidade, problematizando o lugar da mulher e do homem na sociedade, criticando as fixidez impostas a esses binarismos e estimular o respeito às diferenças; IV) Fomentar um ambiente em que se cultua a cultura da paz; V) Treinar um olhar *queer* ao promover discussões que elucidem as razões de termos como transgênero e travesti, bissexuais, gays, lésbicas e entre tantos sejam empregados de formas negativas ou como xingamentos e ofensas; VI) Não tratar como tabu ou conteúdos privados, mas viabilizar tais termos para que façam parte da rotina escolar e encontrem espaço no vocabulário educacional e sejam vistos como comuns e não negativos (Domingues; Silva, 2022; Nemi Neto, 2015).

Um olhar *queer* vislumbra sempre ressignificar termos que se tornaram atributos negativos para que ninguém mais tenha medo ou repulsa deles. No entanto, ao idealizar esse olhar *queer* para as carteiras e assentos escolares:

O pensamento *queer* necessita de ferramentas educacionais para que se torne acessível e compreensível aos alunos. Um dos meios cabíveis e didáticos é a partir da transposição didática, ao levar o saber teórico *queer* para o conhecimento construído em sala de aula. Dentro desta perspectiva, o docente tem a incumbência elementar de se manter crítico quanto aos recursos indispensáveis

para a construção dos conhecimentos do corpo docente e a sua prática didática (Domingues; Silva, 2022, p. 9).

Tendo dito isto, “o saber passa por processos de transposição didática, que tem por fim elencar quais elementos, do conhecimento historicamente construído, estão relacionados com as demandas de determinada sociedade e com os objetivos educacionais” (Pagliochi *et al.*, 2019, p. 2). Essa transposição possui algumas características sendo, uma delas, a externa, que é incumbida pela composição dos currículos e ferramentas didáticas para o espaço escolar, como o livro didático, e a interna, que se dedica às mediações pedagógicas implementadas em sala de aula. Ambas são úteis para o pensamento *queer* e suas metodologias, ao passo que são intervenções significativas para o exercício da imaginação sociológica dos discentes, especialmente, porque os conteúdos selecionados e hierarquizados para a sala de aula devem se aproximar da realidade da sociedade brasileira (Pagliochi *et al.*, 2019). Ou seja, também diz respeito a “um Brasil miscigenado, étnico-racial, LGBTQIAPN+ e travesti” (Domingues; Silva, 2022, p. 9).

Há disponíveis algumas metodologias lúdicas de ensino para a sala de aula, como o uso de jogos (ludificação, gamificação ou *gamification*, em inglês), filmes, entre muitas. Essas estratégias pedagógicas, sendo indispensáveis para o processo de aprendizagem ativa, devem contemplar temas sobre a diversidade humana dentro do espaço escolar e conter referências sobre as existências *queer*, citando, por exemplo, os corpos trans que ainda possuem dificuldades para permanecer nas Escolas, como no uso do banheiro, respeito ao nome social, valorização de suas identidades etc. Assim

sendo, para além de tais recursos citados, é necessário ocupar o mais utilizado (como primordial fonte de conhecimento para os discentes) pelos professores no Brasil: o livro didático.

Logo, uma pedagogia *queer* transposta nessa ferramenta didática democratiza o saber e oferece referências para os corpos transgêneros dentro de um espaço heterogêneo que é a sala de aula. Além do mais, reflete sobre os conteúdos selecionados pelos professores como fundamentais para a construção do saber dentro do espaço educacional (Domingues; Silva, 2022, p. 9).

É de máxima importância que termos como “gay”, “travesti”, “transgênero”, lésbica”, bisexual” entre outros, vistos como impróprios, façam parte do dia a dia dos corredores escolares de forma benéfica e positiva (Nemi Neto, 2015). Assim, realidades tidas como forasteiras (*outsiders*) e inadequadas (abjetas) estarão presentes e vigentes no cotidiano e colaborarão com o cessamento da violência transfóbica dentro do território escolar. Além disso, será eficaz para que haja uma convivência saudável entre os colegas.

No mais, é importante entender que há pessoas que transitam entre os gêneros, se relacionam com pessoas do mesmo sexo, que não se relacionam sexualmente com outras pessoas, que se entendem como gays, lésbicas, travestis, transexuais... e que essas pessoas não são uma outra vertente diferente da norma, são outras maneiras dentro de uma gama de possibilidades fluídas que a nossa expressão humana nos permite (Nemi Neto, 2015, p. 34).

Em virtude dos fatos mencionados, a teoria queer e suas pedagogias, bem como a sua parceria com a educação, não oferece meramente uma percepção diferenciada para as questões

de gênero e sexualidade, mas “um olhar diferente e realista, sem estigmas e estereótipos, da população LGBTQIAPN+, sendo aqui destacados os corpos transgêneros” (Domingues; Silva, 2022, p. 10). Em concordância com Guacira Louro: “[S]e for compreendido como um movimento ou uma tendência, o queer entraria no currículo para estranhá-lo, quer dizer, para provocar mudanças mais radicais no modo de conceber o conhecimento” (2012, p. 367). E, ao notabilizar a transgeneridez, é importante incorporar novas proporções e delineamentos sobre o que é ser humano, suas pluralidades e diversidades dentro das escolas. Sobre isso, Nemi Neto (2015) conclui ao afirmar que “a oportunidade de expressar nossas identidades plurais deve fazer parte do nosso cotidiano escolar” (p. 33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos observados, ficou bem elucidado que ao investigar as aplicações do pensamento *queer*, suas proposições emancipatórias, alinhadas à educação e ao pensamento transgênero, objetivando um campo educacional crítico e de combate aos percalços transfóbicos presentes na rotina de corpos trans, nota-se que ainda há muito o que avançar rumo a uma educação humanizadora. Assim sendo, com as mudanças, vem também a resistência de determinados grupos para que esta categoria permaneça em um lugar incômodo para (sobre)viver: no território da exclusão social. Ou seja, a luta, contra a transfobia, o preconceito e a discriminação, ainda é grande e contínua, precisando derrubar diversos leões por dia: ora os discursos e práticas os(as) invisibiliza e extingue, ora visibilizava demais de forma caricata e estigmatizada.

A pedagogia do currículo *queer* visa questionar os arranjos operantes que norteiam as compreensões do gênero e que buscam delinear identidades como fixas e inquestionáveis dentro das escolas. Vale ressaltar que a heterogeneidade humana sempre esteve sobreposta pela homogeneidade, ou seja, ainda existe, e tenta persistir, uma referência de educalização cis-hetero-patriarcal dos corpos. Aos que buscam subverter esses ordenamentos, deparam-se com humilhações, silenciamentos, exclusões e violências. Sem a diversidade humana haverá um comprometimento em suas identidades.

No mais, este estudo buscou ressaltar que, com a ausência da diversidade humana no território escolar e da inclusão, haverá um comprometimento nas identidades individuais e coletivas de pessoas trans. *Queerizar* currículos e escolas significa avançar rumo a uma educação humanizadora, o que nos traz à tona a necessidade do fomento de mais e mais estudos sobre identidades que precisam ser, *a priori*, debatidas e visibilizadas no território escolar, para *a posteriori* serem desconstruídas, transpostas e aceitas no cotidiano dos estudantes e, numa escala macro, no seio da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aline. Evasão entre travestis é bem maior. **Diário de Cuiabá**, Cuiabá, 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA).

Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

BASTOS, Cleverson L.; KELLER, Vincente. **Aprendendo a aprender.** Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

BECKER, Howard. **Outsiders:** Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DO BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. *In: Terceiro e quarto ciclos:* Apresentação dos temas transversais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

DOMINGUES, Dandara Camélia; SILVA, Marco Aurelio Dornelas. **Gênero, Transgeneridade e Educação:** A Importância do Debate para a Construção de uma Pedagogia (Queer) de Desconstrução e Emancipação. *In: VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU on-line).* Campina Grande: Editora Realize, 2021.

DOMINGUES, Dandara Camélia; SILVA, Marco Aurelio Dornelas. **Corpos Trans e a Educação:** Queerizando Escolas, Educadores e Currículos. *In: VIII Congresso Nacional de Educação (CONEDU on-line).* Campina Grande: Editora Realize, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZAGA, Tayanan Matheus Souza; GALLAS, Ana Kelma Cunha. O retrocesso no combate da LGBTfobia no Brasil: O preconceito vivenciado pela população LGBT no ambiente escolar. **Filosofia e Educação,** São Paulo, v. 11, n. 2, p. 281-289, 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes; ALVES, Hailey. Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. **Revista Cronos**, Natal, v. 11, n. 2, 2012b.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Transfobia e crimes de ódio:** Assassinatos de pessoas transgêneros como genocídio. Dossiê (In) Visibilidade Trans. v. 16. 2. ed. Campo Grande: Editora História Agora, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: Uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 2001.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer:** Um aprendizado pelas diferenças. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo.** São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

NEMI NETO, João. Questões de identidade(s) de gênero(s) e orientação sexual: Uma abordagem através da Pedagogia Queer. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, 2015.

PAGLIOCHI *et al.* Investigação dos processos de transposição didática interna e externa do conteúdo “misturas” para o ensino médio. *In:* III Semana das Licenciaturas. **Anais...** Curitiba, 2019.

PISTICELLI, Adriana. Gênero: A história de um conceito. *In:* ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo. **Diferenças, igualdade.** São Paulo: Berlendis & Vertecchia, p. 116-148, 2009.

SALIH, Salih. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

SANTOS, Kerlon de Souza; OLIVEIRA, Yiann Souza; SOUZA, Rose Mara Vidal. Percorrendo a origem, ascensão e evolução da Teoria Queer. **Intercom** (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação), Joinville, 2018.

SOLARO, Thaís Almada. **Sexualidade e gênero na sala de aula: Abordagens didáticas e discussões**. (Trabalho de conclusão de graduação). Rio de Janeiro: UFRGS, 2015.



CAPÍTULO 13

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA À LUZ DA TEORIA DOS DOMÍNIOS SOCIAIS

Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho
Gabriela Da Silva Disner
Lívia Maria de Souza Soares
Raul Aragão Martins

INTRODUÇÃO

A sexualidade por estar presente “desde que nascemos, na infância, na adolescência, na juventude, na vida adulta, na maturidade e no envelhecimento” (Maia, 2014, p. 3) é um tópico muito discutido na sociedade. Dessa forma, o tema é encontrado no ambiente escolar, ainda que os profissionais o considerem um tabu.

Figueiró (2009) declara que para trabalhar a Educação Sexual é necessário ter clareza sobre o significado do sexo e da sexualidade. O primeiro está relacionado diretamente ao ato sexual e à satisfação da necessidade biológica de obter prazer, necessidade essa que todo ser humano traz consigo desde que nasce. Pode, também, ter significados diferentes, pois a palavra pode se referir a uma prática – “fazer sexo” ou “manter relações sexuais com alguém” – assim como pode indicar um conjunto de atributos fisiológicos, órgãos e capacidades reprodutivas que permitem classificar e definir categorias distintas de pessoas – como “do mesmo sexo”, “do sexo oposto” – segundo características específicas atribuídas a seus corpos, as suas atitudes e a comportamentos (Barreto; Pereira, 2009).

Sexualidade, por sua vez, inclui o sexo, afetividade, carinho, prazer, amor ou sentimento mútuo do bem-querer, gestos, comunicação, toque e intimidade. Quando se fala em sexualidade, o construcionismo se contrapõe ao determinismo biológico, nesse sentido as perspectivas construcionistas se opõem às perspectivas essencialistas e deterministas, pois, há um leque de compreensões variadas sobre o que vem a ser ou como se dá essa construção social (Louro, 2007).

De acordo com Altmann (2001), a sexualidade é uma via de acesso tanto a aspectos privados, quanto públicos. Ela suscita mecanismos heterogêneos de controle que se complementam, instituindo a pessoa e a população como objetos de poder e saber, portanto, a sexualidade funciona transcendendo as disciplinas curriculares, formando indivíduos em seu caráter social, religioso, médico e pedagógico. Esta autora afirma, também, que quando se coloca o sexo em discurso, parece haver um complexo aumento do controle sobre as pessoas, o qual se exerce não tanto por meio de proibições e punições, quanto por meio de mecanismos, metodologias e práticas que visam a produzir sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viver sua sexualidade. De formas diversas, meninos e meninas também exercem formas de controle uns sobre os outros, bem como escapam e resistem a este poder. O dispositivo da sexualidade perpassa espaços escolares, instaura regras e normas, estabelece mudanças no modo pelo qual os indivíduos dão sentidos e valor à sua conduta, desejos, prazeres, sentimentos e sonhos.

A sexualidade humana não se limita a um corpo que se reproduz e que engravidia, trata-se de uma construção pessoal/social que se forma ao longo da vida e que pode ser vivenciada por meio de diversas possibilidades em relação às orientações sexuais (hétero, homo e bissexualidade) e, também, às identidades de gênero, que abarca percepções subjetivas sobre ser masculino ou feminino. Louro (2007) sintetiza estas posições ao afirmar que ainda que ocorra uma variedade nas conceituações, estudiosas e estudiosos consideram que a sexualidade supõe mais do que corpos, pois envolvem fantasias, linguagens, rituais, valores, comportamentos, representações mobilizadas ou colocadas em ação para a expressão de desejos e prazeres.

O termo gênero tornou-se, de certa maneira, “uma forma de indicar ‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres [...], pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens” (Scott, 1990, p. 260). Num sentido geral, o gênero levou as acepções sobre sexualidade num passo adiante. O que antes era tido como binário e estável, passou a ser visto como plural e dinâmico, cujas manifestações estão atreladas à maneira como o indivíduo vive e experimenta a cultura e a sociedade. Para Louro (2007), a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, util, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo.

Presente em todos os momentos da vida e todos os indivíduos da sociedade terem os seus desenvolvimentos sujeitos a culturas e códigos de ética e moral do coletivo, a sexualidade então atinge não somente as dimensões “bio” e “psico”, como também a dimensão social. É importante, aqui, compreender alguns conceitos relevantes nessa temática, e que não são a mesma coisa: sexualidade, orientação sexual e identidade de gênero.

A identidade de gênero é socialmente construída (comportamentos, atitudes consideradas feminino ou masculino dentro de uma cultura ou sociedade). Logo, relaciona-se com a identificação do indivíduo. Nesse caso, o ser humano pode se identificar como mulher ou homem cisgênero (se reconhece com o

seu gênero de nascença), como transgênero (não se reconhece com o gênero que lhe foi atribuído no nascimento) ou não se classifica em nenhum dos gêneros. Dessa forma, pode-se dizer que a identidade de gênero corresponde aos aspectos mentais ou da “alma”.

A orientação sexual refere-se às atrações afetivas, emocionais e/ou físicas de alguém (por exemplo, bissexual, gay, lésbica, hétero). Ou seja, gênero é um senso interno de identidade, enquanto orientação sexual é um conceito relacional.

As crianças começam a observar e compreender o gênero para si em uma idade precoce dentro do contexto doméstico, e suas expectativas aumentam na medida em que se envolvem em relacionamentos com pares. No jardim de infância, a manutenção da identidade de gênero é definida em termos físicos; então se uma menina participasse de um jogo estereotipado masculino, outras crianças poderiam questionar seu gênero.

Para os adolescentes, a identidade de gênero fica intimamente ligada a características psicológicas, então o comportar-se de maneira atípica de gênero pode ser considerado como uma violação da “essência” de esse gênero, levando à exclusão por outros. Em termos de julgamento sociomoral as crianças e adolescentes veem os estereótipos de gênero principalmente como social-convencional e/ou questões pessoais, também há casos em que o uso de estereótipos de gênero pode ser visto como moral.

Compreendendo a presença das diferentes manifestações de sexualidade, orientação sexual e identidade de gênero, bem como os danos causados pela desinformação, preconceito e homofobia enraizados pela história, tratar o assunto sexualidade

é uma obrigação moral de toda a sociedade. A escola, portanto, como educadora formal, deve atentar-se a estudos científicos, bem como de instrução moral para com os alunos, em todos os níveis da educação básica. É importante atentar-se também ao desenvolvimento da criança, aos conceitos de moral e o papel da escola enquanto formadora social. Nesta perspectiva discutimos nas próximas seções o exercício da sexualidade, a educação sexual e a sexualidade à luz da teoria do domínio social, para finalizarmos, com algumas considerações.

O EXERCÍCIO DA SEXUALIDADE

Assim, comprehende-se a essencialidade do tema na vida humana, uma vez que abrange todas as experiências afetivas do sujeito. Nesse sentido, também está presente na infância, mediante o contato com o outro, e na adolescência, fase em que é descoberta as relações amorosas.

Na infância o indivíduo já começa a expressar a sua sexualidade por meio de curiosidades, exploração do próprio corpo, e do outro no sentido das diferenças sexuais, sem compreender as regras sociais da moral. Nessa fase, a criança expressa a sexualidade por diálogos carregados de curiosidade, casos de masturbação individual e até mesmo jogos ou brincadeiras inocentes em que há o toque corporal entre as crianças, ainda sem compreenderem o que é certo e errado (Maia, 2014).

Na puberdade, que marca o início da adolescência, é quando as pessoas começam a descobrir e compreender melhor a sexualidade na prática. É quando nos reconhecemos como indivíduos sexuados, percebendo as relações no sentido de amar e sentir. E chegando

na fase adulta, compreendemos melhor as noções de cuidado de si e do outro, a maternidade e a paternidade, a possível relação conjugal, as experiências mais amadurecidas da resposta sexual (desejo, excitação, orgasmo), escolha das práticas sexuais e as manifestações e as condições da identidade sexual que nem sempre condizem com as regras e padrões definidos pela sociedade (Maia, 2014, p. 3).

Contudo, há práticas que sofrem um profundo preconceito por parte dos setores hegemônicos, isto é, dos que se aproximam do que é considerado “correto” pelos que apreendem poder (Barreto; Pereira, 2009). Nesse sentido, as práticas homoafetivas são muitas vezes combatidas, consideradas como transtorno, perturbação ou desvio à “normal e natural” heterossexualidade. As pessoas, que apresentam desejos distintos dos comportamentos heterossexuais, além de julgadas por várias religiões, foram enquadradas ao longo da história no aspecto patológico, estudadas pela medicina psiquiátrica que, antigamente, buscava a cura, sendo considerada um mal. Foi necessária a contribuição de outros campos de conhecimento para partir com a ideia de “homossexualismo” como doença e construir os conceitos de homossexualidade e de orientação sexual (Barreto; Pereira, 2009).

O termo “homossexualismo” foi utilizado por muito tempo para se referir a um tipo de patologia associada aos desejos e às práticas homossexuais. Atualmente, adota-se o termo “homossexualidade” para designar a orientação sexual para o mesmo gênero, como uma das formas possíveis e legítimas de vivenciar a sexualidade, sem as conotações de doença, patologia ou anomalia que o termo “homossexualismo” implica (Barreto; Pereira, 2009).

