



organizadoras

Lucianna Ribeiro de Lima

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

Silvia Maria Cintra da Silva

Marilene Proença Rebello de Souza

PRÁTICAS CRÍTICAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

experiências vividas no chão
da escola e suas complexidades



organizadoras

Lucianna Ribeiro de Lima

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

Silvia Maria Cintra da Silva

Marilene Proença Rebello de Souza

PRÁTICAS CRÍTICAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

experiências vividas no chão
da escola e suas complexidades

| São Paulo | 2023 |





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P912

Práticas Críticas em Psicologia Escolar e Educacional: experiências vividas no chão da escola e suas complexidades/ Organizadoras Lucianna Ribeiro de Lima, Liliane dos Guimarães Alvim Nunes, Sílvia Maria Cintra da Silva. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Outras organizadoras: Marilene Proença Rebello de Souza.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-760-0

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.97600

1. Psicologia educacional. 2. Psicologia Escolar. 3. Práticas Críticas. 4. Educação Básica. I. Lima, Lucianna Ribeiro de (Organizadora). II. Nunes, Liliane dos Guimarães Alvim (Organizadora). III. Silva, Sílvia Maria Cintra da (Organizadora). IV. Souza, Marilene Proença Rebello de (Organizadora). V. Título.

CDD 107

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação, pesquisa e tópicos relacionados a psicologia.

Jéssica Oliveira – Bibliotecária – CRB-034/2023

ISBN formato impresso (brochura): 978-65-5939-761-7

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assessora editorial	Bianca Biegging
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Muzai
Tipografias	Swiss 721, Acumin Pro
Revisão	Cristiane dos Guimarães Alvim Nunes
Organizadoras	Lucianna Ribeiro de Lima Liliane dos Guimarães Alvim Nunes Sílvia Maria Cintra da Silva Marilene Proença Rebello de Souza

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 3

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriquei Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastrelly Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

CARTA ÀS/AOS JOVENS PSICÓLOGAS/OS

Brasil, verão de 2023

Cara/o colega psicóloga/o,

Esperamos encontrá-la/lo bem, apesar do que vivemos recentemente nos anos de 2020 a 2022 e ainda temos vivido neste momento atual, com tantos desafios e perdas irre recuperáveis em função da pandemia de Covid-19 que atingiu proporções mundiais, assolou a humanidade e exigiu de todas/os nós reaprendermos a conviver em sociedade. Dito isso, e sem a pretensão de minimizar todas as angústias vividas nesse tempo, nossa intenção com a escrita desta carta é compartilhar com você um pouco do que temos de mais precioso e que foi construído ao longo de nossa trajetória profissional no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Inspiradas em Beto Guedes acreditamos também que “um mais um é sempre mais que dois” e ao nos remetermos à prática da Psicologia Escolar, seja na escola ou em outros espaços onde projetos educacionais são pensados e realizados, não podemos nos esquecer de que essa prática precisa ser construída coletivamente.

Convidamos você para nos acompanhar nessa trilha que traz experiências de ontem, de hoje e nos aponta caminhos para o amanhã. Ao recorrermos à Calligaris (2004), Bosi (2003) e Oliveira *et al.* (2009), pensamos em iniciar esse caminho guiadas por uma pergunta que nos trouxe até aqui: “O que cada uma/um de nós gostaria de ter escutado no início da profissão de psicóloga/o escolar?”

Assim, começaremos esta carta com o relato de uma situação vivenciada em uma seleção para psicóloga escolar em uma instituição da Educação Básica. Além da prova escrita, as/os candidatas/os deveriam apresentar uma aula sobre um ponto a ser sorteado. Essa aula





estava sendo realizada na própria escola em que as/os postulantes iriam trabalhar, se aprovadas/os. Uma das candidatas, poucos minutos após começar sua apresentação, demonstrou grande incômodo e pediu para fechar a janela devido ao barulho vindo do andar de baixo. Era o som do recreio, um entre tantos tão característicos justamente do local em que supostamente ela iria trabalhar... e não percebeu a incongruência de sua atitude, que revelava uma incompatibilidade entre o cargo pretendido e as necessidades da escola.

Entendemos que trabalhar com a educação, com processos educativos e com escolas envolve também, além de um sólido referencial teórico, gostar de gente, dos muitos sons e cheiros como da comida recém-preparada na cantina, de crianças entrando na sala depois de correrem no recreio, dos olhares, das vozes e de tantos outros elementos que colorem e compõem esses espaços.

Imaginamos que a questão colocada no início do texto esteja mais fácil para ser elaborada por quem está iniciando sua prática profissional considerando que, nesse período, vivenciamos muitas dúvidas, questionamentos, inseguranças e certamente, quando encontramos alguém que possa nos orientar, ou apontar um norte para a nossa atuação, isso, sem dúvida, é confortante.

Por outro lado, para aquelas/aqueles colegas que iniciaram sua prática profissional há algum tempo, não é raro que elas/eles também se deparem com muitas dúvidas e angústias sobre como devem proceder ou encaminhar ações psicoeducacionais, projetos, discussões que provoquem reflexões críticas nos sujeitos, colaborando com sua formação e emancipação humana. Sendo assim, para buscar nos aproximar das possíveis dúvidas que vocês têm em relação à atuação em Psicologia Escolar, parafraseando Oliveira *et al.* (2009), seguiremos o nosso percurso contando um pouco sobre “Como cada uma de nós chegou a ser o que é hoje!”



POR LILIANE DOS GUIMARÃES ALVIM NUNES

Iniciei minha prática profissional em 1997, há 25 anos, em uma instituição para alunas/os com deficiência, na qual tive a oportunidade de aprender, na relação com esse público específico, formas de interação e diálogo que viabilizassem a ampliação de nossa comunicação e interação. Nesse espaço de atuação, e por crescer em um ambiente fundamentalmente educativo e musical (filha de professora de música, estudei piano tendo concluído o curso técnico no Conservatório Estadual de Música), utilizava muitas vezes a música como ferramenta para impulsionar o desenvolvimento das/dos estudantes. Além disso, o trabalho realizado em equipe multidisciplinar favoreceu também a construção de uma prática em Psicologia Escolar articulada com diferentes saberes com vistas à promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos.

Após essa experiência, tive a oportunidade de trabalhar em outros espaços escolares, públicos e privados, até chegar ao meu lócus de trabalho atual no CAp Eseba/UFU. Nesse espaço de atuação desde 2006, temos construído em equipe de cinco psicólogas/os escolares um trabalho fundamentado teoricamente na Psicologia Histórico-Cultural, e numa perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional. Tal trabalho direcionado a estudantes, professoras/es, famílias e comunidade escolar, é realizado por meio de ações não excludentes que busquem promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todas e todos.

Ao resgatar na memória as minhas perguntas iniciais acerca do que fazer diante do mercado de trabalho, compartilho aqui algumas de minhas angústias: Como devo proceder diante de alunas/os encaminhadas/os pelas/os professoras/es com dificuldades na aprendizagem? Como avaliar crianças que apresentam dificuldades na escolarização? Como acolher e/ou orientar professoras/es e famílias no ambiente escolar, sem que isso se configure como uma ação de psicologia clínica? Confesso que essas dúvidas ainda me rondam, e tenho ciência que a busca por respostas a essas questões e tantas outras me






impulsionou a percorrer um processo de formação pessoal e profissional contínuo. O que me acalenta, no entanto, é saber que nesse caminho permanente de formação, no âmbito do Ensino Superior e também na Educação Básica, encontrei e ainda encontro grandes e sábias/os professoras/es e profissionais, parceiras/os de luta, com quem tenho partilhado dúvidas, saberes e experiências, que incidem diretamente em minha atuação, promovendo novos saberes e aprendizados.

A exemplo disso, destaco que após me formar em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia, fiz especialização em Prevenção e Intervenção Psicológica no Fracasso Escolar pela mesma Universidade. Posteriormente, cursei o mestrado tendo investigado as contribuições da Psicologia para a prática das professoras das séries iniciais, e nessa ocasião tive a honra de ser orientada pela querida professora Sílvia Maria (NUNES, 2005). Após 23 anos de experiência profissional, defendi em 2020 minha tese de doutorado na USP de São Paulo, sendo que minha pesquisa versou sobre Psicologia Escolar, desenvolvimento profissional docente e educação inclusiva, sob orientação da querida professora Márcia Melo e novamente o reencontro feliz com a professora Sílvia Maria, como coorientadora. Tive o privilégio de contar ainda com uma banca muito especial, composta por professoras e estudiosas com sólida formação teórica-profissional, bastante respeitadas no campo acadêmico, que admiro profundamente: Marilene Proença, Mitsuko Antunes, Biancha Angelucci, Alexandra Anache e Nilza Sanches.

Todas essas experiências formativas, além de outras não detalhadas como participação em grupos de estudo, congressos, escritas de trabalhos acadêmicos e científicos, contribuem com minha atuação, e me ajudam a aprimorar minha prática, a entender os processos muitas vezes desafiantes e complexos vividos no ambiente escolar e, por isso, reitero aqui a relevância do estudo contínuo e sistemático, articulado com a prática cotidiana.





Não posso deixar de salientar ainda o lugar central que a escola sempre ocupou em minha vida desde a infância. Guardo recordações muito afetivas das/dos professoras/es, das/dos colegas, dos lanches, das apresentações culturais, dos materiais escolares. Gostava de me sentar nas primeiras carteiras, e colocava-me totalmente focada nas explicações das/dos professoras/es, enfim, sentia-me muito feliz e acolhida na escola. Vale lembrar também que como minha mãe (professora de música) sempre ministrou aulas em casa, minha casa se assemelhava a uma escola, sendo que passei a infância e adolescência dividindo esse espaço com minhas quatro irmãs, meus pais e mais centenas de estudantes que passaram por lá. Confesso que essa experiência deixou marcas bastante significativas em minha vida e aprendi desde cedo a importância do respeito às diferenças humanas e à coletividade.

São memórias preciosas que guardo em meu coração, e por isso, quando me formei em Psicologia em 1997, não tive dúvida acerca de qual área eu gostaria de atuar, pois a escola sempre representou um espaço especial em minha vida conforme relatei em uma atividade de Linha do Tempo realizada em minha pesquisa de doutorado e que poderá ser acessada na íntegra em minha tese (NUNES, 2020). O convite que faço a você leitor/a nesse momento é que ao adentrar o espaço escolar você possa se colocar por inteiro, de corpo e alma, de coração aberto para os desafios, e ainda manter os seus sentidos bem aguçados para observar, apreender, captar, sentir e usufruir de toda a riqueza que essa experiência poderá lhe proporcionar. E que não perca de vista as efetivas (e afetivas) contribuições da Psicologia na escola e seu compromisso social, ético-político, nesse espaço, por excelência, de formação humana!!

POR LUCIANNA RIBEIRO DE LIMA

Minha paixão pela Educação e pela Psicologia se iniciou bem antes da minha escolha em cursar Psicologia. Desde criança amava a escola, gostava de estudar e de investir na minha aprendizagem, lia bastante e adorava escrever histórias, pois sonhava em me tornar escritora. Valorizava e respeitava minhas/meus professoras/professores, colegas, adorava o porteiro e a cantineira, gostava de me relacionar com diferentes pessoas e de conhecer suas histórias de vida. Sentia-me bem em todas as escolas onde estudei, como se eu estivesse em casa...

Assim que ingressei na universidade e ao longo de toda a graduação em período integral (de 1990 a 1994), tive minha primeira experiência profissional como monitora e, posteriormente, como professora de Redação. Foi um período fundamental para que eu conhecesse um pouco sobre o que vivenciavam as/os professoras/es, e também quais eram as principais necessidades dos estudantes, ou seja, tive o privilégio de me aproximar dos protagonistas desse espaço tão diverso que é a escola.

Após concluir o curso de Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), me mudei para Belo Horizonte e, no ano de 1995 experimentei a primeira atuação como psicóloga, na APAE/BH. Assim como Liliane, fazia parte de uma equipe multidisciplinar em que profissionais de diferentes áreas da Saúde e da Educação se dedicavam a aprofundar conhecimentos para realização de diferentes práticas, como triagem, avaliação, intervenção, elaboração de plano de desenvolvimento individual destinado a cada estudante, diálogo com instituições parceiras, entre outras atividades. Lembro-me perfeitamente que nessa época, na década de 1990, participava ativamente do movimento de transição da “integração para inclusão” de crianças com deficiência nas escolas regulares, por meio de visitas, diálogos e acompanhamento desse processo desafiador para todos os envolvidos. Apesar das dificuldades, trabalhava juntamente com a equipe para romper



com diagnósticos equivocados e estigmas atribuídos a crianças que não deveriam estar na escola especial, mas nas escolas “comuns”.

Ainda em BH investi muitos esforços para me tornar uma psicóloga com conhecimentos teóricos que me auxiliassem na atuação. Portanto, passei a trabalhar também como professora no Ensino Superior, acumulando as funções de docência em Psicologia e de psicóloga escolar. Nesse percurso, sentia muita necessidade de aprender de forma mais aprofundada conhecimentos da área de educação, referentes a processos pedagógicos e a atividades de ensino que pudessem favorecer a aprendizagem e desenvolvimento do aprendiz. Acredito que, assim como eu, muitas/os recém formadas/os compartilham desse sentimento de relativo “despreparo” para a atuação. Por isso, estava constantemente realizando cursos, grupos de estudo e supervisões. Foram anos de muito trabalho, muito estudo e aprendizagens extremamente significativas, tanto no campo da apropriação de conhecimento científico, quanto das relações humanas.

Ao retornar para Uberlândia, em 2001, dei continuidade ao processo de formação, cursando mestrado em Educação e atuando como docente do Ensino Superior e psicóloga clínica de crianças com queixas de dificuldades na escolarização ou questões no desenvolvimento. Todo esse conjunto de conhecimentos teóricos e práticos da Psicologia Escolar e Educacional contribuiu para minha aprovação em um concurso para psicóloga escolar no Cap Eseba/UFU, onde atuo desde 2005. No exercício de ser docente e psicóloga nessa instituição reafirmei e continuo reafirmando, a cada dia, meu compromisso com a Educação de qualidade e com a Psicologia Escolar e Educacional, em uma perspectiva crítica, cuja trajetória pode ser conhecida de forma mais detalhada em minha tese de doutorado e memorial para professora titular (LIMA, 2015, 2020).

Ao retomar a questão inicial “O que gostaria de ter escutado no início da profissão de psicóloga escolar?” penso que teria sido importante ouvir que eu não estava sozinha e que eu poderia contar com



a experiência e apoio de outras/os psicólogas/os escolares que me antecederam. De alguma forma, essa mensagem chegou até mim. A iniciativa de buscar aprender com o outro foi o que sempre me deu sustentação e o que continua me impulsionando a ir adiante.

A você que lê a presente carta e se identifica com alguma(s) trajetória(s) aqui compartilhada(s), posso dizer que os investimentos feitos em cada etapa de formação e atuação profissional, sejam referentes aos esforços, ao tempo dedicado, ao afeto e a tantos outros, trouxeram-me conquistas imensuráveis. Sigamos em frente, com a única certeza de que a paixão por aquilo que fazemos nos move, nos transforma, nos alimenta de esperança!

POR SILVIA MARIA CINTRA DA SILVA

Considero a Psicologia Escolar um campo apaixonante! Como Lucianna, também amava a escola, que sempre esteve presente em brincadeiras na minha infância e acabou configurando uma preocupação em realizar todas as tarefas da melhor forma possível, que me acompanhou ao longo da vida...

As questões concernentes à Educação tornaram-se mais palpáveis no Ensino Médio, ao cursar o Magistério na Escola Estadual Prof. Joaquim Ribeiro, em Rio Claro – SP. O contato com nomes como Montessori, Piaget, Freinet, Claparède, dentre outros, abriram-me as portas para um novo e empolgante universo. A prática de ensino, supervisionada pela querida D. Marieta R. Pereira Leite propiciou o contato e a interação com o chamado chão da escola, com demandas de crianças e de professoras e me mostrou o quanto eu ainda precisava aprender e estudar.

Minhas primeiras aproximações com a prática em Psicologia Escolar aconteceram durante a graduação na PUC Campinas.





Apaixonei-me pelas disciplinas de Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I e II (a famosa PEPA) e, além do estágio profissionalizante obrigatório (na época a formação era respaldada em estágios nas três clássicas áreas: Escolar, Clínica e Organizacional) em uma creche da rede pública municipal, também realizei um extracurricular, em uma escola de Educação Infantil, movida pelo interesse em aprender mais sobre esse campo. As professoras Ana Aragão, Luciana Castrillon e Maria Silvia P. M. L. Rocha foram fundamentais para a minha escolha definitiva pela área, embora eu ainda não soubesse disso naquele momento.

Foi somente após o término do Mestrado em Educação, na Unicamp, concomitantemente ao trabalho em uma instituição de Educação Especial que decidi atuar nessa seara, escolha que foi se configurando a única possível, dado o meu encantamento e entusiasmo pelos processos educativos e pela escola de modo geral. De toda forma, os encontros e desencontros ao longo da formação inicial fornecem-nos elementos que acabam delineando as nossas escolhas, de diferentes formas. Ter me deparado com professoras entusiasmadas pela Psicologia Escolar certamente fez a diferença em minha trajetória profissional.

O trabalho nessa instituição foi muito desafiador; mostrou-me a importância de conhecimentos sobre a Psicologia do Desenvolvimento, da Aprendizagem e, especialmente, reiterou a minha opção, anos mais tarde, pela avaliação qualitativas das queixas escolares (RIBEIRO; SILVA; RIBEIRO, 1998). Além disso, foi também uma oportunidade preciosa para constatar a necessidade da coerência entre teoria e prática. Abordo essa questão em artigo em que aprofundo a discussão a respeito do conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Próximo (SILVA; PERETTA, 2018).

É muito comum haver uma compreensão equivocada de que a Clínica trabalha com as questões emocionais e a Escolar com as cognitivas. Tal entendimento, além de cindir o sujeito, também revela uma formação que não permite à/ao graduanda/o integrar as dimensões constitutivas do ser humano... O ponto principal é que as demandas



emocionais mais prementes e graves precisam ser encaminhadas para atendimento psicoterápico, mas não nos esqueçamos de que a escola e os processos de ensino-aprendizagem podem ser fatores essenciais para a saúde mental.

Em outras palavras: a escola precisa ser considerada e organizada como importantíssima oportunidade, para muitas crianças e adolescentes, de viverem algo diferente do que vivenciam em outros contextos, de encontrarem pessoas que as valorizem, que escutem, considerem e respeitem suas experiências e distintos modos de compreensão sobre o mundo. Que vejam as diferentes formas de ser e estar no mundo sem patologizá-las e medicalizá-las.

Enfim, àquelas/es que decidirem dedicar-se à área da Educação, sejam bem-vindas/os! A escola é um lugar em que a vida pulsa, grita, transborda! Um dia não é igual ao outro, o marasmo passa longe e as possibilidades de intervenção junto a toda a comunidade escolar – professoras e professores, estudantes, direção, demais funcionárias/os e famílias – apontam para as muitas potencialidades de transformação do cotidiano por meio da Psicologia Escolar.

POR MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

A minha paixão pela educação teve início em 1975. Nessa ocasião, estava no segundo ano de Graduação em Psicologia, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Morava em uma pensão, com estudantes, na cidade de São Paulo, pois nasci no litoral, em Santos e vim estudar na USP, em 1974. Comentei com uma das colegas que eu havia finalizado o curso de Música, em nível médio (piano clássico) no Conservatório Musical “Beethoven”. Alguns dias depois, esta colega professora de Língua Portuguesa de uma escola estadual, informa que na escola em que era professora estavam precisando de professores de Educação Musical, disciplina que pertencia ao currículo

da então Escola de 1º Grau, e se eu teria interesse em trabalhar com estudantes de 5ª a 8ª séries. Entusiasmei-me em conhecer a escola e a proposta de trabalho.

O percurso até a escola foi muito impressionante para mim pois revivi as experiências que trazia dos trabalhos realizados na Pastoral de Juventude, com as Comunidades Eclesiais de Base, enquanto o ônibus adentrava bairros que eram desmatados e tornavam-se assentamentos de imigrantes das regiões rurais, vindos de várias partes do país. Fazer este trajeto até a cidade de Embu, local da escola, em um ônibus intermunicipal muito deteriorado, me fez ver que a maioria daqueles que estavam comigo era de migrantes nordestinos que estavam se estabelecendo no Bairro, Jardim Santa Emília. E foi assim que iniciei minha carreira docente, na Escola Estadual “Irmã Iria Kunz”.

Os desafios da primeira experiência docente me fizeram cursar, no ano seguinte, a disciplina optativa oferecida por Maria Helena Souza Patto, intitulada “A criança marginalizada”, e a me dedicar às leituras de livros muito importantes que foram publicados na época, como um estudo do CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento intitulado “São Paulo: crescimento e pobreza”, com apoio da Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, considerando que estávamos em plena ditadura civil militar e tais publicações costumavam ser censuradas e seus autores presos ou exilados. Esse livro, que recomendo a leitura a todo profissional de Psicologia, trata das periferias da Grande São Paulo, com dados que explicavam as ocupações irregulares e a vida das pessoas migrantes e da condição de exploração da classe trabalhadora.

A esse livro seguiu-se outro, fundamental, “A vida na escola e a escola da vida”, de autoria de Claudius Ceccon, Rosiska Darcy de Oliveira e, Miguel Darcy de Oliveira, do Instituto de Ação Cultural (IDAC) de Paulo Freire; “Psicologia Institucional” de José Bleger; “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire e “A caminho da cidade; a vida rural e a migração para São Paulo” de Eunice Durham. É importante mencionar



que encapávamos os livros com papel pardo para que não fosse possível ler os títulos e os autores, pois havia, nessa época, uma grande repressão dos órgãos da ditadura, o que poderia nos levar a denúncias e prisão por portar o que chamavam de “material subversivo”.

A partir da vivência na escola, me inscrevi no curso de Licenciatura em Psicologia, na Faculdade de Educação da USP e pude, então, aprofundar os estudos sobre Metodologia de Ensino, Didática, a Prática de Ensino e conhecer grandes pensadores da Sociologia e da Psicologia da Educação: Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passerón; Célestin Freinet; Maria Montessori; Paulo Freire; Carl Rogers; Jean Piaget, Anísio Teixeira, dentre outros. Esta formação me permitiu dar continuidade à carreira docente, agora no Ensino Médio denominado de Ensino de 2º Grau, à época, em três escolas públicas da Rede Estadual Paulista, ministrando a disciplina Psicologia e na formação de professores no Curso de Habilitação para o Magistério de 2º Grau, como docente de Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Biologia Educacional. Estar na escola, permitiu que continuasse meus estudos em Psicologia Escolar no curso de Psicologia e, após formada, em 1984, me inscrever na seleção para Psicóloga Escolar no Serviço de Psicologia Escolar da USP – SEPE – USP. Aprovada, passei a integrar um grupo de profissionais, coordenado por Maria Helena Souza Patto, idealizadora do Serviço, e por Ana Maria Curto Rodrigues, professora da área.

Esta experiência de três anos no SEPE foi fundamental para que eu conhecesse, agora como psicóloga escolar, as escolas públicas ao redor da cidade universitária, constituída por um grande número de comunidades, trabalhadores das indústrias locais, vivendo em grandes assentamentos de migrantes das regiões rurais do nordeste, de Minas Gerais e do sul do país.


E o que me pareceu fundamental, pensando nos/nas jovens psicólogos/as que estão iniciando, foi a possibilidade de trabalharmos em equipe, nos reunirmos semanalmente, conhecer a região, poder criar





registros desse trabalho, de buscar encontrar os melhores caminhos teóricos e metodológicos para conhecer, dialogar, problematizar e produzir possibilidades de enfrentamento às situações de dificuldades de aprendizagem, de ensino e de relação com as famílias e com a comunidade escolar. Líamos muito nesse momento: tudo o que era produzido a respeito das crianças das classes populares, sobre os processos de migração; sobre as metodologias de ensino; sobre a alfabetização, nos interessava. Tínhamos um desejo enorme em conhecer as possibilidades oferecidas pela Psicologia e pela Educação para encontrar os caminhos de uma Psicologia Escolar que nos anos 1980 não aceitava mais o que tinha herdado mas que também não havia ainda construído sua identidade, seu caminho teórico-metodológico e suas opções na constituição de uma área de conhecimento. Aprofundamos as leituras da Psicologia Institucional, com José Bleger, Henrique Pichón-Riviére; do GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, coordenado por Esther Pilar Grossi, em Porto Alegre; de Paulo Freire com a retomada da Alfabetização de Crianças e Adultos pelo IDAC, “A paixão de conhecer o mundo” de Madalena Freire. Um dos marcos importantes desse percurso foi a tese de livre-docência de Maria Helena Souza Patto “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, defendida em 1988 no Instituto de Psicologia. Continuei estudando, cursando o Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e, em seguida o Doutorado, dando palestras, cursos de formação a profissionais de saúde, sempre com colegas do SEPE.

Portanto, pensando neste percurso pessoal, houve, de minha parte, a importante experiência de viver o chão da escola, de atuar como professora, em um período de muitas atividades organizativas e de resistência à Ditadura Civil Militar brasileira, por meio da APEOESP – Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. A militância política no movimento de professores, juntamente com a formação docente e a prática profissional foram o tripé, eu diria, de minha formação. É muito difícil para mim conceber uma atuação na



Educação, seja como professora ou como psicóloga escolar, sem ter como finalidade uma perspectiva política emancipatória. Ao atuar como psicóloga escolar e como docente da área, sempre estive em grupos articulados com ações juntamente com o Conselho Regional de Psicologia e com o Sindicato de Psicólogos do Estado de São Paulo e, a partir dos anos 2000, com a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.

Assim, finalizo, considerando que a prática profissional, sob meu ponto de vista, não pode ser pensada de forma individual. Ela é um processo coletivo, articulado, político, social, cultural com base na construção de conhecimento e permeada pelo afeto, pelas conquistas coletivas, pelas lutas que travamos a cada momento da história.

Diante das trajetórias relatadas aqui aclamamos a todas e todos que desejam trilhar e/ou que já estão nesse caminho da Psicologia Escolar e Educacional a seguirmos juntas/os na luta por uma atuação crítica e emancipatória. Nesse importante momento político em que a Psicologia Escolar e Educacional ocupa um espaço institucional, cabe a nós esse exercício da constituição de propostas que se baseiam nas necessidades da Educação e que tragam alternativas, possibilidades, que superem os desafios da herança histórica que recebemos. A construção da democracia, da emancipação humana, da liberdade é um trabalho coletivo, diário, permanente. Contamos com a Psicologia Escolar e Educacional, com as psicólogas e os psicólogos escolares para essa tarefa. E com os nossos sinceros agradecimentos e votos de uma jornada profícua em Psicologia Escolar nos despedimos,

Lucianna, Liliane, Sílvia e Marilene

REFERÊNCIAS

BOSI, E. Sugestão para um jovem pesquisador. In Bosi, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CALLIGARIS, C. **Cartas a um jovem terapeuta**. Reflexões para psicoterapeutas, aspirantes e curiosos. Rio de Janeiro: Campus; 2004. ISBN 85-352-1493-3

LIMA, L. R. **Atuação do Psicólogo Escolar nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais**: práticas e desafios. 2015. Tese (Doutorado) - Instituto Psicologia, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12082015-105844/pt-br.php>. Acesso em: 20 out. 2022.

LIMA, L. R. **Trajetórias em construção**. (Memorial, Promoção à classe de professor titular). Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29198>. Acesso em: 20 out. 2022.

NUNES, L. G. A. **No cotidiano da escola (pública)**: algumas contribuições da Psicologia Escolar para a prática de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. 2005. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17193>. Acesso em: 20 out. 2022.

NUNES, L. G. A. **Psicologia Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente**: tecendo diálogos com professores sobre educação inclusiva. 2020. 326 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19102020-172548/pt-br.php>. Acesso em: 20 out. 2022.

OLIVEIRA, Z. M.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; FERREIRA, M. C. R. **Creches**: Crianças, Faz de conta & Cia. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, S. M. C.; RIBEIRO, M. J.; RIBEIRO, E. E. T. Avaliação qualitativa de crianças com queixas escolares: contribuições da Psicologia Educacional. **Interações** (Universidade São Marcos), São Paulo, v. 3, n.5, p. 75-92, 1998.

SILVA, S. M. C.; PERETTA, A. A. C. S. Das lições diárias de outras tantas pessoas: vivências em Psicologia Escolar na Educação Básica. **Obutchénie Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 6, p. 154, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64389/33275>. Acesso em: 20 out. 2022.

SUMÁRIO

Apresentação.....	29
Prefácio.....	40

Eixo 1

Atuação de psicólogas/os na educação básica: práticas em movimento

Capítulo 1

Atuação da Psicologia em contexto escolar:

reflexões a partir de produções acadêmicas no Brasil (2010-2020)	46
---	----

Lucianna Ribeiro de Lima

Marilene Proença Rebello de Souza

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

Silvia Maria Cintra da Silva

Claudia Araújo da Cunha

Capítulo 2

Equipes de psicólogas escolares

e sua atuação em distintas

configurações e territórios	69
--	-----------

Beatriz de Paula Souza

Iara Susi Maria Silva

Rafaela de Oliveira Neto Ignácio

Tarcila Barboza Hidalgo Lima

Valéria Campinas Braunstein

Capítulo 3

**Medicalização da Educação
e Encontros Desmedicalizantes:**

reflexões sobre a mediação da(o) psicóloga(o)
escolar junto às queixas escolares 95

Fernanda de Cássia Oscar Otaciano

Aline Campolina Andrade

Deruchette Danire Henriques Magalhães

Celso Francisco Tondin

Capítulo 4

**Psicologia Escolar e Serviço
Social na Educação Básica:**

trilhando caminhos e parcerias..... 123

Lucianna Ribeiro de Lima

Eliana Bolorino Canteiro Martins

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

Eixo 2

**Avaliação psicológica e teoria histórico-cultural:
propostas de avaliação que fogem à lógica do rótulo**

Capítulo 5

**A participação de familiares
e professores na avaliação de crianças
com queixas escolares:**

proposta a partir da Psicologia Histórico-Cultural 154

Ana Paula Alves Vieira

Marilda Gonçalves Dias Facci

Capítulo 6

**Avaliação psicológica e o desenvolvimento
das funções psicológicas superiores..... 184**

Patrícia Vaz de Lessa

Marilene Proença Rebello de Souza

Capítulo 7

**Avaliação de estudantes
com deficiência intelectual:
dos fundamentos teóricos
à prática em Psicologia Escolar..... 224**

Sonia Mari Shima Barroco

Alexandra Ayach Anache

Fernanda Santos de Castro

Eixo 3

**A inclusão na escola: em pauta - a educação especial,
estudantes refugiadas/os e indígenas**

Capítulo 8

**Perspectivas de atuação da Psicologia
em Escolas de Educação Básica
na Modalidade de Educação
Especial no Estado do Paraná..... 250**

Caroline Andrea Pöttker

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Solange Pereira Marques Rossato

Capítulo 9

**Inclusão de estudantes refugiadas/os
na escola pública brasileira:
uma realidade? 274**

Roseli Fernandes Lins Caldas

Maria Aparecida Fernandes Martin

Susete Figueiredo Bacchereti



Capítulo 10

Kyringué nhemboe nhevãnga rêgua:

aprendendo e ensinando

a brincar com outras crianças 304

Briseida Resende

Maikon Tchaka

Leandro Karaf Mirim Pires Gonçalves

Paula Rasia Lira

Christina Maria Moretti

Danilo Guimarães

Eixo 4

**Formação de professoras/es
e de psicólogos/os: um processo
necessariamente contínuo**

Capítulo 11

Educação estética de professoras:

a escrita de narrativas como

experiência sensível de formação..... 335

Luciana Haddad Ferreira

Fabiana Marques Barbosa Nasciutti

Ana Maria Falcão de Aragão

Capítulo 12

**Diálogos com professoras
sobre Educação Inclusiva:**

uma proposta formativa da

Psicologia Escolar na Educação Básica..... 365

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

Silvia Maria Cintra da Silva

Márcia Helena da Silva Melo

Capítulo 13

**Fundamentos para a formação
e atuação de psicólogas(os) escolares..... 396**

Alacir Villa Valle Cruces

Eixo 5

**Temas emergentes na realidade escolar:
a psicologia conectada com o cotidiano**

Capítulo 14

**Cenários da pandemia
na vida de adolescentes:
mediações em Psicologia Escolar 418**

Cláudia Silva de Souza

Klênio Antônio Sousa

Capítulo 15

**Educação para a morte:
é preciso falar sobre morte,
suicídio e luto na escola 441**

Elaine Gomes dos Reis Alves

Sobre as organizadoras 465

Sobre as autoras e autores 466

Índice Remissivo 475

APRESENTAÇÃO

A proposta desta coletânea não é recente. Ela foi idealizada, projetada e planejada há muito tempo, há quase 17 anos quando duas de nós, Lucianna e Liliane, nos vimos mergulhadas no contexto de atuação em Psicologia Escolar na Educação Básica - no Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU). Ao nos depararmos com uma infinidade de desafios trazidos pela realidade, sentimos necessidade de buscar caminhos para, efetivamente, realizar o trabalho crítico, reflexivo, promotor de aprendizagem, desenvolvimento e emancipação humana que defendemos. Para isso, procuramos parceiras/os na Universidade Federal de Uberlândia¹ que pudessem construir conosco um trabalho sólido e consistente, capaz de promover repercussões significativas no fazer da/do psicóloga/o na escola. Uma das indicações para a estruturação desse trabalho na época foi a realização e o registro de todas as ações, Projetos de Ensino, Extensão e Pesquisa e publicação de experiências que pudessem tanto dar visibilidade para a prática realizada, como contribuir para a formação de outras/os psicólogas/os escolares.

Assim o fizemos; muitos projetos foram desenvolvidos, muitas produções científicas foram compartilhadas, embora alguns planos precisaram ser deixados de lado em razão de outras situações emergenciais. Os anos se passaram e, ao final de 2019, comemoramos a aprovação da Lei 13.935/19 que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, uma grande conquista para as categorias e para a Educação em geral. Em 2020, em pleno período de pandemia de Covid-19, (ano em que também, coincidentemente, Lucianna defendeu

1 Prof.^a Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva, Prof.^a Dra. Maria José Ribeiro e Prof.^a Dra. Paula Medeiros de Rezende.

seu memorial para professora titular e Liliane concluiu sua tese de doutorado), ressurgiu o desejo de organização de uma coletânea que trouxesse à tona práticas reflexivas que pudessem fomentar discussões e socializar experiências relacionadas ao contexto de atuação da Psicologia na Educação Básica.

Para ir adiante com esse projeto, não poderíamos deixar de recorrer às pesquisadoras e professoras experientes, com consistência teórico-metodológica, respeitadas no campo acadêmico e que estiveram presentes ao longo de toda nossa trajetória profissional: queridas professoras Marilene Proença Rebello de Souza e Silvia Maria Cintra da Silva. Assim que o convite foi feito e imediatamente aceito por ambas, iniciamos juntas um processo cuidadoso e criterioso de elaboração dessa produção, vivenciado em um momento extremamente crítico e sofrido em decorrência da Pandemia de Covid-19, de retrocessos na Educação, bem como de enfrentamentos no campo político, haja vista o lamentável projeto/plano de sociedade do governo vigente nos anos 2019-2022. Foram vários encontros virtuais, em que dialogamos sobre a profissão e a vida, buscamos fortalecer a nossa proposta e também nos fortalecer emocionalmente, de forma afetiva e ética.

Tudo foi pensado com muito cuidado, desde a definição das temáticas e respectivos eixos, até a escolha de cada autora/autor a ser convidada/o para compor conosco esta coletânea que neste momento apresentamos a vocês com muita alegria e satisfação. Antes disso, porém, gostaríamos de agradecer imensamente a todas/os pesquisadoras/es, professoras/es, psicólogas/os, parceiras/os especiais que aceitaram fazer parte desse projeto e assinam conosco essa produção, e que se debruçaram na escrita de seus capítulos, trazendo contribuições significativas a essa obra. Esperamos que as/os leitoras/es usufruam da coletânea e sintam prazer em lê-la com a mesma satisfação que tivemos em produzi-la.

Esclarecemos que dividimos a coletânea em eixos, sendo que abrimos o primeiro Eixo nomeado de "Atuação de psicólogas/os na



Educação Básica - práticas em movimento” com o Capítulo 1, *Atuação da Psicologia em contexto escolar: reflexões a partir de produções acadêmicas no Brasil (2010-2020)*, em que Lucianna Ribeiro de Lima, Marilene Proença Rebello de Souza, Lilliane dos Guimarães Alvim Nunes, Sílvia Maria Cintra da Silva e Cláudia Araújo da Cunha propõem uma reflexão sobre a atuação da Psicologia no contexto escolar a partir de produções acadêmicas brasileiras. As autoras partiram de um levantamento realizado nas bases de dados SciELO e BVS-Psi, de publicações referentes ao período de 2010 a 2020, utilizando como palavras-chave: atuação do psicólogo, escola e psicologia escolar. Foram identificados e analisados artigos publicados em periódicos *online* em que foi possível perceber tanto expressões de atuação de psicólogas/os em uma perspectiva crítica e que promovem desenvolvimento humano, quanto expressões de práticas tradicionais, com a predominância de uma visão biologizante e individualizante do sujeito.

No Capítulo 2: *Equipes de psicólogas escolares e sua atuação em distintas configurações e territórios*, as autoras Beatriz de Paula Souza, Iara Susi Maria Silva, Rafaela de Oliveira Neto Ignácio, Tarcila Barboza Hidalgo Lima e Valéria Campinas Braunstein relatam duas experiências de atuação de psicólogas/os junto à Secretaria de Educação e em equipes multidisciplinares. Compartilham os desafios na estruturação de modos de atuação que possam atender às redes às quais pertencem, com uma quantidade de unidades escolares superior a dessas/es profissionais. A intenção do capítulo é contribuir para o fortalecimento de uma Psicologia Escolar comprometida com o desenvolvimento integral e a emancipação de estudantes e educadoras/es, incluindo todas/os as/os trabalhadoras/es no campo da Educação e as/os responsáveis pelas/os estudantes.

Dando continuidade, no Capítulo 3: *Medicalização da Educação e encontros desmedicalizantes: reflexões sobre a mediação da(o) psicóloga(o) escolar junto às queixas escolares*, Fernanda de Cássia Oscar Otaciano, Aline Campolina Andrade, Deruchette Danire



Henriques Magalhães e Celso Francisco Tondin buscam refletir sobre a atuação de psicólogas/os escolares junto a situações nas quais as queixas escolares são permeadas pela lógica medicalizante, e como a mediação, a partir de referenciais críticos da Psicologia Escolar, pode incrementar práticas desmedicalizantes. Relatam uma experiência de estágio em Orientação à Queixa Escolar, desenvolvida no ano de 2019, envolvendo uma criança de 3º ano do ensino fundamental e refletem sobre como a lógica medicalizante possibilitou que as vivências desta criança, marcadas pelas desigualdades sociais e raciais, bem como as limitações das instituições e serviços voltados à proteção social, fossem reduzidas a aspectos neurológicos passíveis de classificação.

No Capítulo 4: *Psicologia Escolar e Serviço Social na Educação Básica: trilhando caminhos e parcerias*, Lucianna Ribeiro de Lima, Eliana Bolorino Canteiro Martins e Liliane dos Guimarães Alvim Nunes apresentam reflexões relevantes para a articulação entre Psicologia Escolar e Serviço Social na Educação Básica, compreendendo como um processo histórico em construção e que requer um trabalho a ser desenvolvido de forma interdisciplinar, diante das contradições presentes na política educacional no contexto contemporâneo. As autoras esclarecem e detalham as funções específicas das referidas profissões na escola bem como as contribuições de ambas na formação humana e na defesa da Educação como direito humano e social. Reitera-se que o trabalho de psicólogas/os escolares e de profissionais do Serviço Social precisa ir além da luta pela garantia de acesso e a permanência de novos grupos sociais no sistema educacional, buscando a qualidade e a acessibilidade de todas/os aos processos pedagógicos ofertados na/pela escola.

Iniciamos o Eixo 2: “Avaliação Psicológica e Teoria Histórico-Cultural: propostas de avaliação que fogem à lógica do rótulo”, com o Capítulo 5, de autoria de Ana Paula Alves Vieira e Marilda Gonçalves Dias Facci, intitulado: *A participação de familiares e professores na avaliação de crianças com queixas escolares: proposta a partir da*



Psicologia Histórico-Cultural. As autoras procuram contribuir com reflexões, pesquisas e com propostas de avaliação que utilizem o materialismo histórico-dialético e a Psicologia Histórico-Cultural como método e abordagem teórica respectivamente em processo de avaliação de queixas escolares. Esclarecem como as entrevistas com a família e a escola podem ser realizadas, buscando-se intervir na promoção do desenvolvimento do sujeito e levando-se em conta o contexto histórico-cultural da criança articulado com o seu desenvolvimento. Ademais, as autoras ressaltam que os momentos de entrevistas com as famílias e professores são essenciais e interventivos e representam mais do que simplesmente coletar informações, uma vez que provocam reflexões e ações direcionadas às/aos estudantes envolvidas/os.

Na sequência, no Capítulo 6: *Avaliação Psicológica e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores*, Patrícia Vaz de Lessa e Marilene Proença Rebello de Souza ressaltam a relevância de compreender o papel desempenhado pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bem como a necessidade de se criar condições para o aprendizado dos aspectos que produzem o desenvolvimento. A escolarização é enfocada como fundamental para a aquisição das funções psicológicas superiores e, a avaliação psicológica é considerada como instrumento de aprendizagem pelas autoras. Tomando como base o Método Instrumental de Vygotsky e a Psicologia Histórico-Cultural, o capítulo aborda ainda que em uma avaliação psicológica é necessário considerar as condições histórico-sociais, fatores intraescolares, questões psíquicas e também o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que podem estar interferindo na apropriação do conhecimento pelas/os estudantes. A avaliação, nesse sentido, é vista como uma etapa de intervenção que poderá contribuir com o processo de humanização dos sujeitos.

No Capítulo 7: *Avaliação de estudantes com deficiência intelectual: dos fundamentos teóricos à prática em Psicologia Escolar*, Sonia Mari Shima Barroco, Alexandra Ayach Anache e Fernanda Santos de



Castro buscam contribuir, teórica e metodologicamente, para a atuação da/o psicóloga/o escolar no que se refere à avaliação de estudantes com deficiência intelectual. O texto, derivado de pesquisas teóricas e aplicadas, da prática em Psicologia Escolar e da docência em cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia se justifica ante a importância do domínio teórico sobre o desenvolvimento diferenciado – pelas relações sociais estabelecidas ou pela deficiência intelectual para a atuação desse/a profissional. A partir do aporte teórico de Vigotski, as autoras apontam aspectos implicados na avaliação psicoeducacional de estudantes brasileiros nessa terceira década do século XXI. O conteúdo do referido capítulo pode fomentar o debate sobre a atuação em Psicologia Escolar, que não se encerra, ante a dinamicidade do desenvolvimento dos sujeitos com e sem deficiências, da educação escolar e da sociedade/humanidade.

O Eixo 3: “A inclusão na escola: em pauta - a educação especial, estudantes refugiadas/os e indígenas” é aberto pelo Capítulo 8: *Perspectivas de atuação da Psicologia em escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial no Estado do Paraná*, de autoria de Caroline Andrea Pöttker, Nilza Sanches Tessaro Leonardo e Solange Pereira Marques Rossato. As autoras abordam que nos últimos anos tem se ampliado as discussões em torno da política de educação inclusiva sendo que nesse contexto as escolas especiais e/ou especializadas foram orientadas a reorganizar seus atendimentos, passando de caráter substitutivo de escolarização para caráter complementar ou suplementar em centros de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Esclarecem ainda que diante de um acordo firmado entre o Governo do Estado do Paraná e as Escolas Especializadas, a partir de 2011, as APAEs passaram, nesse estado, a ser denominadas como Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. O capítulo discute e apresenta as possibilidades de atuação da Psicologia Escolar junto às/aos alunas/os com deficiência que estudam nessas instituições.



No Capítulo 9: *Inclusão de estudantes refugiadas/os na escola pública brasileira: uma realidade*, as autoras Roseli Fernandes Lins Caldas, Maria Aparecida Fernandes Martin e Susete Figueiredo Bacchereti afirmam que o cenário mundial tem sido afetado pela complexa situação das/dos refugiadas/os e seus deslocamentos, sendo que os inúmeros desafios nos processos de ensino e aprendizagem das/dos estrangeiras/os compõem temática de grande interesse para a Psicologia Escolar e Educacional. Desse modo, as autoras trazem o relato de uma pesquisa fundamentada na teoria Histórico-Cultural, cujo objetivo foi investigar os processos de inclusão de estudantes imigrantes e refugiadas/os em quatro escolas públicas brasileiras, situadas em São Paulo. Os procedimentos metodológicos contemplaram: pesquisa documental, entrevistas e observação participante. Dentre os principais resultados destaca-se o fator linguístico como o maior desafio a ser superado pelas escolas. A pesquisa também revelou que, nas escolas pesquisadas, a inclusão das/os estudantes imigrantes tem sido bem cuidada apesar das mazelas do sistema educacional, e de políticas públicas de Educação que não pressupõem a participação de imigrantes e refugiadas/os no interior das escolas.

Para finalizar esse Eixo 3, no Capítulo 10: *Kyringué nhemboe nhevãnga rêgua: aprendendo e ensinando a brincar com outras crianças*, as/os autoras/es Briseida Resende, Maikon Tchaka Mirim Castro, Leandro Karaí Mirim Pires Gonçalves, Paula Rasia Lira, Christina Maria Moretti e Danilo Silva Guimarães apresentam o relato do Projeto *Encontros Interétnicos para Brincar no serviço Rede de Atenção à Pessoa Indígena*, do IPUSP-PSE. Ressaltam que a Lei Federal nº 11.645/2008 prevê a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica e, nesse sentido, a universidade tem o papel de formar professoras/es para tratar dessa temática de forma adequada com suas/seus alunas/os. No referido Projeto, crianças *Mbya-Guarani*, que vivem em aldeias na cidade de São Paulo e crianças não indígenas que frequentam escolas no mesmo município trocaram cartas, vídeos e se encontraram



presencialmente para passarem uma tarde juntas na Casa de Culturas Indígenas do Instituto de Psicologia da USP. Foi identificado que os encontros abriram uma porta para trabalhar a temática indígena dentro das escolas não indígenas contribuindo para a visibilidade da presença e do protagonismo indígena, com o reconhecimento das particularidades dos diferentes povos e suas possibilidades de diálogo e intercâmbio respeitando as diferenças.

No Eixo 4: “Formação de professoras/es e de psicólogos/os: um processo necessariamente contínuo”, Luciana Haddad Ferreira, Fabiana Marques Barbosa Nasciutti e Ana Maria Falcão de Aragão apresentam o Capítulo 11: *Educação estética de professoras: a escrita de narrativas como experiência sensível de formação*. Neste capítulo as autoras abordam a narrativa pedagógica como estratégia potente para a educação estética, propondo a discussão das características e possibilidades deste tipo de escrita no contexto da formação profissional docente. Utilizam matriz teórica que une pressupostos da formação continuada e da pesquisa narrativa, em constante diálogo com as bases da teoria Histórico-Cultural. São apresentados excertos de narrativas docentes que possibilitam a interlocução direta dos conceitos discutidos com o pensamento e as práticas de professoras da Educação Básica. Argumenta-se que este modo de escrita possibilita o reconhecimento de aspectos importantes da cultura e das práticas sociais que não dizem respeito apenas ao que foi vivido ou a quem viveu, mas ao modo como a experiência se atualiza no instante em que se decide narrar, em diálogo com as questões do nosso tempo, dos nossos espaços e da nossa cultura, tornando-se potente instrumento de investigação e formação.

No Capítulo 12: *Diálogos com professoras sobre educação inclusiva: uma proposta formativa da Psicologia Escolar na Educação Básica*, Liliâne dos Guimarães Alvim Nunes, Sílvia Maria Cintra da Silva e Márcia Helena da Silva Melo tecem reflexões sobre as contribuições da Psicologia Escolar na formação docente e na temática da inclusão.



Tendo como base a tese de doutorado de uma das autoras, são apresentadas algumas cenas de uma proposta formativa desenvolvida com professoras da Educação Básica em que se discutiu sobre questões que tangenciam a educação inclusiva. Fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, e na perspectiva de atuação crítica em Psicologia Escolar, as autoras ressaltam a importância da formação continuada e coletiva, tendo em vista que os sujeitos são históricos e interagem com o outro e o mundo a partir de uma realidade concreta. Nos diálogos em grupo, além da utilização de textos, elementos artísticos também se fizeram presentes para fomentar as discussões e reflexões em torno da temática, representando um diferencial na proposta formativa com as professoras mediada pela Psicologia Escolar.

No Capítulo 13: *Fundamentos para a formação e atuação de psicólogas(os) escolares*, Alacir Villa Valle Cruces aborda fundamentos teórico-metodológicos para uma formação e uma atuação crítica em Psicologia Escolar, com vistas a promover a inclusão e permanência de todas/os na escola. Ademais, no capítulo, a autora desencadeia reflexões sobre o compromisso de psicólogas/os no desenvolvimento integral dos sujeitos e na superação das queixas escolares, sendo necessária uma formação filosófica sobre a escola, sobre desenvolvimento humano, de forma a romper com visões organicistas. Alerta sobre a precariedade da formação inicial de psicólogas/os, em que ainda se prioriza a área clínica e resalta a importância de uma formação técnica, teórica e metodológica que sustente a proposição de novos métodos e novas práticas em Psicologia na escola buscando que a sua função social de humanização dos indivíduos se efetive.

Finalizando a Coletânea, no Eixo 5: “Temas emergentes na realidade escolar - a Psicologia conectada com o cotidiano”, Cláudia Silva de Souza e Klênio Antônio Sousa, no Capítulo 14: *Cenários da pandemia na vida de adolescentes: mediações em Psicologia Escolar* elucidam sobre os cenários da pandemia de Covid-19 e os inúmeros desdobramentos na sociedade, tais como as mudanças no

convívio social, familiar e escolar, reconfigurações de rotina e outras alterações determinadas por medidas de segurança sanitárias. Considerando tal fenômeno de tamanha abrangência social, a autora e o autor tecem algumas reflexões teórico-práticas à luz da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano sobre possíveis impactos da pandemia na vida de adolescentes, utilizando também suas experiências como psicóloga e psicólogo escolar junto a adolescentes do ensino básico, em que mediaram um espaço de escuta e reflexão coletiva sobre a temática em questão. Por fim, ressaltam que as experiências emocionais das/dos adolescentes são determinantes na constituição de suas subjetividades e estas fazem parte do processo ensino-aprendizagem, cabendo as/os profissionais da Psicologia mediações que viabilizem socialização de experiências e ampliação da compreensão da realidade sob uma perspectiva crítica e que respeitem as singularidades do referido público.

Elaine Gomes dos Reis Alves, no Capítulo 15, nomeado de *Educação para a morte: é preciso falar sobre morte, suicídio e luto na escola*, fecha esta obra discutindo sobre a relevância em dialogar na escola com as/os estudantes sobre a temática da morte. O tema foi dividido em alguns tópicos, a saber: A morte na escola; Adoecimento com risco de morte; A morte trágica; Suicídios; Morte do/a professor/a; Suicídios; Tragédias; Pandemia e Luto. A autora ressalta o papel da escola frente ao processo de luto vivido pelas/os estudantes, sendo necessário reconhecer-lo, valorizar e respeitar o sofrimento gerado a partir da perda, bem como dar vazão aos sentimentos e emoções decorrentes desse processo. Nesse sentido, alerta sobre a necessidade de professoras/es serem preparadas/os para lidarem com essas questões, uma vez que quando evitam abordar o assunto isso poderá dificultar o processo vivido pelas/os estudantes.

Encerramos aqui a apresentação desta Coletânea e deixamos novamente o nosso abraço afetuoso e de gratidão a cada uma/um que contribuiu com esse processo de construção e elaboração dessa

obra. Como escreveu o educador italiano Sergio Spaggiari, acreditamos “[...] que também a educação seja um lugar onde chove. Um lugar onde chove um pouco de tudo, um lugar aberto, sem proteção, onde chovem palavras, ações, pensamentos, memórias, conhecimentos, amores, emoções, ideais, paixões, fadigas, amarguras, alegrias.” (apud RABITTI, 1999, p. 28).² Assim, seguimos nosso percurso com a esperança de que esta produção possa inspirar outros trabalhos para que cada vez mais se amplie o acervo de publicações de relatos de experiências e práticas no campo da Psicologia Escolar e Educacional, campo de atuação que nos é tão caro, precioso e onde chove cotidianamente.

Lucianna, Liliane, Silvia e Marilene

2 RABITTI, G. **À Procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

PREFÁCIO

Um prefácio tem a finalidade de, por meio de um texto curto, apresentar uma obra para seu público-alvo. No caso desta potente coletânea, **Práticas críticas em Psicologia Escolar e Educacional: experiências vividas no chão da escola e suas complexidades**, para psicólogas em geral e, em especial, psicólogas escolares e educacionais; pesquisadoras e formadoras da área; estudantes de Psicologia (aquela/es que muito ganharão com sua leitura); profissionais de campos afins, especialmente educadoras e assistentes sociais. Escrevo este pequeno texto para este grupo; mas, incluo aqui um outro público: aquelas/es responsáveis pela elaboração, implementação, gestão, acompanhamento e avaliação de políticas públicas em educação em todas as esferas (federal, estaduais e municipais). É para estas/es, especialmente, que me dirijo.

A Lei 13.935/2019, que “Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”, é fruto de longos anos de luta. Seu conteúdo expressa o trabalho de psicólogas/os (e de outras/os profissionais) que por décadas vêm construindo um conhecimento e uma prática que buscam superar as concepções que foram hegemônicas nesse campo, alicerçadas em modelos patologizantes, medicalizantes, reducionistas, individualistas e que secundarizavam a dimensão propriamente pedagógica do processo de escolarização. A Psicologia Escolar e Educacional construída sobre princípios científicos rigorosos e comprometida com uma educação humanizadora, que garanta a TODAS e TODOS educandas/os uma efetiva aprendizagem e um desenvolvimento integral, por meio do trabalho coletivo, é o fundamento desta Lei, cuja aprovação também foi fruto de muita luta, amplos e profundos debates, tendo como finalidade não uma vantagem corporativa, mas a contribuição concreta para a construção de uma educação democrática, igualitária, inclusiva e pautada na justiça social.

São grandes conquistas, mas que impõem muitos desafios. Esta coletânea oferece um cabedal de respostas, baseadas em pesquisas e numa sólida fundamentação teórico-metodológica, para muitos desses desafios.

O livro começa com uma *Carta às/aos jovens psicólogas/os*, assinada pelas organizadoras do livro, que explicita sua principal missão: a formação e a atuação da/o psicóloga/o escolar e educacional. Logo, é também dirigido às/aos formadoras/es dessa/e profissional. Insisto, porém, que também é uma obra que deve ser lida por outras/os profissionais da educação. Um pressuposto da atuação da Psicologia Escolar e Educacional no modelo teórico-prático aqui defendido é a afirmação do trabalho coletivo, entendendo que este não se constitui apenas das/os profissionais que atuam diretamente com o processo pedagógico, mas com outras/os participantes do mundo escolar, como seus trabalhadores de apoio e as famílias, e da configuração do território.

A coletânea é dividida em cinco eixos: (1) Atuação de psicólogas/os na Educação Básica; (2) Avaliação Psicológica e Teoria Histórico-Cultural; (3) A inclusão na escola; (4) Formação de professoras/es e de psicólogas/os; (5) Temas emergentes na realidade escolar, que tratam de temas fundantes do conhecimento, da formação e da atuação da/o psicóloga/o escolar, bem como da formação de professoras/es, abrangendo questões historicamente polêmicas (como é o caso da avaliação psicológica) e assuntos recorrentes (como a educação inclusiva e indígena) e emergentes (como a escolarização de educandas/os refugiadas/os, assim como o luto e a morte, que saem de sua invisibilidade com a pandemia).

Trata-se de um amplo e heterogêneo espectro de questões, mas não há dispersão. Todos os capítulos explicitam a sólida e coerente fundamentação teórica numa exposição clara e fluida, estabelecendo mediações teórico-práticas numa linguagem acessível, sem perder a profundidade. O foco na escola e a base teórica consistente em todos

os capítulos permitem que se estabeleça um rico diálogo entre eles, provocando relevantes reflexões sobre as relações potentes entre a Psicologia e a Educação.

Poder-se-ia discutir cada um dos capítulos e as relações que se estabelecem entre eles, as implicações para a prática da/o psicóloga/o escolar na escola, as relações com as/os demais profissionais, com as famílias, territórios e políticas públicas. Não nego o desejo (enorme) de fazer isso, mas deixo para que cada leitor/a o faça.

Com isso, reafirmo que a leitura desta obra afeta (na perspectiva de Espinosa) o leitor e o convida para a ação num horizonte ético e estético.

Mas, volto à questão recorrente dos desafios postos para a implementação da Lei 13.935/2019, para que ela possa cumprir suas finalidades, mas também aprofundá-las, ampliá-las e superá-las quando a realidade concreta o demandar.

Um primeiro desafio é superar muitas práticas conservadoras ainda existentes nesse campo. Para isso, é preciso cuidar da formação inicial e continuada das/os profissionais da Psicologia Escolar e Educacional; ampliar as pesquisas e garantir a presença e a interlocução com aquelas/es que atuam na escola, ou seja, psicólogas/os e demais profissionais; fortalecer o trabalho com as entidades da área, como a Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional – ABRAPEE – e os Conselhos Federal e Regionais, e com as entidades que congregam outras/os profissionais da educação e, por que não?, aquelas/es do campo da Saúde; participar de movimentos relacionados direta e indiretamente com a Educação.

Entretanto, há também aquelas/es a quem me referi no início: as/os responsáveis pelas políticas públicas de educação. É forçoso que essas/es gestoras/es se comprometam com a inserção de psicólogas/os nas redes de ensino, em todos os níveis; que ocupem cargos acessados por concurso público; que sejam lotadas/os nas Secretarias

de Educação (ou Ministério da Educação, no caso de profissionais da Rede Federal) e que façam parte de seus Quadros de Carreira! Mas, sobretudo, que a atuação da Psicologia Escolar e Educacional seja organicamente incorporada aos Projetos Político-pedagógicos das redes de ensino, pautada nas Referências Técnicas para a atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica, produzida pelo Conselho Federal de Psicologia, e na Nota Técnica sobre as atribuições da(o) psicóloga(o) Escolar e Educacional, produzida pela ABRAPEE.

Tomo, assim, a liberdade de dar alguns conselhos:

- Estudantes de Psicologia, Pedagogia e demais licenciaturas, serviço social: leiam este livro!
- Psicólogas/os em geral e, em especial, psicólogas/os escolares e educacionais: leiam este livro!
- Pedagogas/os, licenciadas/os, assistentes sociais, profissionais da saúde que trabalham na interface com a educação: leiam este livro!
- Formadoras/es de psicólogas/os: leiam (e adotem) este livro!
- Formadoras/es de profissionais de áreas afins: leiam (e adotem) este livro!
- Pesquisadoras/es em Psicologia Escolar e Educacional e áreas afins: leiam este livro!
- Coordenadoras/es de curso: solicitem que este livro seja incorporado às bibliotecas de suas instituições!

Mas, quero deixar um conselho muito especial às/aos gestoras/es das políticas públicas em Educação, reiterando que a/o psicóloga/o escolar deverá ser profissional concursada/o: façam as provas do concurso com base nas Referências e na Nota Técnica acima referidas, na ampla bibliografia de alta qualidade disponível para a área; então:

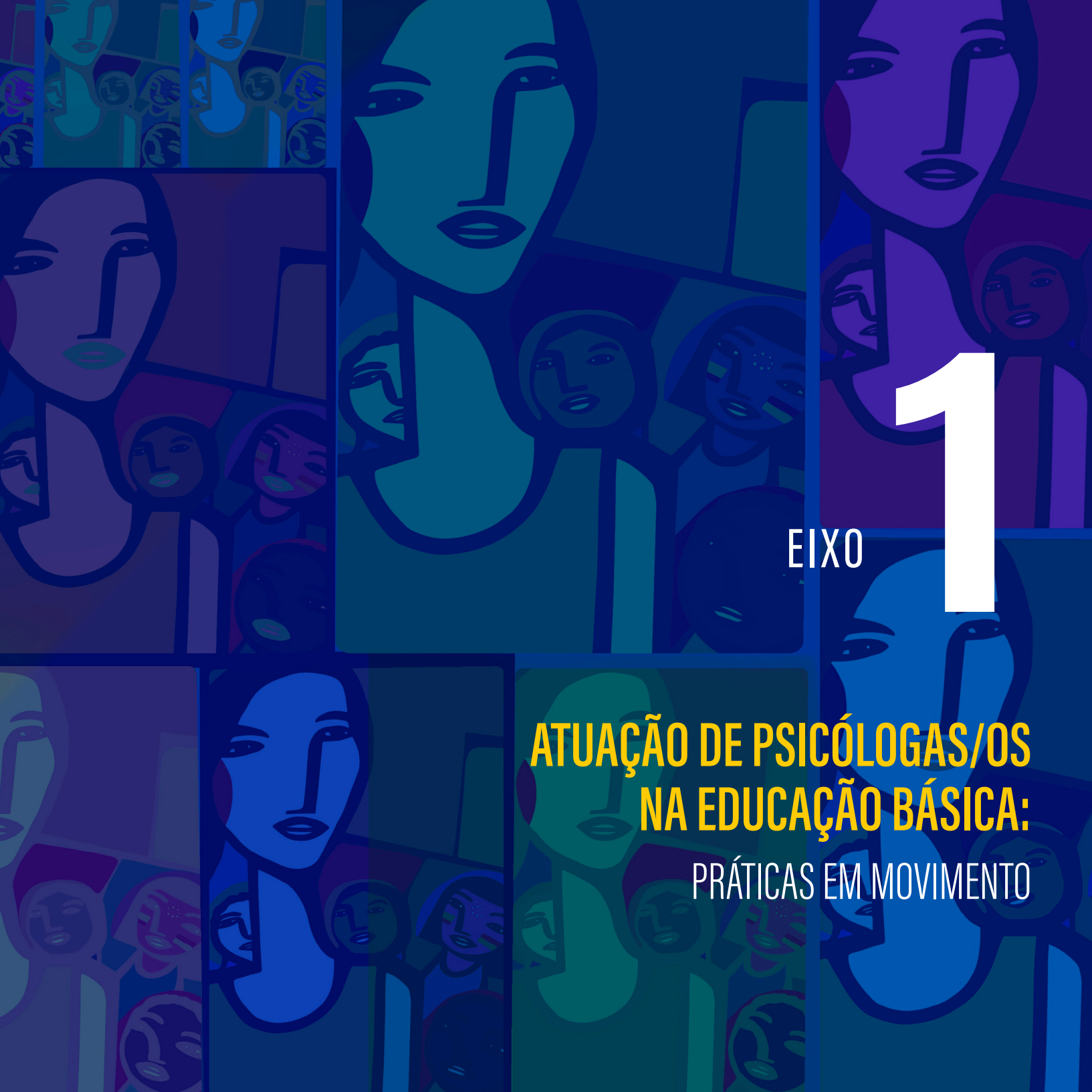
Formuladoras/es de provas de concurso para psicólogos/os escolares: insiram este livro na bibliografia das provas!

Ler este livro em primeira mão foi um privilégio e uma honra, mas foi, sobretudo, uma experiência de encantamento com a riqueza, a beleza e a imensa potencialidade da Psicologia para contribuir com a construção de uma Educação radicalmente democrática, igualitária e inclusiva.

Obrigada, menino chamado “Saudade”, pelo que aprendi nas páginas deste livro!

Mitsuko Aparecida Makino Antunes

Ainda neste duro e tenebroso inverno de dezembro de 2022, que dura há alguns anos. Mas, com a esperança (aquela de Paulo Freire) de que venha a primavera, logo aí, em janeiro de 2023!



1

EIXO

**ATUAÇÃO DE PSICÓLOGAS/OS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA:**

PRÁTICAS EM MOVIMENTO

The background of the entire page is a collage of stylized human faces. The faces are rendered in a flat, graphic style with bold outlines and are set against a background of various shades of red, orange, and yellow. The faces are arranged in a grid-like pattern, with some larger and more prominent than others. The overall effect is a dense, textured composition of human forms.

1

*Lucianna Ribeiro de Lima
Marilene Proença Rebello de Souza
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes
Sílvia Maria Cintra da Silva
Cláudia Araújo da Cunha*

ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA EM CONTEXTO ESCOLAR:

**REFLEXÕES A PARTIR DE PRODUÇÕES
ACADÊMICAS NO BRASIL (2010-2020)**

INTRODUÇÃO

A atuação de psicólogas/os escolares tem sido foco de estudos de pesquisadoras/es da área de Psicologia Escolar e Educacional há muitas décadas (ANTUNES, 2012; BARBOSA, 2011; LIMA, 2015; MEIRA, 2000; MEIRA; ANTUNES, 2003a, 2003b; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, 2010; PATTO, 1981, 1984, 1997; SILVA, 2005; SOUZA, 2010; 2014; SOUZA; SILVA; YAMAMOTO, 2014; SOUZA; RAMOS; LIMA; BARBOSA; CALADO; YAMAMOTO, 2014; SOUZA; SILVA, 2015). Tais estudos, em geral, reiteram a importância de uma formação em Psicologia que seja consistente teoricamente, articulada com discussões sobre a prática, para que a atuação ocorra de forma contextualizada, crítica, reflexiva e que mantenha seu compromisso ético-político com as discussões e transformações na/sobre a sociedade, em direção à humanização e emancipação dos sujeitos.

As produções de Patto (1981), pioneira nos debates sobre a Psicologia Escolar no Brasil, provocaram e convocaram psicólogas/os, professoras/es e pesquisadoras/es a uma nova leitura dos fenômenos educacionais, de forma a considerarem os aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais da sociedade. Souza (2010), ao se referir aos questionamentos de Patto (1981, 1984, 1997) direcionados à Educação e ao fazer da Psicologia na escola afirma:

Tais discussões geram no campo acadêmico um movimento de crítica, cuja reflexão centra-se na insuficiência das práticas desenvolvidas em Psicologia Escolar e Educacional e dos quadros conceituais sobre os quais elas vêm se sustentando historicamente. Além disso, oferecem importantes subsídios, tanto no sentido de desvelar os determinantes sociais e históricos que confirmam o (des) encontro entre Psicologia e a Educação, quanto no sentido de reafirmar a possibilidade de construção de perspectivas mais adequadas no campo da pesquisa e da atuação profissional. (SOUZA, 2010, p. 23).



A obra de Patto (1981), “Psicologia e Ideologia: reflexões sobre a Psicologia Escolar”, marcou o início do período de crítica³ sobre o olhar positivista da Psicologia e a respeito da concepção de homem deslocada do contexto social, além de questionamentos acerca da “teoria da carência cultural”, originada nos EUA como uma resposta governamental ao Movimento das Minorias Raciais e Latino-Americanas, e trazida para o Brasil na década de 1970, no contexto da ditadura civil-militar. Na referida “teoria”, acreditava-se que as crianças não aprendiam porque eram carentes culturalmente, atribuindo-se às famílias as dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento infantil. A partir de 1990, muitos estudos se centraram em uma perspectiva histórico-crítica do fenômeno educacional, compreendendo o fracasso escolar como produto de “relações escolares, o processo de escolarização, os atravessamentos do conjunto de reformas educacionais, fruto de decisões políticas no campo da educação escolar” (SOUZA, 2014, p. 20).

Patto (1981) teceu várias críticas a teorias psicológicas de matriz positivista, provocando debates acadêmicos acerca da função social da Psicologia Escolar e Educacional (PEE), bem como do papel da/o psicóloga/o escolar. Percebemos ainda hoje uma visão idealizada sobre o referido lugar da Psicologia no contexto educacional e isso está relacionado ao modo como historicamente a/o profissional dessa área entrou na escola, com o viés da psicomетria, e com um olhar determinista sobre o desenvolvimento humano (BARBOSA, 2011).

Nos anos seguintes, vemos um movimento que, imbuído desses questionamentos, gera pesquisas, estudos e práticas nessa vertente crítica da PEE; uma produção que pode ser assim considerada

3 É importante destacar que em 1980, segundo Prates (2015), por meio de articulações propiciadas pelo Sindicato dos Psicólogos de São Paulo e pelo Conselho Regional de Psicologia, 6ª região (CRP-06), constitui-se a Comissão de Psicologia Educacional; são organizados encontros de psicólogas/os no campo da Educação, o que amplia as discussões sobre o papel destas/es e a atuação numa perspectiva mais crítica. Nesses encontros, embora os temas abordados fossem diversos, o rompimento com o modelo médico e a responsabilidade social da profissão davam a tônica. A Comissão foi composta por Sérgio Antônio da Silva Leite, Ana Mercês Bahia Bock, Yvonne Alvarenga Gonçalves Khouri, Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Abelardo de Almeida e Maria Aparecida C. Cunha.

é o livro “Psicologia escolar: em busca de novos rumos”, organizado por Adriana Marcondes Machado e Marilene Proença Rebello de Souza (1997) e que também trouxe contribuições importantes para uma ruptura com o modelo tradicional, voltado à culpabilização da/do estudante pelo seu fracasso escolar, destacando o trabalho desenvolvido pelo Serviço de Psicologia Escolar da USP junto às escolas da rede pública estadual paulista.

De acordo com Souza (2014, p. 26) essa vertente crítica em Psicologia pode ser definida por alguns elementos que a/o psicólogo/a precisa considerar, como:

- a) a produção da queixa no espaço da escola; b) a construção de referenciais interpretativos que tenham como princípio a construção de uma história não documentada, composta por diferentes versões (criança, pais, professores, psicólogo) a respeito da criança e de sua relação com a escolarização; a atuação psicológica com uma finalidade emancipatória.

DESENVOLVIMENTO

Apresentado o panorama da constituição da Psicologia Escolar na vertente crítica, com o objetivo de fomentar nossas reflexões e discussões sobre a atuação de psicólogas/os escolares nos últimos 10 anos, fizemos um levantamento nas bases de dados SciELO e BVS-Psi, no período de 2010 a 2020, utilizando como palavras-chave: atuação do psicólogo, escola e psicologia escolar. Ressaltamos que essa seleção é apenas uma amostra de uma produção que tem crescido na última década e que tem também a função de subsidiar e inspirar outras práticas em Psicologia Escolar. Após o levantamento inicial de 49 artigos e a seleção do material para este trabalho, foram analisados 24 artigos de periódicos, listados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Produções acadêmicas sobre a atuação de psicólogas/os de 2010 a 2020

	Título	Autoras/es	Ano de publicação	Base de dados
1	A atuação do psicólogo no ensino público do estado do Paraná	Patrícia Vaz de Lessa e Marilda Gonçalves Dias Facci	2011	SciELO
2	Afetividade e atuação do psicólogo escolar	Fernanda Drummond Ruas Gaspar e Thaís Almeida Costa	2011	SciELO
3	A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino	Cláudia Silva de Souza; Maria José Ribeiro; Sílvia Maria Cintra da Silva	2011	SciELO
4	O psicólogo diante da demanda escolar: concepções e práticas no estado de Minas Gerais	Sílvia Maria Cintra da Silva, Cárta Portilho de Lima, Ana Cecília Oliveira Silva, Paula Cristina Medeiros Rezende, Rafael Santos Carrijo, Maria José Ribeiro, Denise Silva Rocha Mazuchelli e Viviane Silva Barreto.	2012	BVS-Psi
5	Como atuam psicólogos na educação pública paulista? um estudo sobre suas práticas e concepções	Kátia Yamamoto; Aline de Araújo Leite Santos; Camila Galafassi; Mariana Guimarães Pasqualini; Marilene Proença Rebello de Souza	2013	SciELO
6	Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares	Lorena de Almeida Cavalcante e Fabíola de Sousa Braz Aquino	2013	SciELO
7	Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar	Roseli Fernandes Lins Caldas e Marilene Proença Rebello de Souza	2014	SciELO
8	O caminho se faz ao caminhar	Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, Sílvia Maria Cintra da Silva, Cláudia Silva de Souza, Jaqueline Olina de Oliveira, Fabiana Marques Barbosa, Lílian Rodrigues de Sousa e Paula Cristina Medeiros Rezende	2014	SciELO
9	"Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural	Flávia da Silva Ferreira Asbahr e Marilene Proença Rebello de Souza	2014	SciELO

10	O psicólogo na escola: um trabalho invisível?	Ana Paula Gomes Moreira e Raquel Souza Lobo Guzzo	2014	SciELO
11	O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski	Marilda Gonçalves Dias Facci e Marilene Proença Rebello de Souza	2014	BVS-Psi
12	Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras.	Marilene Proença Rebello de Souza, Christiane Jacqueline Magaly Ramos, Cárta Portilho de Lima, Deborah Rosaria Barbosa, Vânia Aparecida Calado e Kátia Yamamoto	2014	BVS- Psi
13	Queixa escolar: encaminhamentos e atuação profissional em um município do interior paulista	Cláudia Aparecida Valderamas Gomes e Jennifer do Nascimento Pedrero	2015	SciELO
14	Momento reflexão: proposta de intervenção em psicologia educacional	Carolina Duarte de Souza, Juliana Macchiaverni, Ana Paula Benatti e Maria Aparecida Crepaldi	2015	BVS-Psi
15	A Psicologia na escola - (re)pensando as práticas pedagógicas	André Felipe Coutinho, Kamilla Stéfany Andrade de Oliveira e Maria da Apresentação Barreto	2015	SciELO
16	Psicologia Escolar e Educacional: um levantamento bibliográfico entre os anos 2008 e 2012	Erico Lopes Pinheiro de Paula e Helena de Ornellas Sivieri-Pereira.	2015	SciELO
17	Psicologia Escolar e Projeto Político-Pedagógico: análise de uma experiência	Izabella Mendes Sant'Ana e Raquel Souza Lobo Guzzo	2016	SciELO
18	Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas	Marilene Proença Rebello de Souza, Aline Morais Mizutani Gomes, Ana Karina Amorim Checchia, Juliana Sano de Almeida Lara e Marcelo Domingues Roman	2016	SciELO
19	A promoção da atividade de estudo: repercussões para a organização do ensino	Cárta Portilho de Lima e Marie Claire Sekkel	2018	SciELO

20	Atendimento à queixa escolar nos serviços públicos de saúde mental da Bahia	Lygia de Sousa Viégas; Klessyo do Espírito Santo Freire; Flávia Brandão Bomfim	2018	SciELO
21	Estudar também se aprende? Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação	Jéssica Elise Echs Lucena, Taiane do Nascimento Andrade-Bocato e Silvana Calvo Tuleski	2018	SciELO
22	Atuação e práticas na Psicologia Escolar no Brasil: revisão sistemática em periódicos	Graciele Malheiro dos Santos, Leonídia Aparecida Pereira da Silva, Josenith Lima Pereira, Ângelo Giuseppe Xavier Lima e Francisco Leandro de Assis Neto	2018	SciELO
23	Atuação de psicólogas(os) na escola: enfrentando desafios na proposição de práticas críticas	Paula Costa de Andrada, Lilian Aparecida Cruz Dugnani, Ana Paula Petroni e Vera Lúcia Trevisan de Souza	2019	SciELO
24	Práticas favorecedoras ao contexto escolar: discutindo formação e atuação de psicólogos escolares	Lorena de Almeida Cavalcante e Fabíola de Souza Braz Aquino	2019	SciELO

Fonte: Quadro produzido pelas autoras.

A partir dessas produções, pudemos verificar expressões de atuação de psicólogos/os em uma perspectiva crítica, reflexiva e promotora de desenvolvimento humano, como também práticas tradicionais, em que se mesclam diferentes abordagens teóricas e onde se percebe a predominância de uma visão biologizante do sujeito.

Lessa e Facci (2011) analisaram as práticas desenvolvidas por psicólogas/os da rede pública do estado do Paraná frente às queixas escolares tendo identificado um avanço na atuação e também uma ampliação da compreensão das queixas refletindo em ações que envolvem todo o contexto escolar. As autoras ressaltam a importância de que as/os profissionais da Psicologia Escolar adotem a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural em sua atuação, de forma a romper com a visão tradicional sobre os fenômenos educacionais, buscando trabalhar em prol do processo de humanização dos sujeitos.

Com o objetivo de investigar as concepções e práticas de psicólogas/os escolares sobre a afetividade na relação entre professoras/es e alunas/os, Gaspar e Costa (2011) realizaram entrevistas com quatro psicólogas escolares, que atuam no Ensino Fundamental em escolas particulares da cidade de Salvador. Perceberam uma diversidade de frentes possíveis de atuação para favorecer a afetividade na escola, como por exemplo, proposições para a aproximação entre professoras/es e coordenação pedagógica, elaboração de projetos relacionados ao currículo e para formação docente, observações sistemáticas e reflexões sobre o trabalho realizado em sala de aula, entre outras.

Souza, Ribeiro e Silva (2011) realizaram uma pesquisa sobre a atuação de psicólogas/os escolares na rede privada tendo em vista que a maioria dos trabalhos publicados investiga a atuação da/do psicóloga/o escolar na rede pública. Participaram do estudo 12 psicólogas/os escolares da rede particular de ensino da cidade de Uberlândia/MG, onde se identificou predominância de modelos tradicionais de atuação, marcados por uma inconsistência teórica e eclética. O estudo aponta a necessidade de um maior investimento das instituições formadoras e das/os profissionais atuantes, para ampliar o campo de atuação da/o psicóloga/o escolar e possibilitar práticas emancipatórias.

Silva, Lima, Silva, Rezende, Carrijo, Ribeiro, Mazuchelli e Barreto (2012) também realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi identificar e analisar concepções teóricas e práticas realizadas por psicólogas/os que atuam em Secretarias de Educação da rede pública de Minas Gerais, visando compreender como articulam elementos pertinentes às discussões mais atuais em Psicologia Escolar e Educacional (PEE). Participaram do estudo 18 profissionais que responderam a um questionário sobre o trabalho desenvolvido. As autoras constataram que as práticas descritas abrangem desde ações tradicionais, voltadas a intervenções individuais a propostas coerentes com uma PEE em uma perspectiva crítica. Essa caracterização do trabalho dos participantes do estudo destaca a importância da formação de futuras/os psicólogas/os quanto ao campo educativo.

A partir de dados obtidos por meio de questionários respondidos por 108 psicólogas/os que atuam em 45 Secretarias de Educação paulistas, Yamamoto, Santos, Galafassi, Pasqualini e Souza (2013) analisam as concepções e práticas de psicólogas/os da rede pública frente às queixas escolares. Foi possível perceber, pelo estudo, que há elementos tradicionais de compreensão de fenômenos escolares e também visões mais críticas sobre o processo de escolarização presentes na atuação das/dos participantes.

Cavalcante e Aquino (2013) realizaram entrevistas com 30 psicólogas/os de escolas públicas e privadas para conhecerem concepções e práticas de psicólogas/os escolares de João Pessoa. Perceberam uma infinidade de queixas escolares encaminhadas às/aos psicólogas/os escolares, predominantemente focadas nas/os estudantes. A dinâmica familiar das/os alunas/os foi apontada como principal causa de queixas escolares, revelando tanto uma percepção individualizante quanto uma atuação tradicional das/dos profissionais entrevistadas/os acerca das queixas escolares.

Em uma pesquisa etnográfica sobre a recuperação escolar na educação pública paulista, Caldas e Souza (2014) buscaram fazer uma análise crítica da proposta a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e, ainda, compreender os sentidos pessoais da recuperação escolar para educadoras/es, alunas/os e mães. Foi identificado que há um distanciamento entre a proposição legal e a concretização de tal prática na escola, causando um efeito negativo tanto para professoras/es, que perdem sua função de ensinar, quanto para alunas/os que desistem de aprender.

Para conhecer práticas de psicólogas/os que atuam em Secretarias de Educação em 98 municípios de Minas Gerais, as autoras Peretta, Silva, Souza, Oliveira, Barbosa, Sousa e Rezende (2014) realizaram uma pesquisa com o intuito de buscarem informações sobre o serviço de Psicologia, a estrutura e as condições de trabalho, a atuação e a fundamentação teórica adotada pelas/os profissionais. Ressaltam

a perspectiva de atuação de duas psicólogas que desenvolvem seu trabalho em uma vertente crítica. Reiteram a importância de políticas públicas que favoreçam a melhoria das condições de trabalho dessas profissionais e ampliem suas possibilidades de atuação.

Asbahr e Souza (2014) realizaram uma pesquisa com o objetivo de investigar o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo de 23 alunos da 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de São Paulo, cuja turma foi acompanhada durante um ano letivo. O referencial teórico que fundamentou o estudo foi a Psicologia Histórico-Cultural. Para reconstrução do objeto da pesquisa, buscou-se identificar os elementos que compõem a atividade de estudo: os motivos dessa atividade, as ações de estudo desenvolvidas e seus fins. A pesquisa culminou na elaboração da tese de que, “[...] para que a aprendizagem escolar ocorra, as ações de estudo dos estudantes devem ter um sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade de estudo, no sentido da promoção do desenvolvimento humano.” (ASBAHR; SOUZA, 2014, p. 176).

Com o objetivo de investigar a (in)visibilidade da atuação da/o psicóloga/o na escola por meio da identificação de possíveis impactos dessas ações nos espaços escolares, Moreira e Guzzo (2014) apresentam uma pesquisa-intervenção realizada em uma instituição de Educação Infantil no município de Campinas-SP, entre 2008 e 2009. Os procedimentos metodológicos fundamentaram-se no Materialismo Histórico-Dialético. Foram elaboradas três categorias de intervenções das/os psicólogas/os: junto à equipe educativa, junto às famílias e também junto às crianças. Os resultados indicaram a importância do trabalho da/o psicóloga/o, uma vez que se tornou partícipe de todo o processo educativo, colocando-se como membro e parceira/o da equipe escolar, desmistificando a ideia de invisibilidade.

Facci e Souza (2014) relatam o processo de uma avaliação-intervenção psicológica, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, realizada com uma criança do Ensino Fundamental. A constituição das



tarefas escolares em atividade de estudo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao longo da apropriação dos conteúdos escolares e a mediação da professora e da psicóloga como essencial foram algumas das constatações do trabalho realizado. Ressaltam-se as modificações provocadas pelo processo de avaliação (que também é uma intervenção) não apenas no estudante, mas em seu entorno escolar e social, pois escola e família conseguiram criar outras relações com a criança e as mediações se tornaram diferenciadas.

Souza, Ramos, Lima, Barbosa, Calado e Yamamoto (2014) analisaram a produção científica da área de Psicologia Escolar e Educacional brasileira referente à atuação de psicólogos no âmbito da Educação, considerando-se o movimento de crítica vigente na área, no período de 2000 a 2007, publicada em livros e coletâneas. Identificaram 36 obras sobre o tema, sendo seis livros, 30 coletâneas e 131 capítulos. Em sua análise, consideraram que a maior parte das publicações se refere às seguintes questões a respeito da atuação de psicólogas/os escolares e educacionais: a importância de compreender como se dão as relações em que a queixa escolar é produzida nas propostas de intervenção; a compreensão da escola enquanto o principal agente de inserção social; a necessidade de articulação da história familiar com a história escolar; a participação ativa dos professores no processo de intervenção; a importância da análise do contexto em que se produzem e se manifestam os conflitos individuais, dentre outros. Finalizaram esse estudo afirmando que, de maneira geral, os trabalhos apresentam propostas de atuação de psicólogas/os na Educação Básica em uma dimensão ético-política.

A pesquisa desenvolvida por Gomes e Pedrero (2015) teve como objetivos caracterizar o perfil da demanda encaminhada por queixa escolar aos serviços públicos de saúde de um município do interior paulista, além de identificar e analisar as condutas adotadas pelas/os psicólogas/os que a recebem no atendimento à população infantil. A coleta de dados ocorreu nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) e no



Centro Integrado de Atenção Psicossocial (CIAPS), entre os anos de 2010 e 2011. Os resultados evidenciaram aproximações com outros estudos desenvolvidos na área da Psicologia Escolar, como o predomínio de encaminhamentos de crianças do sexo masculino, com idades entre sete e dez anos, estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizados, na maioria dos casos, pela própria escola. Além disso, constatou-se a prevalência de uma vertente teórica e prática que ainda utiliza o atendimento clínico individual com a criança e orientação à família como principais recursos de enfrentamento à queixa escolar, em detrimento dos avanços teórico-metodológicos alcançados pela área apontarem para outras possibilidades de intervenção.

Com base na teoria sistêmica e no construcionismo social, Souza, Macchiaverni, Benatti e Crepaldi, (2015, p. 37) apresentam um método de trabalho em Psicologia Educacional, o Momento Reflexão (MR), “proposta interdisciplinar de intervenção em problemas do contexto escolar, que consiste em reuniões periódicas entre a professora e a equipe técnica”. Esse espaço de colaboração visa a construção coletiva de alternativas para lidar com situações consideradas problemáticas na escola, sempre respeitando os recursos e as capacidades do corpo docente e auxiliares, destacando-se projetos que trabalhem as relações estabelecidas no contexto escolar em uma perspectiva preventiva.

Coutinho, Oliveira e Barreto (2015, p. 103) relatam um projeto realizado em uma escola pública do município de Natal-RN, que visou “(re)pensar junto com professores, coordenadores e servidores as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola”. Participaram do projeto de intervenção quatro professores e cerca de 120 alunos, de quatro turmas do Ensino Fundamental II e uma do terceiro ano do ensino médio. Também respaldados pela Psicologia Histórico-Cultural, os autores verificaram que os alunos se ressentem da não escuta e da falta de acolhimento às suas necessidades, que nem sempre se referem ao desejo de aprender. Os professores relatam a falta de espaços para dividirem dúvidas, experiências e angústias concernentes ao

magistério. Ambos os grupos se beneficiaram da proposta desenvolvida como extensão universitária, destacando o olhar ampliado sobre as queixas escolares.

Sant'Ana e Guzzo (2016) apresentam um estudo realizado por meio de pesquisa participante, em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental no interior de São Paulo, junto à equipe gestora e a dez professores, durante a efetivação do projeto político-pedagógico (PPP). Como resultados, constatou-se que a escola se organizou no sentido de criar espaços de discussão e de reflexão permanentes e institucionalizados sobre o PPP. Houve dificuldades ao longo do processo e, diante dos problemas evidenciados, foram identificadas formas diferenciadas de participação das professoras. O estudo apresentou possibilidades de ação do psicólogo na consolidação do PPP, dentre elas, a de favorecer reflexões e o debate sobre os mecanismos de opressão a que os educadores estão submetidos, visando contribuir para o processo de conscientização e de mobilização coletiva na luta por melhorias nas condições de trabalho.

A pesquisa desenvolvida por Souza, Gomes, Checchia, Lara e Roman (2016) investigou concepções e práticas de psicólogas/os que atuam em Secretarias de Educação de nove municípios paulistas. As/os participantes da pesquisa foram identificadas/os por meio da aplicação de um questionário em etapa anterior ao estudo, a partir de respostas que evidenciavam elementos de uma atuação crítica em Psicologia. A análise da atuação das/os profissionais se deu em três grandes eixos: a) história de constituição da modalidade de atendimento; b) práticas desenvolvidas; c) concepções que embasam esta atuação. Os resultados mostraram que, na maioria dos municípios, as/os psicólogas/os trabalham com outras/os profissionais, inseridas/os em equipes multidisciplinares dentro das Secretarias de Educação. Quanto às concepções e práticas, as/os profissionais demonstraram acompanhar discussões e avanços propostos pela Área de Psicologia Escolar e Educacional na busca pela concretização de ações coerentes

com a crítica à medicalização da Educação, voltadas à formação de professoras/es e à intervenção no processo de escolarização.

Fundamentadas no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, Lima e Sekkel (2018) apresentam uma síntese conceitual a respeito da atividade de estudo, considerada atividade principal das/dos estudantes do Ensino Fundamental, com vistas a nortear tanto a organização da atividade de ensino proposta pelas/os educadoras/es, como a intervenção da/do psicóloga/o escolar voltada a este nível de escolarização. Sustentadas na concepção de que a atividade principal possibilita as mudanças psicológicas essenciais na personalidade do sujeito em determinado período de sua vida, as autoras defendem que a promoção da atividade principal das/dos estudantes deve ser considerada como fio condutor para a organização de um ensino escolar que esteja pautado nas especificidades e necessidades de cada período de desenvolvimento humano e se aproxime de uma perspectiva humanizadora e emancipatória.

Viégas, Freire e Bomfim (2018) investigaram concepções e práticas de 15 psicólogas/os que atuam nos serviços públicos de Assistência Social e Saúde Mental no atendimento a demandas das escolas, no estado da Bahia. O artigo apresenta parte dos resultados encontrados em um estudo mais amplo desenvolvido por Viégas (2014), em que se constatou um número reduzido de psicólogas/os que atuam nas Secretarias de Educação dos municípios da Bahia. Este fato leva ao encaminhamento de alunas/os com dificuldades de escolarização para outros tipos de serviço, com destaque para a Assistência Social e a Saúde Mental. Os resultados apontaram o predomínio de uma visão medicalizante do fracasso escolar, presente tanto nas práticas das psicólogas entrevistadas, quanto nas concepções que fundamentam sua atuação.