O movimento realizado antigamente para mapear as “anomalias” e as tentativas de estabelecer categorias de identidade pessoal ligadas à orientação sexual levou à imposição da heterossexualidade como a orientação sexual “natural”, “saudável”, “normal”, desde que fosse praticada entre adultos e legitimada pelo casamento quando associada à reprodução (Barreto; Pereira, 2009).

Questões de gênero ou orientação sexual muitas vezes são confrontadas por práticas preconceituosas e discriminatórias. O preconceito se encontra no campo das ideias, a discriminação está no campo da ação, sendo assim é uma atitude, de discriminar, de negar oportunidades, de invisibilidade, omissão e negação do acesso e humanidade.

A homofobia envolve diversas práticas de preconceito e discriminação manifestadas em diferentes cenários sociais, por meio de segregações, desigualdades e privações, costuma estar presente na escola por meio de injúrias e *bullying*, contra pessoas que não se enquadram no padrão heteronormativo (Souza; Santos, 2017).

As representações acerca da homofobia se apresentam limitadas, o que colabora para a banalização das ofensas e apelidos pejorativos que são manifestados no cotidiano escolar, mas que nem sempre costumam ser problematizados para que se evite a exclusão (Souza; Santos, 2017).

EDUCAÇÃO SEXUAL

A sexualidade, portanto, sendo fator inerente à vida dos seres humanos, deve ser discutida em termos educativos, principalmente para com as crianças e adolescentes. Informar, explicar e instruir

é papel de todos os responsáveis pela educação das pessoas, isto é, exige a mobilização de toda a sociedade, do Estado, da família e, claro, na instrução formal que é a escola.

Desde a Antiguidade essa temática gera polêmicas, mexendo com a sensação e fantasia das pessoas, associada a questões morais e pecaminosas. Apesar da ruptura em relação à censura sexual a partir das modificações culturais e da mudança do entendimento sobre as questões morais, o preconceito e o tabu ainda prevalecem sobre o tema, ocasionando desinformação e ignorância. O estudo da sexualidade envolve o crescimento global do indivíduo, tanto intelectual, físico, afetivo-emocional e sexual propriamente dito. A maioria dos pais acham constrangedor conversar sobre sexo com seus filhos, ora pela educação recebida de seus pais, ora pela repressão ou por não saberem como abordar o tema. Assim, os filhos, na maioria das vezes, ficam sem respostas para suas dúvidas, resultando em conflitos ou acontecimentos inesperados ocasionados pelo desentendimento ou por informações errôneas ao consultar fontes impróprias.

A maior parte dos adolescentes passam seu tempo na escola onde começam a se socializar, aflorando sua sexualidade devido ao desenvolvimento corporal produzido pelos hormônios. Depois do ambiente familiar, a escola é o ambiente onde ocorre a interação social, envolvendo o contato com os temas complexas do cotidiano e questões morais, apresentando imensa responsabilidade na formação afetiva e emocional de seus alunos.

Na prática, o que se observa é que a proposta de transversalização da educação sexual não é fácil de se cumprir, por

diversas razões, os(as) docentes não realizam um trabalho integrado e transdisciplinar. Apesar das exceções, quando de fato a “educação sexual” acontece, geralmente é desenvolvida na área de Ciências, tendo um enfoque biológico.

Nesse sentido, a sexualidade passa a ser pensada exclusivamente de uma perspectiva biológica, sem levar em conta sua dimensão cultural e histórica (Altmann, 2001). Além disso, o corpo humano (sempre de pessoas brancas, tornando invisível a diversidade do país) é concebido como um organismo tendo como foco principal a função reprodutiva, deixando assim de ser refletido como produto da cultura, como local de desejos e fonte de prazer.

A publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs* (Brasil, 1996) foi um marco respeitável na consolidação da educação sexual como um tema a ser inserido no contexto escolar. No entanto, isto não necessariamente significa que a proposta de educação sexual seja aplicada de forma correta e assertiva em todas as escolas. Também não garante um consenso acerca do que quer dizer e nem de como fazer educação sexual, principalmente quando está relacionada com a prática de educar para a cidadania. Recentemente foi publicada a *Base Nacional Curricular Comum – BNCC* (Brasil, 2018), que apresenta os conteúdos e objetivos a serem atingidos ao longo dos anos do Ensino Fundamental, mas verifica-se a ausência da transversalidade desta temática no decorrer deste documento. Ao analisar os conteúdos explicitados pela BNCC para o Ensino Fundamental, identifica-se um recorte no ensino de sexualidade, o qual passa a ser abordado somente na área de Ciências da Natureza (disciplina de Ciências), no 8º ano. Observa-se, também, a não constatação no documento a referências explícitas

sobre os temas identidade de gênero e orientação sexual, o que intensifica a falta do diálogo sobre essas temáticas em sala de aula. Identifica-se recortes, na BNCC, quanto a conteúdos transversais, tais como: suprimento de dúvidas sobre relação sexual, estímulos à quebra de estereótipos entre homens e mulheres, e outros fatores. Outra vertente se encontra no tempo para trabalho dessas temáticas em sala de aula, visto que compete com outras habilidades a serem trabalhadas sobre sexualidade e conteúdos anuais. Os enunciados denotam profundos silenciamentos da sexualidade na BNCC, sendo agravados no tratamento superficial dos Direitos Humanos ao longo do texto (Silva; Brancaleoni; Oliveira, 2019).

Ao considerar a importância da educação na formação e no desenvolvimento do sujeito, a Educação Sexual nas escolas se faz necessária mediante temas transversais que propiciem o conhecimento sobre o próprio corpo. As temáticas devem envolver discussões sobre o direito ao prazer, ao exercício da sexualidade com responsabilidade e propiciar a construção da autonomia sexual dos adolescentes a fim de diminuir a vulnerabilidade às Doenças Sexualmente Transmissíveis e à Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (DST/Aids), gestação não planejada e não desejada, e outros aspectos que a falta de autonomia pode levar a diferentes formas de sofrimento físico e emocional. Engloba, assim, relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista.

Referente à Educação Sexual formal, destaca-se a preocupação acerca dos valores que estão sendo elencados e qual a abordagem utilizada, pois muitas escolas trabalham-na em seus conteúdos

programáticos, todavia, fundamentada apenas nas questões fisiológicas, como o Aparelho Reprodutivo no currículo de Ciências Naturais, objetivando a discussão sobre a reprodução humana, com conteúdo relativos à anatomia e fisiologia do corpo humano, DST/Aids. No entanto, esse tipo de abordagem não abarca as ansiedades e curiosidades dos alunos, visto que não abrange a complexidade do tema.

A escola deve respeitar a diversidade humana, abarcando o gênero e a diversidade sexual. Sabe-se que a educação não é um ato neutro, que há relação estreita entre o que cada um pensa e a sua prática pedagógica. Esta é amparada por uma teoria, mesmo que inconscientemente. A educação é sempre uma ação política, portanto o gênero e a educação sexual devem fazer parte do currículo escolar desde a infância. Todavia, este currículo deve ser planejado, assumido pelas(os) professoras(es) de forma a discutir os conhecimentos sobre esse assunto, sem preconceitos e discriminações.

Tratar pedagogicamente de identidade de gênero, orientação sexual e sexualidade nas escolas significa inserir os assuntos referentes a este tema da diversidade no currículo, por meio dos conteúdos contemplados nas diretrizes curriculares, não havendo necessidade de se criar uma disciplina específica de Educação Sexual na escola.

A Educação Sexual no âmbito escolar encontra obstáculos que dificultam a sua implementação, consistindo em valores culturais impostos pela sociedade, porém, esse quadro pode refletir mudanças por meio do investimento em formação docente, uma

vez que tal preparo influenciará positivamente na constituição escolar como meio concreto para realizar um trabalho eficaz que abarque temas como sexualidade e gênero (Maia, 2014).

No cotidiano das escolas é fácil perceber a naturalização que existe com os preconceitos de raça, gênero e orientação sexual. É tão comum que se percebe, mesmo entre os(as) educadores(as), atitudes diárias que reforçam esses preconceitos, seja por meio de piadas, comentários ou mesmo naturalização dos espaços de meninos e meninas, homens e mulheres, heteros, bi, trans e homossexuais. É preciso que a equipe diretiva e pedagógica de cada escola se dedique mais a esses assuntos, não se cale, para que atitudes de desnaturalização dos preconceitos se tornem hábito e não somente assunto para palestra com profissionais externos à escola.

Em geral, existe nos Projetos Pedagógicos das escolas a citação da existência das equipes multidisciplinares e dos trabalhos de enfrentamento à violência, questões de gênero e orientação sexual. Porém, na maioria das vezes, percebe-se que muito disso fica no papel, pois o pátio do colégio continua sendo espaço preferencial dos meninos. Normalmente os(as) homossexuais e transexuais são motivos de piadas, violência e exclusão diariamente. A partir do momento em que as(os) gestoras(es) das escolas tomarem a linha de frente, no sentido de abordar de fato, questionar e mesmo duvidar dessas naturalizações, fica mais fácil de atingir educadoras(es) e toda a comunidade escolar no sentido de mudar esta realidade. Percebe-se que a maioria das(dos) educadoras(es) prefere calar-se para não se incomodar.

Conforme nos apresenta Gagliotto (2009, p. 198):

a modernidade produziu uma nova síntese da Sexualidade, tendo como concepção predominante a perspectiva médico-higienista que se preocupou sobremaneira com a descrição e constituição anatômica e fisiológica dos órgãos sexuais, suas funções procriativas e doenças sexualmente transmissíveis.

Sabe-se que a escola foi incumbida, desde seu início, de separar os sujeitos. Já começou por distinguir os que nela entravam dos que a ela não tinham acesso. Dentro dela também foram divididos por diversos mecanismos os(as) alunos(as). Conforme Louro (2007): “A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.” Com o passar do tempo, os sujeitos excluídos da escola foram requisitando seu espaço na mesma. Os currículos, organização e prédios das escolas foram sendo modificados pelos novos grupos. Surgiram regulamentos que serviam, na maioria das vezes, para “garantir e, também, produzir, as diferenças entre os sujeitos” (Louro, 2007, p. 59). A escola tanto pode reproduzir papéis de gênero e modelos de sexualidade que oprimem como pode construir relações que libertam e nas quais a dignidade humana e a igualdade de direitos poderão ser princípios norteadores. Para isso é necessário que a instituição escolar contribua para uma educação cidadã e libertadora que conte com a dimensão sexual, a diversidade, os direitos humanos e a multiculturalidade.

Segundo Pupo (2007, p. 63):

precisamos trazer para o interior da escola as reflexões e discussões sobre os papéis que a sociedade atribui a cada sexo para que professoras(es) e alunas(os) descubram as limitações a que estaremos sujeitos se nos submetermos aos estereótipos de gênero. É preciso intervir, explicitar, reconhecer as diferenças [...].

A legislação brasileira prevê a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres e estabelece que a República Federativa deve promover o bem de todas as pessoas, sem preconceitos ou qualquer outra forma de discriminação. Entretanto, é notório que, para a efetivação, há necessidade de reflexão sobre gênero e sexualidade, de modo que essas categorias não sejam mais utilizadas para classificar, discriminar e excluir, mas como novas formas de abordagem na desconstrução dos preconceitos e discriminações existentes.

A SEXUALIDADE À LUZ DA TEORIA DO DOMÍNIO SOCIAL

No campo da Psicologia, a moralidade vem sendo estudada a partir de diferentes matrizes e modelos teórico-metodológicos que, de um modo geral, buscam compreender os processos que orientam e definem a adoção e desenvolvimento de valores e critérios de ação pelos indivíduos (Martins; Branco, 2001). Neste campo, destacam-se os trabalhos de Piaget (1994) e Kohlberg (1992), os quais propõem que o desenvolvimento moral se direciona para a noção de respeito mútuo, ou seja, para a moralidade autônoma, que considera a justiça e o bem-estar alheio como os pontos centrais, o que só ocorreria após um longo período de heteronomia (das normas impostas) e da

compreensão do aspecto convencional das normas.

Mais recentemente, surgem outros teóricos como Turiel (1983) e Nucci (1996; 2000), segundo os quais a moralidade é apenas um dos componentes do julgamento social como um todo e não seu único domínio, desenvolvendo-se paralelamente aos domínios do julgamento sobre as convenções sociais e decisões pessoais. Argumenta-se que, desde muito cedo, por exemplo, as crianças são capazes de distinguir meras convenções sociais de questões morais (Smetana, 1981).

A tese central de Turiel (1983) é que a vida social é guiada por um processo racional e que a construção de categorias fundamentais do conhecimento começa na infância. Dessa forma o sujeito social de Turiel é um ser em contato direto com o fenômeno social, que define, interpreta e julga, não se acomodando e nem recebendo passivamente do grupo as convenções sociais e os juízos morais. As pessoas participam ativamente na construção das categorias fundamentais do conhecimento social, em interação com o meio. As interações com o meio constituem uma tentativa de compreender as outras pessoas e como elas se relacionam. A interação entre indivíduo e meio social é recíproca. Os indivíduos não só sofrem o controle do meio, como buscam entendê-lo, construindo suas estruturas sociais e morais.

As pessoas, no seu desenvolvimento, defrontam-se com tipos de acontecimentos que diferem entre si e isso contribui para a construção de distintos domínios de conhecimento. Os tipos de acontecimentos qualitativamente diferentes que experimentam, dão lugar a distintos domínios de pensamento (Turiel, 1983).

O domínio é o componente organizativo das ações. De acordo com o conteúdo das experiências são construídos os seguintes domínios: No domínio psicológico, incluem-se os conhecimentos sobre o próprio comportamento e o dos outros, considerando as construções de personalidade e identidade dos indivíduos, sendo que dessa forma muitas vezes as regras não são respeitadas como nos outros domínios, faltando certa empatia entre os indivíduos no que se refere a ser errado ou não suas violações (Caetano; Souza; Silva; Choi, 2019). O domínio convencional com os conceitos de sistemas e relações sociais organizadas “compartilhadas pelo sujeito com seu grupo, as quais são arbitrárias e contingentes à sociedade nas quais se desenvolvem, servindo para normatizar as ações sociais” (Milnitsky-Sapiro, 2000, p. 52). O domínio moral envolvendo os julgamentos prescritivos de justiça, direitos e bem-estar. Os conceitos resultantes desse domínio “dizem respeito às consequências intrínsecas das ações avaliadas. Esta área compreende princípios considerados universais” (Milnitsky-Sapiro, 2000, p. 54).

A criança constrói esses conhecimentos atuando sobre os diferentes acontecimentos com os quais se defronta no seu dia a dia. As situações não são todas do mesmo tipo ou estão incluídas na mesma classe, ao contrário, têm propriedades diversas, o que contribui para a construção das diferentes formas de conceber as interações sociais.

Essa constitui, sem dúvida, a grande contribuição efetuada por esse autor da atualidade e pouco conhecida entre os meios acadêmicos brasileiros – os pensamentos de ordem social, tanto os convencionais quanto os morais, não estão organizados em um

único sistema, mas em domínios. A concepção de Turiel amplia a compreensão dos julgamentos e ações das questões convencionais e morais, contribuindo para preencher os aspectos lacunares das teorias de Piaget e Kohlberg a esse respeito. A ideia da construção do conhecimento social em domínios fornece explicações a algumas questões sem respostas em outras teorias, tais como as aparentes regressões a estágios anteriores. De acordo com a proposta de Turiel não se trataria de regressão, mas temas relacionados a domínios diferentes.

A sexualidade, como vimos, é inerente ao ser humano, mas muitas vezes abordada como um tabu e carregada de desinformação ou instrução de cunho moral. Sobre os domínios elencados, cabe relacioná-los à temática da sexualidade:

a) Domínio Moral: podemos compreender a visão sobre sexualidade no domínio moral como o conjunto de regras abarcadas pelo senso comum na sociedade, isto é, as noções da sociedade no que se refere ao que é certo e errado dentro da sexualidade. Nesse domínio, portanto, cabe à sociedade buscar a devida instrução para com o assunto, visando a promoção de uma construção moral adequada que considere os direitos, o bem-estar e a justiça nos aspectos sexuais dos indivíduos dentro da sociedade.

b) Domínio Convencional: compreendem-se as visões das autoridades que regem as leis. Esse domínio pode pecar muitas vezes na visão que os governos podem ter sobre a sexualidade, que não consideram a nação como um todo, mas buscam expressar os seus pensamentos pessoais em forma de lei e, também, na forma da educação formal, que é legislada pelo Estado. A falta de

conhecimento das autoridades implica na promoção da informação errada e *fake news*, que visam doutrinar as ideias de sexualidade nas pessoas, chegando a promover o preconceito, a homofobia, e o desrespeito às diferentes manifestações sexuais.

c) Domínio Pessoal: sendo consideradas as experiências vividas pelo indivíduo, tudo o que é vivenciado no eu se refere à sexualidade, desde as próprias experiências como as dos outros, é levado em consideração para a construção de sua moralidade sexual.

Trazendo para o contexto da sexualidade, é nessa fase inicial que muitos familiares acabam por abordarem a sexualidade da maneira errada, ou sequer tocarem no assunto. Os preconceitos, a homofobia, e o entendimento incorreto sobre a sexualidade e gênero podem vir a serem descarregados pelos pais sobre as crianças, que, por sua vez, podem entender como moralidade reproduzir as ideias elaboradas pela construção social de que o “normal” é homem gostar de mulher e vice-versa, desconsiderando ou desinformando acerca da vasta diversidade de manifestações sexuais e de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figueiró (2009) menciona que não falar de sexo faz com que o educando considere que esse assunto não possa ser comentado, leva-o a entender como algo misterioso, que não pode ser tratado e aceito naturalmente. Por isso, ao tratar de educação sexual, é importante os educandos e os próprios adultos considerarem um processo de reeducação sexual, oportunizando repensar tabus, mitos e preconceitos carregados individual e coletivamente. Sabe-se que a escola tem como principal objetivo a aprendizagem de

conhecimentos, bem como o desenvolvimento de uma atitude diante do conhecimento. Assim os professores atuam como mediadores da aprendizagem formal e informal. São modelos de identificação sexual dos seus alunos, pois transmite verbal ou não verbalmente, informações sobre a sexualidade. Nesse contexto, entendemos que a escola interfere diretamente na construção da sexualidade de seus alunos.

Convém resgatar que por muito tempo a escola simplesmente reproduzia os valores e os padrões estabelecidos na sociedade e, ainda, é bem possível de encontrarmos. Sendo assim, como lembrado por Colling (2009) os papéis sexuais construídos historicamente acabam sendo afirmados e reafirmados nos espaços escolares. A sexualidade sempre foi tratada como tabu na sociedade. Falar de sexo pode muitas vezes gerar constrangimento; as pessoas possuem uma visão moral sobre a sexualidade muito curiosa, para não dizer errônea. Ora, se a sexualidade, o sexo e o gênero são fatores que acompanham todos os indivíduos desde a infância, o assunto deveria ser abordado com mais normalidade e clareza de informação. O preconceito e a homofobia não possuem sentido racional, é fruto de uma construção social baseada em preceitos duvidosos, sem base sequer biológica para sua defesa. A escola, enquanto formadora social, deve promover cada vez mais estudos que compreendam a amplitude dessa temática, considerando as fases de aprendizado dos alunos e implementando os conceitos de sexualidade em sala de aula, para que haja a informação formal e a promoção do respeito e reconhecimento da variedade de sexualidade e identidade de gênero.