Lucena, Andrade-Boccatto e Tuleski (2018) apresentam um relato de caso referente ao projeto “Estudar Também se Aprende”, desenvolvido em uma escola da rede estadual de ensino de Maringá-PR. Trata-se de uma atividade de estágio supervisionado em educação



realizada por estudantes do quinto ano de Psicologia no ano de 2013, cujos pressupostos teóricos e práticos se fundamentam na Psicologia Histórico-Cultural. O projeto teve por objetivo ensinar às/aos alunas/os técnicas de estudo que permitissem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, incentivando o hábito de estudar por meio de estratégias sistematizadas para apropriação do conteúdo e, conseqüentemente, melhora no desempenho escolar. Os resultados indicaram que as/os alunas/os, que antes frequentavam a escola por obrigação, perceberam a necessidade de estudarem de modo sistematizado como meio para desenvolverem funções psicológicas.

Andrada, Dugnani, Petroni e Souza (2019) trazem a arte como elemento mediador para os diálogos na escola, em busca de uma atuação que se oponha aos ainda preponderantes modelos biologizantes, medicalizantes e clínicos. As autoras propõem a utilização das Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica elaboradas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) em 2013 – e revisadas em 2019 (CFP, 2019) – com conceitos vigotskianos, como vivência e situação social de desenvolvimento. Defendem uma atuação que priorize o coletivo e focalize sempre a dimensão afetivo-volitiva.

Em sua pesquisa, Cavalcante e Aquino (2019) entrevistaram 55 psicólogas/os escolares do estado da Paraíba com o intuito de identificarem concepções sobre práticas favorecedoras de aprendizagem e desenvolvimento no contexto educacional. As atuações das/os entrevistadas/os centralizaram-se nas/nos alunas/os, mães/pais e agentes escolares, e muitas vezes essas intervenções aconteciam de forma individualizada; todavia, “estas vêm sendo tensionadas pelo contato com novos conhecimentos ou por se mostrarem pouco eficazes para transformar a realidade escolar.” (CAVALCANTE; AQUINO, 2019, p. 127). As autoras destacam a importância da formação inicial e continuada em Psicologia Escolar para o desenvolvimento do fazer específico da/o psicóloga/o escolar, visando-se o compromisso social com a promoção dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Como mencionado, nossa intenção neste capítulo foi apresentar um panorama de algumas publicações que focalizam práticas em Psicologia Escolar. Todavia, dois artigos componentes deste levantamento escapam deste escopo, mas comparecem aqui porque nos ajudam a discutir alguns pontos relativos às buscas em bases de dados, conforme apresentaremos a seguir.

Paula e Sivieri-Pereira (2015) realizaram um levantamento bibliográfico considerando a grande dispersão epistemológica em torno dos conceitos de Psicologia Escolar e Psicologia Educacional, que pode dificultar critérios para a identificação de artigos da área. As referidas autoras escolheram como recorte temporal o período de 2008 a 2012, sendo localizados 58 artigos exclusivamente publicados na base de dados SciELO. A partir dessas publicações, foi possível identificar pesquisadoras/es que mais publicaram nesta área nesses anos e produções científicas com o maior número de contribuições (em ambos os casos, não necessariamente sobre práticas). Paula e Sivieri-Pereira (2015) também sinalizaram um crescente interesse pelo assunto e fortalecimento de grupos de pesquisa que desenvolvem estudos no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

Em revisão sistemática efetuada entre janeiro de 2000 a setembro de 2017, Santos, Silva, Pereira, Lima e Assis Neto (2018, p. 588) destacam que nesse período, “foram poucos os artigos que trataram de discutir a prática desenvolvida por profissionais inseridas/os nas instituições de ensino” e problematizam essa situação por meio de questões muito pertinentes, como:

[...] os resultados ocorreram por uma questão metodológica? [relativa à metodologia utilizada na pesquisa] Ou foi uma questão de falta de sistematização dos dados pelos profissionais? Ou de ausência de experiências? Ou só há experiências na academia/universidade? Ou ainda, existe uma priorização por produções científicas em detrimento de relatos de experiência junto às revistas científicas? Ou as condições e/ou processo de trabalho não promovem o desenvolvimento de uma produção científica por parte dos trabalhadores? (SANTOS *et al*, 2018, p.588).

Tais perguntas corroboram a importância de uma produção voltada à partilha de práticas em Psicologia Escolar e Educacional, do incentivo para profissionais registrarem e publicarem seus trabalhos e de os periódicos criarem espaços para seções concernentes a esse tipo de relato, distinto de produções acadêmicas. Uma dica importante para a busca por relatos de prática profissional é que não se atenha a apenas uma revista ou base de dados, para que seja possível ampliar o leque de materiais encontrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento dos estudos referentes à atuação em Psicologia Escolar, verificamos que grande parte dos artigos selecionados para a escrita deste capítulo já apontava para a urgência de criação de políticas públicas para inserção da/do psicóloga/o na rede básica de Educação.

Um dos avanços constatados a partir da análise desses artigos foi a conquista alcançada pela Área de Psicologia Escolar e Educacional e de Assistência Social, em decorrência de estudos realizados e de mobilização das categorias profissionais, no sentido da promulgação da Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Essa boa nova certamente trará impactos para futuras publicações.

Cumprе salientar, no entanto, que a discussão sobre a atuação em Psicologia Escolar não é recente ou tem acontecido apenas em razão da aprovação legal, uma vez que muitas/os pesquisadoras/es e autoras/es da área já têm apontado, há bastante tempo em seus estudos, as tendências, controvérsias e os desafios presentes nas práticas de profissionais da Psicologia atuantes na escola, revelando que a área está em movimento permanente em busca de experimentação, inovação e consolidação de suas práticas.

Por outro lado, não restam dúvidas que, ao se garantir a presença de psicólogas/os em escolas de Educação Básica, ampliam-se as possibilidades de avanços nas práticas e na atuação, uma vez que mais profissionais estarão efetivamente envolvidas/os nas questões referentes ao contexto escolar. Registra-se também que, com o aumento de psicólogas/os atuando em espaços escolares, conseqüentemente será necessário ampliar a oferta de formação continuada a essas/es profissionais que dê sustentação a uma prática crítica, bem fundamentada teoricamente e comprometida com o desenvolvimento e emancipação humana.

Concebemos o estudo teórico como um elemento essencial da formação e, nesse sentido, apontamos que muitos artigos aqui selecionados e analisados poderão contribuir na construção do pensamento crítico-reflexivo acerca do trabalho a ser realizado pela/o psicóloga/o escolar, que com a promulgação da lei irá ingressar nas instituições educacionais. Diante de tudo isso, cabe considerar a importância da continuidade das discussões, estudos e pesquisas sobre a atuação da/do psicóloga/o na escola com vistas ao aprimoramento dessa prática tão relevante e que poderá trazer contribuições significativas ao desenvolvimento humano de estudantes, em sua complexa rede de relações com a escola, a família e a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, P. C. de; DUGNANI, L. A. C.; PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. de. Atuação de psicólogas(os) na escola: enfrentando desafios na proposição de práticas críticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [Brasília], v. 39, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>. Acesso em: 20 out. 2022.

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil. Um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [Brasília], v. 32, n. esp., p. 44-65, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500005>. Acesso em: 20 out. 2022.

ASBAHR, F. da S. F.; SOUZA, M. P. R. de. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 19, n. 3, p. 169-178, set. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000300002>. Acesso em: 20 out. 2022.

BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.47.2011.tde-22072011-163136>. Acesso em: 20 out. 2022.

CALDAS, R. F. L.; SOUZA, M. P. R. de. Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100002>. Acesso em: 20 out. 2022.

CAVALCANTE, L. de A.; AQUINO, F. de S. B. Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 2, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/dypZL3xpYQnW3FD7t8VGzwc/citation/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

CAVALCANTE, L. de A.; AQUINO, F. de S. B. Práticas favorecedoras ao contexto escolar: discutindo formação e atuação de psicólogos escolares. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 24, n. 1, p. 119-130, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36440>. Acesso em: 20 out. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

COUTINHO, A. F. J.; OLIVEIRA, K. S. A. de; BARRETO, M. da A. A psicologia na escola: (re)pensando as práticas pedagógicas. **Psicologia da Educação** [online], São Paulo, n. 40, p. 103-114, jun. 2015. ISSN 1414-6975. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n40/n40a08.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

CRUCES, A. V. V. Práticas emergentes em psicologia escolar: nova ética, novos compromissos. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. (org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. Campinas: Editora Alínea, 2005. p. 47-65.

FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. de. O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. *Revista Psicologia Política*, ISSN-e 1519-549X, vol. 14, nº. 30, p. 385-403. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7434417>. Acesso em: 20 out. 2022.

GASPAR, F. D. R.; COSTA, T. A. Afetividade e atuação do Psicólogo escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 121-129, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100013>. Acesso em: 20 out. 2022.

GOMES, C. A. V.; PEDRERO, J. do N. Queixa Escolar: Encaminhamentos e Atuação Profissional em um Município do Interior Paulista. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [Brasília], v. 35, n. 4, p. 1239-1256, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703002192013>. Acesso em: 20 out. 2022.

LESSA, P. V. de; FACCI, M. G. D. Atuação do Psicólogo no ensino público do Paraná. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 131-141, jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100014>. Acesso em: 20 out. 2022.

LIMA, C. P. de; SEKKEL, M. C. A promoção da atividade de estudo: repercussões para a organização do ensino. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 403-411, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018022105>. Acesso em: 20 out. 2022.

LIMA, L. R. **Atuação do Psicólogo Escolar nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais: Práticas e Desafios**. 2015. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.47.2015.tde-12082015-105844>. Acesso em: 20 out. 2022.

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, abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v23i0.36665>. Acesso em: 20 out. 2022.

MEIRA, M. E. M. A crítica da Psicologia e a tarefa da crítica na Psicologia. **Psicologia Política**, v. 12, n. 3, p. 13-26, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n23/v12n23a02.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M. P. R.; ROCHA, M. (org.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35-72.

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

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003b.

MITJÁNS MARTINEZ, A. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/ARTIGO_QuePodeFazer.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

MITJÁNS MARTINEZ, A. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 169-177, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v13n1/v13n1a20.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. L. O psicólogo na escola: um trabalho invisível? **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, [online], v. 7, n. 1, p. 42-52, jan./jun. 2014. ISSN 1983-8220. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1983-82202014000100005&script=sci_abstract. Acesso em: 20 out. 2022.

PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1997.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: reflexões sobre a psicologia escolar. 1981. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

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

PAULA, E. L. P. de; SIVIERI-PEREIRA, H. O. Psicologia Escolar e Educacional: um levantamento bibliográfico entre os anos 2008 e 2012. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 455-462, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193860>. Acesso em: 20 out. 2022.

PERETTA, A. A. C. e S.; SILVA, S. M. C. da; SOUZA, C. S. de; OLIVEIRA, J. O. de; BARBOSA, F. M.; SOUSA, L. R. de; REZENDE, P. C. M. O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 293-301, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182747>. Acesso em: 20 out. 2022.

PRATES, E. F. **Os encontros de psicólogos da área da Educação (1980-1982)**: um projeto de Psicologia Escolar e Educacional em São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17119>. Acesso em: 20 out. 2022.

SANT'ANA, I. M.; GUZZO, R. S. L. Psicologia escolar e Projeto Político-pedagógico: análise de uma experiência. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 194-204, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015aop004>. Acesso em: 20 out. 2022.

SANTOS, F. de O.; TOASSA, G. A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 279-288, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192836>. Acesso em: 20 out. 2022.

SANTOS, G. M. dos; SILVA, L. A. P. da; PEREIRA, J. L.; LIMA, A. G. X.; ASSIS NETO, F. L. de. Atuação e Práticas na Psicologia Escolar no Brasil: revisão sistemática em periódicos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 583-591, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018035565>. Acesso em: 20 out. 2022.

SILVA, S. M. C. da. **Psicologia Escolar e Arte**. Uma proposta para a formação e atuação profissional. Campinas: Editora Alínea; Uberlândia: Edufu, 2005.

SILVA, S. M. C. da; LIMA, C. P. de; SILVA, A. C. O.; REZENDE, P. C. M.; CARRIJO, R. S.; RIBEIRO, M. J. R.; MAZUCHELLI, D. S. R.; BARRETO, V. S. O psicólogo diante da demanda escolar: concepções e práticas no estado de Minas Gerais. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 36-49, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v5n1/v5n1a04.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

SOUZA, C. D. de; MACCHIAVERNI, J.; BENATTI, A. P.; CREPALDI, M. A. Momento reflexão: proposta de intervenção em psicologia educacional. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 24, n. 51, p. 37-52, 2015. Disponível em: <https://www.revistanps.com.br/nps/article/view/173>. Acesso em: 20 out. 2022.

SOUZA, C. S. de; RIBEIRO, M. J.; SILVA, S. M. C. da. A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100006>. Acesso em: 20 out. 2022.

SOUZA, M. P. R. de. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios**. 2010. Tese (Livre-Docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.47.2013.tde-25022013-103516>. Acesso em: 20 out. 2022.

SOUZA, M. P. R. de. O movimento de crítica em Psicologia Escolar: elementos para a compreensão da trajetória de uma área de atuação profissional. *In*: SOUZA, M. P. R. de, SILVA, S. M. C. da, YAMAMOTO, K. (org.). **Atuação do Psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios**. Uberlândia: Edufu, 2014. p. 13-32.

SOUZA, M. P. R. de; GOMES, A. M. M.; CHECCHIA, A. K. A.; LARA, J. S. de A.; ROMAN, M. D. Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20,

n. 3, p. 601-610, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031058>. Acesso em: 20 out. 2022.

SOUZA, M. P. R. de; RAMOS, C. J. M.; LIMA, C. P. de; BARBOSA, D. R.; CALADO, V. A.; YAMAMOTO, K. Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 38, p. 123-138, jun. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n38/n38a11.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

SOUZA, M. P. R. de; SILVA, S. M. C. da. A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar. *In*: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.). **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação**. Campinas: Ed. Alínea, 2015. p. 65-92.

SOUZA, M. P. R. de, SILVA, S. M. C. da, YAMAMOTO, K. (org.). **Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios**. Uberlândia: Edufu, 2014.

VIÉGAS, L. de S. Atuação do psicólogo na rede pública de educação da Bahia. *In*: SOUZA, M. P. R. de, SILVA, S. M. C. da, YAMAMOTO, K. (org.). **Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios**. Uberlândia: Edufu, 2014. p. 99-112.

VIÉGAS, L. de S.; FREIRE, K. do E. S.; BOMFIM, F. B. Atendimento à queixa escolar nos serviços públicos de saúde mental da Bahia. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 133-140, abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018013260>. Acesso em: 20 out. 2022.

YAMAMOTO, K.; SANTOS, A. de A. L.; GALAFASSI, C.; PASQUALINI, M. G.; SOUZA, M. P. R. de. Como atuam psicólogos na educação pública paulista? um estudo sobre suas práticas e concepções. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 4, p. 794-807, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400003>. Acesso em: 20 out. 2022.



2

*Beatriz de Paula Souza
Iara Susi Maria Silva
Rafaela de Oliveira Neto Ignácio
Tarcila Barboza Hidalgo Lima
Valéria Campinas Braunstein*

EQUIPES DE PSICÓLOGAS ESCOLARES E SUA ATUAÇÃO EM DISTINTAS CONFIGURAÇÕES E TERRITÓRIOS

INTRODUÇÃO

A atuação de psicólogas(os) na Educação vem sendo desenvolvida e problematizada há décadas por profissionais e pesquisadoras(es) como, por exemplo, a obra pioneira de Maria Helena Souza Patto (1984). Motivadas(os) por fecundas discussões sobre o cotidiano escolar e os processos de ensino-aprendizagem, bem como pela necessidade de buscar soluções para os velhos problemas nesse espaço institucional, foram construídas bases teóricas e práticas que pautam o trabalho de psicólogas(os) na e com a Educação (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019; CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR, 2015). Dentre elas, apoiamo-nos naquelas que possibilitam a superação de conceitos e atuações medicalizantes do processo de ensino-aprendizagem, colaborando para que o acesso, a permanência e o desenvolvimento integral na escola sejam direitos garantidos a todas(os).

Como materialização de tais formas de trabalho, citamos as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019), mencionadas anteriormente. Essa publicação traz diretrizes e propostas para a atuação da(o) psicóloga(o), na condição de integrante dos sistemas de ensino, com foco no fortalecimento da comunidade escolar e na participação em ações coletivas. Aponta como imprescindíveis o conhecimento de políticas públicas educacionais, a compreensão dos processos de desenvolvimento humano, levando em conta o contexto histórico e social em que ocorrem e a valorização do território escolar como promotor de mudanças nos processos escolares e na transformação social.

Portanto, se antes o trabalho das(os) psicólogas(os) da Educação se concretizava sob uma perspectiva individualizante e distanciada das relações escolares, a direção na atual conjuntura é estabelecer um trabalho em rede, com fortalecimento de vínculos, tornando-as capazes de colaborar com a participação do coletivo na problematização


das questões que emergem do dia-a-dia escolar. Esses importantes parâmetros possibilitam à(ao) psicóloga(o) escolar desenvolver algumas ações que pretendemos aqui apresentar.

O trabalho de psicólogas(os) escolares das redes públicas de Educação Básica tem se caracterizado por se desenvolver em equipes. Podem ser multidisciplinares, juntamente com assistentes sociais, psicopedagogas(os) e/ou outros, ou constituídas apenas de colegas da mesma profissão. Costumam ter, por desafio, a estruturação de modos de atuação que possam atender às redes às quais pertencem, com uma quantidade de unidades escolares que supera a dessas(es) profissionais.

Por vezes, há uma desproporção acentuada, precarizando suas condições de trabalho. Por exemplo, temos a situação – que não é única – de uma equipe multidisciplinar de oito profissionais, das(os) quais três psicólogas(os) escolares, incumbida de atender a 120 escolas de ensino fundamental e infantil. Há situações assim que ocorrem por motivos vários; em alguns casos, parece haver mais uma lógica de propaganda política do que de real compromisso com um ensino de qualidade, por parte do poder público, na instituição da equipe. Essas(es) profissionais têm criado e estabelecido inúmeras experiências inéditas, bem sucedidas e bonitas de trabalho como equipe.

Neste capítulo, vamos apresentar duas delas, com o objetivo de oferecer fontes de inspiração, ideias, informações e reflexões a grupos de psicólogas(os) escolares, gestores públicos de Educação e outros interessados. São trabalhos que contribuem para o fortalecimento de uma Psicologia Escolar comprometida com o desenvolvimento integral e a emancipação de educandas(os) e educadoras(es) – o que inclui todas(os) as(os) trabalhadoras(es) em Educação e as(os) responsáveis pelo alunado.

Uma das experiências que apresentamos tem como território Porto Feliz, uma cidade paulista de médio porte. A equipe de



psicólogas(os) escolares trabalhava, havia alguns anos, em um modelo de uma(um) psicóloga(o) por escola. Porém, com o crescimento do número de escolas e a defasagem destas(es) profissionais, diversas escolas ficaram sem este tipo de atendimento. Para suprir essa necessidade, a gestão propôs reorganizar a rede, seguindo um modelo clínico e psicométrico, o que deixou a equipe de psicólogas(os), formada por cinco profissionais, bastante frustrada pelo retrocesso na abordagem da Psicologia Escolar para a que passou a ser exigida. O grupo tinha consciência de que havia modos mais férteis para se organizar e lutar pelo fortalecimento da rede educacional. Corajosamente, esta ousada equipe de psicólogas(os) escolares criou um projeto radicalmente diferente e conseguiu a aposta e o apoio de gestores da Secretaria da Educação da cidade. Essa confiança conquistada foi honrada, como os relatos mais adiante mostram com clareza. Incluem, também, a atuação do grupo no enfrentamento às dificuldades e sofrimentos impostos pela pandemia de Covid-19, de março de 2020 até o momento da escrita deste texto, março de 2021, às comunidades escolares.

A outra experiência que apresentamos se desenvolve na megálpole de São Paulo: é a dos Núcleos de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPAs), no período de sua implantação: 2015 e 2016. A cidade conta com 13 deles, um para cada Diretoria Regional de Ensino (DRE), articulados entre si. São territórios imensos e atravessados por modos de vida e relações bastante distintos daqueles de cidades de médio e pequeno porte. Neste caso, as psicólogas escolares compunham uma equipe multidisciplinar, formada também por pedagogas, psicopedagogas, fonoaudiólogas e assistentes sociais.


Temos, assim, uma diversidade de territórios, condições de trabalhos e trajetórias retratados e pensados. O objetivo comum é oferecer informações, reflexões e inspirações para psicólogas(os) escolares que compõem as redes de ensino e para outras(os) interessadas(os) em práticas possíveis destas(es) profissionais.

INVENTANDO A PSICOLOGIA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE PORTO FELIZ/SP

Compartilharemos a experiência de uma equipe que tem investido forças para o desenvolvimento da Psicologia Escolar em seu município. Estamos falando de Porto Feliz. Este nome poético pertence a uma cidade paulista com cerca de 53 mil habitantes, que se desenvolveu em torno do Rio Tietê, a 93 km da capital. A rede municipal de ensino é constituída por 10 escolas de ensino fundamental e 20 de ensino infantil.

A equipe de psicólogas(os) alocadas(os) na Secretaria Municipal de Educação (SME) não se vê como exemplo a ser seguido, mas como um coletivo em movimento, buscando espaço para desempenhar seu papel com compromisso social, rompendo o viés medicalizante. Nesse processo, encontram-se desafios que são comuns para quem trabalha com políticas públicas, ainda mais em municípios que não ultrapassam a faixa dos 100 mil habitantes, como a maioria brasileira. Queremos dividir um pouco de nossa história, o que tem dado certo por aqui e, a tempo, como a pandemia impactou em nosso trabalho. Somos as psicólogas Rafaela e Tarcila, profissionais dessa equipe.

Tudo começou com outras psicólogas contratadas para dar suporte a algumas escolas da prefeitura, deixando o caminho aberto para a criação do cargo público de Psicóloga(o) Educacional e, assim, a efetivação de profissionais para atuação na SME, a partir de 2003, com carga horária de 20 horas semanais. Inicialmente, as atribuições eram, basicamente, avaliar e diagnosticar alunos com deficiência intelectual, para que fossem transferidos para a escola especial – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). As(os) psicólogas(os) tinham testes psicométricos e psicopedagógicos como *kit* básico de trabalho, dentre eles, a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC III) e as Matrizes Progressivas de Raven. Estamos falando de uma época em que a Educação Inclusiva ainda estava se tornando política pública no Brasil.



As primeiras psicólogas educacionais efetivas acompanharam o momento em que as escolas municipais passaram a não enviar as(os) alunas(os) para escolas especiais e iniciaram uma sequência de diálogos com as(os) professoras(es) sobre como poderiam trabalhar com essas(es) alunas(os) dentro da escola, junto com outras(os) alunas(os). Mas a prática da Psicologia Escolar ainda estava voltada às avaliações de estudantes e, quando as salas de recursos foram implantadas, houve correria para que estas(es) fossem diagnosticadas(os) e matriculadas(os) nelas. Aos poucos, esse movimento foi arrefecendo seu ímpeto, pois as escolas foram apropriando-se do cuidado e acompanhamento das(os) alunas(os) com necessidades especiais, entendendo que a inclusão é responsabilidade de todos – um caminho desafiador.

Com o tempo, outras(os) psicólogas(os) foram sendo chamadas(os) nos concursos e se dividiram de modo a ficar cada um(a) em uma escola de ensino fundamental. O trabalho foi se transformando, acompanhando, principalmente, as políticas educacionais e os avanços da área da Psicologia Escolar. Entendemos que a inclusão é para todos e que as(os) alunas(os) encontram dificuldades independente de possuírem ou não uma deficiência.

O foco foi passando do diagnóstico para a reflexão sobre a trajetória escolar das(os) alunas(os) junto com as(os) professoras(es) e fomos conseguindo acompanhar outras demandas do cotidiano escolar, como *bullying*, automutilações, prevenção de suicídio, puberdade, relação da escola com as famílias e comunidade, apoio à gestão, dentre outras demandas. Essa ampliação acompanhava as reflexões críticas quanto a práticas medicalizantes em Psicologia Escolar e Educacional.

No entanto, as expectativas dos gestores e das(os) docentes quanto ao que seria nosso trabalho ainda estavam focadas no diagnóstico das(os) alunas(os) e na perspectiva clínica. Também havia pouco entendimento de qual era realmente nosso papel diante das transformações na Educação.

Nossa primeira estratégia para ampliar essa visão foi enviar relatórios que descreviam as ações realizadas ao longo do ano, como: desenvolvimento de temas com alunas(os) em sala de aula, projetos de combate ao *bullying* e violência sexual, palestras aos pais e às mães, grupos de intervenção com alunas(os), conversas de orientação às(aos) professoras(es), ações interdisciplinares com professoras(es), discussão de casos com educadoras(es) e rede intersetorial, como Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Conselho Tutelar, dentre outras. Para dar fundamento e respaldo legal a nossa atuação, entregamos ao Secretário de Educação o documento Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica, produzido por um amplo processo de discussão promovido pelos Conselhos de Psicologia e organizado pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) do Conselho Federal de Psicologia (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019). Nessa época, o planejamento das ações a serem realizadas nas escolas era feito com a equipe de cada escola, não havia planejamento com os gestores da SME.

Novas(os) psicólogas(os) foram chegando, outras(os) saindo, e novas escolas foram sendo inauguradas. Nesse movimento, muitas unidades escolares ficaram descobertas, pois o modelo de trabalho era de uma(um) psicóloga(o) por escola e éramos cinco profissionais para 10 escolas do ensino fundamental e 20 da educação infantil. O Tribunal de Contas questionou a SME pela falta de assistência a diversas unidades, uma vez que o contrato das(dos) psicólogas(os) era para toda a rede e não para cada escola. A gestão teve que reorganizar a distribuição de psicólogas(os) para atender a esse pedido.

A proposta inicial foi que as 30 escolas de ensino fundamental e infantil fossem distribuídas igualmente entre as(os) cinco psicólogas(os): cada um(a) teria que acompanhar sete escolas, mantendo a carga horária de 20 horas semanais e diminuindo a qualidade do trabalho. Receber essa proposta trouxe um sentimento de impotência, que

foi muito bem representado por um poema de Mário Quintana (2012), citado por um colega da equipe: “Todos esses que aí estão / atravancando meu caminho, / eles passarão... / Eu passarinho!”. Este poema nos lembrou de que, por menor que fôssemos diante de tal pressão, éramos nós quem ficávamos a cada troca de gestão municipal. E essa é uma queixa comum entre as(os) que trabalham no setor público: há muitas modificações no modelo de trabalho a cada eleição. Então, começamos a reunir forças para fazermos alguns enfrentamentos em prol de um trabalho mais sólido.

Nesse período, um psicólogo da equipe começou a acompanhar as reuniões do Núcleo de Educação do CRP-SP/subsede Sorocaba. Os núcleos temáticos dos Conselhos de Psicologia também têm, como atribuição, a aproximação das(os) profissionais que estão atuando e dar-lhes suporte técnico. Além disso, uma das psicólogas da equipe participou do curso de Orientação à Queixa Escolar, coordenado pela psicóloga Beatriz de Paula Souza, oferecido pelo Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas (LIEPPE) do Instituto de Psicologia da USP. Assim, a equipe ampliava sua apropriação de avanços da Psicologia Escolar, área na qual se acumulavam experiências e reflexões que apontavam caminhos de atenção à Educação, para além dos trabalhos focados em escolas individuais. Ofereciam-se, cada vez mais, trabalhos com a rede de ensino como corpo, inserida em redes maiores. A isso se aliou o cenário de demandas à equipe e o resultado foi a decisão de elaborar um novo projeto de modo de atuar e funcionar.

Um novo projeto de trabalho

Para que o plano de reorganização do trabalho fosse ao encontro das necessidades da rede de ensino do município, decidimos que sua elaboração partiria de uma pesquisa sistemática de demandas, potências e características das comunidades escolares. Foi feito com

o apoio do Instituto de Psicologia da USP, com quem vínhamos nos reunindo, e com contribuições relevantes de alguns gestores de SME.

O projeto foi apresentado ao Secretário de Educação, na época próximo à equipe, a qual chamava para reuniões e teve sua aprovação. Apesar dessa abertura, as reuniões na SME eram sempre muito tensas para nós, pois sentíamos a pressão para justificar e embasar bem o nosso trabalho ou parecia que colocaríamos tudo a perder.

A pesquisa/avaliação institucional preliminar da rede de educação se deu de modo qualitativo, com observações diretas dos espaços escolares, análise de documentos e entrevistas semidirigidas a diversas(os) professoras(es), gestoras(es), funcionárias(os) de apoio, familiares e alunas(os). Nessa época, éramos quatro psicólogas(os) atuando em escolas do ensino fundamental e uma na educação infantil. Cada psicóloga(o) conhecia apenas a realidade da sua escola, então esse momento foi importante para entendermos as necessidades das outras e da rede de educação, a fim de construirmos um bom plano de trabalho.

As observações foram registradas em diário de campo e transcrevemos as entrevistas. Os resultados foram tratados por meio de Análise de Conteúdos (BARDIN, 2002). Pudemos então elencar temas relevantes de cada escola e elaborar listas com as principais potências e necessidades dessas. A síntese dos dados em comum das escolas resultou em uma nova lista, com as principais temáticas, necessidades e potências da rede. Foram analisados e agrupados até o mínimo de unidades temáticas particulares de cada escola e da rede municipal, considerando o que estava dentro da atuação da Psicologia Escolar. As unidades temáticas foram cruzadas com as especialidades e interesses de atuação de cada psicóloga(o), considerando práticas inclusivas, não medicalizantes e que visassem ao desenvolvimento integral do aluno. Assim chegamos, finalmente, à proposta de atuação apresentada à SME.

No novo plano, apontamos não apenas as necessidades de cada escola, mas também aquelas que iam além das instituições e que dependiam do direcionamento da SME. Assim, fortaleceríamos toda a rede de Educação, contribuindo para a construção de políticas públicas no município.

Nosso projeto foi aprovado pelo Secretário Municipal de Educação. Os resultados da pesquisa prévia foram importantes para isso, pois se tornaram um documento útil para que a própria SME (re)orientasse suas ações e prioridades. O projeto despertou entusiasmo e nos permitiu crescer em reconhecimento e confiança junto à gestão.

Antes, cada psicóloga(o) dedicava 20 horas semanais a uma única escola. Esse tempo passou a ser repartido com outra unidade, além de reservarmos duas horas semanais para planejamento em equipe e outras duas horas para planejamento individual, nas quais estava incluso tempo para elaboração de relatórios. Porém, mesmo que o tempo nas unidades estivesse menor, havia ações previstas a beneficiar todas as unidades escolares da rede municipal. Uma dessas ações foi o I Encontro de Inspectores de Porto Feliz.

I Encontro de Inspectores de Porto Feliz

Não havia uma cultura de integração de novas(os) funcionárias(os) na SME, nem de educação continuada destas(es). Era uma queixa comum dizer que foi chamada(o) para assumir o cargo público sem receber capacitação para o exercício da função, principalmente nos casos em que a escolarização exigida era Ensino Fundamental ou Médio, pois a(o) profissional assumia o cargo e aprendia o exercício na prática, na rotina agitada das escolas. O Secretário de Educação estava investindo na educação continuada das(os) professoras(es) por meio de oficinas pedagógicas, então, na mesma linha, propusemos realizar uma ação para Inspectores Escolares. Priorizamos esse grupo pelo trabalho muito próximo das(os) alunas(os) e por ter sido uma das

necessidades levantadas na avaliação que fizemos da rede. O planejamento da ação foi em nosso horário semanal de reunião e, para a execução, contou com a participação de toda a equipe.

O encontro aconteceu em uma tarde, em uma sala de reuniões da SME. Estávamos em período de férias escolares, época perfeita para deslocar as(os) inspetoras(es) sem prejudicar o andamento das escolas. Participaram 23 inspetores e inspetoras, com representação de todas as escolas do ensino fundamental. Procuramos deixar a programação o mais acolhedora possível. Na chegada, entregamos um bombom com palavras de boas-vindas e iniciamos com uma roda de apresentação, na qual pedimos que falassem o nome, a escola em que trabalhavam e a opinião sobre o que consideravam ser o papel das(os) inspetoras(es) de alunas(os). Muito se falou sobre zelar pela disciplina, mas também pontuaram cenas do cotidiano que refletiam o cuidado e o carinho pelas(os) alunas(os). Na sequência, compartilhamos um vídeo que montamos com gravações de alunas(os) de todas as escolas sobre como enxergavam o trabalho das(os) inspetoras(es), abrindo com uma pergunta: “Inspetores, vocês têm noção da sua importância na vida dos alunos?”.

Os depoimentos foram gravados antes da saída para as férias, participando pelo menos dois alunos de cada escola, escolhidos aleatoriamente e abordados nos pátios e espaços das escolas. As falas a respeito do que pensavam sobre a importância das(os) inspetoras(es) trouxeram pontos importantes: a prevenção do *bullying* e da violência no espaço escolar, o cuidado pela saúde e integridade física das(os) alunas(os), o cuidado pelo patrimônio escolar, a disciplina, o carinho, o acolhimento na entrada, a integração de novas(os) alunas(os), o conselho amigo e confidente, o suporte ao(à) professor(a) e às necessidades da sala de aula. Muitos também relacionaram a figura do(a) inspetor(a) ao cuidado materno/paterno, suprimindo a disciplina e o carinho que não recebiam em casa. Agora, imagine a reação dessas inspetoras e inspetores ao assistirem ao vídeo. Emocionaram-se muito com o reconhecimento dos alunos e das alunas.

Na sequência, iniciamos uma roda de conversa, conduzida por uma das psicólogas da equipe, comparando o que foi dito por elas(es) na abertura e pelas(os) alunas(os) com o que estava relatado na descrição do cargo delas(es), refletindo sobre como utilizavam suas próprias referências de cuidado para desempenhar seu trabalho. A cultura e a filosofia africana dos povos Bantus foram utilizadas como referências, problematizando o provérbio “eu sou porque nós somos” (Ubuntu), para abordar a necessidade de reforma do nosso modo de pensar a sociedade e como o cuidado pelas crianças deve ser distribuído por todos da comunidade, destacando que havia uma dimensão de cuidado e afeto que não estava prevista na lista de atribuições. Nesse sentido, falamos sobre o importante papel das(os) inspetoras(es) como *educadoras(es)*, não ficando esse título apenas para as(os) professoras(es).

Esse encontro teve boa repercussão na rede de educação e até hoje colhemos seus frutos. Foi um marco em direção a uma cultura de cuidado e afeto nas escolas da prefeitura, início do trabalho de fortalecimento da rede de educação.

As ações coletivas nas escolas

Para as ações coletivas nas escolas, a execução foi em dupla de psicólogas(os). As duplas foram divididas e distribuídas nas escolas de acordo com as especialidades e temas de interesse de cada profissional, de modo a aproveitarmos a potência da equipe. Uma das duplas ficou responsável por escolas que demandavam mais ações voltadas à educação continuada de professoras(es) e ações com alunas(os) dentro de temas como *bullying*, comunicação interpessoal, queixa de indisciplina em sala de aula, projeto de vida e reconhecimento das emoções. A outra dupla ficou responsável por escolas que demandavam ações com os grêmios estudantis, oficinas sobre sexualidade, diversidade e respeito, cultura de paz, além de ações intersetoriais. Todas aconteceram alinhadas com as equipes pedagógicas das

escolas, de modo a organizar os melhores horários para realização e definição dos grupos prioritários.

Ainda temos dificuldade para registrar nossas ações de modo a lhes dar melhor visibilidade, sem quebrar a ética profissional e a melhorar a comunicação com as(os) diretoras(es) das escolas. Também estávamos na fase de definir protocolos validados pela SME para encaminhamento de situações das escolas e para desenvolvimento de ações. Aliás, o planejamento com a SME tem o efeito de validar melhor nossas propostas perante as escolas, porém, acaba sendo um caminho moroso. Enquanto nos ajustávamos a esses pontos, algo bagunçou nossos planos: a pandemia.

De repente, pandemia!

Durante a quarentena, inicialmente atuamos remotamente, em contato com professoras(es), gestoras(es) e alunas(os). Porém, a SME rapidamente criou o protocolo para retomada das atividades presenciais. Ainda que apreensivas com tudo que estava acontecendo e contrariadas quanto à retomada das aulas antes da vacina, uma coisa aprendemos no meio de tantos conflitos: quando parece não haver o que fazer em prol das transformações que desejamos, ainda podemos trabalhar para amenizar os prejuízos e contribuir a partir de pequenas mudanças. Temos tentado transformar nossa realidade, fortalecendo o papel da Psicologia Escolar, com diálogo e parceria com os gestores. Segundo Freire (1987, p. 78), todo trabalho educativo se dá por meio do diálogo, que traz dois elementos constitutivos: ação e reflexão, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Depois de apostarmos em ações também voltadas às(aos) funcionárias(os), fomos surpreendidas ao sermos inseridas como formadoras no percurso formativo da rede de educação, como parte do protocolo sanitário. Ficamos responsáveis pelo tema Saúde Socioemocional das equipes de apoio escolar.

A ação foi realizada em duplas de psicólogas(os), por meio de rodas de conversas em todas as escolas, preferencialmente ao ar livre e seguindo protocolos de segurança. Participaram inspetores escolares, secretários, auxiliares administrativos, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, estagiários e caseiros. O encontro buscou refletir primeiro sobre a forma como cada um(a) estava lidando com a pandemia, depois sobre o cuidado em comunidade. Este, em duas perspectivas: como estavam cuidando uns dos outros enquanto equipe e como estava o cuidado para com as(os) alunas(os) e as famílias. Retomamos a reflexão que iniciamos no I Encontro de Inspetores, da construção de uma cultura de cuidado na comunidade escolar.

Passamos por um período de isolamento social, rompimento da rotina, distanciamento de colegas e imersão tecnológica. Muitas(os) enfrentaram o luto e o medo de perto. A pandemia vai deixar marcas que provavelmente nos acompanharão por um longo tempo. Em meio a tantos preparativos nas escolas para em breve receber as(os) alunas(os), respeitando as orientações de uso de máscara e distanciamento social, finalizamos nosso encontro com a seguinte questão: Como podemos demonstrar afeto, preocupação e zelo sem abraçar ou tocar? As respostas foram registradas em vídeo, com as(os) funcionárias(os) cantando uma paródia e fazendo gestos demonstrando como receberão as(os) alunas(os) sem perder o afeto. Com esses registros, montamos um vídeo final, que foi compartilhado com as(os) alunas(os) da rede e está no Blog da Secretaria Municipal de Educação de Porto Feliz-SP⁴.

A pandemia tem gerado outras demandas para as quais temos direcionado nossas ações, como o cuidado pela saúde do(a) professor(a) e a angústia diante da grande defasagem acadêmica. Paralelamente, estamos na expectativa da organização de uma política municipal de inclusão escolar. Buscamos refletir sobre essas transformações, de modo a respeitar nossa história, tentando seguir sempre em frente e lutando contra os retrocessos. Há um longo caminho pela frente.

4 FORMAÇÃO SÓCIO-EMOCIONAL. vídeo (3:27). **Blog da Secretaria Municipal de Educação de Porto Feliz.** (ver Referências).

Esperamos que, em breve, o Serviço Social se junte a nós, como prevê a Lei 13.395/2019 (BRASIL, 2019), que institui equipes multidisciplinares nas redes de ensino. Também aguardamos novos concursos de psicóloga(o) educacional sempre com a expectativa de que a(o) próxima(o) profissional venha para somar, pois formamos um grupo heterogêneo, mas coeso, com profissionais que se apoiam e lutam juntas(os). Isso faz total diferença. Por isso, nossas reuniões semanais foram tão importantes nos últimos anos: quando um(a) cai, o(a) outro(a) ajuda a retomar o caminho. Tentamos firmar esse compromisso ético de cuidado não apenas pelas(os) alunas(os), mas também entre nós. Cuidado esse que protege o outro e que implica na possibilidade de interação empática (BRAUNSTEIN, 2021). A construção de uma rede de Educação voltada ao cuidado de si e do outro começa pela transformação de nossa equipe e de nossas práticas.

PSICÓLOGAS EM UM DISPOSITIVO MULTIDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO QUE POSSIBILITA O TRABALHO DE REDE: INCENTIVANDO DIÁLOGOS, POSSIBILITANDO ENCONTROS⁵

Apresentando os Núcleos de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem - NAAPAs

Os NAAPAs foram instituídos como política pública na cidade de São Paulo, pela Portaria n. 6.566, de 24/11/2014⁶. Cada uma das 13 Diretorias Regionais de Ensino (DREs) do município contava com um

- 5 Esta seção do capítulo trata, principalmente, do período em que Iara e Valéria, autoras desta parte do presente capítulo trabalharam em Núcleos de Apoio e Acompanhamento à Aprendizagem – NAAPAs (SÃO PAULO, 2014/2020): nos anos de 2015 e 2016, seus anos inaugurais.
- 6 A Portaria n. 6566, de 24/11/2014 foi revogada pela Instrução Normativa SME n. 11 de 12 de março de 2020, que reorganiza o funcionamento do NAAPA (SÃO PAULO, 2020).

Núcleo. Eram, portanto, equipes de atuação regional, caráter importante dadas as dimensões imensas da metrópole.

Em sua primeira configuração, cada um dos NAAPAs era composto por dois psicólogos, dois psicopedagogos, uma fonoaudióloga, uma assistente social e um profissional de apoio - que secretariava burocraticamente o grupo. Formalizaram, portanto, a inserção de psicólogos(os) e psicopedagogas(os) na rede municipal de ensino. Contavam ainda com um coordenador, que poderia ser uma(um) psicóloga(o) ou uma(um) psicopedagoga(o).

As equipes foram compostas por profissionais oriundos da rede municipal de ensino, bem como de organizações sociais (OSs), cujos contratos são realizados com o município de São Paulo.

As/Os profissionais que compõem a rede de ensino são provenientes da carreira do magistério. Esta vivência no interior do sistema educacional apresentava aspectos positivos e negativos que se fizeram presentes no trabalho realizado nos NAAPAs. Como aspectos positivos destacam-se: o conhecimento da rede, da filosofia educacional que rege o município, do cotidiano escolar e do território da Diretoria Regional de Ensino (DRE) na qual estavam alocados. No entanto, a depender da avaliação e juízo de valores dessas(es) profissionais acerca de algumas escolas e suas comunidades, poderiam ser aspectos negativos: por vezes, apresentavam uma visão naturalizada das questões locais ou traziam preconceitos que favoreciam a despotencialização da rede em questão.

Outra forma de recrutamento era via terceirização, realizada por meio de contratos de prestação de serviços, estabelecidos entre a prefeitura da cidade de São Paulo e entidades de saúde, educação ou segurança. No caso específico dos NAAPAs, as organizações sociais contratadas prestam serviços na área de saúde. Daremos um exemplo: um(a) dos(as) psicólogos(a), a fonoaudióloga e a assistente social de uma equipe foram remanejadas(os) das equipes de educação

especial e contratadas(os) pela Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM). Ambas as instituições (equipes de educação especial da SME e SPDM) estavam habituadas a realizar avaliações e laudos para encaminhamentos às salas de recursos e tratamentos paralelos à escola.

Essa configuração das equipes deixa clara a presença de duas vertentes nas equipes: a escolar e a da saúde. Essa complexidade poderia ser positiva ou negativa a depender da concepção de educação e de ser humano de cada profissional. Se, por um lado, essa mescla pode contribuir para uma atitude medicalizante dessas(es) profissionais, por outro, possibilita o diálogo entre as duas áreas, apontando caminhos diversos que resultaram, muitas vezes, na superação do olhar patologizante para as questões escolares.

As/Os profissionais dos NAAPAs acompanhavam as escolas basicamente por meio de visitas às escolas. Além disso, realizavam reuniões com a rede de proteção social e organizam formações sobre temas elencados pela comunidade escolar. A circulação das(os) profissionais dos NAAPAs entre as escolas e outros equipamentos públicos possibilitou a elaboração de ações no território e, portanto, foi além das atuações apenas no interior das unidades escolares.

Em busca de alinhamento e coerência de atuação entre os Núcleos, foram contratadas 13 assessoras (uma por DRE/por equipe) com formação em Psicologia, com conhecimento na área escolar e em trabalhos de perspectiva crítica, para acompanhar a implantação das equipes. O trabalho de assessoria consistia na realização de uma reunião mensal, de quatro horas, com cada uma das equipes, discutindo casos, dificuldades e mediando soluções para os impasses. Cada assessora tinha pelo menos uma região sob sua responsabilidade.

Havia outra reunião, também mensal e de quatro horas, entre todas as assessoras, mediadas por duas professoras universitárias com formação em Psicologia e em Pedagogia, com notório saber acadêmico

e profissional na área. Essas profissionais foram contratadas para estarem à frente da implantação do trabalho no município de São Paulo. Da reunião geral, também participavam profissionais da gestão da SME. Havia, ainda, um convite a assessoras deste órgão gestor para participarem das formações semanais oferecidas a todas as equipes da SME.

Valéria: a Psicologia Escolar no trabalho de assessoria

Tive a oportunidade de ser uma das assessoras contratadas. Entre os objetivos de minha atuação estavam: levar o olhar do estranhamento e de escuta individual e coletiva de quem acompanha de fora a equipe; partilhar com as colegas assessoras os trabalhos desenvolvidos, ampliando a visão geral sobre o projeto e colaborando para a construção do trabalho coletivo e para a inovação nas práticas a partir da demanda, legitimando o processo do trabalho coletivo junto às escolas e à rede. Além disso, buscava propor discussões acerca de características e necessidades de estudantes, professoras(es), processos e dinâmica escolares, famílias e comunidades; discutir a implementação de políticas públicas, bem como a responsabilidade do Estado na manutenção do direito garantido de escolarização e da vida humana e, por fim, levantar indicativos de novos temas para formação das equipes e das(os) profissionais que atuam diretamente nas escolas.

Assim, o trabalho das assessorias tinha, como propósito, trabalhar as dimensões relacionais dentro das equipes e entre elas. Atuamos de forma indireta nas escolas e em sua organização, colaborando para delimitar novas rotinas e procedimentos, assim como na elaboração de registros e pesquisas. Almejamos, ainda, contribuir na dimensão formativa, com discussões de casos e de encaminhamentos, além de temas pertinentes, enfatizando sempre a dimensão política, ou seja, as relações de poder implicadas. Buscamos, assim, legitimar possibilidades de atuação ampliada e desmedicalizada, na medida em que

transcendem o plano individual e consideram questões institucionais e sociais na produção de dificuldades na vida escolar.

lara: a construção de um trabalho em rede a partir do lugar de psicóloga de um NAAPA

Na cidade de São Paulo, as(os) professoras(es) têm a possibilidade de realizar processos formativos coletivos nas reuniões de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Estes horários podem ser utilizados para o fortalecimento das redes internas nas escolas. Outros equipamentos públicos (atrelados à saúde e à assistência social) também organizam encontros e reuniões por meio das reuniões de rede de proteção por território.

Mesmo tendo estes recursos à disposição nas instituições, nosso trabalho no NAAPA foi revelando que não havia encontros entre as instituições para construir uma rede de cuidado em torno dos processos educativos. Nas escolas, diante de uma situação complexa com estudantes, a prática comum era o encaminhamento destas(es) para Unidades Básicas de Saúde (UBSs), para Centros de Referência da Assistência Social (CRASs) ou, ainda, para Conselhos Tutelares, através de relatórios escritos. Eram poucos os encontros entre equipamentos públicos e havia muito pouco conhecimento, por parte das(os) profissionais de ambos os equipamentos, sobre como funcionavam os serviços à população prestados pelas instituições que não a sua.

Trabalhar em rede não é um processo espontâneo e automático, pois o objetivo é superar a lógica dos encaminhamentos de problemas que parecem insolúveis para a escola. Para tudo isso acontecer é imprescindível haver diretrizes e estruturas concretas que permitam o encontro entre pessoas. Os profissionais do NAAPA, cuja atuação se realiza principalmente pelas visitas locais, pretendem realizar em seu cotidiano essa ligação entre diferentes lugares e incentivar o encontro entre profissionais.

Como psicóloga de um NAAPA, uma das demandas que acolhi, desenvolvendo uma atuação, foi a de educadoras(es) e de outras(os) agentes das escolas acerca das expectativas sobre o trabalho de profissionais de outros setores (UBS, CRAS, Conselhos Tutelares, Organizações Não Governamentais - ONGs). Neste contexto, cabiam interrogações como: você conhece esse serviço? Compreende a política pública em que está inserido? Como imagina que esse serviço poderia auxiliar nas suas necessidades? Fez contato com alguém?

O diálogo colocado nestes termos desvelava o que não se sabia e instigava a curiosidade de saber. Também fazia parte da atuação apresentar algumas informações sobre este serviço, mobilizando as(os) educadoras(es) a fazerem contatos, tirarem dúvidas, estabelecerem vínculos e partilharem essas informações e experiências com seu grupo de trabalho.

Outra situação comum era eu receber o contato destes outros serviços (UBS, CRAS, Conselho Tutelar, ONGs etc.) solicitando apoio para acessar as escolas. Na cidade de São Paulo, a oferta de educação pública é feita por município e Estado, portanto com estruturas organizacionais distintas, principalmente quando se trata de nomenclaturas e siglas. Por vezes, os serviços que procuravam o NAAPA solicitavam ajuda para compreenderem essas diferenças e para estabelecerem um trabalho conjunto, devido à demanda que recebiam das escolas. Fazer essa intermediação contribuía para que esses serviços compreendessem os objetivos, os projetos e o modo de atuação de uma escola, aquecendo para os encontros reais.

Certa vez recebemos um pedido de reunião de uma Unidade Básica de Saúde (UBS). A fonoaudióloga da equipe e eu (psicóloga) comparecemos ao encontro, em que estavam presentes, deste equipamento da Saúde, o gerente, a coordenadora e a psicóloga do Núcleo Ampliado de Saúde da Família (NASF). Pediam apoio para estabelecerem contato com as escolas da região e refletirem sobre as possibilidades de um trabalho conjunto. Um dos pontos que desejava-



vam discutir era os inúmeros encaminhamentos de estudantes que recebiam das escolas. Inicialmente, apresentaram-nos os serviços que prestavam, como estavam organizados e as possibilidades que viam de apoiar a escola por meio de uma ação ampla. Porém, não sabiam como iniciar, pois havia um grande número de escolas no entorno, e como fazer esse diálogo. Acolhemos a demanda e discutimos com toda a equipe do NAAPA, pois tínhamos como princípio de trabalho ouvir todas as demandas, independente da sua fonte de origem.

Como resposta, nossa equipe propôs uma reunião entre um(a) representante dessa UBS e educadoras(es) das escolas da região, separando-as por etapas de ensino (ensino infantil; ensino fundamental I; ensino fundamental II), conforme necessidades apresentadas anteriormente pelas escolas ao NAAPA. Foi escolhida uma escola como ponto de encontro, eleita a partir da capacidade do seu espaço físico para receber mais pessoas, e foram disparados convites às demais escolas da região.

Na primeira reunião, houve pouca adesão das escolas, nem todas enviaram um(a) representante. Ainda assim, a ideia de se reunir para falar sobre os encaminhamentos à UBS se mantinha como horizonte de trabalho. Os encontros continuaram a ser agendados, em diferentes horários; alguns convites foram feitos presencialmente durante o trabalho de visita da equipe do NAAPA às escolas e, assim, seguiu-se um semestre de trabalho, até o fim do ano letivo.

Nos encontros realizados, sempre havia um(a) representante do NAAPA no papel de mediador(a) entre os diferentes serviços. No início dos encontros, pairava uma certa timidez entre as(os) presentes, que passava pelo não entendimento das siglas que caracterizavam o trabalho escolar e o da atenção primária, além de dúvidas sobre as possibilidades e limites dos diferentes papéis profissionais. A conversa seguiu desenrolando-se, aos poucos as pessoas presentes se apropriaram dos encontros, traziam informações para compartilhar entre si e colaborarem com o trabalho umas das outras



a partir dos relatos e troca de informações. Construiu-se uma compreensão sobre o objetivo do trabalho a ser feito por cada agente; estar juntas(os) deixou de ser uma experiência compulsória e passou a ser uma vivência esperada. Avaliou-se que os encontros foram produtivos e as(os) educadoras(es) relataram ter percebido que sua presença e alcance na vida das(os) estudantes que os desafiavam era significativamente maior do que o serviço da atenção primária (UBS). Essa percepção mobilizou as(os) educadoras(es) a repensarem os recursos que a escola poderia oferecer às(aos) estudantes que enfrentavam dificuldades no seu processo educacional.

É importante destacar que o processo de reuniões descrito diz respeito ao trabalho do NAAPA com uma UBS e algumas escolas que pertenciam à sua área de atuação. Ou seja, uma representação pequena, dada a grande quantidade de escolas e unidades de saúde em toda a área de abrangência de uma Diretoria Regional de Ensino. Porém, a partir dessa experiência pioneira, foram concebidos outros arranjos de trabalho em rede, respeitando as singularidades das unidades escolares. Foram aproveitadas atividades que existiam nos bairros, como reuniões de rede mensais, para estreitar laços com os agentes de proteção à infância/adolescência, construindo novas possibilidades de encontros, nos quais intermediamos relações entre UBSs, CRASs e Conselhos Tutelares e escolas, auxiliando na aproximação e vinculação entre agentes desses serviços e educadores.

Acompanhando as reuniões, foi possível observar a revitalização do trabalho de algumas(ns) docentes, associado à abertura de espaços de expressão de conflitos, que emergiam na ação educativa. Foram, também, para as(os) docentes, momentos de identificar pares que compartilhavam vivências e estavam implicados em um trabalho conjunto. Essas experiências demonstram que parte do trabalho da(o) psicóloga(o) escolar é incentivar diálogos e possibilitar encontros entre diferentes agentes, seja no interior ou fora da escola.

Seguindo com o trabalho em rede, houve outra ação denominada Projeto Encontros, que envolvia a realização de rodas de conversa entre escolas, UBSs e NAAPA. As escolas que participaram dessa ação foram escolhidas a partir das numerosas solicitações feitas às UBSs ou ao NAAPA. Estabeleceu-se um calendário de encontros mensais temáticos, que ocorreu em cada uma das escolas, no horário de formação coletiva das(os) professoras(es) (Jornada Especial Integral de Formação – JEIF), com a participação de um(a) representante da UBS que acompanhava a escola. Cada escola escolheu os temas que desejava discutir e a equipe do NAAPA elaborou os materiais disparadores, tendo como parâmetros os processos educativos, a atividade docente e o desenvolvimento das(os) estudantes. A/O representante da UBS participou do diálogo, enriquecendo a discussão com informações acerca do seu lugar de trabalho.

O Projeto Encontros possibilitou às(aos) educadoras(es) construir, por meio do debate coletivo, entendimentos acerca das questões que mais sensibilizavam sua comunidade escolar. E também aproveitaram a presença da(o) representante da UBS para tirarem dúvidas acerca do funcionamento da atenção primária, dos modos de cuidado à saúde da população, como os cuidados chegavam às(aos) estudantes e o que podiam ou não esperar dos serviços de saúde. Essas informações contribuíram para o movimento das escolas de voltarem a seu campo de ação e elaborarem meios de lidarem com dificuldades que encontravam na realização do seu projeto educacional.

Houve duas edições do Projeto, feitas em dois semestres, com diferentes escolas, as quais mobilizaram toda a equipe do NAAPA em sua execução. As escolas aproveitaram as rodas de conversas de diferentes modos, algumas mantiveram esses espaços de diálogo em rede de trabalho no território e outras não conseguiram se organizar para fazerem os últimos encontros. Outras escolas identificaram necessidades próprias, priorizando a organização interna, em um movimento de primeiro “arrumar a casa” para então abri-la às(aos)

visitantes. Esses movimentos dão indícios de que a escola é um organismo vivo, tem dilemas, conflitos, mas também esperança e capacidade de se renovar e repensar suas ações, desde que tenha a possibilidade do encontro e da formação e cultivo de vínculos. O apoio dos gestores públicos se mostrou relevante para que sua função seja mantida com a melhor qualidade e, assim, cumpra-se a garantia do acesso e permanência na educação por toda a população.

Para o trabalho como psicóloga(o) escolar na contemporaneidade, vale lembrarmos as palavras de Schilling e Angelucci (2016, p.17): “O trabalho da equipe profissional deve caracterizar-se como apoio ao trabalho docente, respeitando o protagonismo da comunidade escolar e promovendo a ação coletiva de educadores(as), estudantes, familiares e outros(as) agentes sociais que habitam o território.”

Nessa posição, reafirmamos que o trabalho da(do) psicóloga(o) escolar se concretiza com o grupo, na horizontalidade das relações, na afirmação do saber pedagógico, da atuação docente, da valorização da aprendizagem das(os) estudantes e no compromisso com os direitos humanos e a transformação da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas experiências apresentadas guardam diferenças importantes quanto a territórios, configurações de equipe e contexto político local, entre outras. No entanto, convergem em concepções sobre a Psicologia Escolar e seu lugar na Educação, o que se revela na citação que ambas fazem do papel basilar das Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica, do Conselho Federal de Psicologia (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019). Convergem, ainda, no compromisso ético-político com a Educação de qualidade para todas e todos e na construção de uma atuação anti, des e não medicalizante – que subjazem a este documento.

Essas convergências indicam a importância dos objetivos das(dos) psicólogas(os) da Educação, como profissionais e cidadãs(ãos), pois são a bússola que as(os) orienta no mar das comunidades escolares. Mutante e em movimento permanente, alterna calmarias e ondas gigantes, com todas as variações intermediárias.

Por falar em movimento, um pouco de continuação das histórias que aqui foram contadas: apesar de reconhecida excelência, a expectativa de ampliação dos NAAPAs se frustrou na mudança de gestão da prefeitura paulistana. A administração que se seguiu à que implantou esta política pública exemplar, dentre outras mudanças, reduziu seu corpo de profissionais, dificultando as ações propostas e realizadas durante sua implementação. Por outro lado, no primeiro semestre de 2021, foram abertas inscrições para um concurso público que pretende ampliar a equipe de psicólogas(os) escolares da SME de Porto (mais) Feliz!

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. (Obra original publicada em 1977).

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 240, 12 dez. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRAUNSTEIN, H. R. Da ética e das instituições de cuidado e pseudocuidado. *In*: BRAUNSTEIN, H. R. (org). Ética e instituições de cuidado: perspectivas críticas e antimédicalizantes na saúde, na educação e na assistência. Curitiba: CRV, 2021. p. 31-98.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologasos-na-educacao-basica/>. Acesso em: 19 fev. 2021.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

FONSECA, P. F. Para além do diagnóstico. *In:* KUPFER, M. C.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R. (org.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras:** acolhendo o aluno-sujeito. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017. (Coleção Infância e Psicanálise). p. 129-138.

FORMAÇÃO SÓCIO-EMOCIONAL. 19 fev. 2021. vídeo (3:27). **Blog da Secretaria Municipal de Educação de Porto Feliz.** Disponível em: <http://secretariaeducacaopf.blogspot.com/2021/02/formacao-socio-emocional.html>. Acesso em: 19 fev. 2021.

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

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

QUINTANA, M. **Poemas para ler na escola.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SÃO PAULO (Município). Decreto n. 55.309, de 17 de julho de 2014. Institui o Serviço de Assistência Psicológica ao Estudante na Rede Municipal de Ensino. **Secretaria de Governo Municipal,** São Paulo, 2014. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-55309-de-17-de-julho-de-2014/>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SÃO PAULO (Município). Instrução Normativa SME n. 11 de 12 de março de 2020. Reorganiza o funcionamento do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA). **Secretaria de Governo Municipal,** São Paulo, 2020. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-11-de-12-de-marco-de-2020>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SCHILLING, F.; ANGELUCCI, C. B. Escola no centro da rede de proteção social e a criação de novos possíveis no município de São Paulo: o caso do NAAPA. *In:* SÃO PAULO (Estado) Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Caderno de debates do NAAPA:** questões do cotidiano escolar. São Paulo: SME/COPED, 2016. v. 2, p. 11-25. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/cadernos-de-debates-do-naapa/>. Acesso em: 19 fev. 2021.

The background of the entire page is a collage of stylized human faces. The faces are rendered in a flat, graphic style with bold outlines and are set against a background of various shades of red, orange, and yellow. The faces are arranged in a grid-like pattern, with some larger and more prominent than others. The overall effect is a dense, textured composition of human forms.

3

*Fernanda de Cássia Oscar Otaciano
Aline Campolina Andrade
Deruchette Danire Henriques Magalhães
Celso Francisco Tondin*

MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E ENCONTROS DESMEDICALIZANTES:

**REFLEXÕES SOBRE A MEDIAÇÃO DA(O)
PSICÓLOGA(O) ESCOLAR JUNTO
ÀS QUEIXAS ESCOLARES**

INTRODUÇÃO

Era uma vez um menino e seu nome era Saudade. Seu corpo negro e pobre tido como inquieto e agressivo, aos poucos, assumiu os contornos de uma palavra impossível de ser lida em outras línguas. Saudade navegou por lugares desconhecidos; e em cada nova ilha que seu pé infantil tocava, encontrava uma sorte de estrangeiros querendo uma tradução sobre seu corpo. Saudade dizia não saber ler e escrever. Mas será que era dele a dificuldade de juntar sílabas em som e forma?

Saudade produziu um silêncio ensurdecedor para os forasteiros que queriam, por meio de suas técnicas, decifrar suas contradições. Ofereceram-lhe remédio, consultas, intervenções, brincadeiras e até um caderno. Mas Saudade não queria escrever naquelas linhas que em nada se pareciam com o conforto das que circundam o colo de sua mãe. O menino Saudade sentia saudades. Se tivessem, ao menos, lhe convidado para uma batalha de rimas ou para ouvir aquele *funk* ou *rap* novo. Ah, a música! Tão volátil que suas batidas estridentes e as letras ácidas vêm de longe para se encaixar e materializar o que o menino Saudade vive em sua comunidade. Da janela de casa, Saudade escuta os carros que ecoam letras pulsantes que prometem riquezas, posses, ideais; nas cordas do violão, ele vive, aprende e sonha.

Vivendo em exílio, o menino já estava cansado por atravessar tantas ilhas. Ele queria ser Saudade, mas tachavam-no como rebelde, agressivo, anormal. Quiseram, então, medicalizar sua saudade manifesta em rebeldia. Ou seria sua rebeldia manifesta em saudade? Disseram que seus comportamentos agressivos diziam do descontrole do seu corpo. Ou será que eram uma resposta à realidade que amarga o seu cotidiano infantil? As ilhas, e aqui adicionamos a psicologia como uma delas, deveriam se aproximar e formar uma conexão. Era preciso facilitar a viagem, fundar uma nova língua em que a comunicação fluísse. Mas só depois de muito tempo, lançamos uma rede ao mar de possibilidades.

Aos poucos, em cada linha que costura a história do menino Saudade, brotava um pouco de nós. Nós difíceis de dissolver; nós que seguíamos acreditando numa prática compromissada e ética mesmo naquele emaranhado de dores, como clamava o menino para não mais apanhar. E entre o ponto e a agulha, a família e a escola, a psicologia e seu objeto, escapam tentativas e potências; sobram afetos e lugares, enfrentam-se controles e prevenções. O menino Saudade é quem nos ensina que é preciso transver o mundo e navegar entre as fronteiras; criar diálogos e novas formas de ler, escrever e cantar sobre o mundo. E só por isso, ousamos redigir algumas das palavras que restaram do tempo em que ele passou por aqui. Afinal, Saudade, felizmente, continua sem tradução.⁷

“Só o que eu tenho é uma chance e uma rima”

Fábio Brazza - Centauros⁸

Este texto objetiva refletir sobre a atuação da(o) psicóloga(o) escolar junto a situações nas quais as queixas escolares são permeadas pela lógica medicalizante, num processo que enoda aspectos escolares, socioeconômicos, territoriais e políticos, e como a mediação, a partir de referenciais críticos da Psicologia Escolar, pode incrementar práticas desmedicalizantes. Para tal, será relatada uma experiência de estágio em atendimento à queixa escolar, desenvolvida no ano de 2019, em que se realizou o atendimento de uma criança - a qual denominaremos de Saudade. Menino e estudante do 3º ano do ensino fundamental, foi encaminhado por uma escola (pública e periférica) ao Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) por apresentar comportamentos agressivos e dificuldades na leitura e escrita, na realização de atividades em sala de aula e em tarefas escolares para a casa. A mediação da Psicologia Escolar envolveu a criança, sua família, sua professora, a coordenação

7 Conto escrito pelas(os) autoras(es).

8 Trecho da música “Centauros”, composta por Fábio Brazza e Sant. (ver Referências).

pedagógica da escola e o psicólogo do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) localizado no território onde a criança mora.

O questionamento da lógica medicalizante permitiu atentar para a redução das vivências da criança a aspectos neurológicos passíveis de classificação. Assim, serão apontadas possibilidades de superação dessa realidade a partir de reflexões éticas e políticas quanto ao papel da Psicologia, em interface com os demais pontos que compõem a rede de proteção, para a (re)construção de práticas libertadoras e compromissadas com a transformação social.

MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: A INFÂNCIA CONTRAINDICADA

“Pele preta, tarja preta, na sarjeta da história
Beretas a mão, sem brasão, sem memória”

Rashid - Confundindo sábios⁹

“Fui um garoto levado, sinônimo de saúde”

André Ramiro - Alma de criança¹⁰

A medicalização pode ser definida enquanto lógica que possibilita a translocação de questões sociais para o campo estrito da racionalidade médica e biológica, que se sustenta a partir de relações simplistas de causa-efeito (COLLARES; MOYSÉS, 2013; LEMOS, 2014; MEIRA, 2012). Nesse sentido, ao passo em que as especificidades de ser e estar no mundo são reduzidas a meras conexões sinápticas, essa lógica se reverbera e encontra modos de ecoar mediante controle dos corpos e subjetividades nas mais diversas instituições, sejam no âmbito da saúde ou, ao escopo deste capítulo, da educação.

9 Trecho da música “Confundindo Sábios”, composta por Rachid e Emicida (ver Referências).

10 Trecho da música “Alma de Criança”, composta por André Ramiro. (ver Referências).

É pertinente revisitar os escritos de Michel Foucault (1988), com vistas a compreender o conceito de biopoder, entendido como tecnologia na qual a vida se torna objeto de poder da sociedade e dos governantes. O biopoder se ramifica nos conceitos de anatomopolítica do corpo e biopolítica da população que, embora interligados, apresentam características distintas.

O primeiro pode ser entendido como o poder que objetiva conhecer o corpo para dele ampliar as aptidões e extrair sua força para o trabalho por meio de técnicas disciplinares, e o segundo diz respeito a um corpo produzido, impulsionado e cerceado por um (bio)poder que já não mais objetiva matar, mas, sim, investir sobre a vida e acoplá-la a mecanismos que empreendem “sua gestão, sua majoração, sua multiplicação, o exercício, sobre ela, de controles precisos e regulações de conjunto” (FOUCAULT, 1988, p. 128). Logo, são sedimentadas práticas discursivas e interventivas que visam à gestão preventiva da saúde (LEMONS, 2014), com vistas a produzir corpos economicamente ativos e politicamente dóceis.

Diversos interlocutores brasileiros apresentam suas aproximações com os escritos foucaultianos ao atestarem a emergência da infância como um problema social quando analisam as implicações das práticas biomédicas e medicalizantes no processo de gestão, em sua maioria, da vida da criança pobre (GARCIA; SILVA JÚNIOR, 2015; RIZZINI; GONDRA, 2014; ZUCOLOTO, 2007). Estes(as) autores(as) também atestam que as crianças passaram a ser o foco das preocupações de especialistas e do poder público, que nelas realizavam um trabalho profilático ao controlar seus corpos como um todo, desde o período gestacional, o desenvolvimento psicossocial, trocas afetivas familiares e até os comportamentos adequados a serem desenvolvidos no processo de escolarização.

Nesse sentido, o saber biomédico passa a cumprir uma função educativa e “ao incidir sobre as escolas, a higiene se pauta em um projeto de larga tradição, voltado para a educação física, moral



e intelectual, isto é, a chamada educação integral” (RIZZINI; GONDRA, 2014, p. 564), na qual dispositivos reguladores do normal e do patológico solidificam o não questionamento diante das múltiplas determinações do processo saúde-doença (FIORE, 2005). Medicalizar, portanto, não é um processo que se restringe à patologização de desvios e da construção de categorias nosológicas para o controle da anatomia e dos processos neurobiológicos, muito menos para a utilização exclusiva de psicofármacos. Se configura, sobretudo, pela antecipação em termos do controle de riscos por meio de dispositivos e discursos protetivos que justificam as práticas medicalizantes e impulsionam a higiene e a prevenção pela educação visando sujeitos de altas performances (LEMOS, 2014).

O saber biomédico também delineou a constituição teórico-prática da Psicologia dentro das escolas no campo das experiências de queixa e fracasso escolar (GUARIDO, 2010; PATTO, 2015). Dessa maneira, coube ao saber *psi* a construção de instrumentos e técnicas encarregadas de analisar, sistematizar e classificar nuances psicológicas individuais requeridos pela organização social vigente, no sentido de identificar e intervir nas crianças-problema e nas doenças do “não aprender” (PATTO, 2015). Este movimento demarcado sobretudo na década de 1960 com a consolidação da Psicologia enquanto profissão, ao enfatizar a dimensão individualizante e clínica dentro das escolas, construiu aspectos de uma Psicologia *do* escolar, direcionado ao sujeito não-aprendiz (BARBOSA, 2012).

Portanto, as justificativas acerca deste fenômeno e da construção das queixas escolares se arrimam mediante análise isolada do processo ensino-aprendizagem, voltada às capacidades emocionais e/ou neurológicas daquele que aprende, desconsiderando as condições estruturais do sistema educacional e até mesmo as condições de ensino e territoriais em que o fracasso emergiu (SOUZA, 2007). A construção dessa visão é sutil e subjacente aos processos inerentes à escola, pois parte de uma concepção de natureza e gênese da queixa

escolar que está em conformidade com os pressupostos medicalizantes, que desconsidera as implicações sócio-históricas dos sujeitos e da escola. Neste pilar, debruça-se sobre a anomia e o desvio, a partir do qual um determinado tipo de visão é solidificado com a finalidade de garimpar lacunas que responsabilizem os sujeitos e selar destinos a partir de manifestações atuais e descontextualizadas (ROCKWELL; EZPELETA, 2007).

Linhas da história de Saudade

“Deixa de lado essa pobreza
De quem insiste em julgar e explicar
Não vou poder calar meu coração
E essa saudade vem mansinha
Querendo me avisar”

Renato Russo e Leila Pinheiro - Hoje¹¹

Esse emaranhado de dispositivos e técnicas de poder reverberava na vida e no corpo de Saudade de modo a produzir uma dinâmica de criminalização, medicalização e coerção dos seus comportamentos, falseada pelo discurso da saúde e do cuidado. Entretanto, antes da (re)construção e análise de sua história, faz-se necessário demarcar algumas características das instituições que compõem a rede de proteção desta criança para que seja possível entender as limitações, os distanciamentos e potencialidades do trabalho desenvolvido.

Inicialmente, é necessário demarcar que o contato com a escola de Saudade é anterior ao atendimento da criança, haja vista que, em 2018, foi desenvolvido um estágio em queixa escolar nos períodos matutino e vespertino, que contemplou seis turmas. Nesse trabalho,

11 Trecho da música “Hoje”, composta por Renato Russo e Leila Pinheiro. (ver Referências).

envolvido por tentativas de aproximação e embate das percepções dos sujeitos (agentes escolares e alunos) diante da queixa escolar apresentada, ficou evidente a inclinação de boa parte destes agentes, sobretudo os vinculados às séries iniciais, para práticas estáticas e medicalizantes frente a comportamentos desviantes do percurso normalizador da escola.

Esse discurso ecoava sobretudo a partir de casos de “êxito” na construção de diagnósticos e laudos de filhos(as) e outros(as) parentes de professores(as) que na escola trabalhavam. Não era raro, nos corredores e salas, o compartilhamento dos contatos de neuropediatras e psiquiatras que trabalhavam na cidade e na região, sendo eles(as) “especialistas” em diagnósticos infantis. Também não eram raros os encaminhamentos de crianças para o SPA com queixas escolares que apresentavam nuances bem semelhantes: dificuldade em permanecer atentas às aulas, agressividade, sexualidade “aflorada”, dentre outros. Os encaminhamentos se tornaram mais frequentes, justamente por estarmos, enquanto Psicologia, pertencendo àquele espaço escolar. A escola, por sua vez, carregava consigo uma espécie de respaldo para porvindouras consequências jurídicas, ou seja, a pasta dos encaminhamentos de alunos era percebida pela instituição como uma prova de que haviam feito a parte que lhes cabia.

Além disso, nossa aproximação com o CRAS também foi anterior ao encontro com Saudade. Embora dispostos geograficamente a poucos metros de distância e estabelecendo uma relação imbricada, a escola e o CRAS, pela pessoa do psicólogo, tinham um histórico de constantes encaminhamentos sem retornos. Era como se o CRAS recebesse as demandas, realizasse seus trabalhos e não comunicasse à instituição sobre as aproximações nos contextos de vulnerabilidade e nem mesmo os resultados dessas. Em muitos casos que acompanhamos, eles já haviam sido encaminhados ao Centro de Referência Especializada em Assistência Social (CREAS) e a escola não havia sido comunicada sobre esses desdobramentos.



Pelas nossas constantes tentativas de diálogo, ligações e reuniões a serem feitas com o psicólogo do CRAS para auxiliar no fortalecimento da rede em 2018, foi possível perceber uma certa dificuldade para o estabelecimento de um novo contato com o serviço no ano subsequente, em que o encaminhamento de Saudade feito pela escola se fez necessário. Ao longo de todo ano, diante dessas inúmeras tentativas, esse contato entre SPA, escola, família e CRAS ficou obstando, no qual, em muitas situações, o serviço não pôde ser acionado para se pensar nos desdobramentos do atendimento, dos processos escolares narrados pela escola e nas tentativas de aproximação com a família.

No bojo desses acontecimentos, em uma reunião com a direção, foi salientado que Saudade, criança negra e moradora de periferia, vinha apresentando dificuldades em seu processo de escolarização (uma recusa em participar das atividades e fazer as tarefas para casa), manifestando comportamentos que as professoras e a equipe pedagógica demonstraram bastante preocupação, principalmente por comer a comida do chão, e mostrar as genitálias para os(as) colegas. A diretora não sabia informar quem era o(a) responsável legal por Saudade e ressaltou que o contato com a família dele era pouco frequente, haja vista a dificuldade de acesso ao(à) seu(sua) responsável. Além disso, ninguém da família comparecia às reuniões bimestrais promovidas pela escola e os avisos a serem repassados sobre a vida escolar da criança eram enviados para os tios ou pelas primas que estudavam na mesma instituição.

Fazia-se necessário analisar os demais pontos de vista sobre a criança, antes de iniciar o seu acolhimento. Inicialmente, nos encontramos com a mãe de Saudade, aqui denominada Simone, em uma entrevista que foi curta, porque diante da maioria das perguntas sobre a criança ela não dispunha de muitas informações, somente inferências e percepções apartadas do que acontecia na vida do menino. A mãe falou da sua recém saída do sistema prisional, em que havia ficado reclusa por cinco anos e que, conseqüentemente, obstruiu seu contato direto com a criança, que ficou tutelada pela avó, mãe dela.



Foram apresentadas queixas que se assemelhavam às da escola, sobretudo em se tratando da agressividade, mas com um elemento significativo relacionado a traços genéticos que permeavam as relações familiares. Simone, por exemplo, repetia constantemente que Saudade “não era normal”, e que ele tinha algum distúrbio neurológico. Um dado de realidade solidificava esse discurso: seu irmão apresentava “problema mental” e tomava remédios controlados, do mesmo modo que o pai do menino também era considerado “anormal”.

Sobre aspectos escolares, Simone relatou que o menino gostava da professora responsável pela classe naquele ano (2019) e que ele era muito inteligente, sabia ler e escrever e não apresentava nenhuma dificuldade de aprendizagem. A irmã de Saudade, Patrícia (nome fictício), quando entrevistada, denotou outra percepção acerca do processo de escolarização do menino. Sendo ela a responsável por auxiliar nas tarefas para a casa, Patrícia afirma que Saudade tinha muita dificuldade na leitura e escrita, rasgava constantemente seus cadernos e que, mesmo após inúmeras tentativas, a criança “não aprendia de jeito nenhum”.

Todos esses aspectos precisaram ser confrontados a partir de três óticas: dos aspectos macroestruturais que davam contornos para as relações e expectativas frente à criança; da própria percepção de Saudade acerca de suas experiências escolares e subjetivas; e das configurações familiares que permaneciam em um não-lugar e em uma não-responsabilização diante das necessidades de acolhimento e cuidado da criança. Nossos encontros com o menino, portanto, consistiram na utilização de diversos recursos para acolhê-lo, desde jogos, desenhos, pinturas e instrumentos musicais. Em muitos dos encontros ele não se sentia confortável para conversar; todavia, a expressão da agressividade reverberava nas brincadeiras.

Era durante os jogos, principalmente os de atenção, que demandavam uma certa quietude, que o menino apresentava discursos semelhantes aos dos seus familiares, delineados a partir de uma lógica medicalizante, quando afirmava: “eu sou burro” e “eu tenho problema de cabeça e foi minha avó quem disse”. Saudade solicitava

constantemente que os encontros fossem encerrados mais cedo porque sentia bastante fome, já que não tinha comido nada em casa. Suas ausências frequentes eram justificadas por não haver nenhuma pessoa disponível para levá-lo aos atendimentos no SPA, bem como por seus repetidos adoecimentos.

Novas configurações para a história de Saudade foram delineadas a partir de outra conversa com Simone. Ao comentar que a criança havia quebrado o vidro de um carro depois de ser contrariada, a escola achou pertinente encaminhá-lo para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) (na cidade não existe CAPS infantil) em que seria atendido por um psiquiatra. Agora respaldado também por uma percepção da escola, o discurso de Simone estava ainda mais cristalizado na afirmação de que seu filho “não era normal” e de que sua agressividade se justificava por meio de um transtorno.

Novos elementos acerca da dinâmica familiar de Saudade também se revelaram nessa conversa. Simone relatou que ele sofria constantes agressões realizadas por boa parte de seus familiares, chegando a relatar que a criança dizia: “eu não aguento mais apanhar”. Por sua vez, quando ameaçado por fazer suas travessuras, o menino também exclamava: “eu apanho todo dia mesmo, nem ligo mais”. Nesse sentido, percebendo que os castigos físicos não mais surtiavam efeito, a mãe relatou que passaram a ser utilizadas novas modalidades de disciplinamento, em que o filho era ameaçado pelo impedimento de vê-la, isto é, se não se comportasse, não passaria o final de semana com sua mãe (ela não morava na mesma casa que o filho).

Também era nítida na dinâmica dos encontros individuais a diferença na escolha dos brinquedos e dos jogos quando a criança passava o final de semana com Simone. Na escola e nos atendimentos, Saudade recusava a escrita e a leitura, mas se interessava por escrever cartinhas para a sua mãe, lendo-as com fluidez; demonstrava comportamentos agressivos, mas esmorecia quando sua mãe o abraçava; era “desatento” e “desobediente” na escola, mas nos jogos formulava e respeitava as regras, concentrando-se para vencer; era considerado

“violento”, mas por meio da música revelava seu anseio por falar e expressar-se do modo que conseguia, com suas rimas, seus ritmos, seu gingado, seu corpo, sua voz. Ora, como não apresentar determinados comportamentos diante de uma violência que incidia, cotidianamente, em seu corpo? Como não apresentar uma rebeldia, diante de um lugar de “loucura” e “anormalidade” em que os discursos de sua família e de sua escola tendiam a colocá-lo?

Fez-se necessário, portanto, demarcar um posicionamento contrário a esse diagnóstico que estava em curso. Com o conhecimento da criança, realizamos reuniões com a equipe pedagógica e com a professora de Saudade, em que pudemos sinalizar nossa preocupação neste encaminhamento em curso. Nelas, compartilhamos nossas percepções acerca dos atendimentos com o aluno e, principalmente, externalizamos nossa preocupação diante da “epidemia diagnóstica” que assola o ambiente escolar e favorece a construção rápida e descontextualizada de muitos laudos-seladores-de-destino. Além disso, reforçamos o compromisso com a instituição e pedimos mais tempo para que o nosso trabalho e tentativas de fortalecimento da rede pudessem surtir algumas rupturas e mudanças.

Aliadas a elas, nos encontramos diversas vezes com Simone, com vistas a ponderar a necessidade do encaminhamento ao CAPS, o que exigiu refletir sobre as implicações da escola, da mãe e da nossa atuação, como forma de responsabilização dessas presenças nesses diálogos sobre a criança e com ela. Ou seja, se é o mesmo corpo que se vincula distintamente aos demais espaços, por que responsabilizá-lo por circunstâncias que transpõem o seu próprio lugar? Tal questionamento compõe a nossa atuação na medida em que assumimos metodologicamente uma perspectiva de queixa escolar que coloca em questão a naturalização das formas de se colocar no mundo e, portanto dos significados de formação, desenvolvimento humano e relações com o conhecimento.

Esse caminho metodológico envolve afirmar ética, política e epistemologicamente a crítica e a reflexividade enquanto posturas

assumidas nos atendimentos com a criança, sua família e as instituições; e reafirmadas, uma vez que estão em movimento e construção contínuas, em nossos estudos e supervisões. Mountian (2017) afirma que a reflexividade consiste em estratégia que coloca em debate as relações de poder em questão nas práticas/teorias psi, de modo a situar o conhecimento e afirmar nossa relação na (des)construção de categorias sociais, dadas como óbvias e lineares, refletindo sobre as relações étnico-raciais, de gênero, classe, sexualidade, idade, entre outras reproduzidas em estereótipos.

O diagnóstico patologizante não seguiu em frente. O avô de Saudade, pai de sua mãe, ao final de um atendimento psicológico ao menino, após perguntar se o neto havia dado muito trabalho, informou que Simone decidiu não levá-lo ao psiquiatra. Segundo ele, o menino estava muito melhor após passar os finais de semana com Simone. Chegaram à conclusão que o que ele sentia, ao final das contas, “era saudade da mãe”.

Discussão-construção de versos

“Eu tô aqui pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever”

Gabriel, O Pensador - Estudo Errado¹²

O “eu sei ler”, afirmado por Saudade, emergiu nas brechas possíveis, em meio às interdições dos modos de existir desta criança e de sua infância - interdições estas produzidas a partir de lógicas individualizantes e medicalizantes do fracasso escolar. Kamers (2013) aponta que

12 Trecho da música “Estudo Errado”, composta por Gabriel, o Pensador (ver Referências).

a medicina moderna foi encarregada de guardar as fronteiras entre o desviante e o normal, operando-se visibilizações de transtornos a fim de invisibilizar modos de existir (DECOTELLI; BOHRER; BICALHO, 2013).

Diferentes versões sobre a queixa e sobre a criança se associavam aos enunciados de uma suposta anormalidade, ainda desconhecida e operadora de impotências. Avó, tias, mãe, escola e os demais sujeitos que compõem a rede da criança se contradiziam quanto às queixas referentes a ela. Se seus comportamentos frequentemente apareciam nas falas colados a estereótipos de anormalidade e violência, ao mesmo tempo, as diferentes versões sobre o menino denunciavam a impossibilidade de identidades fixas e exigiam contextualizações de seus modos de agir: na casa da mãe, posicionava-se de modo diferente; a mãe percebeu diferenças nele quando saiu do presídio; um colega de escola foi nomeado por ele como aquele que o estressava; na fala da mãe era enunciado como inteligente; em outras falas como uma criança que não aprendia... escutar as contradições e contextualizá-las foi se colocando como fundamental nas orientações à queixa escolar.

A infância como locus de vigilância e controle foi forjada na modernidade por discursos protetivos em prol da preparação de adultos bem adaptados, de modo que a família foi designada como incapaz e a medicina como salvadora e especialista (DECOTELLI; BOHRER; BICALHO, 2013). Tais lugares se associam à função moralizante do discurso médico-psiquiátrico articulado à Pedagogia e à Psicologia reduzidas a técnicas (KAMERS, 2013). Moralização e tecnicismos legitimam processos de criminalização da pobreza que associam anormalidade, transgressão, punição e indivíduos perigosos (BOTELHO; CUNHA; BICALHO, 2020) e constituem a noção de proteção em terrenos contraditórios, de cuidado ora como direito, ora como vigilância dissimulada em direito. Tais contradições incidiram e constituíram os encaminhamentos e as práticas possíveis diante das queixas, também contraditórias, sobre Saudade.

A vigilância que regula o uniforme, o bom comportamento, a disposição das carteiras e dita as regras de funcionamento da instituição é a representante do poder disciplinar, que intenta ajustar e corrigir alunos(as) e professores(as). O biopoder, conceituado anteriormente, se faz presente nas diversas técnicas de controle por meio do Estado.

Kamers (2013) questiona de que modo os discursos de assistência pedagógica, psicológica e social e de intervenção médico-psiquiátrica se imbricam em processos de captura da criança e sua família. A noção de prevenção de risco aparece nas falas sobre a criança, cuja “anormalidade” é comparada à ansiedade da mãe, que toma ansiolíticos desde que foi presa; ao nervosismo da avó, constantemente sobrecarregada de deveres e responsabilidades; aos “problemas mentais” do tio, em tratamento com medicamentos; ao uso de drogas pelo pai, também medicalizado. A Ritalina circula na escola enquanto solução possível do risco.

A família e a escola da criança, ainda que capturadas pelo discurso medicalizante, conseguiram produzir desterritorializações. A recusa pelo encaminhamento ao psiquiatra e, apesar das dificuldades em levar a criança ao SPA, a escolha da família pela continuação do atendimento psicológico parecem sustentar outros posicionamentos, que por sua vez, convocaram, também, à nossa atuação enquanto Psicologia.

Diante das queixas de um corpo indisciplinado, violento, sexualizado, que faz “besteira”, aos poucos é enunciada sua dimensão de saudade e atenção. O “nervosismo” aparece, às vezes, realocado ao lugar de afeto, ao qual não cabe controle, mas escuta. Esta encaminha para a construção de outros modos de relação com o mundo que não seja pela via de agressões estigmatizadas e que não seja, também, pela paralisação via medicalização. Dessa forma, abre-se para a possibilidade de questionar as exigências de desempenho que reduzem a relação ensino e aprendizagem a perspectivas de treinamento, condizentes com a neoliberalização da educação.

No “chão da escola” de Saudade, podemos ver o reflexo da sociedade atual. Uma escola pública, localizada na periferia de uma cidade do interior de Minas Gerais e em um bairro habitado majoritariamente por negros(as) de classes empobrecidas da sociedade, é palco para os discursos e práticas dominantes que incidem sobre estes corpos. A instituição escolar inventa, cotidianamente, mecanismos para silenciar os “maus alunos” e este processo de culpabilização pelo fracasso recai sobre os pobres e negros como se fossem os responsáveis pela sua condição social e “não aprendizagem” (BOTELHO; CUNHA; BICALHO, 2020; PATTO, 2015).

Diante deste discurso totalizante e excludente, a classe e a raça de Saudade parecem determinar o seu rendimento escolar. O que é potente para ele dentro de uma escola que convive com a pobreza? Quais desvios são possíveis quando todo o seu entorno parece afirmar seu fracasso e suas falhas?

Ratier (2019) aponta que o afeto tem aparecido nos discursos sobre educação, mas enquanto “competências socioemocionais” vagamente definidas e associadas a sentimentos considerados adequados para a aprendizagem, a afetividades em nome do consenso e ao controle de emoções; desse modo, os afetos contrários à essa lógica devem ser suprimidos segundo a noção de que raiva e diálogo são incompatíveis. Diferentemente, o autor aponta: “que a escola esteja a serviço da transformação da indignação em ação, trabalhando a raiva e a revolta como insumo básico nas discussões dos aspectos afetivos no ambiente escolar” (RATIER, 2019, p. 156). Sawaia (1999) indica uma postura na associação entre afeto e ação política: pela via da ética. A dimensão ética dos afetos diz da potência do corpo de ser afetado diante do sofrimento ético-político, que diminui a potência de ação pela exclusão forjada pela desigualdade social, que ameaça existências. Para a autora, a transformação social passa pela atuação no sofrimento ético-político. Assim, a escuta de Saudade implica, necessariamente, problematizações dos discursos que legitimam e

naturalizam o racismo, a criminalização da pobreza, a desigualdade social e os não-lugares forjados por um sistema de desempenho e consumo de objetos, de corpos, da saúde e da educação. Como questionar o papel da Psicologia, dos afetos e da ética durante o atendimento a essas naturalizações?