Os estudos de Turiel mostram que nas dimensões dos domínios moral, convencional e pessoal, as pessoas estipulam e possuem as

suas visões do que é certo e o que é errado. O domínio moral é aquele em que as pessoas devem se preocupar com os direitos humanos, o bem-estar e a justiça para com os outros. No domínio convencional, temos as regras de sociedade que dependem de uma autoridade, em lei. O domínio pessoal, que envolve os pensamentos individuais, a construção da personalidade e identidade dos indivíduos. A sexualidade nesse contexto, portanto, está atrelada a todos os três grandes domínios. No domínio moral, a visão da sociedade sobre a sexualidade é o fator determinante, parte do coletivo visando os ideais de justiça e bem-estar, sem a necessidade de autoridade. O domínio convencional compreende as promoções feitas pelas autoridades governantes, e pode disseminar desinformação e doutrinação, podendo até envolver a educação formal. E no domínio pessoal compreendem-se as experiências sexuais individuais, bem como as do outro, para sua construção.

A educação sexual é extremamente necessária, normalizar a abordagem do assunto deve compreender os domínios da Teoria do Domínio Social, sendo então o resultado dessa abordagem a construção pessoal de respeito, justiça, e de convívio pautado no bem-estar para todas as diversidades sexuais e de gênero, em todas as dimensões sociais.

Em contextos institucionais, devem proteger crianças e adolescentes da discriminação; não usar gênero como propriedade de organização dentro das escolas ou salas de aula; compreensão Moral, Convencional e Pessoal (Julgamento como injusto e prejudicial ou como legítima, aceitável e útil). As pessoas constroem uma compreensão de seus mundos sociais e conhecimento sobre gênero e orientação sexual por meio de interações e elas contribuem para moldar os jovens.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: Recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu**, [s. l.], n. 21, p. 281-315, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644622>. Acesso em: 6 mai. 2023.
- BARRETO, Andreia; PEREIRA, Maria. E. **Gênero e diversidade na escola:** Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009, 108p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Pluralidade, Cultura e Orientação Sexual. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CAETANO, Luciana Maria *et al.* Concepções educativas morais de crianças e adolescentes: Diálogo entre teoria do juízo moral de Piaget e teoria do domínio social de Turiel. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 45, p. e193129, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945193129>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162583>. Acesso em: 6 mai. 2023.
- COLLING, Ana Maria. Relações de poder e gênero no currículo escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosana Santos; GOELNER, Silvana Vilordre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** Composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: FURG, 2009. p. 77-82.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: Como ensinar no espaço da escola. In: **Educação sexual: Múltiplos temas, compromisso comum.** Londrina: UEL, 2009.

GAGLIOTTO, Gisele Monteiro. **A educação sexual na escola e a pedagogia da infância:** Matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. 2009. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del desarrollo moral.** v. 2. Bilbao: Editorial Disclée de Brower, 1992.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, 2007.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. **Sexualidade e educação sexual.** Monografia (Especialização em Educação Especial) – Núcleo de Educação a Distância, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155340/3/unesp-nead_reei1_ee_d06_s03_texto02.pdf. Acesso em: 16 nov. 2021.

MARTINS, Lincoln Coimbra; BRANCO, Angela Uchoa. Desenvolvimento moral: Considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 169-176, 2001.

MILNISTSKY-SAPIRO, Clary. Teorias em desenvolvimento sociomoral: Piaget, Kohlberg e Turiel – possíveis implicações para a educação moral na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 7-14, out./dez. 2000.

NUCCI, Larry. Mortality and personal sphere of action. In: REED, E. S.; TURIEL, E.; BROWN, T. (eds). **Values and knowledge**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, p. 53-74, 1996.

NUCCI, Larry. Psicologia moral e educação: Para além de crianças “boazinhas”. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 71-89, dez. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 mai. 2023.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PUPO, Kátia Regina. **Violência moral no interior da escola**: Um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

TURIEL, Elliot. **The development of social knowlegde**: Mortality & Convention. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

SILVA, Franciscati da; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosimary Rodrigues. Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.2, p. 1538-1555, 2019. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12051>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051>. Acesso em: 6 mai. 2023.

SEPULVEDA, José Antônio; SEPULVEDA, Denize. O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: A importância da laicidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 141-154, 2016. <https://doi.org/10.12957/teias.2016.24767>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24767/19208>. Acesso em: 6 mai. 2023.

SOUZA, Eliane de; SILVA, Joilson Pedreira da; SILVA, Claudiene da. Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 519-542, 2017. <https://doi.org/10.1590/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/39285>. Acesso em: 6 mai. 2023.



CAPÍTULO 14

PROJETO CONHECER MAIS: DIVULGAÇÃO DE INFORMAÇÕES PARA FAVORECER A ESCOLHA PROFISSIONAL

Virgínia De Oliveira Alves Passos
Leila Kalinny Gomes De Souza

INTRODUÇÃO

O Projeto Conhecer Mais desenvolveu ao longo de 2021, ações para possibilitar a estudantes do Ensino Médio, acesso a informações sobre as profissões, buscando contribuir com o processo de escolha profissional de jovens no momento de finalização da educação básica e ingresso no ensino superior. Foram realizadas entrevistas com diferentes profissionais que abordaram seu percurso profissional e processo de escolha, assim como informações relevantes sobre a sua profissão, e responderam perguntas enviadas pelos jovens. Muitas vezes os jovens podem ter decisões imaturas por serem pressionados a tomar uma decisão rápida. Dessa forma, é importante que o estudante conheça as profissões, a si mesmo e as influências que o cercam para que possa fazer uma escolha mais adequada (Lara *et al.*, 2005).

Todas as atividades em 2021 foram desenvolvidas de forma remota através da rede de *Internet*, que cada vez mais se torna uma ampla fonte de informação principalmente entre os jovens. Entretanto, para favorecer o processo de orientação profissional, é importante que as informações apresentadas sejam voltadas ao esclarecimento por aqueles que estão envolvidos com o processo decisório de suas escolhas profissionais.

As atividades de Orientação Profissional (OP) auxiliam o jovem no processo de escolha profissional, colaborando para que realize uma decisão mais fundamentada, o que diminui os riscos de frustrações. É importante na elaboração e condução de seu projeto de vida, favorecendo sua inserção no mercado de trabalho e na construção de sua trajetória profissional. Por meio dela, o jovem poderá se constituir como protagonista de seu processo de escolha

e inserção profissional e, com maior autonomia, planejar de forma mais efetiva seu futuro.

Alguns fatores exercem influência na escolha profissional, sendo a informação sobre as profissões um importante aspecto, uma vez que favorece decisões com base em informações mais consistentes e menos idealizadas. Logo, proporcionar aos jovens o contato com profissionais é uma valiosa estratégia utilizada nas atividades de OP, visando ampliar a informação sobre as profissões e o esclarecimento de suas dúvidas sobre diversos aspectos da formação e exercício profissional.

Souza *et al.* (2009) definem a Orientação Profissional (OP) como uma intervenção psicossocial que tematiza especialmente a relação entre homem, educação e trabalho, de forma a ampliar a consciência dos indivíduos sobre os determinantes do contexto que os cerca, fornecendo instrumentos para a ação e para a transformação desse contexto. Nesta perspectiva, o objetivo da Orientação Profissional (OP) “é favorecer uma ‘boa’ escolha profissional, definida como aquela que é feita a partir de uma análise crítica da sociedade e do trabalho, e que é tomada por um sujeito que se sente participante ativo da construção de sua própria história e do mundo em que vive”.

Para escolher uma profissão é necessário conhecer quais são as possibilidades existentes e quais profissões são acessíveis à sua realidade, tomando como ponto de partida ele mesmo. É fundamental que o processo de Orientação Profissional (OP) inclua informações sobre profissões e o jovem deve ser realista e consciente frente a esse processo (Moura, 2011).

A atividade de Orientação Profissional (OP) brasileira passou por diferentes estágios de evolução, que podem ser classificados

como informativo, em relação às profissões; psicométrico, com a valorização dos aspectos individuais; clínico, considerando o potencial do indivíduo; político e social destacando a importância da realidade onde se dá a escolha profissional (Lehman, 2010). Com o processo de industrialização, o mundo do trabalho modificou-se, dando aos indivíduos a oportunidade de escolherem um ofício e se realizarem por meio desse.

Moura (2011) propõe um modelo de Orientação Profissional (OP) em três etapas: 1. Autoconhecimento; 2. Conhecimento da realidade profissional; 3. Apoio à tomada de decisão. A primeira e segunda etapas têm como objetivo fortalecer a capacidade do jovem de seleção de critérios de escolha e a partir disso a orientação deve promover situações de restrição e exclusão de opções rumo à tomada de decisão. A finalidade da OP não é fornecer uma resposta definitiva sobre o que os jovens devem fazer, mas de orientar e mediar as escolhas através das características, potencialidades e possibilidades reais (Luz *et al.*, 2014).

Em estudo realizado por Lara *et al.* (2005) destaca-se que adolescentes julgam o acesso a informações sobre as profissões como facilitador para a escolha, pois auxilia a desfazer as imagens distorcidas e promove o conhecimento das variadas profissões. Santos *et al.* (2016) destacam que as oficinas de sensibilização para a Orientação Profissional (OP) oferecidas para estudantes do terceiro ano do ensino médio que frequentavam uma escola pública possibilitaram que os alunos refletissem sobre seus critérios e expectativas para escolha do curso superior, além de estimular comportamentos exploratórios de forma a promover a reflexão e iniciar a exploração das oportunidades e possibilidades profissionais.

Neste sentido, fornecer serviços de informações profissionais se configura como algo bem importante para discentes da rede pública, visto que poucos contam com o serviço de OP devido à escassez de psicólogos nas escolas públicas mesmo depois da aprovação Lei nº 13.935 (2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Assistência Social nas redes públicas de educação básica. Essa ausência de Orientação Profissional (OP) na escola pública é uma problemática, pois os alunos dessa rede de ensino, em sua maioria, são também desfavorecidos socialmente, com renda baixa e necessitam ingressar no mercado de trabalho ao sair do Ensino Médio.

Muitas vezes, os estudantes de escolas públicas desconhecem as oportunidades existentes de ingresso numa instituição de ensino superior, que cursos são adequados a sua realidade atual e os programas de assistência estudantil fornecidos pelas universidades a fim de auxiliar a permanência dos discentes de baixa renda. Em suma, não conhecem as possibilidades existentes, o que dificulta uma escolha profissional segura e consistente. Assim, divulgar informações pode favorecer a escolha profissional desses jovens, oportunizar a análise dos mitos concernentes ao sucesso ou ao fracasso profissional de estudantes provenientes de escolas públicas, favorecer e exercitar o processo de escolha e de tomada de decisões em adolescentes que relatam não ter escolha (Valore, 2010).

O Projeto Conhecer Mais teve como objetivo contribuir com a escolha profissional segura, a partir da divulgação de informações sobre diversas profissões; apresentar informações sobre a estrutura de diferentes cursos de graduação, bem como informar estudantes do Ensino Médio sobre programas de assistência estudantil nas universidades públicas.

METODOLOGIA

A primeira etapa do projeto ocorreu visando as atividades de planejamento, importante para identificar as profissões a serem inseridas e para o contato inicial com estudantes e com os profissionais colaboradores.

Inicialmente, por meio de formulário eletrônico, foi realizado um levantamento das profissões de interesse dos estudantes do Ensino Médio. Informações iniciais sobre o Projeto Conhecer Mais e o *link* que direcionava ao formulário foram divulgados e compartilhados por meio das redes sociais. O formulário ficou aberto para recebimento das respostas durante 45 (quarenta e cinco) dias.

As profissões indicadas pelos estudantes foram contempladas no projeto, tendo cuidado de colocar tanto as profissões mais indicadas, as que são mais tradicionais, como também profissões menos conhecidas. Em seguida, foram definidos os profissionais a serem convidados para colaborarem no projeto, tendo como critérios profissionais com experiência na área e realizados na sua profissão.

Com o levantamento inicial foi possível conhecer algumas informações sobre os estudantes, sobre a série que estavam cursando, se estudavam em instituições públicas ou privadas, como também se gostariam de ser informados sobre as atividades do projeto, além de identificar quais profissões tinham interesse em conhecer mais.

Ainda na etapa de planejamento, realizou-se o contato inicial com os profissionais para apresentar o objetivo do projeto e convidá-

lo a contribuir, definindo datas para organização das *lives* de acordo com as disponibilidades apresentadas.

Com a definição do cronograma das *lives*, foram elaborados *cards* informativos, para divulgação das profissões contempladas a cada semana, acompanhados do *link* de acesso à transmissão e a um formulário para envio de perguntas pelos estudantes, para serem respondidas pelos profissionais durante as entrevistas.

A divulgação ocorreu por meio das redes sociais do NuCEU (Núcleo de Cuidado ao Estudante Universitário do Semiárido), projeto de extensão da UNIVASF, parceiro do Conhecer Mais, como também por meio das redes sociais dos integrantes dos dois projetos. Além da divulgação em redes sociais, o *card* informativo foi enviado via *e-mail*, Instagram e/ou *Whatsapp* para os estudantes que, no levantamento inicial, disponibilizaram seus contatos para obter mais informações sobre as atividades do projeto.

O Projeto Conhecer Mais realizou 07 (sete) *lives* semanais, que ocorreram entre 18 de outubro e 13 de dezembro de 2021, transmitidas pelo canal do Youtube do CEPPSI (Centro de Estudos e Práticas em Psicologia), contando com a participação de dezoito (18) diferentes profissionais.

Posteriormente, foram coletadas informações nas páginas oficiais das universidades sobre a estrutura dos cursos de graduação indicados pelos estudantes em cada área (Humanas, Saúde e Exatas), e acerca dos programas de assistência estudantil das universidades públicas da região, para elaborar vídeos informativos. Nessa etapa, foram priorizadas as universidades mais próximas à região do Vale do São Francisco e cursos mencionados no levantamento inicial.

Com o objetivo de garantir inclusão e acessibilidade e viabilizar a participação de TILs (Tradutores/Intérpretes de Libras) nas atividades do projeto, foi estabelecida uma parceria com o NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão), a partir da realização de uma reunião com servidores do NAI para apresentação do Projeto Conhecer Mais. Ao longo do desenvolvimento do projeto, foi mantido contato com os profissionais do NAI via *e-mail*, a fim de esclarecer dúvidas, obter orientação sobre acessibilidade e inclusão e combinar a participação de TILs nas *lives*. Desse modo, foi possível que todas as *lives*, com exceção apenas de uma, fossem acessíveis em Libras, assim como este recurso foi garantido na elaboração dos vídeos informativos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O levantamento a fim obter informações sobre estudantes de Ensino Médio da região e conhecer as profissões de interesse para serem contempladas no Projeto Conhecer Mais recebeu 109 respostas, em que a grande maioria era estudantes do Ensino Médio (87,9%), respectivamente 39,8% do 3º ano, 25% do 2º ano e 23,1% alunos do 1º ano. Ressalta-se que 86,8% dos participantes eram estudantes da rede pública, os quais foram o público-alvo a quem se destinava as atividades do projeto.

Nas entrevistas, os profissionais abordaram seu percurso profissional e processo de escolha, assim como informações relevantes sobre a sua profissão, e responderam às perguntas enviadas pelos jovens. Pois, muitas vezes, os jovens podem ter decisões imaturas por serem pressionados a tomar uma decisão rápida. Dessa forma, é importante que o estudante conheça as

profissões, a si mesmo e as influências que o cercam para que possa fazer uma escolha mais adequada (Lara *et al.*, 2005).

Nas *lives* realizadas houve a divulgação de informações sobre dezoito profissões diferentes (Tabela 1), contemplando as áreas de Humanas (N=8), Saúde (N=7) e Exatas (N=3). Os vídeos possuem atualmente um total de aproximadamente 918 visualizações. Ademais, por meio do formulário foi feita uma coleta de dúvidas dos estudantes para serem respondidas pelos profissionais, assim foram enviadas 13 perguntas aos profissionais, as quais foram esclarecidas durante as *lives*.

TABELA 1 - CRONOGRAMA, PROFISSÕES CONTEMPLADAS E QUANTIDADE DE VISUALIZAÇÕES¹

Datas	Profissões	Visualizações
18/10/2021	Direito e Jornalismo	152
25/10/2021	Ciências Contábeis e Libras	181
08/11/2021	Engenharia Mecânica e Matemática	102
11/11/2021	Psicologia, Enfermagem e Fonoaudiologia	124
22/11/2021	História, Pedagogia e Administração	119
06/12/2021	Engenharia Civil e Fisioterapia	141
13/12/2021	Antropologia, Medicina, Medicina Veterinária e Nutrição	99

¹ Tabela elaborada pelos autores com informações coletadas em 12 de outubro de 2022, portanto é possível que a quantidade de visualizações, possa estar diferente das informadas, pois os vídeos permanecem disponíveis.

Acredita-se que foi possível facilitar o processo de escolha dos estudantes presentes nas *lives*, pois conforme Lara *et al.* (2005), os adolescentes apontam que o acesso a informações sobre as profissões é meio facilitador para a escolha, uma vez que auxilia a construir imagens mais esclarecidas bem como promove o conhecimento das variadas profissões.

É importante ainda abordar aspectos da formação profissional, de forma a ampliar as informações sobre as profissões, sendo importante a divulgação de informações sobre a estrutura de diferentes cursos de graduação nas universidades. O Projeto Conhecer Mais elaborou 3 (três) vídeos informativos sobre a estrutura de 28 diferentes cursos de graduação, agrupados nas áreas de Humanas (10), Saúde (9) e Exatas (9) com duração aproximadamente de 10 a 13 minutos cada. A elaboração dos vídeos teve o intuito de informar os jovens como funcionam os cursos de graduação de seu interesse, quais disciplinas são estudadas e contribuir no seu processo de escolha.

Além destes, foi elaborado 1 (um) vídeo, com aproximadamente 16 minutos, a respeito dos programas de assistência estudantil nas universidades públicas. Esse material é de grande qualidade para que jovens de renda *per capita* de até 1 (um) salário- mínimo e meio conheçam as possibilidades de auxílios e bolsas existentes nas universidades e entendam seus direitos de concorrer aos editais de assistência estudantil.