O afeto, não limitado a “emoções positivas” mas constitutivo nos/dos modos de existir e da relação ensino e aprendizagem, diz de relações de acolhimento, que se distingue de controle. A professora do menino levava cadernos para ele no lugar de seus cadernos estragados. Tal ação guarda algo de assistencialismo, ao mesmo tempo em que o ultrapassa. Para além das relações medicalizantes, olhar para as contradições envolve olhar para as micropolíticas que arriscam encontros desviantes, nos quais a diferença é constitutiva. Esta provoca desarranjos na naturalização de modos de ser “normais” e “desviantes”, de modo a interrogar a legitimidade da medicalização (COLLARES; MOYSÉS, 2013).

O exercício de se pensar a diferença para além das cristalizações cotidianas implica, sobretudo, na identificação dessas contradições e paradoxos que pairam sobre nossas práticas. Se pensarmos sobre as intercessões que constroem a rede de atendimento oferecida à Saúde, podemos afirmar que a Psicologia, Educação e o Serviço Social são frentes de trabalho que se localizam numa fronteira; se tecem entre a promoção da vida e o controle de corpos, sujeitos e territórios.

De antemão, apresentamos a contradição do CRAS e das políticas públicas. A referência multiprofissional e a promoção dos direitos sociais básicos (moradia, vestimenta, alimentação) e do fortalecimento de laços sociais (CENTRO DE REFERÊNCIA TÉCNICA EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2008) não garantem o extermínio das desigualdades sociais, mas oferecem um apoio temporário, algo que podemos visualizar didaticamente como uma ponte, uma possibilidade de sustentação em meio às inseguranças vivenciadas pelas famílias. Nesse sentido, a garantia do direito à alimentação pela via dos programas sociais,

por exemplo, torna-se uma possibilidade de uma família não sucumbir à miséria e impulsionar suas atividades diárias como a permanência em um emprego ou o desempenho das crianças na escola.

Por outra via de análise, os usuários deste equipamento de proteção social são, em sua maioria, aqueles tidos como incapazes de gerir seu sustento e que acabam por serem fixados à lógica capitalista que intenta excluí-los e negar o acesso ao bem viver. Em uma sociedade que preza pela produtividade e que sua utilidade é medida pelo seu rendimento, estes ocupam um não lugar; algo que escapa das funções e serviços de um CRAS e os relega ao lugar de dependentes da política de assistência pela via do controle de sua renda, da frequência na escola, à quantidade de moradores de uma residência.

Quando localizamos Saudade entendemos o quanto o CRAS se faz presente no cotidiano de sua família. O acesso ao Programa Bolsa Família, por exemplo, dá indícios de que a renda familiar não é suficiente para o sustento de todos os membros. Além disso, segundo informações do profissional lotado no CRAS que referencia o território, a família era acompanhada pela equipe durante as visitas domiciliares - ainda que não participasse das oficinas realizadas no CRAS. As questões inerentes ao processo de escolarização de Saudade parecem habitar este limiar de vulnerabilidade e necessidade de cuidado que pode, aos poucos, se confundir com o controle. É necessário pensarmos sobre como políticas, ciências e tantas outras tecnologias acabam por produzir, ora desvios, ora repetições dominantes na vida dessas pessoas.

A escola também se insere nesta equação; é um território de disputas políticas, discursivas e relacionais. Trata-se de uma máquina de manutenção do sistema econômico que visa, pela via do cuidado, da medicalização e da prevenção, a produção de subjetividades úteis, ao passo que também é um lugar de acolhimento e transformação e insurgência. Para Foucault (2004), a existência das relações de poder acompanha a existência de práticas de liberdade, ou seja, o poder é

concebido como algo móvel, que circula entre as mais diversas figuras, práticas e contextos e se diferencia das relações de dominação plena; ora, desta instabilidade é possível produzir resistências.

Por fim, a análise de implicação (LOURAU, 2004) aparece como uma boa ferramenta para pensarmos a Psicologia e questionarmos a posição ocupada por nossa ciência e profissão. A implicação fala de um processo de produção de efeitos, sentidos e modos de existência (BARROS; BARROS, 2016) e um estágio em Psicologia é, para além da formação, uma possibilidade de questionamento dos instituídos em nós e nos territórios que habitamos. Dentro da sala de atendimento - e aqui lembramos sobre este caráter clínico impregnado em nossa formação que fixa a Psicologia a este ambiente tradicional - nos constituímos como psicólogas(os) mas também como estrangeiras(os), dotadas(os) de gagueiras, estigmas e de saber-poder sobre o corpo de Saudade. Dizemos a partir de um referencial teórico crítico, mas será que esta crítica de fato está circulando em nossos olhos quando tentamos olhar e escutar esta criança?

Reflexões sobre o trabalho da(o) psicóloga(o) em uma perspectiva de rede: exercícios de transver pelas janelas quebradas

“Se renda e entenda o que ataca,
a cegueira amola a faca”

Criolo - Plano de voo¹³

Durante o estágio, foi preciso assumir a “psicologia escolar como objeto de estudo” (PATTO, 1984, p. 15), o que implica uma posição crítica frente às queixas referendadas na forma de encaminhamentos das escolas e das famílias ao SPA. Parte desse posicionamento crítico

13 Trecho da música “Plano de voo”, composta por Criolo e Síntese. (ver Referências).

advém da necessidade de produzir um plano coletivo de entendimento das múltiplas facetas que versam sobre a vida escolar e familiar de Saudade e do questionamento constante sobre a prática *psi*.

Ao abordar o fracasso escolar como produção histórica e relacional, Patto (2015) permite problematizar as intencionalidades em jogo na produção da queixa escolar, olhar que provoca nossa atuação segundo a Psicologia Escolar e Educacional de perspectiva crítica. Desse modo, a atuação nos convoca a questionar as subjetividades produzidas nos territórios de interface entre Psicologia e Educação, que estão para além das fronteiras da escola enquanto espaço físico e do SPA enquanto lugar de atendimento à queixa.

A escola construída na modernidade como instrumento de socialização, transmissão de cultura, remete a essa função além muros da educação (BOTELHO; CUNHA; BICALHO, 2020; MARASCHIN, 2003), de modo que se consolida com discursos que buscam responder a que tipo de corpos condizem com a sociedade atual (FOUCAULT, 1988). Assim, uma atuação da Psicologia no contexto de uma escola de periferia, majoritariamente frequentada por alunos(as) negros(as) e em situação de vulnerabilidade, deve atentar-se a essas particularidades da instituição, do território em que ela está inserida e das subjetividades que a habitam, sob risco de reproduzir estigmatizações por meio de discursos de culpabilização e criminalização (BOTELHO; CUNHA; BICALHO, 2020).

O primeiro passo para a intervenção teve início na recusa da lógica medicalizante que impera sobre Saudade e outros estudantes “com dificuldades de aprendizagem” e o abandono da queixa enquanto produção individual. Estes movimentos, além de afirmarem a posição teórico-prática, causavam deslocamentos nos ditos sobre esta criança. No entanto, diante daquele sistema enrijecido que a culpabilizava e, por vezes, criminalizava Saudade pelo seu intitulado fracasso escolar, foi preciso lançar mão de intercessores que auxiliassem na criação de uma rede.

Podemos dizer que uma rede é composta por agenciamentos e que para garantir seu funcionamento, deve-se conjugar práticas governamentais, que regulam e conferem leis e direitos; e práticas não governamentais, localizadas junto à comunidade e à sociedade civil. Para Saudade, buscou-se aproximar os direitos básicos conferidos pelo CRAS, as intervenções no SPA e os diálogos com a escola de modo que fosse criada uma rede de proteção. No âmbito da aprovação e atual implementação da Lei n. 13.935 (BRASIL, 2019), que dispõe sobre atuação da psicologia e serviço social na educação básica pública, acreditamos que é possível (e necessário) potencializar esse espaço de trabalho de forma crítica e inventiva. Se uma queixa escolar é um fenômeno circunscrito nas relações sociais, assim deve ser a intervenção que visa garantir direitos, qualidade de vida, cidadania e autonomia. Isto se dá com um trabalho intersetorial e interdisciplinar efetivo, em que haja aproximação entre todos os atores envolvidos no processo educativo. Ao reconhecermos os impasses e a instabilidade da comunicação entre as frentes que compõem a rede, precisamos nos localizar como parte dela: quais potências emergem no diálogo entre a Psicologia Escolar e as demais frentes de trabalho durante a história aqui apresentada?


Meira (2003) aponta para a atuação da Psicologia Escolar e Educacional com um referencial teórico-crítico, que além de permitir abordar a escola em sua organização diante do sistema sociopolítico brasileiro, exige, no contato com os sujeitos concretos, que pensam o mundo e a si mesmos, refletir sobre as mediações possíveis das subjetividades nesse processo. Discursos neoliberais exigem subjetividades condizentes com a cisão, que Sass (2000) aponta, entre desenvolvimento intelectual/cognitivo e formação, que remete à cisão entre indivíduo, sociedade e cultura. Tais separações engendram a medicalização ao desconsiderar a multiplicidade dos processos formativos e sustentar soluções neurológicas.



Tendo em vista as “intromissões” (SASS, 2000) da Psicologia no campo da Educação historicamente atualizadoras das cisões mediante as dicotomias indivíduo e sociedade, mente e corpo, sujeito e objeto, esse autor questiona de que modo é possível reivindicar a atuação da Psicologia com a Educação - e aqui acrescentamos a atuação da Psicologia na rede de proteção - em termos de Psicologia Social, o que coloca em questão o que significa falar de teorias e atuações críticas (SASS, 2000). Assim, as elaborações acerca do acompanhamento à queixa escolar passam por visibilizar esse lugar tênue ocupado pela Psicologia, que pode reproduzir cisões dissimuladas de crítica. A atuação deve implicar, assim, a afirmação da dialética entre indivíduo e instituição, o que exige práticas macro e microestruturais em direção à transformação (SOUZA, 2007).

Esta autora entende que a atuação numa perspectiva institucional encontra limites quando se refere a questões e sofrimentos individuais, os quais, a despeito de serem atravessados pela escola, assumem contornos particulares que carecem “de uma abordagem que aprofunde a compreensão das relações em que indivíduo e instituição se constituem mutuamente, cuidando de não negar nem a um, nem a outro” (SOUZA, 2007, p. 97). São situações em que a família do aluno envolvido, e ele próprio, devem ser acionados para que tomem parte no processo de orientação à queixa escolar. Trata-se de um espaço de retomada da trajetória de formação da queixa em tela, onde pais e/ou responsáveis podem se expressar sobre a relação de seus filhos com a escola, sobre o que vem ocorrendo e ainda, formular alternativas que superem esse obstáculo. Ademais, o aluno, ao ser escutado, também se coloca como sujeito ativo no processo, apropriando-se do que se diz da queixa e emitindo suas opiniões acerca dela e de como é possível superá-la (SOUZA, 2007).

Desse modo, teorias e práticas no âmbito do saber *psi* que se voltam ao diálogo, à escuta ética e política, à singularidade e à ação coletiva como motor de transformação de relações naturalizadas, são



pontos de intersecção em direção à educação como direito e à Psicologia comprometida com a democratização da sociedade. As Referências Técnicas para a atuação de psicólogas(os) na Educação Básica (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019) (re)dimensionam o conceito de democracia para afirmá-lo como política pública, “interferência coletiva”, ação que é movimento para o qual a escola é espaço de luta. Afirmar práticas democráticas como política pública e a Psicologia como parte dessas relações significa estruturar ações contra processos de medicalização e judicialização, contribuindo com a construção de políticas que tenham como fundamento as experiências possíveis nas relações sociais, inclusive relações de ensino e aprendizagem, que escapam à linearidade de políticas apresentadas como “solução” e esvaziadas dos modos possíveis de ser e se relacionar.

Um posicionamento crítico e micropolítico envolve, assim, olhar para as brechas nas relações cotidianas escolares, que estruturam outros lugares, diferentes da medicalização, e que muitas vezes passam despercebidas por um olhar que, justamente afirmado como crítico, limita os territórios como bons ou maus, libertadores ou aprisionadores, de inclusão ou segregação, distorções apontadas por Sawaia (1999). Assim, a perspectiva de transformação exige reflexões, no âmbito da Psicologia Social comunitária (e estendemos à Psicologia Escolar e Educacional), sobre o conceito de comunidade, que Sawaia (1999, p.23) propõe como uma “tensão permanente entre a homogeneização disciplinadora da ordem social e a rebeldia da polissemia da vida social”, de modo que a noção de comunidade não condiz com perspectivas de consenso ou identidades estáticas.

Essas questões permitem problematizar o que significam as defesas acerca da relação escola e comunidade e do compromisso da universidade com a comunidade, permitindo pensar de outro modo as possibilidades de que família e comunidade se construam como lugares de referência para a infância em contradição com as incapacidades forjadas em discursos medicalizantes de prevenção de risco. Desse

modo, este caso reivindicou a importância de teorias-práticas como ferramentas no sentido de múltiplos usos que recusam sistematizações estáticas para se pensar a Psicologia Escolar e Educacional de perspectiva crítica em diálogo com a Psicologia Social e Comunitária e as Pedagogias críticas.

Entre as linhas que versam histórias e saudades, é preciso olhar de outros modos pelos vidros quebrados da própria prática enquanto mediadora das queixas escolares. Apostamos em uma Psicologia Escolar e Educacional que esteja implicada na superação das classificações rígidas que adoecem para medicalizar - acabando por contraindicar a infância -, e se localiza em espaços de diálogo entre os atores e a rede de proteção.

REFERÊNCIAS

ALMA de Criança. Intérpretes: André Ramiro e Gabriel, o Pensador. Compositor: André Ramiro. *In*: CRÔNICAS de um Rimador. [S.l.]: Independente, 2012. CD, faixa 5. Disponível em: <https://genius.com/Andre-ramiro-alma-de-crianca-lyrics>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BARBOSA, D. R. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. esp., p. 104-123, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/cB6yXc4HxJhk4FH8YPrnrNM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BARROS, L.; BARROS, M. E. B. de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016. v. 2. p. 175-202.

BOTELHO, P. S.; CUNHA, T. C.; BICALHO, P. P. G. de. Processos de criminalização da pobreza no território escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, [São Paulo], v. 24, e200988, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TYXLdzpvcvXNjsCKLkVvVnX9S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 240, p. 7, 12 dez. 2019.

CENTAUROS. Intérpretes: Fábio Brazza e Sant. Compositores: Fábio Brazza e Sant. *In*: ISSO não é um disco de rap. [S.l.]: Independente, 2020. CD, faixa 1. Disponível em: <https://genius.com/Fabio-brazza-centauros-lyrics> Acesso em: 20 nov. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS**. Brasília: CFP, 2008.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 11-21, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/viewFile/2456/2090>. Acesso em: 13 maio 2021.

CONFUNDINDO Sábios. Intérprete: Rashid e Emicida. Compositores: Rashid e Emicida. *In*: CONFUNDINDO Sábios. [S.l.]: Independente, 2013. CD, faixa 7. Disponível em: <https://genius.com/Rashid-confundindo-sabios-lyrics>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2 ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

DECOTELLI, K. M.; BOHRER, L. C. T.; BICALHO, P. P. G. de. A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder: notas sobre clínica e política. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 446-459, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ZJZ5K3CjdSbKhQrvpf9mnjw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2021.

ESTUDO Errado. Intérprete: Gabriel, o Pensador. Compositor: Gabriel, o Pensador. *In*: AINDA é só o começo. [S.l.]: Chaos : Sony Music, 1995. CD, faixa 6. Disponível em: <https://genius.com/Gabriel-o-pensador-estudo-errado-lyrics>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FIORE, M. de A. A. Medicalização do corpo na infância: considerações acerca do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 364-380, 2005. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41373>. Acesso em: 28 abr. 2021.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: MOTTA, M. B. da (org.). **Ditos e Escritos V**: ética, sexualidade, política. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GARCIA, R. M.; SILVA JÚNIOR, N. G. S. Patologização da infância e medicalização da vida: os (des)caminhos das políticas sociais. *In*: VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. **Anais [...]**. São Luiz: UFMA, 2015. (não paginado). Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo4/patologizacao-da-infancia-e-medicalizacao-da-vida-os-des-caminhos-das-politicas-sociais.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2022.

GUARIDO, R. L. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL DE QUEIXA ESCOLAR (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 27-40.

HOJE. Intérpretes: Renato Russo e Leila Pinheiro. Compositores: Renato Russo e Leila Pinheiro. *In*: PRESENTE. [S./l]: EMI, 2003. CD, faixa 2. Disponível em: <https://genius.com/Renato-russo-hoje-lyrics>. Acesso em: 20 nov. 2022.

KAMERS, M. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. **Estilos Clínicos**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 153-165, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v18n1/a10v18n1.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

LEMONS, F. C. S. A medicalização da educação e da resistência no presente: disciplina, biopolítica e segurança. **Psicologia Escolar e Educacional**, [São Paulo], v. 18, n. 3, p. 485-492, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/HtkkcpC7d5LZZmjKb6xSMZx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2021.

LOURAU, R. Uma técnica de análise de implicações: B. Malinowski, Diário de etnógrafo (1914-1918). *In*: ALTOÉ, S. (org.). **René Lourau**: Analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 259-283.

MARASCHIN, C. Psicologia e Educação: pontuações temporais. *In*: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. de L.; CARVALHO, D. C. de (org.). **Psicologia e Educação**. Multiversos Sentidos, Olhares e Experiências. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003. p. 233-241.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia Escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-78.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, [São Paulo], v. 16, n. 1, p. 135-142, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Fbgwty4bzXgVTcdqwjFQNHK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MOUNTIAN, I. Reflexões sobre metodologias críticas em pesquisa: interseccionalidade, reflexividade e situacionalidade. **Revista Psicologia Política**, [Florianópolis], v. 17, n. 40, p. 454-469, set./dez. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v17n40/v17n40a05.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

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

PLANO de voo. Intérprete: Criolo e Síntese. Compositores: Criolo e Síntese. *In*: CONVOQUE Buda. [S.l.]: Oloko Records, 2014. CD, faixa 8. Disponível em: <https://genius.com/Criolo-plano-de-voo-lyrics>. Acesso em: 20 nov. 2022.

RATIER, R. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. *In*: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 151-158.

RIZZINI, I.; GONDRA, J. G. Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875-1899). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 561-584, jul./set. 2014. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgDg9SHLsWSXxpgs3BLmmXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A ESCOLA: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SASS, O. Educação e psicologia social: uma perspectiva crítica. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 57-64, jun. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/fWT9ngBjnHf5pmDbfTGQQQJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SAWAIA, B. B. Comunidade como ética e estética da existência: uma reflexão mediada pelo conceito de identidade. *Psyche*, [São Paulo], v. 8, n. 1, p. 19-25, 1999. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/nexin/artigos/download/comunidade-como-etica-e-estetica-da-existencia.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, B. de P. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, B. de P. (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 97-118.

ZUCOLOTO, P. C. S. do V. O médico higienista na escola: as origens históricas da Medicalização do fracasso escolar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 17, n.1, p. 136-145, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v17n1/13.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

The background of the entire page is a grid of stylized human faces. The faces are rendered in a minimalist, graphic style with bold outlines and flat colors. The color palette is warm, consisting of various shades of orange, red, and pink. The faces are arranged in a grid, with some larger and more prominent than others, creating a sense of depth and movement. The overall effect is a dense, textured pattern of human figures.

4

*Lucianna Ribeiro de Lima
Eliana Bolorino Canteiro Martins
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes*

**PSICOLOGIA ESCOLAR
E SERVIÇO SOCIAL
NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
TRILHANDO CAMINHOS E PARCERIAS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97600.4

INTRODUÇÃO

“Adail viu o mundo e o mundo nem sempre viu Adail. Mudou o mundo e mudou Adail. Mas nem o mundo nem Adail mudaram o suficiente para encolher a distância entre o carregador e o avião. Porque, aos 62 anos, Adail segue sendo o que o doutor grita lá da porta do desembarque: “Ô, negão”. E o mundo segue sendo do doutor. Mas Adail, ah Adail, Adail não desistiu de voar” – Eliane Brum¹⁴

Desde a regulamentação da Lei 13.935/2019 (BRASIL, 2019) que dispõe sobre a entrada de psicólogos/os e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica, muitos debates têm sido realizados com vistas a buscar formas de garantir tanto a implementação da referida legislação, quanto uma atuação profissional que vá ao encontro da defesa de uma educação igualitária, democrática, inclusiva, na perspectiva da emancipação humana. Na verdade, essa é uma luta iniciada há muitos anos e que não se encerra com a aprovação legal; pelo contrário, deve ser percorrida e cada vez mais abraçada por todas/os para que de fato seja efetivada (ANTUNES; SANTOS; BARBOSA, 2021).

Em nossa compreensão, a partir do ingresso de tais profissionais nas redes públicas de educação e, por sua vez, nos estabelecimentos educacionais, há que se cuidar dos aspectos referentes às especificidades de cada contexto escolar e de sua comunidade (estudantes, famílias, professoras/es, entre outros). Esse cuidado envolve tanto o estudo aprofundado sobre a realidade concreta da instituição, quanto a compreensão ampliada do percurso histórico que a constituiu, para que a atuação se dê em direção às demandas próprias de cada local, sem desconsiderar as demais dimensões que o envolvem.

Dentro disso, cabe refletir sobre as possíveis articulações entre as áreas da Psicologia e Serviço Social, numa perspectiva interdisciplinar, a partir do reconhecimento da importância de ambas as profissões

14 Trecho de “A vida que ninguém vê”, de Eliane Brum (BRUM, 2006, p. 29).

no cenário educacional brasileiro. Para tanto, é relevante debater sobre a necessidade de olhar para cada contexto considerando os fatores intra e extra escolares, as condições objetivas e subjetivas de vida das/dos estudantes e famílias, além de aspectos referentes ao corpo docente e demais participantes da equipe escolar, os quais repercutem no processo educativo de crianças e de adolescentes.

Em relação, especificamente, ao trabalho realizado pela Psicologia, concordamos com Antunes, Santos e Barbosa (2021) quando apontam a multiplicidade e a heterogeneidade da formação dessas/es profissionais e das diferentes realidades das escolas, sendo fundamental uma leitura crítica do contexto e das condições concretas para que a atuação da/o psicóloga/o esteja consonante com as demandas de cada instituição.

Para contribuir com o debate sobre a atuação do psicólogo escolar a partir de agora, com sua presença na educação básica, na rede pública, aprovada por lei, torna-se imprescindível considerar a complexidade e as mediações que envolvem as atividades desses (as) profissionais na atual conjuntura de intensificação da crise política, econômica, e sanitária que assola o cenário brasileiro e o mundo. Dito de outra forma, trata-se de discutir as condições concretas para a implementação da lei, levando em conta que a categoria de psicólogos, assim como a realidade das escolas e suas múltiplas demandas é heterogênea, multifacetada, contraditória e dinâmica. (ANTUNES; SANTOS; BARBOSA, 2021, p. 27).

No que tange às dimensões que particularizam o trabalho da/o assistente social na Educação, de forma geral, estas podem ser traduzidas no âmbito da garantia do acesso à educação escolarizada, da permanência, da valorização da gestão democrática e da qualidade da educação. Corroboramos com a argumentação de Lessa (2013), ao afirmar que a/o assistente social possui

[...] um importante papel na construção de análises mais totalizantes em torno das expressões da questão social nos espaços educacionais, de modo a problematizar a percepção dos atores que ali atuam e formam sobre a família contemporânea,

sobre as condições de aprendizado dos estudantes, suas condições de vida e trabalho, sua percepção sobre a escola e suas condições de permanência (e identificação) neste ambiente. (LESSA, 2013, p.115).

Desse modo, o objetivo deste capítulo é trazer elementos que possam contribuir com a articulação entre Psicologia Escolar e Serviço Social na educação básica, como um processo histórico em constante construção. Diante dos impasses e contradições que se impõem na política educacional no contexto contemporâneo e, apesar dos reveses, reiteramos a luta em defesa da educação como direito humano e social.

PRESSUPOSTOS FUNDANTES: EDUCAÇÃO, POLÍTICA DE EDUCAÇÃO, SERVIÇO SOCIAL, PSICOLOGIA ESCOLAR, MULTI E INTERDISCIPLINARIDADE

Para refletir sobre o trabalho da equipe multidisciplinar na educação básica, envolvendo psicólogas/os e assistentes sociais, conforme determina a Lei 13.935/2019, é necessário analisar os pressupostos referentes: à concepção de educação e política de educação; às profissões de Psicologia Escolar e Serviço Social; aos conceitos de interdisciplinaridade/multidisciplinaridade.

Inicialmente, deve-se explicitar a concepção de educação e política de educação que sustentam as reflexões propostas neste texto. Conforme aponta Saviani (2003, p. 13), educar “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2003, p. 13). A educação, no sentido amplo da palavra, envolve uma dimensão da vida social, numa perspectiva ontológica, assim como o trabalho.

A política de educação, conforme afirma Almeida (2013), é uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução - a formação da força de trabalho e a disseminação de valores hegemônicos, mas que também resulta da luta da classe trabalhadora para dar direção aos seus processos de produção de uma consciência própria, autônoma.

Nesta direção, a escola é um espaço privilegiado que propicia acesso ao conhecimento construído coletivamente pela humanidade (SAVIANI, 2003), além de possibilitar a construção de valores, atitudes que poderão contribuir para a formação integral do homem como sujeito crítico. A escola é um campo de disputa de projetos societários e educacionais contraditórios, conforme afirma Snyders (2005, p. 28):

A escola (educação) é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial; mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. A escola é uma instabilidade, mais ou menos aberta, a nossa ação.

Importante lembrar que na sociedade capitalista, o “trabalho coletivo” deve ser compreendido como a soma de diferentes trabalhos individuais, provocando uma dependência entre eles. “Essa forma social do processo de trabalho se revela um método empregado pelo capitalista para ampliar a força produtiva do trabalho e daí tirar mais lucros” (MARX, 1867/2002, p. 388). Portanto, isso não significa que haja um esforço conjunto de profissionais perseguindo uma finalidade; esta perspectiva precisa ser construída.

Desse modo, a/o assistente social e a/o psicóloga/o na educação básica estão inseridas/os no trabalho coletivo, relacionando-se também com as/os professoras/es de diferentes formações acadêmicas mas, para garantir que toda a equipe tenha compreensão do papel e da função dessas/es profissionais, é fundamental que se esclareça sobre o trabalho de ambas/os e as possibilidades de atuação no contexto escolar.



Defendemos que toda profissão é uma ocupação do homem com um fim concreto: atender a determinadas necessidades sociais que surgem em um contexto sócio-histórico específico, que influencia e determina as profissões. Desta forma, o conjunto de processos econômicos, sociopolíticos e culturais propicia condições para a emergência do Serviço Social como profissão inserida na ordem burguesa no capitalismo monopolista.

O Serviço Social, nesse sentido, é uma profissão colocada na divisão social e técnica do trabalho atuando nas expressões da Questão Social¹⁵ que se configuram como as desigualdades sociais, marcas da sociedade capitalista, ou seja, da relação contraditória entre as classes fundantes: capital e trabalho. Os espaços sócio-ocupacionais, onde se insere a/o assistente social, espalham-se nas diversas políticas sociais (em instituições públicas e privadas).

A formação da/o assistente social, de nível superior, pautada nas Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (ABEPSS/CE-DEPSS, 1996), propicia um arcabouço de conhecimentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos, tendo como principal referência a Lei n. 8.662/1993 (BRASIL, 1993a), que dispõe sobre a profissão, estabelece competências e atribuições e regulamenta o Código de Ética Profissional (CFESS, 1993).

A partir de um redimensionamento da atividade profissional, iniciado no Movimento de Reconceituação do Serviço Social¹⁶ que culminou na construção do projeto ético-político da carreira (década de

15 "A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão". (IAMAMOTO; CARVALHO, 1982, p.77).

16 O Movimento de Reconceituação (1964-1985), segundo Iamamoto (2010, p. 205) "é dominado pela contestação ao tradicionalismo profissional, implicou um questionamento global da profissão: de seus fundamentos ídeo-teóricos, de suas raízes sociopolíticas, da direção social da prática profissional e de seu *modus operandi*", processo que ocorreu a partir da aproximação dos profissionais com a teoria social crítica de Marx.

1980), a direção hegemônica da profissão (entidades representativas) assume um posicionamento a favor da classe trabalhadora, contra qualquer forma de opressão, de preconceitos de classe social, gênero, etnia entre outros.

Diante de uma imagem construída nos primórdios da profissão e da nomenclatura das/os profissionais do Serviço Social como “assistentes sociais” pairam equívocos e distorções em relação ao trabalho desenvolvido por estas/es. Para elucidar é importante explicitar que a “assistência social”, a partir da Constituição Federal de 1988, se constituiu em uma Política Pública regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social (Lei n. 8.742/1993) (BRASIL, 1993b) e, portanto, não diz respeito especificamente à profissão Serviço Social. Essa é uma dentre outras políticas sociais *lócus* de efetivação do trabalho da/o assistente social juntamente com os demais profissionais.

A atuação da/o assistente social perpassa o planejamento, a execução, o monitoramento, a avaliação das políticas sociais, efetivando ações que viabilizem o acesso aos direitos sociais. Contemplam o trabalho profissional da/o assistente social as seguintes dimensões: investigativa, educativa e interventiva, mobilizando respostas às necessidades concretas da população demandatária dos serviços sociais. Contudo, sua atuação incide também sobre a maneira de pensar, sentir, agir e na formação da cultura, entendida como sociabilidade, que se constitui na dimensão educativa da profissão. Sendo “educativa”, tem um vetor, uma direção, que pode ser reprodutora, acrítica ou libertadora, crítica, propositiva.

Especificamente no âmbito da política de educação (em todos os níveis e modalidades de ensino), as dimensões que particularizam a inserção da/o assistente social nesses espaços sócio-ocupacionais abrangem: o acesso à educação escolarizada; a permanência; a gestão democrática e a qualidade da educação, como um direito humano e social de todas/os. O trabalho da/o assistente social vislumbra ações abrangendo a comunidade escolar (estudantes/famílias,

professoras/es, gestoras/es, funcionárias/os administrativas/os e de apoio), além de considerar articulações que envolvam o território onde a escola está inserida.

De forma geral, destacamos os conhecimentos específicos essenciais para as/os assistentes sociais que atuam nesta política social, sendo: o significado da política de educação nos processos de reprodução social, os mecanismos de qualificação e desqualificação da força de trabalho e de disputa pela hegemonia, além das particularidades de cada nível de ensino; aprofundar e apropriar-se dos conhecimentos das produções teóricas referente à realidade educacional e também sobre os fenômenos socioeducativos (evasão escolar, fracasso escolar etc.); a compreensão das atribuições de cada profissional envolvido com o trabalho coletivo na educação; analisar a realidade social estabelecendo conexões entre as determinações conjunturais e a sociabilidade capitalista, desvelando as mediações (universalidade – singularidade e particularidade); produzir conhecimentos sobre os usuários, às demandas e a instituição; efetivar a articulação da política de educação com as demais políticas sociais, possibilitando que a escola se reconheça como parte integrante do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA – Resolução nº 113)¹⁷. Assim, a/o assistente social precisa construir um trabalho profissional que reitere a dimensão teleológica a partir da incorporação de instrumentos de planejamento, avaliação e sistematização, particularmente, a partir da elaboração de projeto de intervenção que valorize a dimensão crítica, propositiva e investigativa do exercício profissional e que explicita os compromissos éticos e políticos coletivamente assumidos na profissão.

17 “O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) surgiu no ano de 2006, com o intuito de fortalecer a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e garantir a proteção integral à infância e adolescência. Instituído pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), por meio da Resolução nº 113. O SGDCA é um sistema formado pela articulação e integração de vários atores sociais – de instâncias públicas governamentais e da sociedade civil – que atuam para garantir que os direitos humanos e sociais se concretizem na vida das crianças e adolescentes em todo o território brasileiro”. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/abraçe-o-marajó/sgdca#:~:text=O%20Sistema%20de%20Garantia%20dos,integral%20%C3%A0%20inf%C3%A2ncia%20e%20adolesc%C3%A2ncia>. Acesso em: 20 maio 2022.

Quanto à atuação em Psicologia Escolar e Educacional, consideramos imprescindível traçar um breve percurso histórico deste campo e área de conhecimento, além de relatar as conquistas que já se efetivaram no âmbito profissional.

A Psicologia surgiu no Brasil no final do século XIX, fundamentando suas bases em um modelo positivista, racionalista e classificatório, proveniente dos conhecimentos europeus e dos EUA, cuja finalidade era controlar o comportamento humano e adaptá-lo ao meio, através da aplicação de conhecimentos do campo da medicina. Embora aprovado posteriormente, o primeiro curso de graduação em Psicologia foi implementado na Universidade de São Paulo (USP) em 1958 e a profissão foi regulamentada em 1962. Desde o início da regulamentação, os currículos dos cursos de formação em Psicologia focavam a atuação clínica, mesmo em ambiente escolar, reiterando uma visão biologizante e individualista dos fenômenos educacionais. Nesse cenário, as/os estudantes de Psicologia eram “preparadas/os” para aprenderem a diagnosticar problemas de comportamento e de aprendizagem por meio de escalas de avaliação e testes padronizados que evidenciavam os aspectos individuais de cada sujeito (FACCI; SILVA, 2014).

No final da década de 1970, e meados de 1980, começaram a surgir críticas ao modelo clínico, à psicomетria e à falta de articulação entre Psicologia e Educação, indicando uma revisão da atuação da Psicologia na escola. Nesse cenário, Patto (1981) produziu sua tese intitulada “Psicologia e ideologia: reflexões sobre a Psicologia Escolar” em que fez uma leitura crítica sobre as relações da escola com a sociedade, bem como sobre a atuação de psicólogas/os baseada em pressupostos ideológicos do normal e do patológico no campo educacional (ANTUNES, 2003; BARBOSA, 2012; FACCI; SILVA, 2014).

Barbosa (2012) fez uma análise sobre a história da Psicologia Educacional e Escolar¹⁸ no Brasil e, baseada em Antunes (2014 apud

18 As autoras optam por inverter a ordem e assumir a terminologia Psicologia Educacional e Escolar entendendo que a segunda se originou da primeira.

Barbosa, 2012) indicou alguns períodos, a saber: 1) colonização, saberes psicológicos e educação – educando meninos rudes (1500-1906); 2) Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930); 3) desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na educação (1930-1962); 4) Psicologia Educacional e a Psicologia do escolar (1962-1981); 5) o período da crítica (1981-1990); 6) Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução (1990-2000); 7) virada do século: novos rumos? (2000- ?).

Na percepção da autora, a partir dos anos 2000, houve uma intensa produção científica na área e se ampliaram os serviços públicos de Psicologia Educacional e Escolar, no âmbito das prefeituras e também na esfera privada. No entanto, tais profissionais parecem não ter incorporado ainda, em sua formação, uma reflexão crítica sobre os fenômenos educacionais, reproduzindo práticas individualizantes e biologizantes. A esse respeito, Antunes, Santos e Barbosa (2021, p. 26) atestam:

Infelizmente, passadas quase cinco décadas de produção crítica da psicologia escolar e educacional, ainda perduram entre professores, e mesmo entre muitos psicólogos, representações sobre o aluno da classe trabalhadora ancoradas em ideias individualizantes, patologizantes, medicalizantes, clinalizantes e culpabilizadoras do educando e de suas famílias, naturalizando e se contrapondo a uma perspectiva crítica de psicologia escolar.

Isso revela o quanto ainda é preciso continuar trilhando esse caminho de luta (também política) por uma Psicologia Escolar crítica, por meio de debates, participação em fóruns de discussão, convidando tanto as/os estudantes de graduação e profissionais da área, como ainda a sociedade, a adotarem uma nova visão e perspectiva sobre o desenvolvimento humano, considerando os aspectos culturais, políticos, sociais e econômicos envolvidos no processo. Também cumpre reiterar a importância da revisão de currículos no ensino superior para formar profissionais que saibam fazer críticas ao modelo clínico e patologizante,

e para que estejam “comprometidos com a transformação das condições materiais nas quais estão inseridos” (FACCI; SILVA, 2014, p. 278).

A partir da periodização apresentada por Barbosa (2011), Silva e Silva (2022) propõem a revisão do sétimo período da história da Psicologia Educacional e Escolar, pois a pandemia de Covid-19 e o modo como o governo brasileiro lidou com ela trouxeram “uma situação inimaginada e inimaginável para a Educação brasileira, que já está exigindo de psicólogas e psicólogos escolares outros olhares para o intrincado campo educacional e seus diversos atores.” (SILVA; SILVA, 2022, p. 12).

Cumpre mencionar que inúmeros desafios são vivenciados pelas/os psicólogas/os logo que concluem sua formação superior e iniciam sua carreira profissional. Dentre esses desafios, ressalta-se a angústia de constatar que a realidade apresentada pelas escolas é extremamente distante do ideal percorrido e, geralmente, bem diferente do relatado ou anunciado nas produções bibliográficas que não articulam a teoria com as experiências práticas. Desse modo, destaca-se a importância de que, ao adentrar o contexto escolar, a/o psicóloga/o assuma a tomada de consciência acerca da realidade institucional e busque aproximações com os sujeitos que constituem aquela escola, especificamente.

Para isso, a/o psicóloga/o imersa/o na instituição escolar precisa, pouco a pouco, conquistar seu espaço de atuação, buscando nas interações com os diferentes sujeitos fazer parte de um coletivo-educador (MARASCHIN, 2008). Nessa direção, poderá construir conjuntamente com a equipe escolar um trabalho engajado e afinado com as demandas e com a realidade de cada contexto, buscando implementar ações que sejam, de fato, coletivas e considerem as especificidades dos sujeitos e da instituição.

Vale lembrar também a importante tarefa atual da/do profissional da Psicologia Escolar na defesa por uma escola que não culpabilize as/os estudantes pelo fracasso escolar, ou por defasagens

e/ou dificuldades em seu processo de escolarização, rompendo com processos e práticas medicalizantes que insistem em comparecer à escola pela preponderância do poder médico e de leituras equivocadas, biologizantes e individualizantes dos sujeitos (FACCI; SILVA; RIBEIRO, 2012; MEIRA, 2012; MOYSÉS; COLLARES, 2020; NUNES; LIMA, 2017; SOUZA; SILVA, 2015).

Moysés e Collares (2020, p. 5) provocam uma reflexão fundamental quando afirmam:

Na busca da homogeneização de todos os seres humanos e de silenciamento dos conflitos, os que não se submetem sofrem processos destinados a lhes mostrar – assim como a aqueles que os rodeiam – que é melhor conformar-se e se deixar levar. Os que não se submetem são quimicamente assujeitados, institucionalizados em diagnósticos psiquiátricos e drogas psicoativas, são destituídos de sua subjetividade, de sua condição de sujeito histórico-cultural.

A lógica medicalizante, bem como a biologização e a patologização da aprendizagem e da educação supervalorizam a padronização de condutas, trazendo para dentro do contexto escolar um cenário marcado pelo adoecimento, sendo que a escola deveria ser um espaço saudável de compartilhamento de saberes, de valorização das diferenças, de potencialização de desenvolvimento e de emancipação de sujeitos.

Constatamos que muitas vezes as/os professoras/es se sentem impotentes diante das queixas escolares e das/os estudantes que não aprendem como as/os demais, e encaminham tais estudantes para especialistas da área médica com a expectativa de “tratamento” dos prováveis problemas identificados por elas/es. Nesse momento, as/os referidas/os docentes assumem uma lógica medicalizante, conferindo poder absoluto ao médico, afastando-se de seu campo de conhecimento e abrindo mão, inclusive, de implementar novas estratégias no trabalho pedagógico (NUNES; LIMA, 2017).



Nesse sentido, faz-se necessário que a/o profissional de Psicologia Escolar colabore com as/os professoras/es na desconstrução dessa visão sobre as/os estudantes, por meio da proposição de uma leitura crítica sobre as questões que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento humano e sobre os fenômenos educacionais. Ademais, torna-se fundamental nesse processo que os saberes docentes sejam valorizados e que as/os professoras/es se sintam fortalecidas/os e potencializadas/os a buscarem estratégias e metodologias diferenciadas que favoreçam a todas/os as/os estudantes a apropriação do conhecimento.

Destacamos que para a estruturação de um trabalho em Psicologia Escolar numa perspectiva crítica, é necessário um estudo aprofundado e uma fundamentação teórica consistente que dê sustentação à prática a ser realizada, de forma que esta não fique descontextualizada ou mesmo desarticulada das questões que se dão na sociedade e no mundo real e concreto. Concordamos com Silva (2021)¹⁹ quando reafirma a necessidade de as/os psicólogas/os considerarem que toda/o prática precisa ser sólida e estar muito bem fundamentada em uma teoria (informação verbal).

Lima (2015) sintetizou alguns indicativos teórico-práticos para a atuação da/do psicóloga/o escolar em uma perspectiva histórico-crítica, os quais resumimos a seguir:

1. Uma atuação que rompa com concepções conservadoras e práticas individualizantes, frente aos fenômenos escolares;
2. Uma atuação que trabalhe com a coletividade na escola;

19 Referência às falas da profa. Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva, durante a 73ª Reunião Anual da SBPC (evento on-line): SILVA, S. M. C. da. **Discussões sobre a implantação da Lei 13.935/19 e a prestação do serviço de Psicologia nas redes públicas de Educação Básica.** 73ª Reunião Anual da SBPC. Mesa Redonda. Transmissão ao vivo, 20 jul. 2021. YouTube. 1 vídeo (1:54:52).

3. Uma atuação em que a/o psicóloga/o tenha uma função ético-política de problematizar o instituído, sem perder de vista seu compromisso com a função social da escola que é ensinar;
4. Uma atuação que promova uma avaliação psicoeducacional crítica e interventiva;
5. Uma atuação que reconheça as lacunas no processo de formação inicial e continuada na Área de Psicologia Escolar e Educacional e que busque a formação por meio do arcabouço teórico já construído;
6. Uma atuação que tenha como princípio que um trabalho de formação continuada de professoras/es necessariamente implica em um trabalho de formação continuada de psicólogas/os;
7. Uma atuação junto à gestão da escola que possa favorecer o aprofundamento das concepções que fundamentam as práticas pedagógicas na escola e a compreensão dos fenômenos educacionais de forma mais ampliada;
8. Uma atuação que trabalhe numa perspectiva inclusiva e na promoção dos direitos humanos em diferentes contextos educacionais;
9. Uma atuação que contemple realização de pesquisas com o objetivo de aprimorar o processo educativo.

Consideramos extremamente pertinentes todos os indicativos apresentados por Lima (2015) e ressaltamos que trabalhar nessa perspectiva de atuação histórico-crítica exigirá também da/o psicóloga/o escolar um profundo engajamento ético-político em sua profissão.

Sendo assim, a/o psicóloga/o escolar precisa incluir em sua atuação profissional uma maior participação nos fóruns de discussão, proposição e implementação de políticas públicas educacionais, tendo em vista as críticas construídas e as pesquisas realizadas

pela área de Psicologia Escolar e Educacional nas últimas cinco décadas, bem como o arcabouço teórico já consolidado com valiosas contribuições para a Educação e para a melhoria de contextos educacionais (SOUZA, 2014, 2018).

Além disso, concordamos com Silva (2021) quando nos lembra de que não podemos deixar de pensar na dimensão afetiva da escola e nesse caráter humanizante da instituição escolar que, para algumas crianças e adolescentes, poderá representar a única chance que terão na vida para se humanizarem e se desenvolverem culturalmente, dadas as condições precárias de subsistência.

Diante disso, é importante evidenciarmos a necessidade de a escola se abrir para mudanças, para construções coletivas de caminhos que envolvam muitas mãos, de não supervalorizar saberes técnicos como a aplicação de uma fórmula única para situações múltiplas pois, dessa forma, “estaremos menos ao lado dos ideais, e mais próximos das pessoas envolvidas, de seus sentimentos, de seus dilemas e, principalmente, de nossas potências de realização” (ANGELUCCI; LINS, 2007, p. 345).

Ao pensarmos nesse trabalho, construído por muitas mãos, é preciso considerar a importante articulação entre os saberes, entre as funções e papéis realizados por diferentes pessoas no ambiente escolar, de forma que todas sejam respeitadas e para que não haja sobreposição de papéis, nem disputa de lugares. Assim, vale refletir sobre os conceitos multidisciplinaridade e interdisciplinaridade no contexto escolar.