As universidades consultadas para a elaboração dos vídeos foram selecionadas considerando a proximidade com a região do Vale do São Francisco e possuírem os cursos contemplados no

Projeto Conhecer Mais. Portanto, abordamos informações sobre o auxílio alimentação, o auxílio permanência, o auxílio creche, o auxílio transporte, o auxílio à moradia, o auxílio à inclusão digital e outros da UNIVASF, UPE (Universidade Estadual de Pernambuco), UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco), UFC (Universidade Federal do Ceará), UFBA (Universidade Federal da Bahia), UNEB (Universidade Estadual da Bahia), UFRB (Universidade Federal do Recôncavo Baiano) e do IF Sertão PE (Instituto Federal do Sertão Pernambucano).

Além disso, consideramos necessário informar sobre o ProUni (Programa Universidade para Todos) e sobre o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), pois muitos jovens desconhecem esses dois programas e quais os requisitos para ingressar no ensino superior através deles. Também, mencionamos a bolsa permanência do MEC (Ministério da Educação), destinada a indígenas e quilombolas devidamente matriculados e que comprovem sua origem étnica e informamos sobre a oferta de vagas para bolsistas nos vestibulares da FACAPE (Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina). Estas informações foram incluídas com o objetivo de apontar outras possibilidades de acesso ao ensino superior para além do ENEM, ProUni e FIES.

De todo modo, como o objetivo da Orientação Profissional (OP) não é fornecer uma resposta final sobre o que os jovens devem fazer, considera-se que foi possível divulgar de forma acessível as informações sobre a estrutura dos cursos e dos programas de assistência estudantil, favorecendo o processo de escolha profissional dos estudantes de Ensino Médio, principalmente da rede pública. Logo, o projeto alcançou os objetivos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto foi desenvolvido plenamente, sendo realizado com bastante entusiasmo de todos os envolvidos, reconhecendo a relevância das atividades. A participação de TILs (Tradutores/Intérpretes de Libras) nas atividades favoreceu o caráter inclusivo do projeto, beneficiando tanto o público-alvo, como todos os envolvidos no desenvolvimento das atividades, professores, estudantes e profissionais colaboradores.

Os vídeos informativos foram divulgados recentemente no canal de *YouTube* do CEPPSI, pois após serem elaborados, foi necessário um tempo maior para a finalização da produção com a Tradução/Interpretação em Libras para divulgação. Atualmente, é importante ações visando a divulgação a contento.

Todas as entrevistas realizadas encontram-se disponíveis no canal do *Youtube* CEPPSI podendo ser acessado por aqueles que tiverem interesse em obter informações sobre diferentes profissões. Os vídeos do Projeto Conhecer Mais podem ser utilizados por profissionais que atuam com Orientação Profissional, sendo um valioso recurso a ser recomendado para contribuir com a etapa de informações profissionais.

O Projeto Conhecer Mais foi pensado inicialmente para proporcionar informações sobre diversas profissões aos jovens egressos do Ensino Médio (EM) que tinham feito o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), 2020, sendo desenvolvido como atividade de estágio profissionalizante em Psicologia durante o mês de março de 2021. Diante do sucesso e relevância do projeto, considerou-se importante dar continuidade a esse tipo de ação como atividade de

extensão, não mais limitada à atividade de estágio, ampliando com outras informações que favoreçam a escolha profissional dos jovens e o processo decisório anterior ao ingresso em curso superior.

Em 2022, o Projeto Conhecer Mais tem continuidade a partir da realização de oficinas presenciais com estudantes do Ensino Médio, com ou sem deficiência, para sensibilizá-los sobre os aspectos importantes envolvidos na escolha de uma profissão e orientá-los a como obter informações sobre esse processo, através da divulgação dos vídeos já elaborados pelo projeto, que estão disponíveis no *Youtube* do Centro de Estudos e Práticas em Psicologia (CEPPSI), como também do perfil do Projeto Conhecer Mais no Instagram – (@conhecermaisunivasf).

Com o objetivo de garantir inclusão e acessibilidade, o Projeto Conhecer Mais foi desenvolvido em parceria com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), tendo a participação de Tradutores/Intérpretes de Libras (TILs) nas atividades realizadas. Desta forma, é importante que o Projeto Conhecer Mais proporcione informações acessíveis a estudantes com deficiência, que muitas vezes não são contemplados nas ações de Orientação Profissional (OP), principalmente quando são de escolas públicas.

Souza *et al.* (2009) destacam a necessidade de direcionar as práticas de Orientação Profissional (OP) para os setores empobrecidos da sociedade, em vez de concentrá-las nos jovens das elites, defendendo que sua inserção nas escolas públicas pode fornecer oportunidades de os estudantes discutirem a sociedade e os significados da escolha profissional, os preparando para uma entrada mais crítica e consciente no mundo do trabalho.

Por fim, agradecemos a todos os profissionais que contribuíram com a execução do projeto e aos nossos parceiros, o NUCEU, o CEPPSI e o NAI. Agradecemos ainda todo o apoio da PROEX-UNIVASF, fundamental para viabilizar a execução das atividades do projeto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.

GROSS, Jacquelyne T. *et al.* The multifaceted nature of prosocial behavior in children: **Social Development**, [s./l.], p. 1-18, 2017.

LARA, Luciane Dianin; ARAÚJO, Maria Carolina Schober; LINDNER, Valkíria; SANTOS, Vanessa Priscilla Leão. O adolescente e a escolha profissional: Compreendendo o processo de decisão. **Arq. Ciência. Saúde Unipar**, Maringá, v. 9, n.1, p. 57-61, 2005. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/saude/article/view/1356/1207>. Acesso em: 20 fev. de 2020.

LEHMAN, Yvette Pirra. Orientação profissional na pós-modernidade. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues; SOARES, Dulce Helena Penna (Orgs.). **Orientação vocacional ocupacional**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 19-30, 2010.

LUZ, Ariele Faverzani; MARIUZZI, Janaina; GELAIN, Denise. Orientação vocacional e adolescência: Encontros e desencontros com a profissão. In: VIII Mostra de Iniciação Científica e Extensão Comunitária e VI Mostra de Pesquisa e Pós-Graduação IMED. Passo Fundo. **Anais....** Passo Fundo/RS, 2014.

MOURA, Cynthia Borges. **Orientação profissional sob enfoque da análise do comportamento.** Campinas: Alínea, 2011.

SANTOS, Anelise Schaurich; OLIVEIRA, Clarissa Tochetto; JAGER, Márcia Elisa; DIAS, Ana Cristina Garcia. Oficinas de sensibilização às questões profissionais realizadas com estudantes do ensino médio de escola pública. **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 151-172, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/29615>. Acesso em: 05 mar. 2022.

SOUZA, Luiz Gustavo Silva; MENANDRO, Maria Cristina Smith; BERTOLLO, Oficina de orientação profissional em uma escola pública: Uma abordagem Psicossocial. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 416-427, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2022.



CAPÍTULO 15

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

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

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica com sentido e significado requer do docente um planejamento intencional, levando-se em consideração a realidade concreta e material do estudante. Para a teoria vigotskiana, não é possível que sejam separados o desenvolvimento psíquico do educacional, colocando, então, o professor como o indivíduo que vai “intervir de forma intencional na formação social da personalidade humana consciente de seus alunos” (Teixeira; Barca, 2019, p. 73).

No entanto, o que se pode observar são práticas pedagógicas descontextualizadas e um sincretismo teórico, consequências de uma escola propositalmente sucateada pelo sistema capitalista. Duarte (2004; 2007), Marsiglia (2011), Saviani (2003), entre outros(as), destacam, ainda, os cursos de formação inicial e continuada rasos no que tange ao futuro professor da educação básica, pautados “por uma mistura de princípios pedagógicos tradicionais e escolanovistas [...] oriundos de concepções a-históricas da individualidade” (Duarte, 2007, p. 14).

Outro fator que interfere no fazer pedagógico diz respeito à implementação de políticas públicas que desconsideram as reais necessidades educacionais em prol de grupos privilegiados “em termos de hegemonia ideológica, de subalternização dos oprimidos e de exclusão” (Patto, 2015, p. 449), que buscam por meio destas políticas manipular dados a respeito da realidade da educação brasileira utilizando-se das políticas de progressão continuada e classes de aceleração, que são alguns dos exemplos que têm como consequência a ocorrência de prática pedagógica

superficial, descontextualizada e incapaz de promover o processo de humanização do alunado.

As mazelas do ensino público ficaram ainda mais evidentes a partir da pandemia de Covid-19, que afetou negativamente a saúde mental da população mundial. No que tange aos brasileiros, tanto a mídia, quanto pesquisadores sobre a educação, denunciaram o fato de muitos estudantes sem acesso à *Internet* permanecerem excluídos do chamado ensino remoto. Além disso, docentes utilizando-se de recursos pessoais para ministrarem aulas passaram a perder a fronteira entre o trabalho e o lar.

Permeado por essas realidades, este escrito busca entender como os professores de uma escola da zona rural de Porto Velho/RO avaliam o processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes, além de: Analisar os planos de aula dos professores; descrever os métodos de ensino; Analisar como a escola tem promovido o desenvolvimento das potencialidades de seus estudantes da zona rural; Analisar como os professores avaliam as tarefas escolares de seus alunos; e, Descrever os avanços e recuos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, devido às dificuldades do contato remoto, não foi possível ter acesso aos planos de aula.

É importante destacar que a realidade aqui em análise consiste em uma comunidade localizada na zona rural e ao redor do aterro sanitário da cidade, o que em si já denuncia grande vulnerabilidade social, com número significativo de familiares de estudantes trabalhando como catadores de material reciclável.

Esta pesquisa torna-se importante por construir-se nos alicerces de uma psicologia que pode ser considerada crítica por entender

que o psiquismo se desenvolve por meio das relações sociais, em um tempo que é histórico e permeado por uma sociedade de classes (Tuleski *et al.*, 2013). O método materialismo histórico-dialético, atrelado à Psicologia Histórico-Cultural, permite ir além do imediato, buscando, através dos discursos, entender as contradições existentes neste meio rural, permitindo ainda dar visibilidade a um contexto socialmente vulnerável e pouco discutido.

METODOLOGIA

Para entender como são avaliados os processos de ensino e aprendizagem, foram realizadas entrevistas com pedagogos, os quais desempenham diversas funções na escola, desde a participação na direção escolar à orientação. A ferramenta escolhida para a realização dos procedimentos de coleta de dados, com a utilização de entrevista semiestruturada, via *Google Meet*, devido à pandemia.

Os discursos analisados sob a luz da perspectiva histórico-cultural denunciaram o abandono da escola por meio de políticas públicas impostas unilateralmente (principalmente no que diz respeito à pandemia de Covid-19), de práticas pedagógicas descoladas da realidade dos estudantes e da busca por aluno, família e condições de vida idealizados, sendo poucas as falas que demonstraram romper com práticas reducionistas.

Por este escrito ter o foco na docência e na equipe escolar, foi solicitado pela escola que a pesquisadora participasse da reunião com a equipe pedagógica para convidar os presentes a concederem as entrevistas *on-line* e gravadas em áudio, explicando a eles a importância de suas falas para compreender o funcionamento escolar. Após duas reuniões, uma com a equipe matutina e outra

com a equipe vespertina, os educadores foram contatados através do *WhatsApp* para marcar a entrevista, porém apenas os de um dos turnos se mostraram interessados em participar.

Sendo assim, participaram das entrevistas cinco pedagogos, dos quais três atuam na docência e dois na equipe gestora, com a escola oferecendo a educação infantil e o fundamental I nos turnos matutino e vespertino. Como instrumento para coleta de dados, foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas, com durações entre 1 hora e 1 hora e 45 minutos, as quais ocorreram via *Google Meet*, nas quais se buscou entender a respeito da formação, práticas pedagógicas, relação com a comunidade escolar e avaliação sobre os avanços e recuos no que tange ao processo de ensino-aprendizagem na escola rural.

Para preservar a identidade dos participantes, estes receberam os seguintes nomes fictícios: Maria (docência - primeiro ano), João (docência - quarto ano), Lúcia (docência - docência pré-I), Pedro e Lilian (equipe gestora). A comunidade local recebeu o nome fictício “Esperança”, e a escola, “Colégio Paulo Freire”. Foram respeitadas todas as orientações para pesquisa com seres humanos, de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, o presente estudo tem como método o materialismo histórico-dialético, pois se entende como intrínsecos os escritos de Marx na construção da escrita vigotskiana e da sua forma de análise. Nagel (2015) afirma que “A busca metodológica para Marx implica reconhecer o homem como transformando continuamente sua natureza, em

um movimento perene acionado pelas contradições” (p. 24). Sendo assim, incorpora-se, nos dizeres de Martins (2006), a lógica formal e suas dicotomias, por superação, para construção de uma lógica dialética.

Através do processo de abstração, as entrevistas auxiliam a entender o movimento real do objeto em análise e, consequentemente, apreender a essência do fenômeno em suas variadas determinações. Segundo Martins e Lavoura (2018, p. 226): “É ela – a abstração – que permite extrair um elemento da realidade, isolá-lo e examiná-lo nas suas particularidades, extraíndo deste elemento suas múltiplas determinações por meio da saturação da análise.” Estas determinações constituiriam, então, o concreto pensado, tendo por consequência a superação da aparência em direção à essência. Sendo assim, Netto (2011, p. 22) afirma que:

o objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência ao nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto.

Para a análise da problemática em estudo, foram construídas duas unidades de análise: “Escola na zona rural e o aluno idealizado” e “Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino e aprendizagem”. Segundo Vigotski (2018, p. 40), “a unidade de análise é definida pelo fato de que é a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, características fundamentais próprias do todo”. Este conceito nos remete ao que Marx traz como identidade dos contrários, não havendo uma exclusão por oposição (Martins;

Lavoura, 2018), mas conceitos que mutuamente se completam em suas contradições.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Escola na zona rural e o aluno idealizado

Historicamente marginalizada, a zona rural permanece sendo alvo de muitos estigmas e preconceitos quando se fala em seus estudantes. As falas dos participantes evidenciaram as condições concretas em que este aluno se encontra: situações de extrema vulnerabilidade social. Ou seja, o aluno idealizado abre espaço para a concretude do aluno real, perpassado por uma sociedade de classes, advindo de um contexto socialmente excluído.

Em alguns casos, a vulnerabilidade é colocada como justificativa do não aprender, o que Patto (2015) denominou de Teoria da Carência Cultural, que leva profissionais de diversas áreas da Saúde e Educação a afirmarem que o aluno não aprende em função de apresentar algum tipo de deficiência ou em virtude de sua situação de privação cultural. Para outros, esta situação é vista como aspecto que os incita na busca por práticas pedagógicas contextualizadas, como fez a professora Michele com seus alunos catadores de material reciclável de um aterro sanitário no estado do Rio de Janeiro, ao verificar que eles não estavam alfabetizados, apesar de cursarem o terceiro ano do ensino fundamental. Diante dessa situação, Michele buscou outros caminhos, a fim de que seus alunos fossem alfabetizados a partir das informações que eles traziam sobre o trabalho e os cotidianos familiar e escolar, possibilitando

uma aprendizagem com sentido e significado, promovendo neles o sentimento de pertencimento à escola (Santos, 2019).

Perdura ainda, nessa busca pelo aluno ideal perdido, uma cobrança para que os pais acompanhem mais as crianças em casa. Mas como isso seria possível levando em conta que muitos não estão alfabetizados e trabalham longos períodos como catadores de material reciclável, permanecendo na busca pela sobrevivência? Alguns dos participantes colocaram que muitos pais iam às reuniões da escola, principalmente no período anterior à pandemia. Sendo assim, existe evidentemente o interesse em participar, em ser ouvido, assim como foi demonstrado quando duas mães procuraram uma educadora para pedir auxílio: “Porque é visível que a dificuldade deles é bem maior até pela questão familiar, que eles não têm é acompanhamento familiar... é muito difícil.” (Maria, 1º ano)

Ela falou assim: “eu não tenho lápis de cor em casa, por isso que ela não está fazendo”, aí eu falei assim: “não espera aí”. Fui lá na supervisora, aí eu fui pedir uma caixa de lápis de cor. Levei [...], aí ela: “professora, a senhora aceita aquelas tarefas ainda?” [...] Ela fez tudinho se tu vês a tarefa [...] ficou a coisa mais linda! Então bastava apenas, né, uma ajuda. (Maria, 1º ano)

Ela foi bem sincera, sabe [...] [referindo-se à mãe]: “Eu não tenho *Internet*, eu não tenho telefone. Na verdade, uso o telefone de outra pessoa. Mas eu não vou falhar, professora toda vez que tiver, venho buscar e aí só quero que a senhora me diga sempre a data que é para vim aqui porque eu não moro mais aqui.” (Maria, 1º ano)

Eles iam na escola, mas assim tem aqueles pais que

acompanham desde o início e você vê a diferença da criança, no desenvolvimento dela, mas já tem pais que você vê que já não vai, que os pais não estão muito ligando. É esse que você vê que no decorrer tem mais dificuldade. (Lúcia, pré-I).

As reuniões com os responsáveis aconteciam também de forma remota. Para quem não conseguia participar do encontro, era colocado no grupo de *WhatsApp* um áudio explicando qual havia sido a pauta do dia. Sobre a participação dos pais nestes momentos, antes e durante a pandemia, houve algumas falas contraditórias a respeito da interação. Algo que chama atenção é o fato de que, presencialmente, a reunião era realizada em momentos que a escola percebia nitidamente que os pais estavam no trabalho:

Era boa toda reunião de pais, a gente tinha aí uma média boa de pais participando. Tinha um número menor que geralmente não comparecia mesmo, mas assim, 70%, 80% dos pais compareciam nas reuniões, né, interagia com o professor, conversava com o professor, tirava dúvidas com a gente né, e isso era muito bom né, essa participação dele. (Pedro, equipe gestora)

Presencialmente a gente já tinha uma dificuldade muito grande de reunir esses pais né [...]. Assim um fator assim bem gritante é a questão do horário mesmo, que é o horário que eles estão trabalhando, então era muito difícil mesmo, a gente não alcançava 30% dos pais né. Nesse período de pandemia as nossas reuniões com os pais tá sendo remoto. E [...] turmas de 15 a 20 alunos só dois, três pais participaram [...] foi no máximo, no máximo três pais participando por turma. (Lilian, equipe gestora)

Porque se a gente tem ânimo para dar bronca para

pedir mais atenção, a gente tem que ter ânimo também para passar elogios, que aí eu acho que isso levanta mais a autoestima dos pais em querer ajudar mais seu filho que ele vai ver progresso, sabe que a gente está visualizando, está prestando atenção no que está acontecendo. Somente nesse período agora de pandemia que a gente tem assim um baixo rendimento em relação a isso, a pais que ajudam os filhos em casa. Sabe eles têm uma dificuldade, tem os fatores que eu poderia aqui citar um monte. O principal: a maioria dos pais dos alunos da comunidade Esperança são analfabetos. Então, tipo assim, eles levam isso muito em conta para não dar atenção devida pro aluno, para não ajudar o filho em casa e aí: “eu não sei ler, não sei escrever”, mas o importante não é isso, porque o professor ele já tá fazendo isso nas aulas *online*. A atenção que a gente quer do pai é que ele tire um momento para ele estar ali orientando o seu filho a assistir aula [...], ver se ele está fazendo de fato a tarefa por mais que ele não entenda o que o filho está escrevendo, não sabe se está certo tá errado, mas ele está tirando aquele momento para dar atenção né pro filho. Então a gente conversa muito com eles assim a respeito disso, né? (Lilian, equipe gestora)

Quando se reduz o aluno ao seu ambiente, entendendo-o como sujeito a-histórica, não se exploram suas potencialidades, justamente porque o ambiente engessa e traz consigo um fatalismo do não aprender, como discutem Collares e Moysés (1996), Duarte (2007) e Patto (2015). Além disso, mesmo com a percepção da vulnerabilidade social, existe culpabilização da família e dos alunos:

Eu tive uma aluna, só para você ter uma ideia do que

é o aluno da comunidade Esperança, [...] uma aluna chegou desmaiando na minha sala. Aquilo me deu uma dor tão grande. Eu para chegar nela não conseguia falar. Chamei a coordenadora. A supervisora foi lá, conversou direitinho no ouvido dela. Ela me trouxe a aluna. E fomos lá fora num lugar reservado para conversar. Eu queria saber o que era aquilo. Ora, o que era? Ela tinha lavado uma trouxa de roupa. Ela tinha limpado a casa. Ela tinha cuidado dos irmãos dela. Ela tinha feito almoço e se queimou, mas não chegou a comer porque ela estava enjoada de tanto trabalhar. (João, 4º ano)

O aprendizado, o cognitivo ele fica comprometido desde o momento que ele entra na sala, porque a referência que ele tem lá fora é muito mais poderoso vamos dizer assim do que o que ele tem ali na sala. Você tenta explicar, tenta pegar na mão dele para fazer, mas é como eu te falei, mão de enxada a mão que trabalha ainda. E essa questão da coordenação fina é comprometida, acho que eles nem têm assim coordenação que posso dizer que é um processo de criar uma letra, de fazer uma letra. Olha, são raríssimas as crianças que aprendem. Vou dizer que é aprender. Falar, né? A transmitir uma mensagem. A escrever uma mensagem um pequeno texto mesmo. A copiar o texto. A terminar [...], olha, [...] terminar uma tarefa então. (João, 4º ano)

[...] não dá pra aproximar da criança o odor estava fétido, a criança fétida. É um fedor que você não sabe nem dizer se é realmente porque a questão do lixo né [...]. mas se é de má higiene de ser mesmo, se está suja [...], vou usar a palavra, não tem outra [...]. E você tem que tá ali do lado dela tentando ensinar que entenda a ler, o que é a sua tarefa de professor né, fazer o que [...]. É diferente aqui na cidade, por exemplo, quando você se aproxima de uma criança [...], o prazer de estar higienizada, a criança com o

seu uniforme arrumadinho [...], o caderno todo com cuidado. Então a diferença é grande. (João, 4º ano)

Mas a gente observa assim: que tem pai que cuida, lava roupinha do filho, dá banho nele, então ele chega na escola banhadinho, bem arrumadinho. E aí a pergunta que você até pode fazer é: “Por que que o outro não faz a mesma coisa?” É porque eles não se importam. Mas agora eu vou te dar uma ideia: se você liga o *WhatsApp* do grupo tem um *status*. E no *status* eles aparecem tomando cerveja, dançando, se divertindo lá na Comunidade Esperança. (João, 4º ano)

Tem o dentista [refere-se à Unidade Básica da Saúde da comunidade Esperança], eles têm sala odonto completa [...], material perfeito. Só que aí não tem essa. Essa demanda eles não procuraram, e aí você olha, visualiza, vê sorriso vazio né, vê criança com dente muito estragado e tal. Então é assim, às vezes a gente usa a palavra cultura, eu não gosto nem de usar, por que já pensou você ter a cultura de não escovar a boca? De não cuidar? [...] Fica algo assim [...], então eu vou colocar aí uma falta mesmo de instrução devisão familiar, de interesse familiar quanto a isso. Mas é, eu penso assim, que a comunidade ela, ela é bem assistida. Ela é bem assistida. Eles, eles têm acesso, mas não correm atrás. Não corre atrás. E aí, enquanto educador, é nosso papel, a gente tem projetos lá da higiene bucal, higiene pessoal né [...]. (Lilian, equipe gestora)

Na comunidade Esperança não existe água encanada. A escola tem ciência de que inúmeros pais e responsáveis deixam os filhos cuidando de irmãos de idades menores, por exemplo, para que possam trabalhar e conseguir sustentar a família. A criança acima

citada, realizando trabalhos domésticos, possuía, na época, oito anos de idade, o que mostra, então, uma autonomia e responsabilidade de uma pessoa adulta advindas de uma realidade concreta de extrema vulnerabilidade social.

Collares e Moysés (1996), já na década de 1990, discutiam os preconceitos em relação à família, ao aluno e sua realidade. A idealização da família, a ideia de que há um modelo de constituição de família, impactam diretamente no aprendizado e perduram ainda nos dias atuais. O ambiente, o qual é visto sob olhares estigmatizantes como impediente do aprendizado, leva-nos a pensar novamente na Teoria da Carência Cultural de Patto (2015).

Santos (2019) dialoga a respeito das perspectivas das diversas infâncias que se constituem, dentre elas a infância trabalhadora. Um modelo de infância com garantias de direitos fica à margem quando voltamos o olhar para a população em extrema pobreza e desigualdade, em um sistema que obriga que milhares de crianças realizem as atividades acima citadas.

A escola é vista, muitas vezes, como o primeiro passo para sair de uma realidade de extrema vulnerabilidade social. Os pais, muitos trabalhando como catadores de material reciclável, atividade extremamente desvalorizada, desejam que seus filhos sejam alfabetizados, sendo papel da escola essa instrumentalização, independente dessa participação exigida dos familiares pelos profissionais da educação.

Indo na contramão desses pensamentos, muitas práticas se mostram promissoras na tentativa de incentivar os alunos e aproximar comunidade e escola. Um exemplo é o projeto criado pela

educadora Lúcia (pré-I), denominado de Casa dos Universitários. Neste projeto, a ideia era incentivar os alunos no ato de leitura. A educadora, todos os dias, desenhava uma casa e o caminho que ia até ela. Conforme ia ensinando e as crianças desenvolvendo a leitura, elas iam caminhando em direção àquela casinha. Quando chegavam até a casa, era comunicado para todos na escola quem já havia aprendido a ler e realizavam uma comemoração.

Outro projeto realizado pela equipe pedagógica é a chamada Busca Ativa, em que funcionários vão até a casa de familiares para conhecer e fazer uma aproximação da escola com a comunidade. Também utilizam desta busca quando percebem que o aluno não está indo à escola. A ideia é ter como consequência, além da aproximação, a diminuição da evasão escolar.

Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino e aprendizagem

Comumente, uma política pública voltada para as escolas urbanas é transposta para escolas da zona rural, o que não avalia concretamente as condições locais. A situação agravou-se na pandemia de Covid-19, quando a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) suspendeu as aulas no dia 18 de março de 2020. Com o avanço da pandemia e a falta de perspectiva do retorno presencial, o ensino remoto foi o método adotado.

Essa “modalidade” foi amplamente criticada por diversos educadores e profissionais da área. Saviani e Galvão (2021) nos mostram que a ideia de ensino remoto como alternativa única (ou isso ou ensino presencial) é uma “falácia”. Sendo assim: a “falta de opção” não foi a inexistência de possibilidades, mas uma escolha

política.

O formato remoto na escola em análise (e em muitas outras) consistiu em entregar atividades aos responsáveis, os quais seriam instruídos quanto da retirada do conteúdo impresso e/ou via *WhatsApp*. As atividades eram entregues quinzenalmente, sendo em torno de doze ou treze papéis, e quem tivesse *WhatsApp* e acesso à *Internet* teria o acompanhamento mais próximo. Cada professor mantinha um grupo deste aplicativo com a sua turma, nos quais ainda estavam presentes: direção, vice-direção, orientação e supervisão.

Alguns professores se dedicaram exaustivamente, utilizando-se de recursos (o celular tornou-se ferramenta de trabalho) e *Internet* próprios, para tentar ao máximo aproximar-se do que era o ensino presencial. No entanto, uma limitação concreta, de falta de recursos para utilização de *Internet* e a questão econômica impediram, muitas vezes, o acesso aos meios tecnológicos, então há de se pensar: como ficou este aprendizado? Como isso chegou até o aluno, que permaneceu, em muitos casos, sem um guia para auxiliá-lo? Vejamos algumas falas sobre o ensino remoto:

a gente ficou com dó porque, às vezes, por exemplo, eu filmo as aulas e mando, aí tem pais que não dá pra baixar, porque a *internet* é pouca, porque pesa [...]. E agora? Eu tenho que fazer uma coisa diferente, tenho que inovar, como é que eu vou ficar só nessa mesmice? Daí eu peguei e saí procurando quem é que sabia fazer alguma coisa para me ajudar. [...] Eu peguei o nome deles e coloquei aqui na porta de casa e dava aula falando [...]: “crianças olha vocês aqui”, aí falavam o nominho deles. (Lilian, pré-I)
Esses alunos, eles foram promovidos

automaticamente por conta da lei, por conta do formato que deveria ser né, e aí uma vez que eles avançam e saem da escola a gente perde o tato de poder verificar. Acompanhar e auxiliar eles dentro do contexto escolar. Ficarão para uma outra escola com outro [...], uma outra equipe. Se tiver o carinho, se tiver a sensibilidade de poder olhar para criança como não culpado de tudo isso e se esforçar para poder ajudá-lo [...], então é assim que a gente tem visto hoje né, 2021. (Pedro, equipe gestora)

E aí logo no começo eu ficava me perguntando: meu Deus! Como que eu vou alfabetizar alguém se para alfabetizar você tem que ter o contato com a professora? A primeira coisa que a criança tem que ter é segurança. Ele não aprende se ele não tiver, e aí a professora tem que estar sempre ali juntinho, sempre ajudando [...]. Então eu percebo que nós teremos aí um problema [...], foram dois anos praticamente em que as crianças não aprenderam, apenas [...] eles estão cumprindo, assim como nós estamos cumprindo também, mas eles não estão aprendendo, são poucos que estão aprendendo. (Maria, 1º ano)

É difícil por conta que a gente não tá com a criança na sala, mas tem pais que você vê que realmente eu converso com eles, explicou como é que tem que ser o trabalho, e eles [...] tem pais que realmente vai fazendo. Por exemplo, a gente faz as atividades, faz um cronograma como é que é aquela tarefa, cada dia explicando como é que é, aí nós vamos na escola, imprimimos e grampeamos, aí a gente vai entregar as atividades pro pai. E eu tenho uma mania, já fui até chamada atenção algumas vezes por alguns colegas, porque às vezes eu pego e converso com o pai, mostro, entendeu? Mesmo tendo aquele cronograma ensinando como é que faz eu converso e mostro a tarefa, explico como é que é. (Lilian, pré-I)

Saviani e Galvão (2021) argumentam que no ensino remoto existe uma “frieza” e “impossibilidade” de aprofundamento do conteúdo ministrado. Isso acarreta ainda um esvaziamento da função do educador, conforme as autoras pontuam, que significa: “desqualificar a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições precárias poderia se arvorar ao realizar o trabalho educativo escolar” (Saviani; Galvão, 2021, p. 42).

Pensando nas práticas pedagógicas de um modo geral, foi questionado aos professores se eles utilizavam algum método ou teórico específico. Foi observado um sincretismo metodológico, com apreensão rasa de seus fundamentos teóricos, além de uma supervalorização da prática, e que isto tem influenciado diretamente no fracasso escolar, como discutido por Duarte (2007).

Diante de um caso complexo, os educadores demonstraram desespero, ou sentiram que fracassaram, não sabendo lidar quando as crianças, e até mesmo os adolescentes, mostraram dificuldades na apreensão do processo de escrita e leitura, o que pode indicar em que medida os cursos de formação inicial e continuada não os instrumentalizaram. Segundo Facci (2007, p. 142): “Somente a prática, sem apropriação do conhecimento por parte do professor, não auxilia o mesmo a ter uma posição ativa na sala de aula, e muito menos uma visão crítica sobre a realidade construída pelos homens.” A seguir se pode verificar alguns casos: “Eu não consegui [...], eu fiquei muito assim para mim [...], para mim foi um fracasso. Que eu me senti [...], eu me senti fracassada” (Maria, 1º ano); “A gente tenta fazer adaptações na realidade [...], a educação [...] ela tem que ser adaptada mesmo [...]. A teoria ajuda, mas a prática em

si é [...], faz muito mais sentido do que o campo teórico [...]” (João, 4º ano). Ainda:

indiretamente as professoras, as coordenadoras acabam utilizando isso na sua projeção quando se faz os projetos mesmo sem conhecer mesmo, sem saber mesmo, sem ter essa consciência teórica de quem estão utilizando, Piaget, na questão da interação, né. E essa série de pessoas que acabam utilizando mesmo sem saber, mas assim, de fato de fato, de fato não. A gente segue porque, por exemplo, eu vou incentivar elas a fazerem alguma coisa dentro daquilo que eu acredito, então quando elas começam a falar a respeito das hipóteses da escrita e fomentar esse desenvolvimento da criança, cognitivo da criança, eles estão trabalhando a Emília Ferreiro sem saber, né? Estão fazendo uma proposta de construção de Paulo Freire, ele fala para utilizar aquilo que a criança já tem por que ela já tem conhecimento. Quando se utiliza a questão do peso do Berg, lá da comunidade Esperança, do reciclado e tal, esta construção, já a própria que eles já conhecem, essa visão de mundo e, então eles fazem isso mesmo sem saber. (Pedro, equipe gestora)

Olha, só na verdade eu leio bastante matérias, alguma coisa né que tem a ver [...]. Eu não vou negar para você não [...], olho muito *Google* também, tá? Quando eu estou com muita dificuldade eu vou lá nele mesmo: “como eu faço, por exemplo, para alfabetizar crianças é com 8, 9, 10 anos?”. Eu não tenho ninguém assim é [...], eu não vou dizer para você que eu sigo tal pessoa, né, porque eu acredito que cada um pode dar uma ajuda, e aí eu vou fazendo assim. Não sei se eu estou indo no caminho certo né, mas eu vou falar para você, dá sim ou pelo menos a forma que eu ensino eu consigo. (Maria, 1º ano)

A escola, como ambiente de socialização dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, deve pensar práticas que atuem “sobre as estruturas psíquicas, transformando-as” (Martins, 2013, p. 136). A falta de um método demonstrou que existe a ideia, por parte de alguns educadores, de que há um “tempo” em que a criança vai estar pronta para aprender, o que retira a intencionalidade do processo de ensino e aprendizagem. Há certo apagamento da função do educador, como se não houvesse um longo e árduo processo. Para Collares e Moysés (1996), tal situação é tida como um “estalo” que “remete a algo misterioso que ocorre como característica inerente à criança, independente de tudo que a cerca” (p. 61). Vejamos as seguintes falas:

e aí quando eles aprendem é a melhor coisa. Você chegar na sala de aula e você vê aquele estalinho né, porque criança é assim! [...] A gente tem que respeitar o tempo dela e parece assim, quanto mais a gente está ansiosa mais demorado fica, né? [referindo-se ao “estalo”]. (Lilian, pré-I)

A criança, ela tem o seu tempinho, aquele estalo que a gente diz. Quando ele demora a vir, algo está errado, né? E aí a mãe foi, se propôs a levar, primeiro ela levou é no pediatra e aí procurou um neurologista. [...] Na verdade, ela não tinha nenhum problema maior, a única coisa que estava é impossibilitando né [refere-se à aprendizagem], era a visão! Essa criança, ela não enxergava, ela não enxergava como a gente né, por isso o motivo dela não aprender. Ela não [...], como ela tinha essa dificuldade né, um problema visual, ela talvez se irritava né, não sei o que é que acontecia [...]. Eu sei que a mãe dela me agradeceu muito, muito, muito mesmo, ela falou: “professora,

se não fosse a senhora eu [...], meu filho ia ficar sem aprender né, e eu [...] eu peço desculpa pra senhora que eu nunca percebi". Eu falei: "não precisa não eu, estou aqui para isso". (Maria, 1º ano)

Há de se pensar ainda sobre o alinhamento dos projetos escolares aos interesses internacionais, às políticas do Banco Mundial. Como escreve Libâneo (2012), há um "dualismo perverso" da escola do assistencialismo para o pobre e do conhecimento para o rico. Sendo assim, muitos dos cursos de formação continuada estão sendo ministrados por instituições privadas, como referido pela equipe pedagógica:

[...] Matema e o Portema, que são os outros dois programas novos que a Fundação Lemann vai auxiliar, é exclusivo de matemática e português. Aí a ideia é que se recupere, que se faça uma capacitação para os professores para que eles consigam dar esse gás para o aluno na recuperação dos conteúdos de português e de matemática. Então é uma, é uma forma que a SEMED tá achando de ajudar a escola, para ajudar os alunos. Então assim, nesse sentido, essas coisas têm acontecido nesse formato. (Pedro, equipe gestora)

Além disso, os entrevistados afirmam que os recursos financeiros alocados pela SEMED são insuficientes, tanto para o período em que se deu o retorno ao ensino presencial quanto para o anterior à pandemia. Explicam que a Secretaria direciona os recursos para a escola tendo como base o número de alunos do ano anterior e, se mais estudantes são matriculados, o estabelecimento fica com déficit em seus recursos:

mas a Escola Paulo Freire ainda é uma escola muito esquecida pelas políticas públicas. Você pode falar de qualquer lugar, as pessoas ouvem, atendem, falam, mas específico na Escola Paulo Freire, eu sofro muito, porque realmente é muito difícil chegarem as coisas até a escola. (Pedro, equipe gestora)

Há de se questionar, portanto, sobre como se deram as propostas para o retorno ao ensino presencial. A escola caminhou como se não houvesse consequências de um ensino remoto que foi, de certa forma, excludente, e imposto sem considerar as diferenças regionais e a população em situação de vulnerabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente escrito buscou entender, como os profissionais de uma escola rural do norte brasileiro entendem os processos de ensino e aprendizagem de seus alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social e cujos pais, em sua maioria, trabalham como catadores de material reciclável. Através das falas, evidenciam-se as contradições nas práticas pedagógicas, em decorrência, principalmente, de onde está localizada a escola, bem como do ensino remoto. Justificam o fracasso escolar em função do ambiente em que a criança vive e de sua família, e esta realidade, por mais que reconhecida como cruel, é vista como algo que não influencia a escola e entendida como algo que, com esforço do aluno, pode ser modificado.