De acordo com Ely (2003, p. 114), há uma série de explicações em torno do tema interdisciplinaridade, que variam em relação ao “grau de cooperação e coordenação entre as disciplinas” e, dentre eles, mencionamos:

- “multidisciplinaridade: o trabalho acontece de forma isolada, geralmente com troca e cooperação mínima entre as disciplinas”;

- “interdisciplinaridade: as relações profissionais e de poder tendem à horizontalidade, as estratégias de ação são comuns e estabelece-se uma troca recíproca de conhecimento entre as diferentes disciplinas”.

Segundo Rodrigues (1995, p. 157),

a perspectiva interdisciplinar não fere a especificidade das profissões [...] muito pelo contrário, requer a originalidade e a diversidade dos conhecimentos que produzem e sistematizam acerca de determinado objeto, de determinada prática, permitindo a pluralidade de contribuição para compreensões mais consistentes deste mesmo objeto, desta mesma prática.

Ressaltamos que essa perspectiva não está dada, sendo fruto de construção das/os profissionais que estão envolvidas/os na instituição escolar. Desta forma, referendamos a seguinte afirmação:

A atuação interdisciplinar requer construir uma prática político-profissional que possa dialogar sobre pontos de vista diferentes, aceitar confrontos de diferentes abordagens, tomar decisões que decorram de posturas éticas e políticas pautadas nos princípios e valores estabelecidos nos códigos de ética dos profissionais. A interdisciplinaridade, que surge no processo coletivo de trabalho, demanda uma atitude ante a formação e conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, atribuições, habilidades, possibilidades e limites das disciplinas, dos sujeitos, do reconhecimento da necessidade de diálogo profissional e cooperação. (CFESS, 2011, p. 27).

Estamos de acordo com Frigotto (2008, p. 48), quando diz que:

[...] o trabalho interdisciplinar [...] [é] uma necessidade imperativa pela simples razão que as partes que *isolamos* ou arrancamos “do contexto originário do real” para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte tem que ser explicitada na integridade das características e *qualidades da totalidade*. É justamente no exercício de responder a esta necessidade que o trabalho interdisciplinar se apresenta como um problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos de ensino.

Por reconhecermos os fatores intra e extra escolares que influenciam no processo de ensino e aprendizagem, e as condições objetivas e subjetivas de vida determinadas por questões econômicas, sociais, políticas, culturais, emocionais, que estão imbricadas e que incidem sobremaneira no sucesso das crianças, adolescentes e jovens na educação escolarizada, acreditamos na significativa contribuição da Psicologia e do Serviço Social para a área da educação, especialmente na educação básica.

Posto isso, no próximo item, abordaremos a aproximação entre Psicologia Escolar e Serviço Social na política de educação básica, contribuindo juntamente com as/os demais profissionais partícipes do trabalho coletivo nas instituições educacionais.

Psicologia Escolar e Serviço Social: parcerias possíveis na Educação Básica numa perspectiva interdisciplinar

Nos espaços institucionais da política de educação básica, por ser parte constitutiva da sociedade, os sujeitos com os quais nos deparamos, sejam estudantes, famílias e inclusive as/os profissionais da educação, apresentam diversas formas de expressão da questão social, entre as quais citamos algumas: violação de direitos sociais; problemas de saúde; vulnerabilidades socioeconômicas; envolvimento com drogas ilícitas e outras. Além disso, também compõem expressões relacionadas à discriminação e preconceitos: racismo, homofobia, questões de gênero e sexualidade humana, dentre outros. Portanto, emergem temas que envolvem situações objetivas e subjetivas de vida e que requerem reflexões e mediações de profissionais de diferentes áreas de conhecimento, dentre eles, a/o psicólogo/a e a/o assistente social.

Há uma tendência de compreensão do espaço escolar em uma dimensão mais integrada, envolvendo os processos institucionais e as

relações sociais, familiares e comunitárias que fundem uma educação emancipadora, articuladora de diferentes dimensões da vida social como constitutivas de novas formas de sociabilidade humana nas quais o acesso aos direitos sociais é crucial (YANNOULAS, 2017).

Ao analisarmos o documento “Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935/2019.” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2021), elaborado pelos órgãos representativos das categorias profissionais – Psicologia e Serviço Social, especificamente no item que trata sobre atribuições de psicólogas/os e assistentes sociais na educação básica, constatamos que há várias congruências, ou seja, atribuições que incidem sobre questões primordiais para efetivar o acesso, a permanência, a gestão democrática e a qualidade da educação básica, respeitando as peculiaridades de conhecimentos de cada profissão. Para exemplificar, destacamos cinco delas, alertando que todas as atribuições se articulam de forma direta ou indireta:

- contribuir na formação continuada de profissionais da educação;
- auxiliar equipes da rede pública de educação básica na integração comunitária entre a escola, a/o estudante e a família;
- contribuir com o processo de inclusão e permanência das/os alunas/os público-alvo da Educação Especial ou com necessidades educacionais específicas na perspectiva da inclusão escolar;
- criar estratégias de intervenção em dificuldades escolares relacionadas a situações de violência, uso abusivo de drogas, gravidez na adolescência, vulnerabilidade social;
- promover ações de combate ao racismo, sexismo, homofobia, discriminação social, cultural, religiosa.

Essas atribuições confirmam a relevância da atuação interdisciplinar considerando que, para a realização com qualidade das

atribuições específicas de cada profissional, há necessidade de articulação entre os membros da equipe multiprofissional.

Salientamos, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético, que os indivíduos são seres sociais; portanto, as suas condições físicas, psicológicas, culturais, socioeconômicas estão dialeticamente interconectadas e, de forma multideterminada, incidem sobre as condições objetivas de vida, na subjetividade e, por fim, no processo de ensino e aprendizagem - componente que inclui também os saberes da pedagogia.

Ademais, o trabalho articulado com psicólogos/os, assistentes sociais e demais profissionais da educação (de forma especial a/o pedagoga/o), contribuirá para:

- elaborar e analisar o perfil sócio-econômico-cultural das/os estudantes/famílias;
- acompanhar o desempenho das/os estudantes e identificar interferências sociais, psicológicas, pedagógicas e culturais na escolarização;
- mobilizar a participação ativa entre estudante, família e equipe escolar no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o engajamento coletivo na efetivação das atividades que envolvem estudantes e famílias qualifica a atuação;
- propiciar formação permanente envolvendo corpo docente, funcionárias/os de apoio e gestoras/es;
- viabilizar o processo reflexivo das/os estudantes e famílias acerca de temas referentes ao seu cotidiano;
- ampliar a participação de todas/os representantes da comunidade escolar nos espaços decisórios existentes na escola, tais como: conselho de escola, comissões, grupos de trabalho, grê-

mio estudantil, tendo como objetivo democratizar a gestão escolar, entre tantas outras atividades.

Considerando a complexidade dos indivíduos e do contexto social, é imprescindível debater temas importantes que envolvem as expressões da questão social e sejam referentes aos direitos sociais (políticas sociais), à dinâmica familiar, às relações interpessoais, às manifestações de violência, às questões de etnia, gênero e diversidade sexual, entre outras.

No que se refere à mediação de conflitos que envolvem situações de violência com estudantes e também com professoras/es e famílias (agressões físicas e psicológicas, assédio sexual e moral, dentre outras), considera-se relevante que toda a equipe escolar esteja engajada na discussão sobre a temática e na busca de encaminhamentos coletivos e institucionais visando à proteção e à integridade física e mental dos sujeitos.

As experiências exitosas de mediação das situações de violência indicam que elas devem ser pensadas sempre na relação com os preconceitos e as desigualdades que as (re) produzem. Sendo assim, psicólogas (os) e assistentes sociais podem contribuir com a construção de trabalhos colaborativos entre todos (as) os membros da comunidade escolar e desta com a rede de proteção, potencializando-os (as) no processo de composição de novas respostas a essa problemática. (SOUZA *et al.*, 2021, p. 41).

Diante de tantos desafios que se apresentam aos estabelecimentos educacionais, de modo mais amplo e especificamente à escola, torna-se primordial o envolvimento de todas/os as/os representantes da comunidade escolar no planejamento, acompanhamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da instituição²⁰

20 "O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica." (SAVIANI, 1983, p. 93).

com a contribuição significativa da equipe: assistente social, psicólogo/a, pedagogo/a e outras/os profissionais que a compõem.

O trabalho multiprofissional na perspectiva interdisciplinar impõe que todas/os na escola evitem um olhar circunscrito apenas aos objetivos pedagógicos, desenvolvendo uma perspectiva totalizante no campo da política educacional, entendida como um direito social, como fruto de lutas históricas e alvo de crescentes desconstruções pela lógica do capital.

Entendemos que é justamente nesse propósito que as/os profissionais de Psicologia e Serviço Social deveriam contribuir para a qualidade da educação básica; não apenas trabalhando em prol de garantir o acesso e a permanência de novos grupos sociais no sistema educacional, mas na construção e consolidação de processos pedagógicos igualitários de qualidade no interior da escola. Nessa direção, a equipe multiprofissional atuará para a efetivação da gestão democrática e da qualidade da educação. Qualidade essa que poderá se dar a partir da perspectiva crítica de educação, que, segundo Frigotto (20--), envolve as bases materiais de outra *qualidade social* da educação básica pública e as concepções de ser humano, de sociedade, de ciência, de tecnologia e de conhecimento.

Sabemos que tais concepções indicam a direção filosófica e teórica dos processos educativos, mas sua concretização depende de bases objetivas que constituem a materialidade das práticas pedagógicas no chão da escola. E quais são estas bases materiais para o funcionamento das escolas de educação básica? Em termos sintéticos pode-se listar: infraestrutura física, recursos materiais pedagógicos, corpo docente, trabalhadores técnicos administrativos, serviços e pessoal de apoio (condições de trabalho, formação profissional inicial e permanente).

Desta forma, para unificar lutas e resistências, as/os professoras/es, as/os psicólogas/os, as/os assistentes sociais, as/os estudantes e famílias devem assumir uma função estratégica contra

os ataques aos direitos sociais, especialmente, o direito humano e social à educação. Mas isso implica – nas instituições educacionais – em que a comunidade escolar reflita e se pergunte: intervir a favor de quem? Com quais valores? Com quem e como? E para quê?

A trajetória da mobilização dos órgãos representativos do Serviço Social e da Psicologia, para inserção dessas/es profissionais no âmbito da educação básica, fundamenta-se no reconhecimento da significativa contribuição das referidas profissões na construção de estratégias para viabilizar a concretização da educação como um direito social, visando à formação integral das/os estudantes.

Destaca-se ainda a finalidade da educação, inclusive conforme determina o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996): “a educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996).

Com o intuito de apresentar algumas possibilidades de atuação conjunta entre psicólogas/os escolares e assistente social em projetos interdisciplinares, além de ações específicas compartilhadas entre ambas/os as/os profissionais., listamos as seguintes atividades vivenciadas no Colégio de Aplicação - Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Cap Eseba/UFU)²¹:

- Participação em Comissões para construção e (re)elaboração contínua do Projeto Político Pedagógico do CAP Eseba/UFU;

21 Nessa escola de educação básica há uma equipe de 5 psicólogas/os escolares que atuam em diferentes ciclos de ensino, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ressalta-se que a primeira e terceira autora deste texto (Lucianna Ribeiro de Lima e Liliane dos Guimarães Alvim Nunes) são membros dessa equipe. O trabalho em Psicologia Escolar é realizado em parceria com toda equipe docente, gestão escolar, demais profissionais da área técnica, dentre elas/es, e, inclusive, com a profissional do Serviço Social, que atua em toda a escola.

- Participação em Comissão de Qualidade de Vida no Trabalho e realização de ações visando ao cuidado e à preservação da saúde das/os trabalhadoras/es da instituição;
- Participação em Comissão do Projeto Integrar (integração entre família e escola);
- Reuniões de orientação a famílias;
- Visitas domiciliares a famílias de estudantes em vulnerabilidade social, com suspeita de negligência, vítimas de violência etc.;
- Produção conjunta de relatórios de acompanhamento escolar de estudantes;
- Reuniões com responsáveis que atuam em órgãos e instâncias protetivas da infância e da adolescência;
- Encaminhamento de casos de estudantes para o Conselho Tutelar quando são esgotadas todas as ações no âmbito da escola;
- Realização de atividades de divulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Atividades relacionadas ao contexto da Pandemia.

Diante do exposto, entendemos que os esforços de psicólogas/os e assistentes sociais inseridas/os na educação básica devam se dar em direção a uma atuação coletiva, em parceria, realizada de forma interdisciplinar com todas as áreas de conhecimento que compõem os saberes da Educação. Cabe também reiterar a importância dessas/es profissionais se aproximarem do campo de conhecimento pedagógico e das teorias que dão sustentação à melhor compreensão sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento humanos para, então, poderem atuar de forma colaborativa e construtiva. Nesse prisma, referendamos a fala de Souza *et al.* (2021, p. 45) quando apontam:

Para a atuação em equipe multiprofissional, os (as) profissionais deverão, para além das competências técnicas e éticas exigidas por ambas as profissões, buscar conhecimentos da área pedagógica, numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar. Isso ainda exigirá compartilhamento de experiências, cooperações, ajudas, dicas, trocas etc., buscando sempre ampliar o conhecimento, avaliar e refletir sobre o trabalho desenvolvido; retroalimentando assim, o seu fazer enquanto equipe multiprofissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, que por ora se encerra, procuramos tecer reflexões sobre a importante contribuição das áreas de Psicologia e Serviço Social na educação básica, bem como a necessidade de constante articulação entre ambas e, ainda, com as/os demais participantes do contexto escolar, para que seja desenvolvido um trabalho coerente e que repercuta no desenvolvimento humano de todos os sujeitos envolvidos.

Considerando as peculiaridades da atuação inerente a cada profissão, não podemos perder de vista que os conflitos e tensões fazem parte do processo de construção de um trabalho numa perspectiva interdisciplinar. Assim, ao mergulharmos no contexto escolar precisamos estar abertos para essa relação e interação com os diversos saberes, acolhendo as diferentes visões de mundo e compreensões de realidade. Com base nessa perspectiva, tomamos como ponto central de reflexão o caráter multidimensional da formação humana que envolve aspectos cognitivos, subjetivos, sociais, culturais, históricos, políticos, entre outros.

Nesse viés, é preciso percorrer o caminho de busca conjunta para compreensão dos fenômenos educacionais em sua totalidade, bem como maneiras coletivas de enfrentamento da realidade, de encaminhamento das questões que envolvam a formação humana, sobretudo daquelas que contribuam para a emancipação dos sujeitos

em direção a alcançarem condições de vida digna em sociedade, por meio da Educação.

Referendamos a fala de Silva (2021) quando afirma que, certamente, a presença de psicólogas/os na escola poderá colaborar para que esta cumpra sua função de ensinar e de humanizar os sujeitos, e aqui incluímos as/os assistentes sociais nessa importante tarefa. Tarefa essa que envolve não apenas conhecimentos formais, mas também aprendizados importantes e a apropriação de elementos culturais essenciais para os sujeitos elevarem sua condição de participação e usufruto da vida em sociedade (informação verbal).

Finalizamos nossa reflexão retomando a epígrafe, que abre este capítulo, para reiterar nossa defesa de que somente por meio da educação, e de políticas públicas que garantam a qualidade dessa educação, em todos os níveis e contextos de atuação, é que conseguiremos diminuir a distância entre Adail e o avião; e, então, teremos condições de olhar para “a vida que ninguém vê”, conforme nos convida Brum (2006), com coragem e determinação rumo à construção de uma sociedade mais justa e igualitária a todas/os, sem jamais desistir de alçar novos voos.

REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: ABESS/CEDEPSS, 1996. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

ALMEIDA, N. L. T. (org.). **Subsídios para Atuação de Assistente Social na Política de Educação**. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais [3]. Brasília: CFESS, [2013]. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

ANGELUCCI, C. B.; LINS, F. R. S. Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa. In: SOUZA, B. P. (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 329-349.

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

ANTUNES, M. A. M.; SANTOS, R. C. dos; BARBOSA, D. R. Psicologia e Educação: sobre as raízes da Lei nº 13.935/2019 e os desafios para a Psicologia Escolar. In: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. F. L. (org). **Por que a Psicologia na Educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Curitiba: CRV, 2021. v. 1. p. 17-32.

BARBOSA, D. R. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [Porto Alegre], v. 32, n. spe, p. 104-123, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/cB6yXc4HxJhk4FH8YPnrNM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social. Diário Oficial da União: seção 1, ano 131, n. 107, 08 jun. 1993a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Lei Orgânica da Assistência Social. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 233, 08 dez. 1993b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços da psicologia e do serviço social na rede pública de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 240, 12 dez. 2019 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Resolução n. 113, de 19 de abril de 2006**. Dispõe sobre os Parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/resolucao-no-113-de-19-04-06-parametros-do-sgd.pdf/view>. Acesso em: 20 maio 2022.



BRUM, E. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

CFESS. **Parâmetros para atuação de assistentes sociais na política de assistência social**. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais [1]. Brasília: CFESS, 2011. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/Cartilha_CFESS_Final_Grafica.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

CFESS. **Resolução n. 273/93, de 13 de março de 1993**. Institui o Código de Ética dos Assistentes Sociais. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao_273-93.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogos (os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica**: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935/2019. Brasília: CFP, 2021. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/manual_lei_13935-final-web.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

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

Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

ELY, F. R. Serviço Social e Interdisciplinaridade. **Katálysis**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p.113-117, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/7123/6625>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C. da. Por uma formação para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional. *In*: SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C. da; YAMAMOTO, K. (org.). **Atuação do psicólogo na Educação Básica**: concepções, práticas e desafios. Uberlândia: Edufu, 2014. p. 275-282.

FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C. da; RIBEIRO, M. J. L. Medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno? *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.). **A exclusão dos incluídos**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 157-186.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**. Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste. Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FRIGOTTO, G. Qualidade e Quantidade da Educação Básica no Brasil: Concepções e Materialidade. *In*: **BLOG Docplayer**. [S.]. [20-]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11476459-Qualidade-e-quantidade-da-educacao-basica-no-brasil-concepcoes-e-materialidade.html>. Acesso em: 22 ago. 2022.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 19. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil.** São Paulo: Cortez : Celats, 1982.

LESSA, S. E. do C. A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para este debate. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 113, p. 106-130, jan./mar.2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/6KvCy44KvNNHQM/Lgqhcfb5L/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 nov. 2020.

LIMA, L. R. **Atuação do psicólogo escolar nos colégios de aplicação das universidades federais: práticas e desafios.** 294f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARASCHIN, C. Seminário Regional do Ano da Educação: entrevista com Cleci Maraschin. **Revista Entrelinhas**, Porto Alegre, Ano IX, n. 45, p. 16, out./dez. 2008.

MARTINELLI, M. L. **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber.** São Paulo: Cortez, 1995.

MARX, K. **O capital.** 20. ed. V. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Trabalho original publicado em 1867)

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 136-142, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Fbgwty4bzXgVTcdqwjFQNHK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Novos modos de vigiar, novos modos de punir: A patologização da vida. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S.l.], v. 57, p. 31-44, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34626/esc.vi57.11>. Acesso em: 22 jul. 2022.

NUNES, L. G. A.; LIMA, L. R. Ações inclusivas da Psicologia Escolar em busca da superação da medicalização da infância e da patologização do aprender. In: SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A. de; BUIATTI, V. P. (org.). **Educação para todos: das políticas públicas ao cotidiano escolar.** Curitiba: CRV, 2017. p. 135-154.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar.** 1981. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/924/836/3041> Acesso em: 20 set. 2022.

RODRIGUES, M. L. O Serviço Social e a perspectiva interdisciplinar. *In*: MARTINELLI, M. L.; RODRIGUES, M. L.; MUCHAIL, S. T. (org.). **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 152-?.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1983.

SILVA, B. M. C.; SILVA, S. M. C. da. Psicologia Escolar e Educacional na crise sanitária e política: qual caminho seguir? **Revista Cocar** [on-line], v. 16, n. 34, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5250> Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVA, S. M. C. da. **Discussões sobre a implantação da Lei 13.935/19 e a prestação do serviço de Psicologia nas redes públicas de Educação Básica**. 73ª Reunião Anual da SBPC. Mesa Redonda. Transmissão ao vivo, 20 jul. 2021. YouTube. vídeo (1:54:52). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qH9bd4i5gnA>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOUZA, M. P. R. A perspectiva crítica em Psicologia Escolar e possíveis aproximações com a Psicologia Histórico-Cultural. *In*: BEATÓN, G. A.; SOUZA, M. P. R.; BARROCO, S. M. S.; BRASILEIRO, T. S. A. (org.). **Temas escolhidos na Psicologia Histórico-cultural**: interfaces Brasil-Cuba. Maringá: Eduem, 2018. p. 19-36.

SOUZA, M. P. R. Desafios para uma atuação profissional de psicólogos frente à queixa escolar: compromisso ético, político, social. *In*: SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C. da; YAMAMOTO, K. (org.). **Atuação do psicólogo na Educação Básica**: concepções, práticas e desafios. Uberlândia: Edufu, 2014. p. 283-294.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C. da. A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar. *In*: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.). **Psicologia escolar**: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação. Campinas: Alínea, 2015. p. 65-92.

SOUZA, S. M. B.; TONDIN, C. F.; CUNHA, L. H. de S.; SILVA, P. C. L. Psicologia e Serviço Social na Educação Básica de Minas Gerais a partir da Lei nº 13.935/2019: trajetória e contribuições. *In*: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. F. L. (org.). **Por que a Psicologia na Educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Curitiba: CRV, 2021. v. 1. p. 33-52.

YANNOULAS, S. C. *et al.* Equipes multidisciplinares na educação básica brasileira: entraves e divergências nos processos legislativos. *In:* YANNOULAS, S. C. (coord.). **O trabalho das equipes multiprofissionais na educação: 10 anos do grupo de pesquisa TEDis Curitiba**: CRV, 2017. p. 155-196.

The background of the entire page is a grid of stylized human faces. The faces are rendered in various shades of blue and purple, with thick black outlines. They are arranged in a way that creates a sense of depth and movement, with some faces appearing larger and more prominent than others. The overall aesthetic is modern and graphic.

EIXO

2

**AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA
E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL:**

PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO
QUE FOGEM À LÓGICA DO RÓTULO

The background of the entire page is a grid of stylized, overlapping faces in various shades of orange and red. The faces are rendered in a simplified, graphic style with bold outlines and flat colors. Some faces are larger and more prominent, while others are smaller and more numerous, creating a sense of a crowd or a community. The overall aesthetic is modern and artistic.

5

*Ana Paula Alves Vieira
Marilda Gonçalves Dias Facci*

A PARTICIPAÇÃO DE FAMILIARES E PROFESSORES NA AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS COM QUEIXAS ESCOLARES:

**PROPOSTA A PARTIR DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

INTRODUÇÃO

A entrevista com os pais ou responsáveis, ou também chamada anamnese, é um instrumento utilizado nas avaliações tradicionais. Historicamente, a palavra anamnese foi usada com a “intenção de direcionar o olhar do médico para a doença, sem considerar a pessoa doente. Por esse método classificatório, a doença nem mesmo era relacionada ao organismo, pois o órgão acometido apenas servia de suporte aos sintomas apresentados” (PORTO, 2004 apud SOARES *et al.*, 2014, p. 315). A entrevista ou anamnese pode se configurar, dessa forma, como um momento de postura passiva do(a) entrevistador(a), com referência ao passado, à lembrança e focado na dificuldade, não visando, portanto, provocar reflexões ou modificações na forma de pensar sobre a avaliação ou implicar o(a) entrevistado(a) no processo.

Nas avaliações tradicionais, a família é entrevistada, mas geralmente não implicada no processo devido ao pressuposto de que a criança é que possui as dificuldades, sem pensar nas origens sociais destas, concepção que corresponde à lógica formal presente tanto no senso comum, quanto na compreensão de desenvolvimento humano baseada no método natural que embasa as avaliações psicológicas tradicionais. Vygotski²² (1931/2000) fazia uma crítica às medidas do desenvolvimento de seu tempo e essas críticas podem ser aplicadas à contemporaneidade: os métodos utilizados apenas aclaram o problema de forma superficial. Isso se dá porque as avaliações possuem, como base, teorias que consideravam o psiquismo e a conduta a partir de uma concepção natural, ou seja, como um processo da natureza apenas e não como um processo de ordem cultural. As avaliações tradicionais, segundo Facci *et al.* (2007), compreendem a constituição do ser humano a partir de fatores maturacionais e hereditários.

22 Neste capítulo, mantivemos o nome do autor com a mesma grafia utilizada nas obras consultadas.

Por isso, apresentamos neste capítulo²³ como realizamos entrevistas norteadas por outro método – o materialismo histórico-dialético – e, conseqüentemente, por outra concepção de desenvolvimento humano – a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), somando esforços às pesquisas de diversos autores brasileiros (ANACHE, 2018; CHIODI, 2012; FACCI *et al.*, 2007; FACCI; EIDT; TULESKI, 2006; FACCI; SOUZA, 2014; LESSA, 2014; MAGALHÃES, 2016), que têm se dedicado a embasar a prática da avaliação a partir dessa teoria. Este trabalho procura contribuir com essas pesquisas, mostrando como as entrevistas com a família e a escola podem ser feitas no sentido de intervir na promoção do desenvolvimento da criança, visando, portanto, a transformação e não a mera descrição do comportamento. Nesse sentido, é preciso entender o *contexto histórico-cultural* da criança para avaliá-la de forma condizente com o seu *desenvolvimento*. Esses princípios devem estar presentes nas entrevistas, pois guiam o(a) psicólogo(a) a entender o *desenvolvimento cultural* da criança e promover, desde esse momento, discussões sobre possíveis mudanças no meio para que a queixa seja superada.

1. O desenvolvimento cultural da criança: o papel da família e da escola

Para a PHC, é pelo trabalho que o ser humano se distingue dos animais, tornando-se propriamente “humano” numa relação de apropriação e objetivação (VYGOTSKY; LURIA, 1996), fixando e internalizando “tanto a experiência histórica do gênero humano como as capacidades intelectuais formadas nesta experiência” (LEONTIEV, 1959/1991, p. 92) nos objetos da cultura. Nesse sentido, Vygotski (1931/2000) desenvolve a tese originária de Marx de que ao modificar a natureza o ser humano se modifica.

23 Este capítulo foi escrito a partir da tese de doutorado de Vieira (2020), em que fizemos uma proposta de etapas do processo de avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização a partir da PHC.



O ser humano se apropria da cultura produzida pelos homens para se humanizar; se apropria de um sistema de significação social. Esse processo de significação consiste no princípio de criação e uso de signos (VYGOTSKI, 1931/2000), no qual o ser humano possui uma relação mediatizada com a realidade por meio de instrumentos físicos e/ou simbólicos. Conforme Vigotski (1931/2004), são exemplos de instrumentos simbólicos a linguagem, a álgebra, as obras de arte, a escrita e os desenhos. Segundo o autor, a função dos signos é de autodomação e autocontrole, sendo essencial na complexificação de todas as funções. De acordo com Tuleski (2008, p. 159), “com a memória, por exemplo, o autodomínio se dá através da utilização de estímulos-signos externos, denominados de mnemotécnica”.

O instrumento simbólico modifica internamente o indivíduo, desenvolvendo as funções psicológicas superiores e reorganizando o psiquismo. As primeiras estruturas determinadas pelas peculiaridades biológicas são denominadas por Vygotski (1931/2000) de funções psicológicas primitivas e aquelas desenvolvidas pelo processo de apropriação cultural são chamadas de funções psicológicas superiores. Segundo o autor, no curso do desenvolvimento cultural surgem novas estruturas que formam novas relações entre os processos, modificando a estrutura inicial das funções. Vale ressaltar que o signo, que tem caráter cultural, é determinante funcional desse processo.

Resumindo, afirmar que o desenvolvimento é cultural significa afirmar que o desenvolvimento é baseado no emprego de signos e que a inclusão destes no sistema geral do comportamento ocorre no sentido intersíquico para o intrapsíquico. Dessa forma, o desenvolvimento se dá a partir da aprendizagem e se difere em cada indivíduo, dependendo também de fatores externos a ele. Nas palavras de Vygotsky e Luria (1930/1996, p. 238): “[...] dependendo da história de cada pessoa e da plasticidade variável de suas capacidades constitucionais originais, elas são ricamente desenvolvidas em uma pessoa e, em outra, encontram-se em embrião”. Conforme a criança se apropria dos signos, segundo Vygotsky e Luria (1930/1996), ela vai se reequipando.

Esse reequipamento, que se configura na formação da personalidade da criança, dá-se a partir das mudanças nas relações que ela estabelece com a realidade, no decorrer do desenvolvimento; em outras palavras, a partir da situação social do desenvolvimento (VYGOTSKI, 1928/2006). Esse conceito engloba o entendimento da unidade afeto e cognição e para estudá-la, Vygotski (1928/2006) afirma que é preciso entender que as relações da criança com seu meio social são dinâmicas em todas as etapas de seu desenvolvimento.

De acordo com Leontiev (1987), no decorrer do desenvolvimento, alguns novos tipos de atividade surgem e outros se tornam secundários. As novas atividades são desenvolvidas quando são formados novos motivos (LEONTIEV, 2014a). Quando a criança tem uma contradição entre o seu modo de vida e suas potencialidades, conhecimentos e cobranças das pessoas em seu entorno, surge uma nova atividade. Leontiev (2014a) também destaca que a modificação da atividade depende da experiência pessoal que determinado fenômeno tem para a criança, que corresponde ao sentido, formado a partir da significação social do fenômeno.

Elkonin (1987), então, afirma que as atividades novas se convertem em atividades guias do desenvolvimento, entendidas como aquelas que reorganizam os processos psíquicos, produzindo mudanças na personalidade infantil e que possibilitam que surjam e se diferenciem outras atividades (LEONTIEV, 2014a). Elkonin (1987) teoriza sobre as atividades guias que caracterizam cada período do desenvolvimento e, devido ao tema de nosso trabalho, estamos interessadas no período de transição do período pré-escolar para o escolar.

A atividade que caracteriza o período pré-escolar é a brincadeira ou jogo de papéis. Pelo jogo de papéis, a criança resolve a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações (LEONTIEV, 2014b). A criança se regula ao modelar as relações humanas por meio dos papéis que representa na brincadeira, reproduzindo e generalizando ações (ELKONIN, 2012). A partir disso, a criança forma

além das normas das relações que representa, os propósitos e motivos da atividade, desenvolvendo também interesses (MÚJINA, 1985).

Autores como García, Solovieva e Quintanar (2013) e Salmina (2010) têm se dedicado a sistematizar quais são as neoformações do período pré-escolar, formadas a partir da atividade guia de jogo de papéis, e afirmam que são elas: o domínio dos meios, a consideração da posição de outra pessoa e a atividade voluntária, entendida como a possibilidade de regular e organizar sua própria conduta. Também é apresentada a função simbólica, como sendo uma importante neoformação desse período. Esse processo consiste no domínio dos signos, em outras palavras, na possibilidade de criação e uso de signos e símbolos, que podem ser realizados nos meios materializados, perceptivos e verbais (TALIZINA, 2009).

A idade escolar, assim como todos os períodos, é iniciada por uma crise. Neste caso, Vygotski (1933/2006) identifica a “Crise dos 7 anos”, caracterizada pela perda da espontaneidade infantil, que é resultado do fato de que a relação entre vivência e ato passa a ser mediada pelo fator intelectual. A vivência é entendida como a unidade entre a personalidade e o meio. Segundo Vygotski (1933/2006, p. 383), “no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade”.

Na crise dos 7 anos, as vivências se reestruturam porque adquirem sentido e os afetos/sentimentos se generalizam. Nesse desenvolvimento, a criança começa a julgar a si mesma e forma o amor-próprio e a autoestima. Por isso, Vygotski (1933/2006) considera a afetividade como uma nova formação desse período. Na transição, “a criança se amaneira, se faz caprichosa, muda a forma de andar. Comporta-se de modo artificial, teatral, grotesca, gosta de fazer-se de palhaça [...]” (VYGOTSKI, 1933/2006, p. 377). Esses comportamentos fazem com que a criança seja vista como uma criança “difícil” (VYGOTSKI, 1933/2006).



O período escolar é marcado por diversas mudanças na rotina da criança que agora gira em torno da sua relação com o estudo: mudam suas conversas com os adultos, sua relação com outras crianças e suas obrigações, que agora inclui fazer a tarefa de casa, por exemplo (FACCI, 2004). O lugar social da criança sofre, então, uma mudança significativa e na escola, a criança se depara com o que há de mais desenvolvido da consciência social e do pensamento teórico, como, por exemplo, a ciência e a arte (DAVIDOV, 1988). Com essas mudanças, é importante que o estudo seja importante para aqueles que a rodeiam, incluindo as instituições em que está inserida e a sociedade, no geral. Caso a criança tenha apoio em casa, é importante que a escola conserve essa relação positiva; segundo Talizina (2009), a escola deve criar necessidades e motivos nas crianças.

A relação entre o(a) estudante e o(a) professor(a) passa a ocupar lugar central na vida da criança. Segundo Talizina (2009, p. 57), “as relações do professor com o aluno, são a representação das relações com toda a sociedade: o professor é portador das exigências sociais e o portador da experiência social que o aluno deve assimilar, convertendo-a em seu próprio capital”. Assim, fatores como seu estilo de ensino e sua metodologia, dentre outros, importam. Uma das funções da escola é a de organizar a atividade de estudo da criança, já que essa é a atividade guia desse período do desenvolvimento (ELKONIN, 2012).

O ensino deve ser organizado com a finalidade de ocorrer desenvolvimento, pois não é qualquer ensino que contribui para a formação da atividade de estudo. De acordo com Talizina (2009), a criança se apropria das relações sociais e conhecimentos engendrados no objeto a partir de um processo de ensino-aprendizagem, em que o ensino deve ser organizado e a aprendizagem deve ser ativa. Por isso, os(as) professores(as) devem estar atentos(as) a formarem motivos para que a criança se engaje na atividade de estudo, como apontam Davidov (1988) e Elkonin (2012). De acordo com Asbahr (2011, p. 100), “a aprendizagem ocorre dependendo do sentido que tenha para o

sujeito, o que requer que o professor estruture a atividade de estudo de modo que os objetos a serem aprendidos tenham lugar estrutural na atividade dos estudantes”.

Considerando o papel da família e da escola no desenvolvimento cultural da criança, em um processo de avaliação, devemos analisar as dificuldades das crianças de forma a buscarmos suas origens, compreendendo o contexto no qual aquela dificuldade foi gerada. Sendo assim, faz-se necessário envolver os familiares e a escola nesse processo, bem como ter uma visão de homem e de mundo que nos faça entender essas instituições. É preciso entender o desenvolvimento da criança para além dela, investigando a sua totalidade, pois engloba investigar as condições exteriores à criança nas formações de necessidades, motivos e, conseqüentes atividades.

A partir dessa compreensão de desenvolvimento e de sua relação com a escola, na tese de doutorado (VIEIRA, 2020) da qual este capítulo deriva, desenvolvemos uma proposta de avaliação psicológica de crianças com dificuldades no processo de escolarização, que engloba a criança, a família e a escola, a fim de provocar mudanças nessas relações. Neste trabalho, apresentamos alguns aspectos importantes para abordarmos na entrevista, de modo a cumprir esse objetivo. Para diferenciar das avaliações tradicionais, chamamos esses momentos de encontro. Essa palavra, de origem latina (incontrare), é formada por “IN, ‘à frente de’, mais CONTRA, ‘em oposição, contrário’”. Inicialmente se usava para descrever uma junção de pessoas com intenções agressivas. Mais tarde passou a significar o ato de pessoas se depararem uma com a outra com disposição benévola” (ORIGEM DA PALAVRA, s.d.). A palavra foi escolhida porque nos remete à transformação, a contrariar o que se pensava, indo além da definição que remete a reviver o passado e que foca na dificuldade, objetivando provocar reflexões sobre o motivo da avaliação, envolvendo os pais ou responsáveis e os(as) professores(as) para terem uma postura ativa em relação ao processo de escolarização da criança avaliada.

2. O relato da pesquisa de campo – pais e professores implicados no processo de avaliação

Durante a elaboração da tese, fizemos a avaliação de oito crianças em uma escola do município de Maringá/PR, que envolvia a escola e suas famílias. Os processos de avaliação foram realizados em conjunto com uma equipe de pesquisadores²⁴, relacionados a uma pesquisa aprovada pela Fundação Araucária, na Chamada Pública nº 001 /2016 – Programa de Pesquisa Básica e Aplicada, que visava ampliar a compreensão das dificuldades no processo de escolarização. Obtivemos a autorização do Comitê de Ética (processo sob número CAAE 70843717.1.0000.0104, parecer n. 2.451.326) e após a apresentação da proposta para as orientadoras pedagógicas da escola que participou da pesquisa, elas selecionaram as crianças que foram avaliadas. O procedimento de avaliação envolvia encontros iniciais com as orientadoras pedagógicas, pais ou responsáveis e com as professoras, cinco encontros individuais de uma hora de duração com as crianças, encontros finais com todos os envolvidos para discussão dos resultados da avaliação.

As crianças que participaram da pesquisa, de forma geral, foram enviadas para serem avaliadas, por apresentarem dificuldades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, referentes à escrita, leitura e matemática. No Quadro 1, inserimos as queixas de cada uma das crianças, que nos foram apresentadas pelas coordenadoras pedagógicas. Para manter o anonimato dos(as) participantes, os nomes são fictícios.

24 Participaram dessa pesquisa os seguintes pesquisadores: Ana Paula Alves Vieira, Fernando Wolff Mendonça, Gláucia Rodrigues da Silva de Oliveira, Hilusca Alves Leite, Keuri Caroline Bonato da Costa, Maria da Apresentação Barreto, Marilda Gonçalves Dias Facci (coordenadora do projeto), Patrícia Barbosa da Silva, Willian Gabriel Tavares Costa e Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal.

Quadro 1 - Crianças avaliadas e suas queixas escolares

Nome fictício da criança	Idade	Série	Queixa escolar
Alice	11	3º ano	Aluna repetente com suspeita de dislexia e baixo rendimento escolar
Augusto	8	2º ano	Aluno repetente que provavelmente será reprovado novamente, associado às dificuldades em aprender português
Helena	8	3º ano	Aluna repetente com dificuldade na memória de curto prazo e abstração, associada à dificuldade em matemática
Érica	10	4º ano	Aluna repetente com dificuldades em acompanhar a turma, associadas à dificuldade em reter as informações, principalmente no que se refere à língua portuguesa e à matemática
Fernando	8	4º ano	Dificuldade de entendimento, disperso, “tem evoluído pouco”
Tony	8	4º ano	Dificuldade de aprendizagem, atenção, leitura, matemática, defasagem de conteúdo. Apresenta comportamento atípico, estereotipado, tem algumas atitudes agressivas e faz comentários fora do conteúdo da aula
Camila	7	3º ano	Aluna desatenta, com dificuldade de aprendizagem, principalmente em abstrações matemáticas
André	7	3º ano	Aluno novo na escola, não alfabetizado e com dificuldade de socialização. Possui diagnóstico de TDAH e epilepsia, suspeita de autismo

Fonte: Vieira (2020, p. 168).

Os encontros foram realizados em dupla, gravados e relatados em um diário de campo. Havia discussões dos casos em grupo, juntamente com estudos que fazíamos dos autores da Psicologia Histórico-Cultural. Para todas as etapas mencionadas anteriormente, elaboramos roteiros para guiarem a avaliação e sistematizamos possíveis análises, material que pode ser consultado na tese (VIEIRA, 2020) que origina o presente capítulo. Aqui, apresentamos momentos importantes provocados no primeiro encontro com a família ou responsáveis pela criança e a escola, a fim de promover mudanças nas relações familiares e escolares para que a criança superasse suas dificuldades, ilustrando-os com os casos que avaliamos.

2.1 O encontro com os familiares

Para nos guiar nesse primeiro encontro, construímos um roteiro. No Quadro 2, sintetizamos sua estrutura e objetivos do contato com os familiares. A apresentação em tópicos se fundamenta em Vygotski (1936/1997), que destaca os seguintes aspectos: 1. As peculiaridades hereditárias; 2. As peculiaridades do ambiente; 3. A história do desenvolvimento uterino e extrauterino e, principalmente, 4. A história da educação da personalidade. A partir de todo o estudo realizado, acrescentamos o quinto tópico – História do processo de escolarização. Vale ressaltar que o objetivo que perpassa todos os aspectos é o de compreender o processo educativo, buscando dados concretos para que a investigação não seja subjetiva ou apenas descritiva.

Quadro 2 - Esquema do roteiro para o encontro com a família e os objetivos

Tópicos	Conteúdo/objetivos
Motivo da avaliação	- Se a família conhece a queixa, chamar sua atenção para a importância desse momento, envolvê-la nesse processo.
1. Peculiaridades hereditárias	- Conhecer a história familiar, problemas de saúde e tratamentos realizados, a fim de conhecer se algo biológico, de ordem hereditária, está afetando o desenvolvimento da criança, se necessário pedir diagnóstico médico; - Desconstruir alguns pensamentos a respeito da natureza hereditária do desenvolvimento.
2. Peculiaridades do ambiente	- Explorar as influências do meio na formação da personalidade da criança; - Quais as responsabilidades da criança em casa, formas de gratificação e de punição; - Buscar indícios sobre o lugar que o estudo tem na vida da criança e a valorização dessa atividade por parte da família. Promover reflexão sobre esse lugar e possíveis rearranjos que podem ser feitos; - Conhecer a dinâmica familiar, quais atividades fazem juntos a fim de provocar reflexões sobre como podem se relacionar melhor com a criança.



<p>3. História do desenvolvimento uterino e extrauterino</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observar se o desenvolvimento se deu na normalidade e a partir de quais tipos de ajuda; - Verificar se existe algum fator ou complicação no desenvolvimento psicomotor, da linguagem, audição e visão, que pode interferir na dificuldade apresentada na queixa; - Entender o desenvolvimento de autonomia da criança e independência, as regras que existem dentro de casa referentes aos hábitos de higiene, de alimentação e de sono; se os hábitos são adequados para o desenvolvimento; considerá-los em relação com o desenvolvimento da consciência e personalidade; - Investigar se a criança possui diagnóstico de algum transtorno do desenvolvimento relacionado à atual queixa, como foi realizado e possíveis consequências provenientes de medicamentos (caso houvesse uso).
<p>4. História da educação da personalidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar como os responsáveis veem a criança, se têm notado alguma mudança em sua forma de ser, buscando fatos concretos sobre as características dadas; provocar reflexão sobre as potencialidades da criança; - Brincadeiras de que gosta e de que gostava, como brinca, com quem, se a criança brinca ou brincava de jogo de papéis. - Relação com a televisão, computador, tablet, celular e leitura no sentido de verificar os interesses (e mudanças de interesse) da criança e suas regras dentro de casa (cobranças do meio); - Atividades realizadas no dia-a-dia, relacionamento com outras pessoas de seu convívio extrafamiliar; - Atividades que a criança realiza com êxito para provocar reflexão sobre as suas potencialidades.
<p>5. História do processo de escolarização</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entender como a queixa foi se constituindo no processo de ensino aprendizagem; - Buscar elementos para compreender o sentido que a criança e os familiares atribuem à escola; - Frequência à escola, com intuito de investigar sobre o lugar que a atividade de estudo ocupa na vida da criança; verificar a presença dos responsáveis na vida escolar da criança (se a auxilia com as tarefas, horários de estudo, qual a relação com a escola); - Se a criança tem conhecimento de suas dificuldades, como se comporta perante elas, o que comenta em casa; provocar reflexões sobre potencialidades e dificuldades dela; - Saber se a escola já havia tomado medidas para superar a queixa; - Convidar os pais e responsáveis a buscar soluções que ajudariam a criança a superar as dificuldades.

Fonte: elaborado a partir de Vieira (2020).

Conforme apresentado no Quadro 2, começávamos o encontro explorando o motivo da avaliação, a fim de chamar a atenção do familiar



para a importância desse momento e envolvê-lo nesse processo. Ao realizar essa pergunta, os responsáveis já nos contavam elementos que estão em qualquer parte do roteiro, portanto, vale destacar que o roteiro foi um guia e vamos seguir sua ordem para apresentar o encontro neste trabalho por motivos didáticos.

Um dos objetivos do tópico “peculiaridades hereditárias” foi pensado no sentido de desconstruir alguns pensamentos a respeito da natureza do desenvolvimento. Por exemplo, no encontro com a mãe de Fernando, a qual era divorciada de seu pai biológico e vivia com a criança, uma das justificativas que ela apresentou sobre a dificuldade que seu filho estava apresentando se devia ao fato de o pai deste também não gostar de estudar, segundo ela, Fernando havia “herdado” esse comportamento do pai. Coube-nos então explicar que esse comportamento não era de ordem genética e que esse interesse poderia ser desenvolvido.