Houve relato de práticas pedagógicas que aliam afeto e cognição, buscando realizar atividades com sentido e significado. Mas, ao mesmo tempo, verificamos que estas práticas se basearam em um

sincretismo teórico, advindo de cursos de formação aligeirados, que buscam dar a maior quantidade possível de conteúdo em detrimento da qualidade do ensino. Afinal, por que a escola pública, e, no caso, a escola rural, precisariam ser de qualidade, diante de um governo que não investe na educação? Além disso, a escola, estruturada e perpassada por uma sociedade de classes, tende a reproduzir a lógica do capitalismo.

A busca por alcançar metas que têm como consequência direta políticas públicas, como a de progressão continuada, cursos de formação continuada aliados a empresas privadas, programas de aceleração, a imposição de um ensino remoto que não considerou a real condição da população da zona rural, dentre outros fatores, produz alunos que mal sabem ler e/ou escrever. O projeto dentro do sistema capitalista é um projeto de fracasso escolar, projeto que impede a aprendizagem e o desenvolvimento destas pessoas como conscientes de sua realidade, que busca, na realidade, formar mão de obra barata e alienada.

Diz Vigotski (1930, p. 7): “A coletivização, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual, esses são os aspectos fundamentais da transformação do homem.” A escola, em suas contradições, pode reproduzir o sistema, mas pode também, ao pensar práticas com sentido e significado, atuar na superação de uma consciência alienada, buscando promover o pensamento crítico e, consequentemente, o desenvolvimento humano em busca da superação deste sistema que se impõe.

REFERÊNCIAS

- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar**: Ensino e medicalização. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados. 2004.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? - Reflexões em torno do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCİ, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural**: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- MASIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **29ª Reunião Anual da ANPED**, p. 1-17, 2006. Disponível em: https://amablymonari.com.br/wp-content/uploads/2017/12/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: Contributos para a investigação em educação.

Educar em Revista, Curitiba, v. 34, p. 223-239, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Cascavel, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 21 mar. 2024.

NAGEL, Lizia Helena. Do método ou de como pensar o pensamento. **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: Método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2015.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: Histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

SANTOS, Simone de Oliveira da Silva. **“O pão nosso de cada dia nos dáí hoje”**: Alfabetização de crianças catadoras de um lixão. Curitiba: Appris, 2019.

SANTOS TEIXEIRA, Sônia Regina dos; ARAÚJO BARCA, Ana Paula de. O professor na perspectiva de Vigotski: Uma concepção para orientar a formação de professores. **Educação, Ciência e Cultura**,

Canoas, v. 24, n. 1, p. 71-84, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4584>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: A falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano 31, n. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

TULESKI, Silvana Calvo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sônia Mari Shima. Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação. **Teoría y crítica de la psicología**, [s./l.], n. 3, p. 281-301, 2013. Disponível em: <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/112>. Acesso em: 21 mar. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, 2004. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/vygotsky/vygotsky-a-transformacao-socialista-do-homem.htm>. Acesso em: 21 mar. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.



CAPÍTULO 16

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

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

INTRODUÇÃO

A escrita deste texto se delineou diante das reflexões sobre a queixa escolar durante o curso em Orientação à Queixa Escolar – edição 2021, as quais reiteraram a importância de pensá-la em sua totalidade, compreendendo-as como não originárias de dificuldades individuais de estudantes, mas construídas dialeticamente na realidade social, histórica e concreta dos indivíduos.

O curso é oferecido desde 2001, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), sob a coordenação de Me. Beatriz de Paula Souza¹⁹ e a responsabilidade da Prof. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza. Em coerência com a perspectiva de uma educação emancipadora foi-nos proposta a elaboração de um artigo que, em conexão com os temas abordados, sintetizasse as aprendizagens e expandisse os saberes. Diante das reflexões no contexto do curso de aperfeiçoamento em OQE, indagamo-nos sobre o impacto das contribuições tanto da Psicologia Escolar Crítica como da OQE na produção científica relacionada à queixa escolar.

O presente texto consiste em uma versão modificada, revista e condensada daquele produzido no contexto do curso, o qual se encontra disponível no Portal “Orientação à Queixa Escolar”²⁰.

¹⁹ Agradecemos à Profa Dra. Marilene Proença pelo compromisso com a formação de psicólogos escolares críticos e à Beatriz (a “Bia”) por todos os momentos de aprendizagens, reflexões e, principalmente, por se constituir uma referência de atuação transformadora, ética e socialmente comprometida.

²⁰ No Portal “Orientação à Queixa Escolar” estão disponibilizados recursos, como a obra Orientação à Queixa Escolar disponível para download, informações sobre o curso (programa, materiais, seleção de trabalhos finais, turmas da OQE), vídeos (da OQE e outros indicados), materiais (de trabalho e de organização), dados de uma pesquisa sobre a

Neste documento, apresentaremos, inicialmente, aspectos teóricos sobre as dificuldades no processo de escolarização com ênfase nas contribuições da Psicologia Escolar Crítica e da Orientação à Queixa Escolar – OQE, em seguida, faremos uma breve caracterização da produção científica relacionada à queixa escolar a partir do levantamento bibliográfico seguida de comentários em relação aos artigos das perspectivas crítica e não crítica e de uma detalhamento em relação aos que trataram, especificamente, de concepções sobre a queixa escolar. Por fim, discutimos relatos de intervenção/experiências que assumiram os princípios da OQE.

DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO, PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA E OQE

Discutir as dificuldades no processo de escolarização nos remete a tantas histórias de crianças e adolescentes que nos convocam à reflexão. Um “caso” é sempre sobre alguém concreto, revela uma trama, um contexto, um enredo, sendo possível até antever um desfecho. Há um “sem número” de “casos” que chegam aos serviços-escolas, às unidades básicas de saúde, aos serviços especializados, às clínicas psicológicas. As histórias nos desafiam...

Como impedir que venham à tona as clássicas histórias de Maria Helena Souza Patto (2015). As histórias de Ângela, de Humberto, de

demandas do Serviço de OQE, de 2006 a 2016, e uma seção dedicada à pandemia e a educação. O artigo na íntegra encontra-se no link: https://orientacaoqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2022/03/QUEIXA-ESCOLAR_-ANALISE-DE-PRODUCAO-CIENTIFICA-A-LUZ-DA-PSICOLOGIA-ESCOLAR-CRITICA-E-DOS-PRINCIPIOS-TECNICOS-DA-ORIENTACAO-A-QUEIXA-ESCOLAR-OQE-.docx.pdf

Nailton e de Augusto têm tanto em comum com tantas outras, como a de Paula: A professora se queixa que P. não participa das aulas e não copia a lição da lousa, mantendo-se bastante desinteressada, não se lembra da matéria ensinada em aula, apresenta lentidão ao realizar as atividades, não sabe ler nem escrever e tira notas muito baixas. Em contrapartida, a aluna, segundo a professora, parece “ter bicho carpinteiro”, pois “não para um minuto” quando solicitada a fazer a lição e, com isso, atrapalha os colegas tumultuando a sala de aula.

A escola encaminhou uma cartinha com a queixa à Unidade Básica de Saúde do bairro solicitando avaliação de neuropediatra e psicóloga(o). Verbalmente, informou à mãe que a aluna somente deveria retornar à escola após a conclusão do laudo destes profissionais, pois a hipótese é de que Paula tenha TDA/H e, segundo a professora, somente após iniciar o tratamento seria possível a sua aprendizagem. A professora disse à mãe que já existe remédio para o problema da aluna e que, com o tratamento, ela iria conseguir acompanhar a turma. O neuropediatra, na consulta, fez algumas perguntas à mãe de Paula e pediu a ela que respondesse ao SNAP IV²¹, um questionário com nove itens que aborda questões, como: “mexe com as mãos e os pés e se remexe na cadeira”? Após o preenchimento do instrumento, o neuropediatra concluiu que a estudante possui Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade e prescreveu a Ritalina. Orientou redução da medicação nos meses de férias escolares.

²¹ O SNAP-IV é um questionário de domínio público que possui questões correspondentes aos critérios para Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição (DSM-5) da Associação Americana de Psiquiatria.

A psicóloga atendeu à mãe e realizou entrevista de anamnese com o objetivo de verificar hipóteses relacionadas a problemas congênitos, a dificuldades no parto, ao desenvolvimento neurológico, dentre outros. A mãe perguntou se a psicóloga também acha que a filha tem o tal transtorno e a psicóloga disse à mãe que “*não poderia discordar da conclusão do neuropediatria*”, visto que “*se, ele já havia avaliado, quem poderia contestar?*” A mãe levou os laudos à escola, iniciou a medicação e, agora, Paula não atrapalha mais a aula, pois dorme na carteira ao fundo da sala de aula.

A partir dos elementos deste “caso”, é possível observar o fenômeno discutido por Souza (2010): a busca por explicações de ordem orgânica e ou psicológica para compreender as dificuldades no processo de escolarização incidindo sobre a criança como foco principal. Este processo despotencializa, culpabiliza, individualiza, reduz, paralisa a ação pedagógica, cristaliza o estado de coisas na escola, coisifica e desumaniza. De igual modo, a história de Paula impõe a necessidade de enfrentamento e superação dos discursos ainda hegemônicos sobre os problemas de escolarização, visto que, “no período de quase um século, portanto, mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural” (Patto, 2015, p. 146).

As histórias de crianças com dificuldades no processo de escolarização podem ser facilmente explicadas por várias justificativas sobre o seu não aprender. Por que algumas crianças não aprendem? Para responder à essa questão, a partir das hegemônicas e tradicionais explicações é possível, erroneamente, concluir que não aprendem porque têm “problema de maturidade”

(Patto, 2015, p. 310) ou “um nível de inteligência, segundo a tabela do teste, abaixo do esperado” (p. 319) ou porque os resultados quanto ao seu desenvolvimento motor encontram-se abaixo da média esperada para sua idade (p. 320), não aprendem devido a “um conflito muito intenso [...] principalmente dentro do contexto familiar” (p. 320) e “não se observa um vínculo mais afetivo” (p. 321), ou, ainda, porque “a mãe é destas nortistas bem... ignorantes” (p. 310).

O que as explicações têm em comum é o fato de ocultar os determinantes dos problemas de escolarização dos(as) estudantes reduzindo suas dificuldades a fatores individuais e/ou familiares. Estas explicações procuram mostrar que em uma sociedade que oferece oportunidades iguais para todos, vencem os mais aptos, os mais competitivos ou os mais adaptados à estrutura socioeconômica (Paula; Tfouni, 2009).

A Psicologia e a Psicologia Escolar passaram a ser questionadas nas suas bases epistemológicas e nas suas finalidades na década de 1980, a partir da publicação do livro Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar, de Maria Helena Souza Patto. Naquele momento, a crítica centrava-se no fato de que a atuação profissional pouco avançava na melhoria da educação, especialmente das classes populares, inaugurando, assim, uma década de pesquisas que se voltaram para o fracasso escolar, novo objeto de estudo da Psicologia, compreendido como produto da escola (Souza, 2010). Neste processo, são postas duas questões importantes: o compromisso com o excluído e “a superação de referenciais teórico-metodológicos oriundos da Psicologia que têm levado à produção da exclusão por meio de concepções medicalizantes a respeito da queixa escolar” (Souza, 2010, p. 60).

Assim, a pergunta recorrente em relação ao porquê a criança não aprende começa a ceder lugar a reflexões a respeito de como o fracasso escolar é produzido. Em uma perspectiva crítica, mobiliza-se a reflexão constante de práticas e suas implicações na rede envolvida no processo de escolarização, conhecendo a realidade e suas limitações e, principalmente, as potencialidades para se pensar em ações articuladas com a comunidade escolar na melhoria do ensino.

No campo da Psicologia Escolar e Educacional, a queixa escolar tem sido um fenômeno amplamente discutido a fim de problematizar e superar concepções e práticas profissionais tradicionais que individualizam e compreendem as demandas advindas da escola desconectadas da realidade histórica e social das crianças e adolescentes envolvidos. No território escolar, é recorrente a perda do lugar da singularidade de modos de aprender e se comportar, onde a diversidade que compõe o processo de escolarização é vista como um problema a ser solucionado por profissionais da educação e/ou da saúde.

Para promover rupturas nesta lógica, no processo de avaliação da queixa escolar, é necessário pensar na complexidade do processo de escolarização e perceber o estudante diante das suas potencialidades. Assim, na contramão da visão reducionista, a queixa escolar é repensada a partir de uma perspectiva crítica de atuação, sendo imprescindível considerar que:

(...) as dificuldades de leitura, escrita e comportamento, apresentadas pela escola como oriundas da criança, de sua família ou da classe social delas, precisam ser compreendidas a partir de novas bases: a de que tais

dificuldades dos estudantes expressam dimensões pedagógicas, relacionais, institucionais, culturais e políticas do processo de escolarização que precisam ser esclarecidas e enfrentadas (Lessa; Souza, 2019, p. 248).

Nesse sentido, os encaminhamentos de estudantes para atendimentos especializados e que expressam dificuldades vivenciadas no processo de escolarização devem ser entendidos como queixas escolares (Souza, 2008), culminando em um processo reflexivo que problematize as questões da ordem da escolarização. Esse conceito expressa o olhar crítico sobre os fenômenos escolares que permite uma interpretação que não seja calcada apenas nos estudantes encaminhados com problemas no processo de escolarização, mas que os perceba enquanto uma expressão da demanda escolar.

A Orientação à Queixa Escolar (OQE), enquanto proposta, nasceu da necessidade de uma abordagem de atendimento psicológico que rompesse com as práticas, até então vigentes, que consideravam a problemática escolar como determinada por fatores individuais, sem a investigação dos fatores institucionais e relacionais do contexto escolar (Souza, 2006). Constitui-se como uma alternativa às atuações tradicionais e preconiza a necessidade de considerar os elementos escolares como centrais para a compreensão das queixas escolares, para além dos aspectos familiares tradicionalmente investigados nas práticas clínicas e, também, evidencia a importância de compreender o(a) estudante nas dimensões sociais, reconhecendo a escola como imbricada nas queixas (Souza, 2006) e, desse modo, a queixa escolar é vista como um fenômeno constituído nas dimensões institucionais e relacionais nas escolas e na sociedade (Lima; Prado; Souza, 2014).

A OQE consolidou-se como uma proposta teórico-prática criada pelo Serviço de Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo, considerada uma forma de atendimento clínico, breve e focal, que se utiliza da interface Psicologia e Educação, e pauta-se na compreensão crítica dos fenômenos escolares (Souza, 2006). A proposta ancora-se em três princípios técnicos fundamentais constituídos como princípios orientativos das ações desenvolvidas no processo de atendimento à queixa escolar.

A obter e problematizar as versões de cada participante da rede (criança, família e escola); b. promover a circulação das informações pertinentes e integração ou confronto das mesmas dentro dessa rede, propiciando releituras e buscando soluções conjuntamente; c. identificar, mobilizar e fortalecer as potências contidas nessa rede, de modo a que esta passe a movimentar-se no sentido da superação da situação produtora da queixa (Souza, 2006, p. 314).

Rompendo com as práticas tradicionais de atendimento às queixas escolares, a OQE busca desvelar as potencialidades do sujeito atendido (estudante) para além das dificuldades que originaram a queixa e é possível apreender da abordagem a importância de que os diferentes participantes da relação escola-estudante-família percebam tais potencialidades. A OQE não pressupõe a existência de um protocolo pré-definido de atendimentos, instrumentos ou intervenções, pois considera a individualidade de cada atendido(a). Ainda, crianças e adolescentes que participam do processo são informados sobre a sua queixa e, durante os atendimentos, são instados a pensar sobre ela, trazer suas versões e problematizá-las buscando possíveis saídas (Souza, 2007). No processo de

compreensão da queixa escolar, a OQE busca ressaltar o histórico escolar e a trajetória de escolarização desse sujeito. Busca, também, colher as versões escolares, ressaltando a importância de ouvir quem na dinâmica escolar está próximo ao estudante, quem o conhece.

A OQE busca compreender o processo de escolarização em seus desafios e potencialidades, a partir de uma práxis que possibilita mobilizar, afetar, se encontrar com o outro e superar a lógica individualizante da produção do fracasso escolar, promovendo o estranhamento daquilo que está dado *a priori* sobre os desafios enfrentados pelas crianças e adolescentes na escola, possibilitando a aquisição de novos significados e sentidos em relação ao que está sendo vivenciado por elas (Souza, 2007).

Diante da potencialidade dessa abordagem, bem como das discussões da Psicologia Escolar Crítica, indagamo-nos sobre o impacto de tais contribuições na produção científica relacionada à queixa escolar buscando refletir sobre as apropriações da Psicologia Escolar Crítica e dos princípios da OQE nesta produção. Desse modo, o presente trabalho teve como objetivos caracterizar a produção científica sobre a queixa escolar considerando área de concentração, localização (Revista) e ano; classificar os artigos em perspectivas críticas e não críticas, considerando a definição de Silva *et al.* (2014); e identificar e analisar os relatos de intervenção/experiência à luz dos princípios técnicos da OQE (Souza, 2007).

CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA RELACIONADA À QUEIXA ESCOLAR

Realizamos um levantamento de artigos publicados em Língua Portuguesa na base de dados de acesso livre, *Scielo Brasil- Scientific Electronic Library Online* - utilizando as palavras-chave “queixa(s) escolar(es)” sem filtro temporal. A caracterização dos artigos se debruçou sobre 63 artigos selecionados²². Foi possível identificar que da totalidade dos artigos encontrados, categorizando-os por área de conhecimento, 46 artigos (73%) eram publicações da Psicologia, 9 artigos (14,3%) da Fonoaudiologia, 5 artigos (7,9%) da Educação, 2 artigos (3,2%) da Medicina e 1 artigo (1,6%) da Psicopedagogia. Chamou-nos à atenção o quantitativo de estudos relacionados à Psicologia em comparação com a Educação, esta última, inclusive inferior ao produzido na área de conhecimento da Fonoaudiologia.

Em nosso levantamento, a quantidade de artigos da Psicologia parece indicar o aumento de produções relacionadas à “queixa escolar”, expressão representativa de uma concepção que concebe as dificuldades no processo de escolarização (Souza, 2008) como “um fragmento de uma complexa rede de relações sociais” (Souza, 2021, p. 61), possível indicativo da apropriação das discussões da Psicologia Escolar Crítica na produção científica. Nesse sentido, é possível concluir que isso pode ser explicado pelo fato de que o termo “queixa escolar” esteja relacionado, mais especificamente, a perspectivas críticas, o qual emergiu como um ‘giro’ conceitual com centralidade nos processos de escolarização, conforme Dazzani, *et al.* (2014).

²² Total de 74 publicações. Após eliminação de duplicidades (5 artigos), ainda excluímos 6 artigos por abordarem queixas de ordem física/orgânica, objeto de outras áreas de conhecimento, restando assim a análise de 63 artigos.

Em uma análise, considerando os periódicos, constatamos que a maior parte dos artigos referentes à queixa escolar foram publicados na Revista Psicologia Escolar e Educacional, vinculada à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), totalizando 20 publicações e respondendo por 31,7% da amostra analisada. As revistas Psicologia, Ciência e Profissão e Estudos de Psicologia, tiveram 8 e 6 artigos publicados respectivamente, respondendo por 12,7% e 9,5% do total. As revistas Cefac de Fonoaudiologia e Psicologia em Estudo responderam por 7,9% das publicações com 5 artigos cada. Os periódicos Estudos em Psicologia (Natal) e Psicologia: Teoria e Pesquisa responderam por 4,7% e 3,2%, com a publicação de 2 e 3 artigos, respectivamente.

As revistas assinaladas concentraram 77,6% das publicações e os 22,4% restantes foram distribuídos com uma publicação (1,6%) em cada um dos 14 periódicos seguintes: Pró-Fono; Revista de Atualização Científica; Arquivos de Neuropsiquiatria; Revista de Saúde Pública; Revista Brasileira de Educação Especial; Revista Brasileira de Otorrinolaringologia; Paidéia (Ribeirão Preto); Educação e Pesquisa, Psicologia: Reflexão e Crítica; Educar em Revista; Revista de Psicologia; Educação e Realidade; Revista Brasileira de Educação; Psicologia USP; e Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. A partir destas informações, é possível afirmar que a produção científica sobre a queixa escolar enquanto constructo teórico coaduna à linha editorial crítica destes veículos de comunicação científica da Psicologia no campo da ciência e da atuação profissional.

Observamos que a primeira publicação sobre o tema foi em 1992 e, depois disso, não encontramos publicações até 1997, quando foi publicado um único artigo. Houve uma publicação em 1999 e

duas em 2001. Em 2005, ocorreu um aumento das publicações (3 artigos) e em 2006 (5 artigos). De 2007 a 2012 foi um período de oscilação entre duas ou 3 publicações anuais, totalizando 16 publicações. Já entre 2013 e 2016, houve uma oscilação entre 5 e 6 publicações anuais, totalizando 22 artigos no período. Em 2017, houve novamente a publicação de apenas um (1) artigo, em 2018 seis (6) artigos, em 2019 apenas um (1), em 2020 três (3) e 2021 um (1). Nesse sentido, parece-nos plausível afirmar que o interesse pela queixa escolar cresceu de modo significativo, embora, esse crescimento não tenha sido de forma constante ao longo dos anos, com uma maior concentração de publicações no período de 2013 a 2016.

ASPECTOS RELACIONADOS AOS ARTIGOS DAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS E NÃO CRÍTICAS

Das 63 publicações encontradas, selecionamos apenas aquelas que eram das áreas de conhecimento “Psicologia” e “Educação”, totalizando 51 artigos. Destas, 39 foram classificadas como artigos de “perspectiva crítica” (76,4%), 12 como de “perspectiva não-crítica” da Psicologia Escolar (23,6%) tendo como base os critérios de Silva *et al.* (2014) quando definem como não críticas as produções que reduzem e/ou priorizam, na compreensão dos fenômenos escolares, a investigação/intervenção de fenômenos individuais desconsiderando as dimensões institucionais, políticas e pedagógicas e relacionais.

Dentre os 12 artigos considerados não críticos, 10 (83,3%) reduzem as queixas escolares a fenômenos de ordem emocional, cognitiva e/ou comportamental; um (8,3%) reduz as queixas

escolares a fenômenos relacionados ao contexto familiar e um (8,3%) apresenta um programa de intervenção que desconsidera as dimensões institucionais, pedagógicas e/ou relacionais. Todos os artigos datam da década de 1990, 2000, 2010 e 2020, evidenciando que, mesmo diante do início, a partir da década de 1980, de um movimento crítico em Psicologia Escolar para a superação das visões tradicionais a respeito das dificuldades de escolarização, coexistem explicações na contramão destas contribuições. Dazzani *et al.* (2014), em artigo que investigou a produção científica sobre a queixa escolar entre 2002 e 2012, ao encontrar as mesmas publicações, asseveraram a necessidade de compreensão das dificuldades de escolarização a partir de uma:

(...) complexa e dialética rede de relações e influências permeada por processos sociais, históricos, culturais, institucionais, políticos e econômicos, a qual, em sua integralidade, constitui a real determinante dos problemas de escolarização e da queixa escolar (Dazzani *et al.*, 2014 p. 429).

Já em relação às 39 publicações consideradas críticas, foi possível observar que 37 delas (95%) faziam menção à perspectiva crítica da Psicologia Escolar e, ainda, 21 dos 39 artigos (54%) tratavam, especificamente, da “Orientação à Queixa Escolar” assumindo, explicitamente, aproximações e/ou citando a obra “Orientação à Queixa Escolar” organizada por Souza (2007) em suas referências.

Nos artigos críticos, foi possível observar uma preocupação em romper com análises e explicações que reduzem a queixa escolar a questões da ordem dos indivíduos, discutindo e problematizando temas que atravessam a queixa escolar, como: atuação do(a)

psicólogo(a) (14, 35,9%), concepções naturalizantes relativas à queixa escolar (7 trabalhos, 17,9%), encaminhamentos de estudantes com queixa escolar (4, 10,2%), caracterização da demanda de serviços-escola (3, 7,7%), especificidades do atendimento em Orientação à queixa escolar (3, 7,7%), análise da produção científica sobre a queixa escolar (2, 5,1%), medicalização (2, 5,1%). Também encontramos um artigo (2,6%) sobre cada um dos temas a seguir: adolescência, indisciplina como queixa escolar, formação do(a) psicólogo(a) escolar e avaliação psicológica na queixa escolar.

Observamos que a atuação do(a) profissional psicólogo(a), foi o tema sobre o qual houve maior interesse dos(as) autores(as), indicando uma preocupação em relação ao modo com que o fazer destes(as) profissionais traduzem na transformação - ou não - dos processos de produção do fracasso escolar. Ao finalizarmos a caracterização dos artigos encontrados, constatamos uma diversidade de temas abordados e, por isso, optamos por realizar um recorte temático e analisar com maior detalhamento somente aqueles classificados como de perspectiva crítica sobre “concepções da queixa escolar”, totalizando 7 publicações.

A QUEIXA ESCOLAR ENQUANTO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO NAS PUBLICAÇÕES DE PERSPECTIVA CRÍTICA

A leitura dos artigos críticos, permitiu compreender seus resultados em três eixos: 1) Denunciam a necessidade de superação dos discursos que apontam os processos de individualização e patologização dos impasses escolares; 2) Denunciam visões contrastantes de atuação frente à queixa escolar; e, 3) Outras abordagens teórico-metodológicas e a busca pela

corresponabilização dos diversos atores envolvidos no processo de escolarização.

Quanto ao eixo 1, o artigo escrito por Bray e Leonardo (2011) dá destaque à importância de se compreender a queixa escolar para além de um fenômeno individualizado. O estudo de Rossato e Leonardo (2012), explicitamente fundamentado nas contribuições da Psicologia Escolar Crítica e nas contribuições do psicólogo russo L. S. Vigotski, problematiza as concepções naturalizantes e biologizantes a respeito do processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que as dificuldades deste processo são tidas como comuns, um “caminho sem volta”, “coladas” aos sujeitos, derivadas da deficiência e, por conseguinte, desvinculadas da questão pedagógica.

De maneira semelhante, Schweitzer e Souza (2018) partem da definição de Souza (2007) sobre a queixa escolar e sobre a necessidade de considerar os diferentes sujeitos envolvidos na sua produção. Ainda, assinalam os saberes fundantes da Psicologia Escolar Crítica, dentre eles, as contribuições de Maria Helena Souza Patto e Marilene Proença Rebello de Souza.

Em relação ao segundo eixo, Cunha *et al.* (2016) partem das contribuições de Patto (2015) e da necessidade denunciada por Souza (2007) quanto à flagrante tendência histórica em enxergar de forma “míope” e abordar de modo reducionista os fenômenos educacionais. Chamam-nos a atenção os resultados relacionados aos profissionais de saúde que contrastaram com as conclusões de diversos estudos sobre o assunto em uma perspectiva crítica, vez que tais profissionais:

(...) longe de empreender intervenções em um

modelo clínico e descontextualizado de atendimento, demonstraram possuir uma visão ampla e crítica dos fenômenos educacionais [...] no unânime esforço em estabelecer parcerias com as escolas [de forma] mais qualificada e integrada (Cunha *et al.*, 2016, p. 244).

O acesso à pesquisa de Cunha, Dazzani, Santos e Zucoloto (2016) nos leva a uma certa esperança em relação à apropriação de uma leitura crítica dos fenômenos educativos, visto que a superação da “miopia” premente desde a crítica fundante do fazer psicológico nesse contexto (Patto, 2015) e toda produção decorrente que se ocupou de adensá-la, ao longo dos anos, parece reverberar de alguma maneira, pelo menos na pesquisa em tela.

Por outro lado, Labadessa e Lima (2017) apresentam resultados de uma pesquisa realizada em um município do estado de Rondônia, na qual abordam sobre o trabalho da rede com queixas escolares envolvendo orientadoras escolares, professores das classes comuns, professores das salas de recursos e uma psicóloga do Núcleo de Saúde. As conclusões do estudo indicam que “há uma culpabilização do aluno e sua família, onde existe um alegado desajuste que reflete na escola” e, ainda, que “o papel do psicólogo referenda o diagnóstico dos professores e ajuda a rotular e discriminá-lo” (p. 375).

Por fim, no eixo 3, Garbarino (2020) aponta para o discurso individualizante dos adultos, o qual se representa a responsabilização da criança pela queixa apresentada, principalmente no que se refere a questões de concentração e atenção. Em outro artigo, Garbarino (2021) mostra um importante aspecto que perpassa o fenômeno da queixa escolar: as relações de gênero na constatação de fenômenos

sexistas que incidem sobre a queixa escolar, no sentido de que a agressividade física e impulsividade são relacionadas aos meninos e o culto à beleza às meninas.

Os dois artigos de Garbarino (2020; 2021) mencionam a teoria construtivista piagetiana e a psicanálise como fundamentação teórico-metodológica para as problematizações realizadas. Assim, na construção destes trabalhos, foi interessante notar a importância do interesse crescente de outras abordagens teórico-metodológicas na busca pela corresponsabilização dos diversos atores envolvidos no processo de escolarização. As referências utilizadas pela autora em um de seus artigos não se relacionam diretamente ao referencial teórico-crítico em Psicologia Escolar, no entanto utiliza “fundamentações teóricas que buscam a contextualização dos problemas educacionais e sociais, com uma visão abrangente sobre a origem das queixas escolares e uma busca pelo envolvimento dos diversos segmentos na superação das dificuldades” (Silva *et al.*, 2014, p. 138).

Um aspecto convergente entre o presente levantamento e o realizado por Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto e Santos (2014) diz respeito ao fato de que, nos trabalhos encontrados, houve preocupação em reiterar a necessidade de entender a queixa escolar de forma ampliada e crítica, lançando um olhar sobre a imputação de responsabilização exclusiva aos pais e aos alunos, incluindo questões escolares como possíveis produtoras e mantenedoras do fracasso escolar.

Por outro lado, os dados do presente estudo parecem

contrastar com o levantamento sobre a queixa escolar/fracasso escolar/dificuldade de aprendizagem de Leonardo, Leal e Rossato (2015), cujos resultados revelaram predominância das concepções centradas no indivíduo. É possível que esta divergência esteja relacionada ao recorte temporal do estudo que investigou o período de 1996 a 2009, enquanto o presente estudo cobriu as publicações até o ano de 2021. Além disso, as autoras citadas realizaram buscas em outros bancos de dados e indexadores nacionais e internacionais tendo o fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem como descriptores, além da “queixa escolar”.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E INTERVENÇÕES EM OQE

Nesta etapa, selecionamos os artigos de Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014) e de Saraiva (2018)²³ por anunciar a assunção aos princípios técnicos da OQE e os analisamos à luz de tais princípios. O primeiro descreve uma experiência de intervenção voltada para estudantes com histórico de fracasso escolar e que procuraram uma clínica-escola de Psicologia. Saraiva (2008) relata uma experiência com grupos multifamiliares devido ao descumprimento da condicionalidade “frequência escolar” para beneficiários do Programa Bolsa Família. Neste relato, a queixa escolar é a própria infrequência escolar, que gera o encaminhamento de dezenas

²³ Excluímos o artigo Orientação à Queixa Escolar de Frelle et al. (2001) por ter, dentre as autoras, Beatriz de Paula Souza, umas das criadoras da OQE, enquanto proposta teórico-prática e, ainda, porque o escopo do artigo consiste em, justamente, descrever os princípios e o funcionamento da OQE no serviço-escola da USP. Também foi excluído da análise o artigo Estudar também se aprende: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação (Lucena; Andrade-Boccato; Tuleski, 2018), pois as autoras não fazem nenhuma menção à adoção do referencial teórico da OQE.

de famílias ao Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), advertência ou cancelamento do benefício. O autor criou uma nova modalidade de atendimento, inspirado na OQE.

As duas intervenções apresentam ações que contemplam princípios da OQE. Em relação ao cuidado em oferecer espaços de expressões potentes, e obter e problematizar as versões de todos os envolvidos na queixa escolar, pudemos perceber que esses princípios aparecem contemplados em Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014), pois escutaram professores, pais e estudantes, inclusive sobre detalhes de seu percurso escolar. No trabalho de Saraiva (2018) há a coleta detalhada da versão dos familiares em relação à queixa escolar (infrequência escolar), mas não é possível identificar se o(a) estudante é ouvido(a). A escola parece ser ouvida em situação de mediação.

Ao que se refere ao princípio de promover a circulação das informações, nos relatos de Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014) e de Saraiva (2018) são bem demarcadas situações de devolutiva e discussão dos encaminhamentos. O relato de Saraiva (2018) deixa explícito o princípio de não fragmentar o atendimento em etapas, reconhecendo a potência do atendimento único para a resolução da queixa escolar e, também, de uma intervenção sensível ao contexto, a novas informações, em um processo de construção a partir da queixa e suas particularidades. Em Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014) fica implícito que as observações, conversas e entrevistas ocorrem de forma concomitante à intervenção, utilizando, inclusive, o recurso de observação participante nos atendimentos individuais.

Importante destacar que os relatos desenvolveram propostas

de intervenção prioritariamente coletivas, atendendo essa indicação de promoção de atendimentos grupais, quando possível. Ainda, também, não faziam uso de testes ou instrumentos padronizados ou algum protocolo pré-determinado. Em muitos momentos dos artigos, apreende-se a flexibilidade de mudar/propor intervenções de modo a considerar as particularidades do grupo atendido, indicando seguirem o princípio de atenção à singularidade. Por fim, o princípio de estabelecer relações horizontais, nas quais não se evidenciasse uma valorização do saber da Psicologia em detrimento aos demais, ficou evidente devido à menção de construções coletivas de estratégias em um espaço de escuta horizontal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, o presente levantamento parece indicar apropriação das contribuições da Psicologia Escolar Crítica e da OQE na produção científica relacionada à queixa escolar por reiterar a necessidade de compreender a queixa escolar de forma ampliada e crítica. Não obstante, em menor proporção, notamos a presença da Psicologia na Educação que ainda reverbera práticas individualizantes. Os artigos de intervenção/experiência analisados demonstram a possibilidade de contemplar os princípios técnicos da OQE através de diferentes manejos em contextos diversos em que haja o atendimento a queixas escolares.

Por fim, entendemos que pesquisas que visem caracterizar e analisar a produção científica nacional em relação às contribuições da Orientação à Queixa Escolar em outros bancos de dados e/ou em anais de eventos poderão possibilitar uma compreensão mais ampliada sobre as práticas de psicólogos(as) que trabalham com

essa modalidade de atendimento os(as) quais, diante das exigências dos periódicos científicos, não publicizam suas experiências em revistas indexadas como a *Scielo-Brasil*.

REFERÊNCIAS

- BRAY, C. T.; LEONARDO, N. S. T. As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.15, n.2, p. 251-261, 2011.
- CUNHA, E. de O. *et al.* A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: Análise da dinâmica de sua produção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 237-245, 2016.
- DAZZANI, M. V. M. *et al.* Queixa escolar: Uma revisão crítica da produção científica nacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 421-428, 2014.
- FRELWER, C. C. et al. Orientação à queixa escolar. Psicologia em Estudo, online, v. 6, n. 2, p. 129-134, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/i/2001.v6n1/>. Acesso em: 21 mar. 2024.
- FERNANDES, A. M. D. *et al.* Histórias e práticas do sofrer na escola: Múltiplos atos/atores na produção do “aluno-problema”. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. (Orgs.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 145-166, 2007.
- GARBARINO, M. I. Queixa escolar e gênero: A (des)construção de estereótipos na educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26: e260011, 2021.

GARBARINO, M. I. O discurso meritocrático nas explicações parentais de crianças com queixa escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 40: e195858, 2020.

LABADESSA, V. M.; LIMA, V. A. de A. Queixa escolar: Repercussões na escola a partir do atendimento psicológico. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 369-377, 2017.

LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. E. R. G; ROSSATO, E. S. P. M.

Pesquisas em queixa escolar: Desvelando e desmistificando o cotidiano escolar. Maringá: EDUEM, 2012. 229 p.

LESSA, P. V; SOUZA, M. P. R. de. Avaliação psicológica na perspectiva histórico-cultural: O que o psicólogo escolar pode fazer? In: FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SOUZA, M. P. R. de (Org.). **Avaliação psicológica e escolarização:** Contribuições da Psicologia Histórico-cultural. Teresina: EDUFPI, 2019. 440 p.

LIMA, C. P. de.; PRADO, M. B. e S.; SOUZA, B. de P. Orientação quanto à queixa escolar relativa a adolescentes: Especificidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 67-75, 2014.

LUCENA, J. E. E.; ANDRADE-BOCCATO, T. do N.; TULESKI, S. C. “Estudar também se aprende”: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 23, p. 129-136, 2018.

OLIVEIRA, J. L. A. P.; BRAGAGNOLO, R. I.; SOUZA, S. V. de. Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 477-484, 2014.

PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar:** Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015, 454 p.

PATTO, M. H. de S. O modo capitalista de pensar a escolaridade: Anotações sobre o caso brasileiro. In: PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar:** Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, p. 77-141, 2015.

PATTO, M. H. de S. Quatro histórias de (re)provação escolar. In: PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar:** Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, p. 305-346, 2015.

PAULA, F. S.; TFOUNI, L. V. A persistência do fracasso escolar: Desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 117-127, 2009.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. A queixa escolar na perspectiva de educadores da Educação Especial. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 15-23, 2012.

SARAIVA, L. F. O. O atendimento a queixas escolares no CRAS: Relato de práticas profissionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 215-217, 2018.