Construímos perguntas também para explorarmos as influências do ambiente²⁵ na formação da personalidade da criança e qual o lugar ocupado por esta em sua casa, pois assim já teríamos indícios sobre a valorização do estudo por parte da família, possibilitando reflexões sobre o tema. Foi importante também realizar perguntas acerca das responsabilidades que a criança tinha em casa, quem era a figura de autoridade, os acordos e as formas de gratificação e punição. Nesse momento, os pais muitas vezes se deram conta de que os acordos estavam mal estabelecidos e que deveriam melhorá-los: “*a partir de agora, ele vai arrumar seu quarto...*”, como disse a mãe de Fernando.

Segundo Vygotski (1936/1997, p. 330), “o estreito vínculo entre o diagnóstico do desenvolvimento e a direção dos pais serve de base para adotar as relações entre a mãe e a criança como parte integrante da tarefa clínica”. Tendo isso em vista, elaboramos perguntas para investigar o relacionamento familiar. Uma das questões que destacamos

25 Optamos por manter a nomenclatura “ambiente” usada por Vygotski (1997).



se refere às atividades familiares, que mobilizam as famílias a pensar sobre o tema. Assim, os pais ou responsáveis já se colocavam a pensar sobre como poderiam melhorar ou o que estavam fazendo de errado nesse sentido. A mãe de Camila, por exemplo, contou-nos que sempre levava a filha ao shopping para comprar presentes a ela, realizando, ao final de sua fala, uma autocrítica ao associar essa atividade com o fato de Camila ser “*mimada*”. A partir dessas perguntas buscamos provocar reflexões sobre como as influências ambientais (entendidas no interior das relações sociais de produção) interferem no desenvolvimento da criança. No caso de Camila, era importante averiguar quais outros lugares a criança poderia frequentar e que provocariam vivências importantes para seu desenvolvimento, para além de uma atividade consumista.

O objetivo do tópico denominado “história do desenvolvimento uterino e extrauterino” era mobilizar os pais ou responsáveis a pensarem o quanto estão implicados no desenvolvimento da criança, por meio das lembranças dos processos importantes do desenvolvimento infantil e levando-os a pensar, no presente, sobre como poderiam contribuir mais para seu desenvolvimento. Em nossas avaliações nos deparamos, por exemplo, com o fato de que Alice estava enfrentando dificuldade no controle dos esfíncteres, que nos foi apresentado de forma naturalizada pela mãe. Cabia a nós averiguar melhor essa situação e fazer com que a atenção da mãe, naquele momento, estivesse voltada à criança, o que não parecia ser uma atenção habitual no caso de Alice.

Ao perguntarmos sobre exames de audição e visão, também pudemos mobilizar a família no sentido de se atentar para esses processos e, neste sentido, a mãe de Camila nos contou que a filha havia realizado dois exames de visão com diagnósticos totalmente diferentes: enquanto um apresentou alteração, o outro constatou normalidade. Outras mães também se lembraram da necessidade de realizar novos exames de audição e visão, como a mãe de Alice, que comentou que a filha deixava de usar óculos por medo de bullying na escola. A mãe nos

contou isso com certa naturalidade e cabia a nós desnaturalizarmos tal situação, chamando atenção para as necessidades da criança.

Perguntas sobre os hábitos de higiene, de alimentação e de sono provocavam a família para avaliar se esses estavam adequados ou não, bem como a sua responsabilização na criação e possibilidade de mudança em relação a eles. Era importante saber se a criança realizava esses procedimentos, como, por exemplo, banhar-se de forma independente ou com qual tipo de ajuda. Essas respostas, juntamente com as anteriores, contavam-nos as condições colocadas em casa para que a criança se tornasse independente ou não, por exemplo, como no caso de Camila. A mãe da criança nos contou que ela não tomava banho sozinha, bem como não lhe eram atribuídas responsabilidades em casa. Por isso, nesse encontro, o objetivo dessas perguntas é levar os pais a refletirem não apenas sobre como é a criança, mas sobre como eles estão envolvidos nessa forma de ser dela.

Outra pergunta pertinente, atualmente, diz respeito a se a criança possuía algum diagnóstico de transtorno de desenvolvimento e tratamentos já realizados, quando era o caso, pois esse fato pode ter interferido no percurso do desenvolvimento da criança. Nesse momento convidamos as famílias, como, por exemplo, de Alice e de André, a nos mostrarem informes médicos, a pensarem no comportamento das crianças antes e depois do diagnóstico e dos medicamentos tomados para o tratamento. Não buscávamos justificar seus comportamentos a partir desse parecer, mas sim investigar a história do desenvolvimento da criança, pois, de acordo com Vygotski (1936/1997, p. 327), com a investigação, um sintoma que parece um estado psicopatológico “depois se logrará estabelecer que esse hermetismo não é o que tanto caracteriza a estrutura psicopática da personalidade, senão que na história de desenvolvimento da criança, está totalmente motivado, explicado e diferenciado em relação com alguns complexos de vivências”.

Os pais e responsáveis estão muitas vezes acostumados a estigmatizar a criança com alguma característica, portanto, no tópico



“História da educação da personalidade”, buscamos as circunstâncias nas quais as crianças apresentavam as descrições dadas pelos pais, pois não entendemos o caráter como a estabilidade de determinados traços de personalidade, que é dependente das circunstâncias e não como algo intrínseco (SILVA, 2017). De acordo com Vygotski (1936/1997), as valorações subjetivas devem ser evitadas e devemos ir além da característica dada. Por isso, quando a mãe de Helena nos disse que ela era “teimosa”, buscamos investigar em quais situações a criança se apresentava assim, ou seja, fazer a mãe refletir sobre essa característica que atribuiu à filha.

Também criamos um momento para que a família pudesse ver a criança a partir de pontos positivos. Percebemos que alguns pais tinham dificuldade em responder sobre as qualidades das crianças, já que estavam focados em suas dificuldades. A mãe de Érica, por exemplo, ao ser questionada sobre atividades que a filha realizava com êxito, falou “nenhuma”, mostrando que não pensava sobre isso. Dessa forma, nesse momento, os responsáveis paravam para pensar nos filhos de forma geral, buscando também suas potencialidades. Como foram os casos da mãe de Alice que começou a falar sobre como a criança fazia artesanato bem e da mãe de André, que até então estava criticando muito o filho, e afirmou que ele era amoroso “apesar de tudo”.

Como elementos para analisar o período de desenvolvimento em que a criança se encontrava, os pais foram questionados também sobre as brincadeiras dos filhos. A mãe de Augusto nos informou que ele não gostava de brincar, oferecendo-nos elementos para investigar o lugar da brincadeira na vida da criança, bem como para provocar reflexões sobre se o entorno da criança possibilitava que ela brincasse e o tipo de brincadeira, averiguando as condições oferecidas à criança para a atividade. Em nossas avaliações, algumas mães apresentaram preocupação com o uso da internet para ver vídeos e jogar videogame ou tablet e nenhuma mãe apresentou rotinas de estudo em casa.



Também reservamos um momento mais específico para possibilitar que o familiar pensasse como surgiu a queixa, perguntando sobre a trajetória escolar da criança. Era preciso mobilizar o pensamento da família para a importância da atividade de estudo da criança, então, buscamos o sentido que a criança e os familiares atribuíam à escola, investigando as expectativas deles sobre essa instituição. Nessa pergunta, notamos que algumas mães falaram o que seria ideal, como foi o caso da mãe da Alice, outras que nos falaram que não gostavam de escola, como a mãe de Augusto, as que afirmaram não conversar com a criança sobre a escola, como as mães de Tony e de Camila e, ainda, aquelas que não sabiam bem sobre a trajetória escolar, como a mãe de Érica que não sabia as disciplinas que a filha tinha e quais anos a filha já havia repetido.

O engajamento da criança na atividade de estudo está associado ao sentido que ela atribui a essa atividade. O sentido está relacionado ao motivo que direciona a ação da criança ao objeto (LEONTIEV, 1978). O motivo, a partir dessa teoria, é formado pelo indivíduo a partir de condições externas. Tendo essa clareza, era importante entender as expectativas do meio familiar em relação à escola com o intuito de saber como esse meio contribui na formação de necessidades e motivos que possibilitam que a atividade de estudo da criança seja sua atividade guia. Uma vez realizada essa análise, era preciso orientar, na devolutiva, mudanças que talvez fossem mais possíveis para cada família e sua respectiva criança.

Devíamos também saber o que já foi feito com a criança para superar suas dificuldades na escola. Nas avaliações que realizamos, todos os pais já haviam sido chamados na escola e aconselhados a levarem as crianças ao médico, devido às suspeitas delas terem algum transtorno ou síndrome. A mãe de Alice se mostrava bem confusa, perguntando “*Quem é que dá o diagnóstico?*”, bem como outras mães que nos contavam que não queriam medicar seus filhos. Por isso, convidávamos os pais e responsáveis a buscarem soluções, perguntando



o que eles achavam que ajudaria a criança a superar as dificuldades. O objetivo era de que se implicassem já na mudança, como aconteceu com a mãe de Tony, que inicialmente respondia às perguntas de forma curta e sem se envolver muito na educação do filho. No entanto, ao ser questionada sobre como poderia superar essas dificuldades, ela se implicou na resposta, dizendo que deveria levá-lo para fazer aula de escalada, um esporte pelo qual ele havia demonstrado interesse.

Sabendo da importância da escola para o desenvolvimento da criança, realizamos um encontro com as professoras regentes, também com o intuito de intervir para que mudanças fossem provocadas.

2.2 Encontro com as professoras

A participação da escola se deu de diferentes formas: as entrevistas com as professoras, os encontros com a equipe pedagógica, as observações na biblioteca, na sala de professoras(es) e corredores. Neste trabalho estamos destacando as contribuições da PHC na elaboração e realização do encontro inicial com as professoras, mas queremos destacar que outras análises são possíveis nesse ambiente. Como guia do encontro com elas, construímos um roteiro, no qual a estrutura e as observações possíveis se encontram no Quadro 3.

Quadro 3 - Esquema do roteiro para o encontro com as professoras e os objetivos

Tópicos	Conteúdo/objetivos
Motivo da avaliação	- Se conhece a queixa, chamar sua atenção para a importância desse momento, envolvê-lo no processo de avaliação.
1. Informações pessoais	- Conhecer as motivações e a formação da profissional; possibilitar um momento de reflexão da sua prática.
2. Informações sobre a escola	- Conhecer a concepção da professora sobre o papel da escola; - Verificar a relação da professora com a escola em questão, as diretrizes, projeto pedagógico, relações institucionais.

<p>3. Informações sobre a turma que a criança faz parte</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de relação com a turma, a fim de possibilitar um momento de reflexão da professora sobre a sala em que ministra aula e que participa a criança; - Metodologia utilizada, com intuito de observar como prepara sua aula, se possibilita a formação dos processos psicológicos, o desenvolvimento de motivos e atividades.
<p>4. Percepções do(a) professor(a) acerca do aluno(a)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entender qual lugar a criança ocupa dentro da sala e como se comporta; proporcionar um momento de reflexão, para que o(a) professor(a) veja as qualidades do aluno; - Obter informações sobre como a criança se relaciona em grupo; - Sua relação com a criança, buscando fatos para que a professora possa justificar suas concepções (ou até mesmo repensá-las) e entender melhor essa relação; - Frequência às aulas, interesse da criança em ir à escola, comportamento da criança na sala de aula, resolução de tarefas dadas e participação da família nas atividades escolares, a fim de investigar o sentido da escola para a criança, suas motivações, no sentido de analisar as condições externas para o engajamento da criança na atividade guia; - Provocar a professora no sentido de pensar nas potencialidades da criança, bem como detalhar suas dificuldades com informações de quando começou, para que se tornem mais concretas e que sejam vislumbradas mudanças a partir disso. Essas informações são importantes para orientar a superação da queixa, já que é preciso apoiar-se em suas facilidades e entender a origem de suas dificuldades para tal; - Provocar a professora para pensar no processo de resolução de tarefa, podendo causar reflexão se sua ação pedagógica foi clara e adequada ou até mesmo para expor alguma forma de ser da criança; - Como são valorizados os acertos da criança com o intuito de entender o processo de escolarização dela.
<p>5. Medidas tomadas perante a queixa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar os métodos utilizados, provocando reflexão de sua ação pedagógica; analisar com que tipo de mediação a criança consegue resolver as tarefas propostas.

Fonte: elaborado a partir de Vieira (2020).

Como apresentado no Quadro 3, ao perguntar sobre o motivo da avaliação, buscamos verificar a versão das professoras sobre a queixa, chamando sua atenção para a importância desse momento e envolvê-las nesse processo. A cada brecha desse encontro foi necessário propor reflexões para que a profissional não responsabilizasse a criança ou os pais, visto que a tendência era de que ela já tinha suas



justificativas para as dificuldades apresentadas pela criança e não via sentido no processo avaliativo ou que esse processo fosse para responsabilizar alguma parte. Vale ressaltar que era importante tê-la como parceira, evitando que pensasse que objetivávamos julgá-la ou culpá-la, pois a ideia era provocar reflexões para que as condições externas oferecidas para a criança fossem modificadas, contribuindo para o seu desenvolvimento. Por isso, buscamos valorizá-la e conhecê-la no tópico que nomeamos de informações pessoais do(a) professor(a). Questões sobre sua prática profissional podem possibilitar um momento de reflexão sobre sua postura profissional.

Na busca por entender a totalidade que permeia as queixas escolares e o processo de avaliação, elaboramos o tópico sobre percepções sobre a escola, com perguntas sobre a concepção da professora a respeito do papel dessa instituição, em geral, em nossa sociedade, e suas percepções sobre a escola que trabalhava em particular. Na sociedade dividida em classes, o sentido da escola que deveria ser o de transmitir conhecimento historicamente acumulado passa a ser outro, distanciando sentido e significado, que gera alienação (LEONTIEV, 1978). É preciso entender isso porque essa discrepância reflete no sofrimento do(a) professor(a) (LONGAREZI; FRANCO, 2013). O objetivo desse tópico no encontro inicial era saber se a professora tinha conhecimento dessa situação e como ela se sentia em relação a isso, para entender sua prática e causar reflexões sobre o problema.

Nesse encontro, fomos conhecendo como a professora entendia seu ofício e se organizava para tal, bem como a sua relação com a escola, em particular, e com a sala de aula de que a criança fazia parte e, ainda, como a turma se apresentava em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, na concepção dela. A professora, como mencionamos na introdução, proporciona a internalização do sistema de significações construídas pelo ser humano em um processo histórico e, portanto, a forma como ela organiza sua metodologia de ensino e o conteúdo de sua aula é essencial para a complexificação dos



processos psicológicos, bem como para o desenvolvimento de motivos e atividades nas crianças (PASQUALINI, 2010). Nesse sentido, foi importante analisar a metodologia que utilizava: como preparava suas aulas, de que maneira o fazia, se possibilitava a formação dos processos psicológicos. Questionar sobre isso foi fundamental para as orientações que precisávamos preparar para a devolutiva com a professora e para provocar alguns questionamentos, como disse a professora Helena angustiada refletindo sobre sua dificuldade: “*será a metodologia?*” e comentou que estava tentando mudá-la.

Assim como no encontro com a família, buscamos informações sobre qualidades, limitações, características em geral e possíveis mudanças observadas no comportamento ou personalidade do(a) estudante. Elaboramos essas questões fundamentadas em Vygotski (1928/2006) que explica que, nos períodos de crise, podem ocorrer mudanças significativas nesse sentido. Vale lembrar que o desenvolvimento da personalidade tem influência do meio. Em nossas avaliações nos deparamos com o fato de crianças se manifestarem de uma forma em casa e de outra na escola. Ao realizarmos o encontro com a família de determinada criança e com a sua professora, parecia se tratar de duas crianças distintas devido a tamanha diferença de características que nos eram apresentadas. Por exemplo, a mãe de Augusto o retratou como se comportava como adulto: não gostava de brincar, era “*quieto*” e às vezes “*meio estressado*”, afirmando que “*nem parece ter criança em casa*”. Por outro lado, a professora apresentou Augusto como uma criança que costumava fazer rapidamente suas atividades para poder brincar.

Para compreender essa aparência de duas crianças diferentes que nos foi apresentada, era preciso entender como o meio a cobrava, já que, segundo Silva (2017, p. 119), “[...] a análise que leva a compreender as determinações constitutivas dos traços de caráter estará de acordo com essa perspectiva [PHC] somente se considerar as regularidades da conduta expressa pelo indivíduo no interior das relações que ele estabelece e como dinâmica dessas relações”.



Seguimos tentando entender melhor as condições oferecidas pela escola para que a criança se comportasse como o que foi relatado. Em nosso estudo empírico, as professoras geralmente descreviam que a criança era sozinha, como Fernando e André, ou falante, como Helena, mas percebemos que elas não faziam mudanças na sala para que fossem possíveis outros tipos de relação, por exemplo.

Sabendo da importância da esfera afetiva nesse período do desenvolvimento, conforme propõe Vygotski (1928/2006), elaboramos perguntas para investigar como era a relação da professora com a criança e quais suas percepções em relação a ela, procurando sair da descrição e buscar fatos que embasavam as concepções das professoras, com o objetivo de compreendermos essa relação e provocar reflexões. Vale a pena resgatar Davidov (1988) que postula sobre a importância das emoções para o engajamento na atividade guia. A professora de Fernando comentou sobre a relação conturbada que tinha com a mãe e como, após um conflito que teve com ela, “*cobra menos*” do Fernando. Assim, Fernando passava a aula inteira brincando com seus lápis, “*meio doido... descontrolado*”, nas palavras da professora. Tal relato nos fez questionar o sentido que o aluno estava atribuindo à escola, sobre como as relações conturbadas entre a família e a escola estavam interferindo no desenvolvimento da criança. No caso de Camila também, por exemplo, sua professora comentou que a falta de resposta depois de um bilhete enviado à mãe, causava-lhe aversão de enviar outro, deixando de cobrar da criança.

Essas posturas mostram como a concepção de que o desenvolvimento cognitivo isolado do afetivo está arraigada na compreensão do processo de ensino e aprendizagem (SILVA, 2017), quando, na verdade, a cognição e o afeto consistem em uma unidade, segundo a PHC. Na medida do possível tratávamos de explicar isso às professoras (se não neste momento, na devolutiva), pois entender essa relação poderia possibilitar que as professoras reavaliassem sua postura de “cobrar menos” da criança, justificadas por sentimentos aversivos em relação à criança ou à sua família.




Para termos mais elementos para investigar o sentido da escola para a criança, suas motivações, no intuito de analisar o engajamento da criança na atividade guia, aspecto que perpassou também a entrevista com a família e todo o processo avaliativo, elaboramos perguntas sobre a sua frequência às aulas, o interesse em ir à escola, o comportamento na sala de aula, incluindo quais os tipos de brincadeira da criança, sua relação com o estudo e sobre a presença dos pais ou responsáveis nas atividades escolares. Essas perguntas eram importantes porque, dependendo das respostas dos pais ou das professoras, parecia que estávamos avaliando duas crianças diferentes. Por exemplo, a professora de Helena afirmou que, na sala de aula, ela era uma menina que se esforçava e que demonstrava que queria aprender (o sentido da escola parecia ser aprender), mas a mãe disse que ela ia para brincar, já que era uma criança solitária.

Nesse encontro, também provocamos a professora no sentido de pensar nas potencialidades da criança, bem como detalhar suas dificuldades com informações de quando estas começaram, por exemplo, para que se tornassem mais concretas, possibilitando pensar em mudanças. Em nossas avaliações, as professoras geralmente sabiam detalhar os problemas, mas apenas falavam suas facilidades e potencialidades quando eram questionadas a esse respeito, mostrando que geralmente focavam apenas as dificuldades dessas crianças. Fazia-se importante perguntar as situações em que as crianças apresentavam dificuldades e facilidades na realização das atividades, pois assim podíamos entender o contexto em que essas apareceram, saindo da mera descrição e narrativa da professora.

Assim, buscamos, para além de compreender os resultados de suas tarefas, investigar seu processo de resolução de tarefa e, para isso, elaboramos a pergunta sobre o entendimento acerca das instruções dadas pelas docentes. Assim, a professora tinha que pensar no(a) aluno(a) antes mesmo de ele(a) resolver a tarefa, bem como o que conseguia fazer com ajuda, levando em consideração a zona de desenvolvimento próximo. Segundo Vigotski (1934/2009),





os processos psíquicos que hoje se encontram compartilhados com os adultos, na zona de desenvolvimento próximo, serão internalizados em breve. Nesse processo, a profissional poderia pensar quais processos estavam nessa zona e se sua ação pedagógica era clara e adequada, que possibilitasse que a criança realizasse as atividades sozinha. Por exemplo, a professora de Camila nos contou que ela não fazia as tarefas, que “fica perdida no mundo dela”. Levamos a professora a pensar se Camila não estava entendendo as instruções das tarefas, se fazia algo quando tinha ajuda e quais os conteúdos das atividades que realizava com ajuda, bem como quais não executava, que provavelmente estavam longe da zona de desenvolvimento próximo dela. Ainda provocando a reflexão sobre sua ação pedagógica, era importante questionar as formas de valorização dos acertos da criança. As professoras de Tony e Helena, por exemplo, comentaram que uma mudança em sua postura estava surtindo melhoras em seu desenvolvimento.

Provocamos também a reflexão sobre a patologização e medicalização, e perguntamos se a criança tinha algum diagnóstico de distúrbio ou dificuldade de aprendizagem, bem como se fazia uso de medicamentos. Algumas professoras acreditavam que as crianças deveriam tomar medicamento para melhorarem seu desempenho na escola. A professora de Tony, inclusive, contou que ela mesma estava tomando remédio para ansiedade e se sentia melhor devido a isso e, portanto, o medicamento também poderia ajudar Tony. Essa fala da professora nos mostra o quanto a medicalização está presente no espaço escolar, não apenas entre alunos(as), como mostra o trabalho de Mezzari (2017), que pesquisou sobre o adoecimento do professor e encontrou que 49% dos(as) 223 professores(as) que responderam aos questionários faziam uso de medicamentos e que destes, 59% associavam seu adoecimento ao trabalho. A afirmação da professora de Tony nos mostra como precisamos provocar discussões nesse sentido durante o processo de avaliação.

Algumas professoras também mencionaram os problemas pelos quais a escola pública perpassa, como a professora de Fernando, que ao falar da queixa da criança também pontuou que a cada ano há uma “*quebra*” no ritmo da turma, pela mudança de professora. De certa forma, essa professora fez um movimento de retirar a culpa da criança nesse momento, relacionando suas dificuldades com um contexto maior. Em nossos encontros, visamos proporcionar esse tipo de reflexão sempre que possível.

Sobre as medidas tomadas perante a queixa, percebemos que poucas professoras fizeram alguma mudança em sua metodologia ou postura. Em sua grande parte, estas enviavam bilhetes, os quais geraram algumas situações complicadas com as famílias, como no caso de Fernando, mencionado anteriormente, ou conversaram com os coordenadores para colocar a criança na sala de apoio ou encaminhar para outro(a) profissional. Por isso, nosso papel era instigarmos a professora a pensar o que poderia fazer diferente no sentido de buscar alternativas que auxiliassem a proporcionar aprendizagem e desenvolvimento, alternativas que, no nosso entendimento, necessitam envolver a coletividade da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entrevistas ou anamnese são etapas recorrentes nas avaliações psicológicas. Este capítulo objetivou apresentar que esse momento, denominado por nós de encontro inicial, pode ir além de coletar informações da dificuldade da criança, configurando-se em um momento de intervenção com a família e a escola. A partir da PHC, mostramos como realizamos os encontros iniciais com os(as) envolvidos(as) na queixa da criança, com a finalidade de provocar mudanças nas condições oferecidas às crianças para que elas tenham a atividade de estudo como atividade guia, superando suas dificuldades na escola.

De forma geral, acreditamos que o encontro com os pais, pensado a partir da PHC, deve possuir os seguintes objetivos: 1. Provocar reflexões e envolvê-los na construção da queixa, bem como para superá-la; 2. Fornecer dados para que possamos analisar o desenvolvimento da criança em consonância com as outras etapas. Para isso, consideramos que seja importante que o(a) psicólogo(a) que esteja realizando esse processo avaliativo, compreenda o desenvolvimento cultural do ser humano, atentando-se para as peculiaridades de cada período do desenvolvimento, como proposto pela PHC. Apenas conhecendo sobre o desenvolvimento infantil, especialmente o desenvolvimento pré-escolar e escolar, temos condições de intervir para a formação da atividade de estudo como a atividade guia da criança, englobando os envolvidos no processo.

O encontro com os(as) professores(as) é importante porque faz com que esses(as) profissionais pensem sobre a sua metodologia de ensino, vejam a criança além de suas dificuldades, já impactando em sua relação com ela e, conseqüentemente, intervindo no seu processo de ensino-aprendizagem. Assim como o encontro com os pais, também são oferecidos elementos para que possamos pensar em alternativas palpáveis que ajudem a criança e que possam ser discutidos em outros momentos, como no último encontro, etapa final da avaliação psicológica mais conhecida como devolutiva.

Consideramos que esses momentos se configuram como essenciais numa avaliação que visa a superação da queixa; mais do que obter informações sobre a criança, já são momentos interventivos, pois mobilizam a reflexão e ação junto aos(às) alunos(as). Entender o desenvolvimento da criança como de ordem histórica e cultural e mobilizar os envolvidos na avaliação significa promover mudanças no entorno da criança, que cria condições para que ela se desenvolva e supere as dificuldades escolares que enfrenta. Esperamos que este trabalho auxilie futuras pesquisas e inspire profissionais dedicados(as) à avaliação psicológica de crianças que experimentam dificuldades no processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. Avaliação Psicológica na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. spe, p. 60-73, out./nov. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000208800>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ASBAHR, F. S. F. “**Por que aprender, professora?**” Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/publico/teseFlaviaAsbahr.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CHIODI, C. S. **O processo de avaliação psicológica na perspectiva da psicologia histórico-cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3065>. Acesso em: 10 jul. 2019.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Traducción Marta Shuare. Moscú, Rusia: Editorial Progreso, 1988.

ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, [Curitiba], n. 43, p. 149-172, mar. 2012. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000100011>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología**. Traducción Marta Shuare. Moscú, Rusia: Editorial Progreso, 1987. p.104-124.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, [Campinas], v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FACCI, M. G. D. *et al.* Psicologia histórico-cultural e Avaliação Psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 323-338, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000200011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2019.



FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, [São Paulo], v. 17, n. 1, p. 99-124, mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a08.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 14, n. 30, p. 385-403, ago. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000200011&lng=pt&lng=pt. Acesso em: 23 nov. 2019.

GARCÍA, M. A.; SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. El desarrollo de neoformaciones a través del juego y del cuento en niños preescolares. **Cultura y Educación**, v. 25, n. 2, p. 183-198, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1174/113564013806631255>. Acesso em: 10 jul. 2019.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS**: antología. Traducción Marta Shuare. Moscú, Rusia: Editorial Progreso, 1987. p. 57-70.

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

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. *In*: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991. p. 87-106 (original publicado em 1959)

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 13. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2014a. p. 59-84.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 13. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2014b. p. 119-142.

LESSA, P. V. **O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores**: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-16032015-112133/publico/lessa_corrigida.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: Edufu, 2013. p. 67-110.

MAGALHÃES, G. M. **Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da psicologia histórico-cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143796>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MEZZARI, D. P. S. **O uso do medicamento pelos docentes e as relações de trabalho: uma compreensão a partir da psicologia histórico-cultural**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: http://www.ppi.uem.br/arquivos-2019/UEM_PPI_Diana.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

MÚJINA, V. S. Características psicológicas del preescolar y del preescolar. *In*: PETROVSKI, A. (org.). **Psicología evolutiva e pedagógica**. Traducción L. Salinas. Moscú, Rusia: Editorial Progreso, 1985. p. 44-79.

ORIGEM DA PALAVRA. **Encontro**. [s.d.]. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/pergunta/etmologia-da-palavra-11/>. Acesso em: 26 jul. 2018.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101525>. Acesso em: 26 jul. 2018.

SALMINA, N. G. Indicadores de la preparación del niño para la escuela. *In*: SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. (org.). **Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad pré-escolar**. México: Ed. Trillas, 2010. p. 67–74.

SILVA, C. R. **Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152064>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SOARES, M. O. M. *et al.* Reflexões contemporâneas sobre anamnese na visão do estudante de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**,

[Brasília], v. 38, n. 3, p. 314-322, set. 2014. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022014000300005>. Acesso em: 16 jul. 2019.

TALIZINA, N. **La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza**. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2009.

TULESKI, S. C. **Vygotski: A construção de uma Psicologia Marxista**. Maringá: Eduem, 2008.

VIEIRA, A. P. A. **A avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização como instrumento de intervenção**: proposta a partir da psicologia histórico-cultural. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (original publicado em 1934)

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. Diagnóstico del desarrollo y clínica psicológica de la infancia difícil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo V. Traducción Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1997. p. 275-338. (original publicado em 1936)

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Traducción Lydia Kuper, 2. ed. Madrid: Visor, 2000. (original publicado em 1931)

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Traducción Lydia Kuper. 2. ed. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. (original publicado em 1931-33)

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o homem e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (original publicado em 1930)

The background of the entire page is a collage of stylized human faces. The faces are rendered in various shades of red, orange, and yellow, with some in profile and others facing forward. The style is graphic and minimalist, with bold outlines and flat colors. The faces are arranged in a grid-like pattern, with some overlapping. The overall effect is a dense, textured background of human forms.

6

*Patrícia Vaz de Lessa
Marilene Proença Rebello de Souza*

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97600.6

II – A avaliação psicológica e a psicologia histórico-cultural

A avaliação psicológica é uma das atribuições da/o psicóloga/o desde a regulamentação da profissão, em 27 de agosto de 1962. Desde então, a utilização da avaliação psicológica vem produzindo um conjunto muito importante de debates no Brasil promovido tanto pelo Conselho Federal de Psicologia como também pela Academia. Tais discussões revelam questões quanto à concepção de avaliação psicológica, à qualidade dos instrumentos utilizados, à finalidade de sua utilização e quanto ao papel da/o usuária/o no contexto de avaliação. Tais discussões permitiram e possibilitaram que houvesse um avanço em termos deste clássico tema em Psicologia.

No que tange ao Conselho Federal de Psicologia, nos anos 2000, destacam-se as Resoluções n. 002/2003, n. 006/2004 e n. 005/2012 e Notas Técnicas n. 001/2017 e 002/2017. Tais documentos puderam inserir as diretrizes para a realização de registro no processo de avaliação psicológica, bem como a criação de um Sistema de Avaliação dos Testes Psicológicos, visando regular a divulgação de testes no país. A mais recente foi publicada em 2018, a Resolução CFP n. 009/2018 que estabelece diretrizes para a realização de avaliação psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo e regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI).

Quanto às discussões sobre a avaliação psicológica no âmbito acadêmico, ampliaram-se a partir da década de 1990, tendo como importantes influências: por um lado, o desenvolvimento da área quanto à pesquisa, ensino e extensão e, por outro, uma revisão quanto à utilização da avaliação psicológica no campo da Psicologia Escolar e Educacional. No que tange à área de Avaliação Psicológica, tivemos a constituição de Programa de Pós-Graduação específico, em níveis de Mestrado e Doutorado, a fundação de entidade nacional sobre a Avaliação Psicológica, promotora de eventos e debates; e a criação de uma revista científica sobre o tema.

Na área de Psicologia Escolar e Educacional, as importantes contribuições trazidas por Patto (1990) sobre a produção do fracasso escolar, deram importante visibilidade ao papel da avaliação psicológica em casos de crianças com dificuldades de escolarização. Nesta publicação, a autora dá destaque ao papel desempenhado pelas/os profissionais de saúde, bem como analisa instrumentos de medida de inteligência, percepção visuo-motora ou ainda de aspectos emocionais do desenvolvimento infantil utilizados juntamente com as anamneses para avaliação psicológica. Ao analisar quatro casos de reprovação escolar, Patto (1990) explicita os limites e o papel de “lesa cidadania” representado pelos instrumentos de avaliação, selando destinos com diagnósticos de deficiência mental, na maioria dos casos pesquisados.

Essa discussão se amplia no importante debate produzido pela Revista Psicologia USP, publicada em 1997, cujo dossiê intitulado “Psicologia e Razão Instrumental” apresenta quatro importantes artigos que se tornaram referência nas produções e reflexões sobre a Avaliação Psicológica. São os escritos do historiador Franklin Leopoldo e Silva “Conhecimento e Razão Instrumental”; da historiadora e antropóloga Lilia Moritz Schwarcz “Dos Males da Medida”; da psicóloga Maria Helena Souza Patto “Para uma Crítica da Razão Psicométrica” e da médica pediatra Maria Aparecida Affonso Moysés e da pedagoga Cecília Azevedo Collares “Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência”.

Cada um dos artigos e todo um conjunto de teses e pesquisas, que foram adensando esta discussão, abriram possibilidades fundamentais para o olhar a respeito do processo de avaliação psicológica em contextos de aprendizagem. Podemos dizer que a discussão da queixa escolar, a partir desses estudos e debates, tiveram novas perspectivas, passando a ser entendidas como fruto de um processo de escolarização, que precisaria ser analisado pelos profissionais que recebessem um encaminhamento.



A presença do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, por sua vez, veio somar-se às discussões realizadas no Brasil. A perspectiva de compreender as funções psicológicas superiores, o papel da história, da cultura e das relações sociais na constituição do conhecimento trouxeram importantes contribuições para a avaliação psicológica. Esta passa a ser entendida como uma dimensão da vida e do percurso de constituição da apropriação do conhecimento, dos sentidos, dos significados que passam a ser atribuídos pelas crianças, adolescentes e adultos na sua relação social e na constituição de valores sociais. Destacam, por sua vez, a necessidade do processo de aprendizagem no desenvolvimento humano, a importância em oferecermos às crianças as melhores condições de estudo e de informações, materiais, possibilidades de acesso à cultura, às artes, dentre as diversas dimensões do desenvolvimento.

E neste capítulo, apresentamos a importância de compreendermos o papel desempenhado pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a importância de criar condições para o aprendizado dos aspectos que produzem o desenvolvimento. Destacaremos a escolarização enquanto processo fundamental para a aquisição das funções psicológicas superiores e a avaliação psicológica enquanto instrumento de aprendizagem.

II – Compreendendo o Método Instrumental de Vygotsky: contribuição para o processo de avaliação psicológica das queixas escolares.

A concepção fundamental de Vygotsky para compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento baseia-se na ideia de que a pessoa humana se constitui nas e pelas relações sociais, não podendo ser tomada como um ser-em-si, pois precisa das relações com a natureza e com as outras pessoas para ter suas necessidades atendidas.

Segundo Shuare (2017), a teoria elaborada por Vygotsky se constitui de vários conceitos-chave que compõem o entrelaçamento que sustém o corpo teórico e o método. Esses conceitos-chave formam um conjunto arquitetônico, uma espiral dialética que se organiza e gera outros conceitos, sendo o historicismo a chave para esse entrelaçamento.

Neste sentido, para Shuare (2017), **o historicismo** é a primeira geração conceitual, em que o tempo humano é a história tanto na vida individual como social, sendo que na vida social, como história de desenvolvimento da sociedade, a atividade produtiva transformadora é o ponto nodal para compreender o processo. O traço fundamental da atividade humana é o seu caráter “mediatizado”, ou seja, mediado pelo instrumento, que se interpõe entre o sujeito, o objeto e a atividade. Assim, nesse processo histórico, outra natureza é criada pelo trabalho, a natureza social. O trabalho é o objeto que constitui essa segunda natureza do homem, constituindo a cultura. No entanto, Shuare (2017) enfatiza que essa natureza sociocultural não se sobrepõe à natureza “natural”, mas a transforma. Assim, a autora se direciona no sentido de que “qualquer ciência que estude o homem em qualquer aspecto e de fato a psicologia deve assumir como constitutivo de sua investigação o fato de que está diante de um objeto histórico social” (Shuare, 2017, p. 60).

Esse desenvolvimento do eixo histórico tem por consequência uma segunda geração conceitual mencionada por Shuare (2017, p. 61), segundo a qual os fenômenos psíquicos, sendo sociais em sua origem, “não são algo dado de uma vez para sempre, pois existe um desenvolvimento histórico desses fenômenos, uma relação de dependência essencial dos mesmos com respeito à vida e à atividade social”. Assim, o social não condiciona o psiquismo a fim de agregar uma determinação, mas se sobrepõe a ele constituindo a essência de sua formação, considerando que a história do psiquismo humano é a história social de sua constituição.



Segundo Shuare (2017), a terceira concepção que produz o eixo histórico é o caráter “mediatizado”, ou mediado, do psiquismo humano, pois as funções psíquicas superiores do homem, diferentemente do animal, são produtos da sua interação com o mundo, mediada pelos objetos criados pelo homem. Neste sentido, a autora estabelece uma analogia com os instrumentos de trabalho que medeiam a relação do homem com a natureza, mencionando que a diferença entre a natureza do psiquismo “natural” dos animais e os processos psíquicos superiores do homem se encontra justamente nos instrumentos que o homem utiliza entre a função natural e o objeto. Shuare (2017) enfatiza que para Vygotsky esses instrumentos, também denominados de signos²⁶, alteram a raiz das propriedades desse psiquismo natural.

Para Vygotski (1931/1995), estudar algo historicamente é estudar o movimento, sendo esta característica fundamental do método dialético, em constante movimento, ir à origem, à vida, como se desenvolveu, que relação existe entre os fatos históricos, identificar as questões que foram impressas no homem ao longo da história, mas que, ao mesmo tempo, podem ser modificadas, sendo que essa transformação pode se desenvolver em decorrência das condições apresentadas ao indivíduo, ou seja, a investigação histórica da conduta constitui o fundamento do método.

Esse referencial teórico e a busca de compreender o conceito da historicismo na constituição do processo de escolarização incitam à reflexão de que a/o psicóloga/o deve analisar todas as condições histórico-sociais que estão contribuindo para a dificuldade da/o aluna/o, procurando investigar a essência do fenômeno neste contexto histórico determinado, assim como propõe Vygotski (1999).

26 A autora destaca que a diferença está no sentido de que o instrumento provoca uma ou outra modificação no objeto da atividade, sendo o meio de atividade externa pelo qual o homem conquista a natureza. Já o signo não altera em nada o objeto da operação psicológica, pois é o meio da ação psicológica sobre o comportamento dirigido para dentro. No entanto, signos e instrumentos estão unidos pela filogênese e ontogênese.



Considerando as condições histórico-sociais e, para a construção do historicismo da queixa, a/o psicóloga/o deve investigar: a história de vida dessa criança, a história de como foi se constituindo o seu processo de escolarização, a visão da família e da escola sobre o processo de escolarização da criança, a singularidade desta, ou seja, o sentido que dá para essa escola, como a família vê a questão da dificuldade escolar, como a família avalia o processo ensino aprendizagem, as questões que incluem o acesso à escola e ao conhecimento; como é a escola que essa criança frequenta, analisando que escola é essa, que condições reais esta escola oferece à/ao aluna/o para que a aprendizagem seja eficaz e todos tenham acesso ao conhecimento, que formas a escola utiliza para o recebimento das/os alunas/os, que estratégias a escola utiliza para a superação das dificuldades escolares, que metodologias de ensino são utilizadas nessa escola, além disso, considerar que as relações de classe constituídas nessas interações incluem relações de dominação e poder de uma classe que, por vezes, não tem acesso adequado ao conhecimento, visto que a escola está inserida em uma sociedade capitalista. Consideramos que todos esses elementos fazem parte da busca da historicidade da queixa e, imprescindível para o processo de avaliação psicológica de caráter interventivo ao qual se propõe a Psicologia Histórico- Cultural.

Outro elemento a ser considerado imprescindível, é a **compreensão da relação desenvolvimento e aprendizagem**, em que Vigotski (2006) enfatiza o fato da aprendizagem se iniciar muito antes da aprendizagem escolar, pois “Não é apenas uma questão de sistematização; a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2006, p. 110), ou seja, a aprendizagem que se dá no contexto escolar tem uma história anterior. Neste sentido, coadunamos com Vigotski (2006) ao afirmar que “a aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (VIGOTSKI, 2006, p. 110). Assim, a escola precisa criar condições para que a aprendizagem



aconteça, promovendo o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, para que a criança se desenvolva a partir da apropriação desses conhecimentos. Nesta tarefa, a escola tem fundamental importância buscando ampliar o desenvolvimento da criança por meio das mediações culturais, da organização do ensino, e não apenas na espera de que a maturação aconteça, pois “O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2006, p. 114).

Neste sentido, Vigotski (2006) propõe que para estabelecer a efetiva relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial da aprendizagem é preciso determinar, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento: Nível de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Próximo²⁷.

Para o Nível de Desenvolvimento Real, o autor define como sendo o nível de desenvolvimento em que a criança, por suas capacidades intelectuais já consolidadas, consegue realizar tarefas e problemas sem a ajuda de outras pessoas. Assim, quando o teste é utilizado como recurso para determinar a idade mental de uma criança, o nível que está sendo avaliado é o de desenvolvimento real, pois não indica o estado de desenvolvimento dessa criança, apenas aquilo que ela já sabe fazer. “Se uma criança pode fazer tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela” (Vygotsky, 1994, p. 113).

O Nível de Desenvolvimento Próximo se configura pela diferença entre o nível das atividades que realiza com o auxílio de alguém mais experiente e o nível das atividades que realiza sozinha, ou seja, algumas funções ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação. Consideramos que, a este aspecto teórico do desenvolvimento, deve ser atribuída a devida importância, pois a compreensão clara e precisa desta característica para o desenvolvimento infantil serve de

27 Nesta tradução de Vygotsky (2006), Maria da Penha Villalobos utiliza os termos: nível de desenvolvimento efetivo e área de desenvolvimento potencial. Na tradução de Vygotsky (1994), José Cipolla Neto *et al.*, os termos utilizados são: Nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal.

subsídios para que psicólogas/os e educadoras/es compreendam o curso interno do desenvolvimento.

Outro aspecto vygotskyano importante na compreensão do método instrumental é que todo aprendizado primeiro acontece na relação entre os homens para depois ser internalizado. Esse pressuposto é chamado de **passagem do Nível Interpsicológico para o Nível Intrapsicológico**, o qual Vygotsky (1931/1995) defende em sua teoria que o comportamento do homem é primeiramente externo – interpsicológico – para depois se tornar interno – intrapsicológico, ou seja, o meio externo dá o sentido e contribui para que o indivíduo internalize esse sentido. Portanto, todo aprendizado primeiro acontece na relação entre os homens para depois ser internalizado.

Com relação ao processo de desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, Shuare (1990) considera ser este um dos momentos mais importantes da teoria vygotskyana, visto que essas funções se desenvolvem culturalmente e aparecem por duas vezes: a primeira vez no plano social, com a função no sentido de que as pessoas compartilhem umas com as outras suas experiências, denominada de função interpsicológica e uma segunda vez no plano psicológico, como função de um só indivíduo, ou seja, função intrapsicológica. Todo esse processo vai depender das medições culturais ocorridas.

Segundo Luria (2006), Vygotsky denomina seus estudos na Psicologia de “cultural”, “histórica”, ou “instrumental”, pois cada termo se refere às características diferenciadas nessa nova forma de estudar Psicologia proposta pelo autor. O termo “instrumental” se refere à natureza mediadora de todas as funções psicológicas complexas, pois o adulto pode alterar ativamente e modificar os estímulos como instrumentos para seu comportamento, como, por exemplo, amarrar um barbante no dedo para lembrar-se de algo mais tarde. Quanto ao aspecto “cultural”, refere-se aos meios estruturados que a sociedade organiza para a criança dominar uma tarefa, como, por exemplo, a linguagem que contribui para a organização e desenvolvimento dos



processos de pensamento. E, por último, o aspecto “histórico” que se funde com o cultural, pois os instrumentos usados pelo homem para dominar seu ambiente foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história da humanidade, como, por exemplo, a linguagem, a escrita e a aritmética.

Quanto aos Instrumentos Físicos e Psicológicos, Vygotski (1999) afirma que podem ser “a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais” (VYGOTSKI, 1999, p. 93-94). Quando esses instrumentos psicológicos se inserem no processo do comportamento, provocam uma mudança de forma global na evolução e na estrutura das funções psíquicas. Assim, para o autor é preciso distinguir as características, as formas e funções de comportamento artificiais e comportamento instrumentais, sendo que considera os referidos “artificiais” o mais comum entre os homens e os animais, pois se desenvolveram como mecanismos ao longo do processo de evolução, ao passo que os comportamentos instrumentais são um produto da evolução histórica e são uma forma específica de comportamento do homem.