SCHWEITZER, L.; SOUZA, S. V. Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 565-572, 2018.

SOUZA, B. P. Orientação à queixa escolar: Considerando a dimensão social. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 312-319, 2006.

SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar. E-book.**

São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. Disponível em: <https://orientacaoqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/10/Livro-OQE.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.

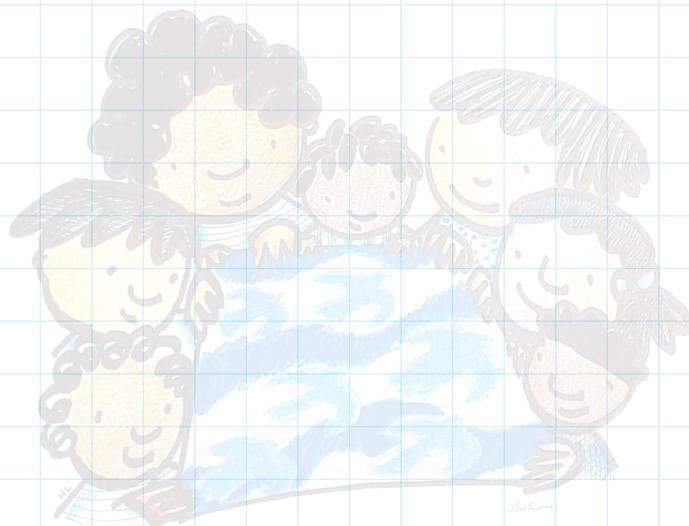
SILVA, S. M. C. *et al.* A atuação do psicólogo na rede pública de educação de Minas Gerais. In: SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (Org.). **Atuação do psicólogo na educação básica: Concepções, práticas e desafios.** Uberlândia: EDUFU, p. 115-141, 2014.

SOUZA, M. P. R. **Ouvindo crianças na escola:** Abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. 284 p.

SOUZA, M. P. R. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, p. 177-195, 2002.



SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)



ALINE ELEUTERIO MATOS

Psicóloga, pedagoga e mestra em Psicologia da Educação (PUC-SP). Professora e supervisora de estágios dos cursos de Psicologia e Pedagogia. Coordenadora dos cursos de licenciatura na modalidade EaD. Membro do GIQE (Grupo Interinstitucional “Queixa Escolar”). Universidade Mogi das Cruzes (UMC), Mogi das Cruzes/SP.

E-mail: aline.eleuterio@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4723-9548>.

ANA CLAUDIA ESTEVES CORREA

Mestre Profissional pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Formação de Formadores - Formep/PUC-SP. Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental da rede privada de São Paulo- SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0528818774826839>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2289-9312>, PUC-SP, São Paulo/SP,
E-mail: anaclaudiaestevescorrea@gmail.com.

ANA KARINA AMORIM CHECCHIA

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo - IPUSP, mestrado e doutorado em Psicologia Escolar pelo IPUSP e Pós Doutorado pela FEUSP. É membro da ABRAPEE e do LIEPPE. Atualmente é professora contratada III de Psicologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), docente do curso de Psicologia na Universidade Paulista (UNIP-SP), coordenadora e docente do Curso de Especialização em Psicologia e Educação da UNIP.

E-mail: anakarina.ak.ac@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7210111370320149>.

ANDRÉ MIRANDA DE OLIVEIRA

Graduação e mestrado em Psicologia na UFF e cursa o doutorado no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRJ, na linha de pesquisa Cognição e Subjetividade. Se interessa pelos temas da infância e adolescência; educação democrática; teatro, literatura e as expressões narrativas enquanto possibilidade de compartilhamento da experiência humana. Atua como psicólogo escolar desde 2017 e como pesquisador nas áreas de produção de conhecimento e processos cognitivos. Atualmente é professor substituto na faculdade de formação de professores da UERJ.

CAMILA SANCHES GUARAGNA

Psicóloga graduada pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/Bauru. Mestranda no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (PSA) no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Participa do LIEPPE/USP (Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar). Membro do GIQE (Grupo Interinstitucional “Queixa Escolar”).

CHRISTIANE JACQUELINE MAGALY RAMOS

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP, Mestrado em Psicologia pela Universidade São Marcos, Especialização em Psicologia e Educação: Processos e Aprendizagem e Escolarização pelo IPUSP. Realizou estágio de investigação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto - Portugal. É membro da ABRAPEE, da SIP e do LIEPPE - Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE.

E-mail: christianeramos@alumni.usp.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0317-6293>.

CLARISSA STAFFA

Graduada em História e mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Psicopedagogia pelo Pró-Saber. Possui experiência em escolas, onde atuou como professora de História, orientadora educacional e psicopedagoga. Atualmente faz formação teórica em Psicanálise no Corpo Freudiano do Rio de Janeiro.

DAIANE FUGA DA SILVA

Psicóloga (USJT) e Mestre em Ciências do Envelhecimento pelo Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Ciências do Envelhecimento da Universidade São Judas Tadeu (PPGCE\USJT). Docente e Supervisora da Graduação em Psicologia da USJT.

E-mail: daiane.silva@saojudas.br.

DANDARA CAMÉLIA DA SILVA DOMINGUES

Cientista Social (UFPE), Psicóloga (USJT) e Mestranda em Ciências do Envelhecimento pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ciências do Envelhecimento da Universidade São Judas Tadeu - PGCE/USJT.

E-mail: psidandaradomingues@gmail.com.

DANIELI DE CÁSSIA BARRETO GOESSLER

Psicóloga, especialista em Psicologia Aplicada à Educação e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Psicóloga escolar/educacional do Instituto Federal do Paraná - Câmpus Telêmaco Borba. Experiência em Psicologia Escolar/Educacional e Psicologia Clínica com atuações junto a crianças e adolescentes,

educação especial e gestão escolar. Instituto Federal do Paraná, Telêmaco Borba, PR.

E-mail: danieli.barreto@ifpr.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8050-1267>.

ELISANA MARTA MACHADO DE SOUZA

Psicóloga (Puc-Campinas), especialista em Psicologia e Educação (UNIP), mestra e doutora (Puc-Campinas). Professora e supervisora de estágio do curso de Psicologia Escolar. Pesquisa processos de escolarização, de produção da queixa escolar e de medicalização da infância/adolescência. Membro do GIQE (Grupo Interinstitucional “Queixa Escolar”). Universidade Paulista (UNIP) e Fundação Educacional de Penápolis/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Penápolis (FUNEPE/FAFIPE), Penápolis/SP.

E-mail: prof.elisana@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8478-9855>.

FELIPE OLIVEIRA

Professor e Supervisor de Estágio no curso de Psicologia da Universidade Paulista (UNIP), São José dos Campos, SP. Doutor pelo Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (PROLAM-USP), Mestre em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) e Graduado em Psicologia pelo IPUSP. Membro do LIEPPE-IPUSP e do Grupo de Estudos Martin-Baró e América Latina (PROLAM-USP).

E-mail: felipe.felipe77@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8180754583900172>

FLAVIA NAHON

Formada em Psicologia pela (UFRJ), com formação em Psicanálise pela Escola Brasileira de Psicanálise (EBP-RJ), tem pós graduação em Educação Infantil pela (PUC-Rio). Em 2018, fez o curso sobre Inclusão e Mediação também na (PUC-Rio). Fez em Aprofundamento na teoria de Pikler, concluindo o 3º módulo em Paris. Trabalhou em uma ONG com crianças de comunidades do Rio de Janeiro e participou de pesquisas no campo da psicanálise, em interseção com a educação, com crianças e adolescentes. Desde 2012, é integrante da coordenação do Infantil do Eliezer Max (Laranjeiras e Ipanema) na função de psicóloga do Berçário I à Pré Escola II. A partir de 2019, é psicóloga da unidade de Laranjeiras.

GABRIELA CARRIÇO HOREAY

Pós-Graduanda em Práticas Psicossociais em Comunidades pela Universidade Federal de Rondônia - (UNIR), e Instituições pela Universidade Paulista- UNIP.

E-mail: gabrielahoreay@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7412-0339>.

GABRIELA DA SILVA DISNER

Graduada em Psicologia pela Unimar, e em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista- UNESP, Câmpus de Marília. Mestre em Educação pela mesma Universidade, Câmpus de Marília (UNESP/ FFC), Especialista em Psicologia Hospitalar, em Psicopedagogia e em Saúde Mental e Atenção Psicossocial.

E-mail: gabriela.disner@unesp.br.

GABRIELA PINTO BRAGA

Psicóloga formada pela (UNESP) e mestrandona em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Trabalha com a Psicologia Histórico-cultural e possui experiência com Psicologia Escolar, Gestão democrática e formação de Grêmios Estudantis.

E-mail: gabriela.braga@unesp.br.

ÍCARO PEDRAÇA FREITAS

Bacharel em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – (UNIR) (2022).

E-mail: icaropedraca@gmail.com;

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7633-0302>.

IRACEMA NENO CECILIO TADA

Professora Titular no Departamento de Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia- (UNIR).

E-mail: iracema.neno@unir.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0081-953X>.

IRINILZA ODONOR GIANESI BELLINTANI

Mestre e doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela (PUC-SP). Membro do grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPID), liderado pela Prof.^a Dr^a Vera Maria Nigro de Souza Placco.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5381668854463227>.

E-mail: irinilza@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5269-4313>.

ITALE LUCIANE CERICATO

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos - SP. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão Docente, Prodoc.

E-mail: itale.luciane@unifesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1163-3551>.

LAURA RAFAELA RAMOS SILVA

Psicóloga pela Universidade Federal de Goiás – Câmpus Catalão. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia na linha de pesquisa de Processos Psicosociais em Saúde e Educação. Experiência em desenvolvimento profissional docente, aprendizagem e desenvolvimento humano, formação de professoras, atuação do(a) psicólogo(a) escolar. Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG.

E-mail: lauraramss@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3495-2547>

LEILA KALINNY GOMES DE SOUZA

Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco

(UNIVASF), (2018-Atual); bolsista de Iniciação Científica do CNPq. Atualmente desenvolve pesquisa sobre a inserção do psicólogo na educação pública e as implicações da regulamentação da Lei 13.935/2019.

E-mail: leila.kalinny@discente.univasf.edu.br.

LILIAN SUZUKI

Psicóloga com aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar e especialização em Psicanálise. Registro de psicóloga especialista em Psicologia Escolar/Educacional pelo Conselho Federal de Psicologia. Professora de curso de pós-graduação em Psicopedagogia e Professora de graduação de Licenciatura em Química. Psicóloga Escolar em Serviço de Apoio Psicopedagógico de Ensino Superior. Psicóloga clínica atuando principalmente nos seguintes temas: psicanálise, psicologia, desenvolvimento, queixa escolar e educação. Estudou Problemas de Aprendizagem com as autoras Sara Paín e Alicia Fernández. Autora de livros sobre Psicopedagogia em Contexto de Educação Formal e Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil. Coautora de temas desejo e conhecimento, universos diversos, Orientação a Queixa Escolar (OQE). Coautora da Pesquisa sobre Demanda OQE: estudo das características da população que procurou o Serviço OQE, de 2000 a 2016. In: Projeto e-OQE: Portal da Orientação à Queixa Escolar. (LIEPPE) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, (2018). Integra o “Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade” e o “Grupo Interinstitucional Queixa Escolar” - GIQE. Conselheira Efetiva do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, (gestão 2019-2022 e gestão 2022-2025).

LÍVIA MARIA DE SOUZA SOARES

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista – (UNESP), Câmpus de São José do Rio Preto. Mestre em Educação pela mesma universidade, campus de Marília (UNESP/FFC).

E-mail: livia.soares@unesp.br.

LUCIANA RAMOS RODRIGUES DE CARVALHO

Doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Assis/SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas cadastrado no CNPq: “Processos de escolarização no cotidiano escolar: contribuições da Epistemologia Genética.

E-mail: lrr.carvalho@unesp.br.

MARCELO RICARDO PEREIRA

Psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC- Minas), Psicanalista e Professor da (UFMG), com doutorado em Psicologia e Educação pela Universidade de São Paulo, (USP), estágio doutoral na Université Paris 13 e pós-doutorado pela USP e Aix-Marseille Université.

E-mail: marcelorip@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0977-9124>.

MÁRCIA REGINA CORDEIRO BAVARESCO

Pós-doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, (USP), Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (PUC/SP), Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí, (UNIVALI), Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental, Pedagoga. Possui formação em Neuropsicologia Luriana pela Associação Portuguesa de Psicologia Relacional-Histórica. Idealizadora e Sócia-Proprietária da Plataforma Saber Tear. Formadora de professores, gestores e conselheiros municipais de educação. Membro do LIEPPE, (IPUSP), da ABRAPEE-Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Membro

do CIRIEC- International Centre of Research and Information on the Public, Social and Cooperative Economy e Miembro profesional de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) Nº 5283. Universidade de São Paulo – USP. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE.

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

Possui graduação em Psicologia e em Licenciatura em Psicologia pela Universidade de São Paulo, (USP). Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela (USP), (1991) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela (USP), (1996). 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”.

Email: mprdsouz@usp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8297-5674>.

MAURO MATHIAS JUNIOR

Psicólogo com mestrado profissional “Adolescente em Conflito com a Lei” pela Universidade Bandeirante, (UNIBAN), doutorando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, (IPUSP). Possui aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar. Docente no Ensino Superior desde 2013, nos cursos de Pedagogia e Psicologia. Supervisor de estágio em Psicologia Institucional e Práticas de Grupo (UNICSUL). Formador na Escola de Formação e Capacitação Profissional da Fundação Casa nos cursos de formação continuada e ingressantes entre 2009-2011.

Membro Colaborador do Conselho Regional de Psicologia – SP. Integrante do Grupo Interinstitucional “Queixa Escolar”- GIQE. Universidade Cruzeiro do Sul, (UNICSUL).

MILENA APARECIDA CAVALCANTE SUCENA

Pedagoga com pós-graduação em Linguagens das Artes pela Universidade de São Paulo, (USP) e mestrande em Educação na Universidade Federal de São Paulo, (UNIFESP), Guarulhos - SP. Membro do Grupo de estudos e pesquisas sobre profissão docente (Prodoc) e Grupo de estudos e pesquisas sobre escola pública, infâncias e formação de educadores (Gepepinfor).

Email: msucena@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3510-3491>

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 da (UNIP). Membro da ABRAPEE e do GIQE. Conselheira no XVI e no XVII Plenário do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, (2019-2022 e 2022-2025).

E-mail: monica.cintrao@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7806463885699151>.

PATRÍCIA CAVALCANTE PESSOA ÁVILA MARQUES

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Vice coordenadora da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional- ABRAPEE/RO.

E-mail: avilaques@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2641-9072>

RAUL ARAGÃO MARTINS

Pós-Doutorado em Drogadependência pela “The University of Washington” (Seattle, USA). Atualmente é professor associado do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, (UNESP).

E-mail: raul.martins@unesp.br.

RENATA LINHARES

Doutoranda em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás, (UFG). Docente da Universidade Estadual de Goiás, (UEG) e da RME-Goiânia. Formação em Psicologia e Licenciatura em Educação Física. Pesquisadora do NES/FE/UFG.

E-mail: renataefueg@gmail.com.

ROSA DE JESUS SOARES DE BASTOS NUNES

Professora Emérita da Universidade do Porto, (2020). Investigadora Integrada do Centro de Investigação e Intervenção Educativa, do qual foi membro da Direção. Orientadora de Pós-Graduação, Mestrado e Doutoramento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Reconhecimento pelo Estado

Português de Mérito Excepcional e do grau de Excelente pelo trabalho desenvolvido no campo da Educação, (1998). Coordenou vários Projetos nacionais e internacionais de que destaca o Projeto Internacional da (UNESCO). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, (FPCEUP), Portugal.

E-mail rosasoaresnunes@gmail.com;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4269-2722>.

SILVANA APARECIDA SANTANA TAMASSIA

Doutora em Educação: Psicologia da Educação e Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (PUC-SP), pesquisadora do CEPId- Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica. Atualmente é diretora e sócia-fundadora da Elos Educacional, especialista em formação de professores e gestores.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2104283389013888>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2449-2954>, PUC-SP, São Paulo,
E-mail: silvanatamassia@gmail.com.

SIMONE PANNOCCCHIA TAHAN

Doutoranda em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (PUC-SP). Pesquisadora integrante do grupo de pesquisa CEPId sob a coordenação da professora doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco. Atualmente é Diretora Pedagógica do Colégio Parthenon Bom Clima.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9210682282108377>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8433-3168>.

E-mail: simone@parthenonplus.com.

STELLA TARDIN

Psicóloga formada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,

(PUC-Rio) e psicopedagoga formada pelo Pró-Saber. Especialista em Educação Inclusiva e Mestre em Ensino em Educação Básica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, (UERJ). Desenvolveu sua pesquisa de mestrado no Eliezer Max sobre cultura escolar inclusiva. Há seis anos na escola, atuou como professora da disciplina Desenvolvimento Socioemocional do Fundamental I.

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, (USP). Graduação em Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas, (UNICAMP) (1993), graduação em Licenciatura Plena e Formação de Psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, (PUC-SP) (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. Atualmente também atua em Psicologia Clínica, com ênfase na queixa escolar, com atendimento Psicológico. 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.

E-mail: platzer0112@gmail.com.

THAYS ROBERTA DE ABREU GONZAGA SENTOMA

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (PUC-SP). Pesquisadora integrante do grupo de pesquisa CEPId sob a coordenação da professora doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco. Atualmente atuo como Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Santo André –SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2878730056715623>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1033-4472>.

E-mail: thays14abreu@gmail.com.

VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO

Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (PUC-SP). Atualmente é docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da (PUC-SP). Líder do grupo de pesquisa CEPId – Contexto Escolar, Processos identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica. Assessora de Instituições públicas e particulares e de Sistemas de Ensino. Link para

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4292131898988204>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9515-2370>, PUC-SP, São Paulo.

Email: veraplacco7@gmail.com.

VINÍCIUS DO PRADO MANOEL

Mestre em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá, (UEM). Formação em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Paranaíba, (UFMS-Paranaíba). Pós-

Graduando em Neuropsicologia pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, (FCMSCSP).
E-mail: viniciuspradomanoel.psi@gmail.com.

VIRGÍNIA DE OLIVEIRA ALVES PASSOS

Docente do Colegiado de Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (1997); mestrado em Psicologia Cognitiva pela (UFPE) (2000) e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (2012). Atualmente coordena projetos de extensão de atendimento à queixa escolar e de orientação profissional, bem como orienta pesquisas sobre a regulamentação da Lei 13.935/2019, e sobre uso da internet para estudo.

E-mail: virginia.alves@univasf.edu.br.

WELBER DE BARROS PINHEIRO

Psicólogo pelo Centro Universitário Newton Paiva, Psicanalista, especialista em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), (FAE / UFMG).

E-mail: welberbarros@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3222-9788>.



ISBN: 978-65-89729-19-8

9 786589 729198