Segundo Vygotski (1999), o método instrumental é um método histórico-genético²⁸, pois proporciona a investigação do comportamento do ponto de vista histórico, “entendendo o comportamento como história do comportamento” (VYGOTSKI, 1999, p. 98). De acordo com o autor, os principais âmbitos de observação em que se pode aplicar com êxito o método instrumental são: o âmbito da psicologia histórico-social e étnica, o âmbito da investigação das funções psíquicas superiores e a psicologia infantil e pedagógica. Nesta direção, Vygotski (1999) menciona claramente suas ideias sobre as questões que envolvem


28 Davidov e Shuare (1987) explicam que esse método de Vygotski, pelas atualizações que foi sofrendo ao longo da história, passou a ser chamado de método genético-modelador. Os autores enfatizam ainda, que em sua forma de investigar, trabalham com o método que denominaram de método de experimento formativo, o qual busca atuar sobre as funções psíquicas que estão se formando e que ainda não surgiram.

o processo de educação, afirmando que o método não estuda apenas a criança que se desenvolve, mas sim aquela que se educa.


Sob este olhar vygotskyano, é possível identificar as muitas possibilidades que a criança tem de se equipar e reequipar com os diversos instrumentos a ela oferecidos, sendo que para o referido autor, o momento em que a linguagem aparece é um grande marco para o desenvolvimento da criança. A forma como a criança utiliza os instrumentos oferecidos a ela, fazem toda a diferença em seu desenvolvimento, pois aquela que pertence a um nível superior se diferencia daquela que está num nível inferior, pelo nível e pelo tipo de instrumental, ou seja, pelo “próprio domínio do comportamento” (Vygotski, 1999, p. 100).

Portanto, ao utilizar o método instrumental como base para o processo de avaliação psicológica, enfatizamos como suporte a afirmação de Vygotski (1999) de que é possível utilizar qualquer metodologia para o estudo psicológico da criança, ou seja, qualquer procedimento técnico de investigação, como, por exemplo, o experimento e a observação. Assim, segundo as recomendações do autor, as investigações sobre memória, cálculo, formação de conceitos e abstração aplicados às crianças em idade escolar que foram realizadas por ele, ou pela iniciativa de qualquer pesquisador, são exemplos de aplicação do método instrumental.


Além disso, Vygotsky e Luria (1930/1996) apresentam a perspectiva de que ao estudar a psicologia do **homem cultural** adulto, faz-se necessário ter clareza do processo evolutivo que envolveu três trajetórias: a primeira, a evolução biológica, desde os animais até o ser humano; na sequência, a evolução histórico-cultural, que resultou da transformação gradual do homem primitivo no homem cultural; por último, a evolução do desenvolvimento individual, em que a criança atravessa inúmeros estágios que vão desde o escolar até se tornar um homem adulto cultural.



O desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores segue o mesmo pressuposto vygotskyano para o aprendizado, pois se inicia nas relações sociais estabelecidas entre as pessoas, umas com as outras e só depois passa a ser internalizado. Assim, os objetos que para a criança antes eram totalmente estranhos, gradativamente começam a ser controlados por ela, inclusive passa a utilizá-los como ferramentas. Vygotsky e Luria (1930/1996) denominaram a esta forma de utilizar recursos novos no comportamento como o primeiro estágio do desenvolvimento cultural, pois o sujeito utiliza esses novos recursos para dar apoio aos movimentos naturais e mais simples.



Vygotski (1931/1995) considera de fundamental importância detalhar essa nova forma de análise psicológica, propondo que três momentos são determinantes para a análise das formas superiores de comportamento. Assim, de acordo com os pressupostos vygotskyanos, esses momentos de análise do Método Instrumental devem acontecer não necessariamente nesta ordem cronológica, mas de forma a contemplar todos esses aspectos, considerados imprescindíveis para uma avaliação adequada. Faz parte de todo esse processo entender essa criança como escolar, ou seja, quando essa criança está na escola não está livre ou apartada das questões afetivas e cognitivas, portanto, todos esses aspectos devem ser trabalhados como uma unidade dialética. Assim, os três momentos que constituem a base de investigação de Vygotski (1931/1995) são apresentados a seguir.



O primeiro momento se refere à **Análise do processo e não o objeto**, a qual sob a perspectiva do autor significa estudar as Funções Psicológicas Superiores como um processo que vai se constituindo a partir das apropriações que a criança passa a ter da cultura. Neste sentido, o mais importante é o processo de desenvolvimento das funções pelas apropriações culturais, sendo que nesses momentos de acompanhamento com a criança é possível, por vezes, identificar aspectos importantes de todo esse desenvolvimento por meio daquilo que a criança conta, os comentários que faz sobre os assuntos,

a forma como expressa o que sente, o que pensa, como percebe as situações, sendo que esses conteúdos podem ser até mais importantes do que o próprio instrumento utilizado. Neste sentido, consideramos que analisar o processo de escolarização envolve o olhar amplo para essa criança desde o início da sua história de escolarização até chegar à dificuldade atual, buscando compreender a totalidade e as singularidades dessa dificuldade, não restringindo, portanto, apenas às dificuldades que a criança apresenta na série em que se encontra.

O segundo momento que embasa a concepção do autor se refere à contraposição das tarefas descritivas e explicativas na análise. Sendo assim, a defesa se direciona para uma **Análise Explicativa e não descritiva**. Vygotski (1931/1995) explica que na velha psicologia o conceito de análise coincidia com o conceito de descrição e era contrário à tarefa de explicar os fenômenos, assim, defende que:

Porém, a verdadeira missão de análise de qualquer ciência é a de justamente revelar ou manifestar as relações e ligações dinâmico-causais que constituem a base de todo fenômeno. Nessa proporção, a análise se converte de fato na explicação científica do fenômeno que se estuda e não só sua descrição desde o ponto de vista fenomênico. (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 101).

O terceiro momento da tese de Vygotski (1931/1995) consiste na **Análise Genética**, sendo essa uma fase da análise no Método Instrumental, que se caracteriza por buscar a origem do problema, ou seja, as dificuldades no processo de escolarização da criança não começam de uma hora para outra. Ao resgatar a história da dificuldade, os elementos vão compondo todo o histórico e assim é possível compreender como foi se constituindo aquela dificuldade, levantando todas as dificuldades e o que já foi feito em busca da superação. Para compreender melhor, Vygotski (1931/1995) afirma que:

Em psicologia geralmente, encontraremos com bastante frequência processos já fossilizados, que por ter um longo período de tempo em desenvolvimento histórico se petrificou. A fossilização da conduta se manifesta sobre todos os chamados

processos psíquicos automatizados ou mecanizados. São processos que por seu largo funcionamento tem repetido por milhões de vezes e a sua aparência externa não revela a sua natureza interior, diria que perde todos os indícios de sua origem. (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 105).

Em resumo, os três momentos decisivos que subjazem as análises propostas seriam: a análise do processo e não do objeto, a análise explicativa e não descritiva e a análise genética, o que leva a coadunar com as defesas do autor em que:

Esses três momentos considerados em conjunto, estão determinados por uma nova interpretação da forma psicológica superior, que não é uma estrutura puramente psíquica, como supõe a psicologia descritiva, nem uma simples soma de processos elementares, como afirma a psicologia associacionista, e sim uma forma qualitativamente peculiar, nova em realidade, que aparece no processo do desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 106).

Com base nessa fundamentação teórica, para realizar uma avaliação é necessário considerar todos os aspectos que podem estar interferindo na apropriação do conhecimento pelo aluno, como, por exemplo, as condições histórico-sociais, os fatores intraescolares e a dinâmica de funcionamento psicológico da/o aluna/o, inclusive o desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores. Assim, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, consideramos que a avaliação é apenas o início de uma intervenção que deve contribuir para o processo de humanização.

A Pesquisa

A perspectiva etnográfica, recomendada por Rockwell (2009) foi desenvolvida nesta pesquisa²⁹, a fim de conhecer a escola e sua dinâmica no cotidiano, observando, convivendo, participando,

29 Pesquisa de Doutorado, desenvolvida por Lessa (2014).



descrevendo e elaborando os registros e diários de campo, acompanhando e observando o cotidiano escolar, de forma intensa e prolongada, com objetivo de “documentar o não-documentado”. Rockwell (2009, p. 48) afirma que a constante observação e interação com as pessoas, por considerar que a localidade é fonte de muita informação, a “mais rica e significativa que o etnógrafo obtém”. De acordo com a autora, é preciso reconhecer a presença do/a pesquisador/a no campo, levando em conta o lado subjetivo deste no processo, pois estão inclusas as interpretações, as angústias e as sensações, sendo assim necessário, também considerar, que a presença do pesquisador no campo é apenas uma parte da realidade vivida naquele local.

Neste sentido, Souza (2006) afirma que esses princípios se encontram ancorados num referencial teórico que permite “a compreensão do fenômeno estudado por meio de um processo contínuo de análise dos vínculos sociais, desenvolvidos entre pesquisador e participante, bem como do contexto político, social, histórico e cultural em que determinadas ações são desenvolvidas” (SOUZA, 2006, p. 217).


Assim, estivemos empenhadas na busca desses elementos e, conjuntamente com André (1995), delimitamos enquanto elementos constitutivos de análise nesta pesquisa, as dimensões: Dimensão Institucional, Pedagógica, Relacional, Sociocultural e Políticas Educacionais, consideradas imprescindíveis, visto o entrelaçamento que podem provocar na constituição da história de escolarização de uma criança. Entendemos, assim como André (1995), que as dimensões não podem ser consideradas isoladamente, “mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, por meio das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar” (ANDRÉ, 1995, p. 42).

No que se refere à **Dimensão Institucional**, ao analisar o processo de escolarização sob a perspectiva Histórico-cultural, Proença (2002) destaca que, “o eixo de análise desloca do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas que se fazem presentes e constituem o dia-a-dia escolar”

(PROENÇA, 2002, p. 191). Desta forma, os aspectos psicológicos estão imbricados nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional no complexo universo da escola que, segundo André (1995), envolve aspectos referentes ao contexto da prática escolar, como, por exemplo, “as formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e decisão, níveis de participação de seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim, toda a rede de relações que se forma e se transforma no acontecer diário da vida escolar” (ANDRÉ, 1995, p. 42). Nesta direção, a análise e a busca pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é o caminho para a compreensão de como a escola, enquanto instituição, se organiza e direciona o seu trabalho para implementar a política educacional vigente.

Quanto à **Dimensão Pedagógica**, André (1995) afirma que abrange as situações de ensino entrelaçadas na relação aluno-professor-conhecimento, frente aos objetivos estabelecidos, os conteúdos planejados, as atividades desenvolvidas, o material didático utilizado, a linguagem como forma de comunicação, e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem. Além disso, a autora menciona a importância da forma de mediação exercida pelo/a professor/a para a apropriação dos conhecimentos pelos alunos, assim como componentes afetivos, morais, políticos, éticos, cognitivos, sociais etc.

Considerando que os aspectos que compõem a dimensão pedagógica estão muito próximos da concretude da aprendizagem, recomendamos direcionar a investigação, na busca dos elementos que constituem a prática pedagógica em sala de aula ou no contexto escolar como um todo. Neste sentido, a investigação se direciona para as/os profissionais que atuam na escola: as professoras, a direção, a coordenação inter-relacionado os dados do PPP e a visão de cada uma delas sobre o processo de escolarização das crianças, detalhando: exemplos de sucesso de aprendizagem; o que fazer exatamente quando se percebe que a criança tem dificuldades escolares;



estratégias que utiliza para a superação das queixas escolares; como avalia o trabalho da secretaria de educação no sentido de erradicar as queixas escolares; o relacionamento pessoal que a professora estabelece com as/os alunas/os; como percebe os sentimentos da criança com relação à queixa escolar; as causas do não-aprender; tipos de queixas mais frequentes na escola; as causas da indisciplina das/os alunas/os; como avalia o processo de escolarização das crianças com queixas escolares, seu diagnóstico e o uso da medicação; quais autoras/es têm lido para direcionar a prática; qual a concepção de educação; como compreende a relação ensino-aprendizagem; que mudanças possíveis faria em sua prática.

Elencamos que a **Dimensão Relacional** se compõe de todos os tipos de relações interpessoais estabelecidos no contexto escolar, por exemplo: relações entre as/os profissionais: professoras/es, funcionárias/os; relações entre professoras/es, direção e famílias; relações entre as/os alunas/os, professoras/es, funcionárias/os, direção e família, ou seja, todo formato de relações interpessoais estabelecidas e que possam ser observadas no contexto escolar, na busca de elementos que possam indicar fragilidades e/ou potencialidades para o processo de escolarização das crianças.

No que se refere à **Dimensão Sociocultural**, recomendamos a investigação do contexto social do bairro em que a escola está inserida, assim como a observação da relação que a escola estabelece com a comunidade à sua volta. Esses dados podem ser obtidos por meio de conversas com o meio social do bairro através dos conselhos de bairro como associações de moradores, vizinhança da escola, assim como os elementos do PPP da escola que indicam a participação da comunidade no espaço escolar. Ressaltamos que as conversas são bem-vindas e podem indicar a concepção sobre a função da escola na sociedade, bem como a relação escola, sociedade e família.

Sobre a **Dimensão Políticas Educacionais**, enfatizamos pensar a escola como um espaço em que as políticas públicas se materializam

nas políticas educacionais por meio da prática docente, da atividade pedagógica, nos princípios filosóficos presentes na escola, as leis educacionais que expressam a ideologia do Estado e a forma como essas leis se articulam nas relações institucionais no contexto educacional.

Algumas Políticas na Educação³⁰ merecem destaque e, dada a sua importância, são indicadas a serem analisadas no PPP da escola: Políticas de Educação Especial, Políticas de Formação de Professores; Políticas de Ensino de 9 anos e outras.

Desta forma, estivemos desenvolvendo pesquisa em campo com caráter etnográfico, com observação participante, focadas nas dimensões e estabelecendo prioridades nesta observação, como: o espaço de convivência das crianças: a sala de aula; as ações pedagógicas e estratégias das professoras para a aprendizagem; as relações entre as crianças e as avaliações pedagógicas realizadas e suas contradições.

III – A/O Psicóloga/o no espaço escolar: como realizar o processo de avaliação/ intervenção do desenvolvimento das FPS

A tarefa de elaborar uma proposta de orientações para um processo de Avaliação Psicológica pautada no método instrumental de Vygotsky é um desafio. Neste item, apresentamos a proposta de avaliação psicológica, assim como as atividades propostas como formas de intervenção nas Funções Psicológicas Superiores baseadas na tese de Doutorado de Lessa (2014), desenvolvida em uma Escola Municipal no norte do Paraná. Ressaltamos que, a construção das atividades aqui propostas, para os encontros individuais e grupais com as crianças, teve como referenciais Vygotsky e Luria (1930/1996), em formato de experimentos, na busca da compreensão do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.

30 O/A leitor/a interessado/a poderá ler a pesquisa Políticas públicas na educação básica.

Para justificar as atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa, levamos em conta a afirmação de Vygotski (1999) em que é possível utilizar qualquer metodologia para o estudo psicológico da criança, ou seja, qualquer procedimento técnico de investigação, até mesmo os experimentos e a observação. Assim, segundo as recomendações do autor, as investigações sobre memória, cálculo, formação de conceitos e abstração aplicadas às crianças em idade escolar que foram realizadas por ele, ou pela iniciativa de qualquer pesquisador, são exemplos de aplicação do método instrumental.

Assim, o material foi sendo construído, baseado nesses pressupostos e nos experimentos já desenvolvidos pelos referidos autores, porém com variações e adaptações à realidade atual, alguns jogos de cartas de figuras e palavras e dominós foram criados, e com a utilização de outros materiais prontos, como: a caixa de ferramentas, livros de histórias, jogo de palitos, massa de modelar e quebra-cabeça de história gigante comprados em lojas de brinquedos pedagógicos.

As atividades foram planejadas, a fim de serem desenvolvidas durante os encontros com as crianças ao longo do ano, com o intuito de demonstrar como é possível desenvolver uma proposta que provoca o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores sem a necessidade de utilizar instrumentos psicométricos. Neste sentido, defendemos que qualquer material pode ser um bom instrumento nas mãos da/o Psicóloga/o Escolar que tem clareza dos objetivos que quer alcançar. Ressaltamos ainda que o objetivo da pesquisa desenvolvida não foi criar um modelo padrão de avaliação, vista a postura teórica que embasa nossa prática, mas apresentar as possibilidades de alguns processos de intervenção nas Funções Psicológicas Superiores dessas crianças, tendo como referência os experimentos de Vygotsky e Luria (1930/1996). Desta forma, não foram criados novos experimentos e nem reproduzidos na íntegra os já desenvolvidos pelos autores, mas realizada uma releitura desses experimentos. Enfatizamos ainda que as/os profissionais devem ter a liberdade para criar o seu próprio

material, considerando que os instrumentos utilizados apresentados neste capítulo, com o movimento que é possível provocar na aprendizagem, não se comprometem em rigidez e sequenciação.

Diante disso, reafirmamos que o objeto de estudo é o processo de escolarização das crianças com dificuldades escolares e não tão somente a avaliação, pois entendemos que a avaliação é o instrumento que utilizamos para compreender todo o processo. Desta forma, fica claro o lugar que a avaliação ocupa, pois não é um lugar de centralidade como ocupa quando se caracteriza diagnóstica.

A primeira atividade foi **o desenho da escola**, com o objetivo de promover uma interação mais próxima com as crianças e, ao mesmo tempo, por meio da fala, compreender a visão delas sobre o vínculo estabelecido com a escola, investigando, por exemplo, o que mais gostavam, o que não gostavam, como se sentiam naquele espaço, as/os amigas/os que fizeram, sua relação com a professora, como se dá a visão da criança sobre a escola, as relações estabelecidas neste contexto: professor/aluno, aluno/aluno, as aprendizagens, a rotina escolar, como lidam com as dificuldades, as ajudas que recebem etc., bem como o vínculo afetivo dessas crianças com a escola e como se sentem potencializadas ou não nesse processo do aprender. Desta forma, enquanto as crianças desenham os diálogos devem ser estabelecidos, por considerar que apenas o desenho por si só representa apenas o produto de uma atividade. Nesta direção, coadunamos com as afirmações de Silva (2002) de que é fundamental analisar o desenho como um processo, “através daquilo que permeia sua execução: a interação das crianças entre si, com a professora e com o material, e a fala que acompanha/desencadeia estes movimentos” (SILVA, 2002, p. 34).

A segunda atividade foi **pensar na escola que desenhou e escrever alguma coisa sobre ela**, com o objetivo principal de identificar, juntamente com as crianças, as dificuldades encontradas na leitura e na escrita de uma forma vinculada à atividade anteriormente desenvolvida, aproveitando todo contexto do desenho. As crianças



demonstraram gostar muito da ideia do caderno, que no final do ano puderam levar para casa.

A atividade de cartelas, composta de figuras com suas respectivas palavras escritas em letra maiúscula e em letras minúsculas, em média umas 50 cartelas de palavras e figuras, mas que ao longo da atividade usamos apenas 10 para não ficar cansativa e não correr o risco das crianças se entediarem com a atividade. O objetivo da atividade era observar como as crianças reagiriam diante de uma tarefa a ser cumprida e as formas que utilizariam para realizar essa tarefa. O jogo teria as regras como o jogo da memória, em que deveriam encontrar a figura e a respectiva palavra. Mas refletindo um pouco mais sobre o jogo, algumas variações poderiam ocorrer no desenvolver da atividade, então as crianças poderiam: olhar as cartelas e separá-las classificando-as, poderiam também juntar pares formados por figuras e palavras, poderiam retirar as palavras minúsculas como outra estratégia, poderiam também escolher apenas 10 palavras com suas respectivas figuras e, por última opção, poderiam virar as cartelas na mesa e ir encontrando os pares como num jogo de memória.

A atividade em que as crianças deveriam **responder a algumas questões em relação às cores**³¹, de acordo com alguns critérios, como, por exemplo: não repetir a cor, não responder preto ou branco, pensar a resposta e responder o mais rápido possível, conforme os experimentos de Vygotsky e Luria (1930/1996), baseados em Leontiev (1930), para explicar a complexidade da atividade cultural.

Nesse experimento, Vygotsky e Luria (1930/1996) apresentaram a uma criança de oito ou nove anos, problemas que exigiam atenção e concentração prolongada. Ela deveria responder às questões mencionando uma cor específica, por exemplo: “você vai à escola?”;

31 As atividades têm como objetivo identificar a atenção continuada intensa das crianças, a discriminação de cores, observar a atenção concentrada e memória, assim como a classificação livre de objetos conforme a Vygotsky e Luria (1996) e Luria (1979) vol. IV, p. 42, ressaltando que as atividades desenvolvidas foram baseadas nessas referências como uma releitura destas.



“que cor é a sua carteira?”; “você gosta de brincar?”; “você vai muitas vezes ao campo?”; “de que cor pode ser o capim?”; “de que cor são as suas roupas?” (VYGOTSKY; LURIA, 1930/1996, p. 198). Na execução do experimento, algumas recomendações foram dadas inicialmente: a criança deve responder o mais rápido possível, não pode responder a mesma cor por mais de uma vez, não pode mencionar as cores: preto ou branco. Segundo os autores, “o experimento é montado de tal modo que tudo isso seja possível, mas a tarefa exige atenção continuada e intensa” (VYGOTSKY; LURIA, 1930/1996, p. 198).

A atividade **de classificação livre de cartões**³² com diversos objetos os quais deveriam ser divididos em categorias elencadas pelas próprias crianças para depois subdividir essas categorias formando outros pequenos grupos. Então, explicamos para as crianças que as fichas estavam todas misturadas e precisávamos organizá-las separando-as. Um detalhe chamou atenção, dependendo da categoria o cartão era de uma cor, então: os animais em cartões azul claro, os objetos em cartões amarelos e as frutas em cartões bege, fato que, no desenvolvimento da atividade não teve diferença para as crianças, pois nenhuma delas usou esse critério para separar e classificar as figuras, não se atentaram para esse detalhe. Por outro lado, criaram sua própria forma de separá-los.

A **outra atividade** proposta foi o dominó de cores com o objetivo de compreender como a criança identifica as cores, se discrimina as diferenças, e como utiliza as funções psicológicas de atenção e memória frente aos recursos mediadores.

Classificar as cores por meio dos novelos de linhas coloridas: nomear as cores, classificar em tons de cores, escuros/claros ou grupos similares³³: Apresentamos para as crianças uma lata de bolachas repleta de novelos de linha de bordar de várias cores conten-

32 Esses cartões de figuras foram confeccionados por Lessa, tendo como referência os experimentos de Lúria (1979, p. 42) que denominou a atividade de Classificação Livre.

33 Uma releitura do experimento de Lúria (1990, p. 41) desenvolvendo essas atividades com as crianças.



do tons de vermelho, verde, azul e amarelo. Nesta atividade, deveriam nomear as cores e classificar os tons em escuros/claros ou grupos similares. O objetivo foi observar a habilidade da criança para identificar as cores, nomear e classificar as cores em grupos.

A outra atividade foi **um jogo da memória** em que uma lista de cinco palavras era dita e a criança deveria repeti-la, sendo as palavras: casa, cachorro, fita, sacola e sol. Depois de repetir esse grupo de palavras, mesmo alternando a ordem, propusemos memorizar outras cinco palavras, sendo: computador, cadeira, livro, chuveiro e tapete. Ressaltamos que em todos os experimentos desenvolvidos, Vygotsky e Luria (1930/1996) declaram a oportunidade que tiveram de traçar o desenvolvimento das técnicas culturais ligadas à memória da criança, ou seja, observar como a memória cresce, torna-se mais forte, reequipa-se e vai atingindo o nível do adulto, embora essas comparações entre memória de crianças e adultos não sejam tão simples quanto parecem ser.

No que se refere aos **experimentos com números**, Vygotsky e Luria (1930/1996) apresentam como resultado que, ao pedir para as crianças de seis e sete anos decorarem uma lista de números lida a elas, conseguiram recordar dois, três ou, no máximo, quatro números. Ressaltamos que na segunda parte do experimento os autores ofereciam um objeto para a criança segurar, servindo como um recurso para ajudá-la a atingir o objetivo, ou seja, como um meio para lembrar-se dos números, mas em nosso caso não inserimos este recurso e a criança lembrou-se de quatro números.

Luria (1990) desenvolveu diversos experimentos no que se refere à nomeação e à classificação das figuras geométricas. Assim, **apresentamos a caixa de ferramentas**³⁴, com o objetivo de identificar

34 Esse material foi adquirido em uma livraria de brinquedos pedagógicos. A caixa é de papelão contendo peças de ferramentas em papelão duro em formato médio a grande; cada parte apresenta situações de histórias em que a criança pode ajudar o personagem a utilizar a ferramenta/objeto adequada para cada situação; assim, depois de identificar objetos e coisas nas imagens das partes da história, a criança é convidada a encaixar as ferramentas nos espaços adequados.

as figuras mencionadas na história e encaixar a ferramenta nos espaços, assim como identificar as figuras de acordo com a figura geométrica pedida e identificar figuras com linhas curvas e linhas retas.

A atividade **a sacola de objetos** era uma sacola repleta de objetos que as crianças deveriam identificar por meio da apalpação ativa com os olhos vendados e, depois, por meio da percepção tátil simples pelo toque na pele, identificar qual o objeto estava tocando, como, por exemplo, uma lixa, um pano ou uma fita adesiva. Para Luria (1991a), a apalpação ativa do objeto é considerada uma forma complexa de percepção tátil, constituindo uma das questões mais importantes da Psicologia para a compreensão deste tipo de percepção, pois o imprescindível “é a transformação paulatina da informação que recebemos sucessivamente acerca de indícios particulares do objeto em sua imagem integral (simultânea)” (LURIA, 1991a, p. 50).

Outra atividade foi uma releitura do experimento que Luria (1991a, p. 49) denominou de **estudo do sentido espacial bidimensional**, em que a criança estaria escrevendo letras em seu braço e que mesmo estando de olhos vendados, tentaria adivinhar qual letra estava sendo escrita.

Produção verbal da percepção de imagens é outra atividade recomendada e denominadas por Luria (1991a) como “**Avaliação de quadros temáticos**”, que segundo o autor propicia o estudo da percepção e do nível de seu desenvolvimento.

A finalidade desses testes é fazer uma análise das ligações que o sujeito estabelece entre os elementos particulares de uma complexa situação evidente, da maneira pela qual ele procura os detalhes mais informativos, cria hipóteses, compara estas com a imagem real e chega a uma solução correspondente. Pelo seu conteúdo, esse estudo da percepção se assemelha ao estudo do pensamento direto. (LURIA, 1991a, p. 74).

Diante disso, é apresentada uma sequência de quadros para a criança, a qual poderia ser relatada em forma de história criada por ela,



verbalmente, diante das situações apresentadas. Para Luria (1991a), a análise desses quadros pode ser importante para a avaliação do nível geral de desenvolvimento mental da criança. “Pode ser uma indicação disto a limitação da atividade pela simples nomeação de objetos isolados ou ações isoladas que se verificam nas etapas tenras de desenvolvimento e se mantém numa idade mais tardia em caso de retardamento mental” (LURIA, 1991a, p. 74).

Considerando os pressupostos de Luria (1979, **negrito e itálico do autor**) no que se refere ao procedimento mais difundido sobre os estudos dos conceitos, propomos a aplicação do **Método de Classificação**³⁵, em sua forma mais simples. A atividade consiste em que a criança, ao observar as quatro cartelas apresentadas, deve identificar qual figura não pertence à mesma categoria geral; deve, ainda, explicar por que a figura não pertence à categoria, ou seja, como analisou e o que pensou para responder. Segundo Luria (1979), esse procedimento pode ter diversas variantes, no entanto, em nossa pesquisa, optamos por desenvolver essa primeira forma.

O **Jogo dos Erros** é outra atividade recomendada a qual, a criança deve observar dois quadros bem parecidos e apontar quais as diferenças e/ou erros contidos nas imagens.

A **atividade de memória de imagens diretas** é a atividade que a criança deve observar as imagens do quadro, porque, ao ser retirado, deverá responder a perguntas sobre o que viu, descrever detalhes que lembra sem a presença da figura. Esses experimentos foram desenvolvidos por Luria (1991b) durante muitos anos e observou que os processos da memória são complexos por sua base nervosa, além da participação de diferentes sistemas cerebrais, os quais contribuem ativamente para a atividade mnésica. Neste sentido, tomamos como referência os experimentos de Luria (1991b), embora não exatamente no mesmo nível de profundidade, mas com o intuito de observar como a criança utiliza os recursos mediadores para ativar sua memória.

35 Denominação do autor.

A atividade **de conversa com as crianças sobre o “Material Escolar”**³⁶ pode ser realizada com o objetivo de observar as atividades desenvolvidas no caderno, o tipo de atividades desenvolvidas, observar se por meio do contexto das atividades é possível identificar a proposta da professora, se pelo período de realização entre dias meses e semanas é possível observar a evolução dos registros e os conteúdos, como se materializa a produção da criança por meio das atividades de que mais gosta, as atividades de maior interesse, as formas de correção, a comunicação professor/a-aluno/a pela via dos recados e entre professor/a-família, as condições do material escolar e os conteúdos que a criança domina, observando se é possível diferenciar as cópias e o que é produção da criança, o traçado, os recortes/colagens e as habilidades manuais.

O **Desenho autorretrato**: é proposto para que a criança se desenhe, com o objetivo de observar como a criança se coloca nesse contexto escolar, como se desenha, como se vê, como usa o espaço, a expressão de si mesmo, **como se percebe**.

A atividade **carinha dos sentimentos**³⁷, consistindo em cartelas de palavras e de figuras/carinhas que deveriam ser encontradas em forma de jogo da memória formando os pares, e tem como objetivo observar como as crianças relacionam os pares de cartelas encontrados com situações ocorridas no contexto escolar e seus sentimentos frente a elas, assim como com a família, com as/os colegas e a professora, assim como exercitar com a criança a identificação das expressões faciais das cartelas e a palavra escrita.

O **jogo das cores**, composto de um quebra-cabeça de palavras com as figuras e a palavra escrita, categorizados em grupos de cores.

36 As atividades desse encontro foram inspiradas nas pesquisas de Santos (2002, 2008) sobre os cadernos escolares.

37 Esse material foi criado por Lessa.



Pensando que nosso objeto de estudo é o processo de escolarização de crianças, intentamos desenvolver as atividades grupais direcionadas, de certa forma, a uma provocação e ao desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e, ao mesmo tempo, baseada nos pressupostos de Patto (1999), no sentido de caminhar numa direção criando condições para que as insatisfações das crianças nesse contexto fossem nomeadas, compreendendo a dimensão histórica e concreta ao redimensionar as relações de força ali estabelecidas. Nesta direção, coadunamos com a autora, ao se basear nos pressupostos de Heller e ao afirmar que esse espaço e tempo oferecidos ao trabalho grupal servem para a reflexão coletiva de suas experiências, articulando as aspirações sociais com os objetivos particulares de cada um. Assim, o trabalho grupal proposto não pretende melhorar o funcionamento escolar de forma a endossar suas práticas e muito menos provocar momentos de conciliação, mas sim refletir por meio das falas dessas crianças, o que vivem e percebem em seu processo de escolarização frente às dificuldades que encontram.

A primeira atividade proposta para o grupo foi **o desenho de uma pessoa ensinando e outra aprendendo**, com o objetivo de, após o desenho, estabelecer momentos de diálogo com as crianças e buscar em seu relato, como se percebem na situação ensino-aprendizagem, como se colocam, como observam o outro que ensina e como contextualizam esses momentos de aprendizagem na escola. Além disso, os detalhes do desenho podem dizer muito sobre a condição que a criança se percebe, como, por exemplo, as cores, a forma de manusear os materiais, a noção de espaço, se escreve no desenho ou não, o que fala enquanto desenha. Assim, estabelecemos que, incluso à proposta do desenho, estariam as discussões para melhor exploração deste.

No próximo momento, cada criança escolhe um livrinho de **histórias de conto de fadas para leitura** e depois, deve contar resumidamente a história lida. Nessa atividade, o objetivo é observar como as crianças podem produzir verbalmente aquilo que leem, observando

ainda os detalhes que expressam e de que forma compreendem o sentido geral da história.

Outra atividade para o grupo é **a montagem da minha sala de aula com massinha**, com o intuito de que, por meio da massinha, as/os alunas/os expressassem sua percepção sobre a sua sala de aula, as situações ocorridas em sala, assim como os aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem e ao relacionamento professor/a-aluno/a e aluno/a-aluno/a.

O jogo de pega varetas em grupo é proposto com o objetivo de exercitar a soma dos valores de cada vareta, observando como cada criança desenvolve seu raciocínio lógico-matemático para a soma, além de também observar a habilidade motora fina na retirada da vareta e a atenção concentrada no desenvolvimento do jogo.

O momento de história com as crianças: incluir nesta atividade, a exploração do livro: mostrar o livro, a capa, contracapa, os desenhos. Além disso, a contação de histórias tem vários objetivos e vantagens para aprendizagem, pois contribui para o desenvolvimento funções psicológicas de percepção, atenção, concentração, memória, além das habilidades verbais e interpretativas.

Brincadeira do careca/cabeludo e morto/vivo: a fim de observar a atenção concentrada das crianças em atividade grupal. Na atividade do morto/vivo, os pés devem ficar grudados no chão, não podendo sair do lugar e o movimento deve ser: articulando o joelho para morto e pernas retas para vivo.

O último encontro, em formato individual, para finalizar as atividades: atividade do desenho com o objetivo de investigar junto às crianças como percebem e avaliam o processo de que participaram, sinalizando do que mais gostaram e do que menos gostaram, suas habilidades, a criatividade, o que sabe fazer com ajuda e sem ajuda, assim como as dificuldades ligadas ao momento das atividades em sala, ou seja, a hora da leitura, a escrita, as operações matemáticas,

e o que precisa melhorar. Nesse encontro de finalização, os feedbacks são bem-vindos, inclusive por parte da criança que participou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Saviani (1992), uma das contradições que assolam a educação nesta sociedade capitalista é a tendência de secundarizar a escola, pois à medida que uma sociedade de classes defende os interesses de alguns, causa a desvalorização da escola, com o objetivo de reduzir o seu impacto na transformação desta sociedade. Em suas análises, o autor afirma que a intenção em desvalorizar e secundarizar a escola está em esvaziá-la de sua função específica que é “a socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (SAVIANI, 1992, p. 102).

Crianças são levadas a se comportarem e a aprenderem no tempo e no limite que lhes são impostos e, quando isso não acontece, os laudos, os pareceres e os diagnósticos surgem como se fossem a solução para o problema criado. Essas práticas impõem um “aprender-a-aprender” que não dá certo, pois desconsideram as necessidades para a aprendizagem e o desenvolvimento, impondo a responsabilidade às crianças, à sua criatividade, à sua espontaneidade e à sua, presumida, inteligência. Desta forma, se a criança não consegue, as justificativas são as mais diversas, como: é porque a culpa é sua, é porque não estudou, é porque não prestou atenção, é porque tem preguiça, é porque não se esforça, é porque não para quieta, enfim, e mais uma vez a culpa recai sobre o indivíduo.

Viégas *et al.* (2014) afirmam que vivemos numa época em que a epidemia de diagnósticos gerou a moda em que:

Quase ninguém mais se diz triste, preferindo dizer “deprimidos”. O mesmo acontece com a alegria, que virou euforia, e por aí vai. E se o que temos é doença, o enfrentamento da tristeza ou mesmo da “felicidade sem motivo” passa a ser comprado nas farmácias, pílulas mágicas que nos fazem sorrir da tragédia e não reagir ao mundo. (VIÉGAS *et al.*, 2014, p. 9).

Assim, esses problemas coletivos, sociais, políticos e econômicos aparecem na escola como o sintoma de uma sociedade que discrimina, que trata em desigualdade, que promove a exclusão social. Estamos na defesa de que somos seres sociais, constituídos nas relações, caracterizados no singular-particular e universal, e que não se encaixa dentro de um padrão universal de comportamentos, formas de agir, de pensar e de sentir. Assim, esses casos que não se encaixam num determinado padrão, protagonizam o que Moysés e Collares (2014) denominaram de “a era dos transtornos”. É época em que a educação está atravessada por “supostos transtornos” (MOYSÉS; COLLARES, 2014, p. 52). Assim, sob a ótica deste tipo de sociedade, os transtornos são criados e alimentados por mecanismos que enfatizam ser de responsabilidade, unicamente do indivíduo, todo o sucesso ou, até mesmo, qualquer tipo de fracasso.

É na contramão dessa epidemia de diagnósticos, transtornos e uso indiscriminado de remédios que apresentamos esta proposta de Avaliação Psicológica de crianças com queixas escolares, na defesa de uma forma interventiva arrojada, mas fundamentada em bases teóricas sólidas, tendo como objeto de estudo a construção do processo de escolarização dessas crianças.

Nesse sentido, apresentamos a seguir, a reflexão sobre a atuação da/o Psicóloga/o Escolar se torna imprescindível visto a importância para propiciar mudanças qualitativas no processo ensino-aprendizagem.

Relembrando que a função específica da escola é educativa e pedagógica, conforme Saviani (1992), a/o psicóloga/o deve estar atenta/o para o desenvolvimento dos processos de ensino a fim de que o

bom ensino e a aprendizagem efetiva sejam garantidos às crianças. Por diversas vezes, o/a professor/a esgota suas estratégias e diz não saber mais o que fazer para que as/os alunas/os aprendam e, nesse momento, a/o psicóloga/o com seu olhar, que é um olhar diferente da pedagogia, pode contribuir para desvelar os aspectos que implicam a dificuldade levantando, junto com o professor, alternativas.

Baseados na teoria vygotskyana, entendemos assim como Tanamachi e Meira (2003), que o processo de aprendizagem deve estar adequadamente organizado a ponto de ativar os processos de desenvolvimento e não o contrário, tendo o/a professor/a nesse cenário papel ativo, pois:

O professor que sabe que o desenvolvimento cria possibilidades, mas que só a aprendizagem as concretiza, é aquele que se volta para o futuro, para dar condições para que todos os seus alunos se desenvolvam e que, portanto, busca intervir ativamente nesse processo, não se limitando a esperar que as capacidades necessárias à compreensão de um determinado conceito algum dia “amadureçam”. (TANAMACHI; MEIRA, 2003, p. 48).

Além dos aspectos mencionados, destacamos que se o/a professor/a desconhece esse caminho, a/o psicóloga/o deve caminhar com trabalho efetivo para que ela/e tenha o acesso a esse conhecimento. Sendo então, o local da sala de aula o espaço privilegiado em que professor/a e aluna/o se relacionam e constroem todo o processo educativo, Tanamachi e Meira (2003) mencionam que a articulação entre os processos psicológicos e os pedagógicos nesse cotidiano provoca algumas reflexões sobre esse espaço e destacam que:

[...] a aprendizagem é um processo; a aprendizagem escolar requer articulação entre os conceitos cotidianos ou espontâneos; a atividade do indivíduo é condição fundamental para que a aprendizagem ocorra; a aprendizagem depende da socialização; a aprendizagem requer motivação; a aprendizagem não se separa da individualidade e, o conhecimento é também conscientização e instrumento de transformação social. (TANAMACHI; MEIRA, 2003, p. 49-51).

Levando em conta os elementos constituintes para a aprendizagem e desenvolvimento, a mediação aparece como outro elemento fundamental, considerando que é a maneira pela qual é possível transformar os processos educacionais, sendo estes um instrumento de transformação social para a educação das consciências. Desta forma, baseando-nos nas defesas de Vygotski (1999), coadunamos com a premissa de que, por meio da aquisição dos conhecimentos adquiridos ao longo da história humana, as crianças desenvolvem suas funções psicológicas superiores, mas que, para tanto, necessitam da mediação de um indivíduo que esteja mais desenvolvido culturalmente.

Tanamachi e Meira (2003) são contundentes em afirmarem que a/o psicóloga/o não deve restringir seu trabalho em apenas um técnico, mas num processo de mediação junto com educadoras/es, alunas/os, funcionárias/os, direção, famílias e comunidade:

Poderá avaliar criticamente os conteúdos, métodos de ensino e as escolhas didáticas que a escola faz como um todo. Assim, ele pode participar de um esforço coletivo voltado para a construção de um processo pedagógico qualitativamente superior, fundamentado em uma compreensão crítica do psiquismo, do desenvolvimento humano e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais. (TANAMACHI; MEIRA, 2003, p. 53).

Desta forma, concordamos com a ideia de que é possível abrir espaços e transpor os limites aumentando as possibilidades para o desenvolvimento de uma prática que se mostre concreta, contextualizada e criticamente comprometida com a humanização. A/O psicóloga/o escolar pode apropriar-se de uma concepção crítica, quando tiver a clareza, a partir de uma reflexão rigorosa, sobre a função da escola e os elementos que facilitam e dificultam o pleno exercício do trabalho, pois nas palavras da autora:

Falar de educação e cidadania é, sem dúvida, falar de um novo compromisso da psicologia com o intuito de alcançar uma clareza política e filosófica que nos auxilie a refletir sobre as nossas próprias finalidades. Enfim, é buscar uma nova consciência social que expresse um posicionamento firme na defesa

de uma sociedade que possa de fato humanizar o homem.
(MEIRA, 2000, p. 47).

Diante disso, compreendemos que a/o psicóloga/o escolar ao desenvolver seu trabalho neste contexto deve levar ao conhecimento das/os professoras/es a importância dos aspectos que envolvem o desenvolvimento humano e as articulações das relações sociais para com a aprendizagem. Consideramos, ainda, que o espaço da sala de aula pode ser bem aproveitado como um espaço físico e social para a construção do processo de escolarização das crianças de maneira qualitativamente superior. Assim como Meira (1998), entendemos que o bom ensino é aquele que garante a aprendizagem efetiva e para que isso ocorra é necessário que o/a professor/a dê conta de ensinar seus/ suas alunos/as. Assim, se este/a professor/a não tem o conhecimento necessário e suficiente para desempenhar sua tarefa, a/o psicóloga/o deve auxiliá-lo/a nesse caminho, pois nas palavras de Meira (1998, p. 61): “não se pode verdadeiramente ensinar se não se considerar como o aluno aprende, ou ainda, porque às vezes ele não aprende”. Ter fundamentos teóricos consistentes é um aspecto imprescindível em uma intervenção que leva em conta os determinantes histórico-sociais na constituição da subjetividade. Essa base teórica deve permear a intervenção da/o profissional na escola, seja com pais, mães, alunas/os, professoras/es, funcionárias/os.

Considerando que esta proposta de intervenção se baseia neste referencial teórico e busca a superação de uma visão tradicional de avaliação psicológica, coadunamos com Facci (2009, p. 124) ao afirmar a necessidade de “[...] desenvolver o sentimento e a prática social calcada na coletividade, no sentimento de que todos os indivíduos devem ter condições objetivas para ter acesso aos bens materiais e culturais produzidos no decorrer da história”.

Assim, compreendemos que os processos de avaliação desenvolvidos numa perspectiva em que o indivíduo e seu desempenho é o centro não dão conta de responder a todas as questões que se imbricam nessa rede de relações em que se constitui a queixa escolar,

pois, conforme Souza (2007), a natureza e a gênese dessa queixa devem ser mais bem compreendidas e, portanto, entendemo-la como:

Aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal que surge e é sustentada é o universo escolar. (SOUZA, 2007, p. 100, negrito da autora).

Assim, ao encontro das afirmações da referida autora, colocamo-nos na posição de que, sendo o foco o processo de escolarização, os diagnósticos e laudos atribuídos às crianças decorrentes das queixas escolares deixam de ter valor significativo, pois pretendemos romper com as ideias de atribuição das causas como sendo de ordem individual, psicológica, biológica ou emocional.

Considerando que algumas dimensões³⁸ se desenvolvem entrelaçadamente e fazem parte de todo o histórico da construção da queixa escolar, a nosso ver, não faz sentido um processo de avaliação que leve em conta apenas aquilo que o próprio indivíduo pode produzir naquele momento específico. Nos processos tradicionais de avaliação, é possível observar que a forma de condução dos processos de avaliação indica que a escola não está inserida neste processo, reforçando a ideia da naturalização e biologização dos problemas, a caracterização do indivíduo por patologias, o enfoque no defeito ou na falha biológica ou psicológica, assim como, descolando o sujeito do contexto histórico-social que ele vive.

Refletindo sobre as propostas tradicionais de avaliação psicológica, a proposta apresentada neste artigo se baseia nos pressupostos vygotskyanos e na busca em compreender a criança concreta em detrimento de uma compreensão abstrata, que até então a Psicologia vem propondo. Para tanto, incluímos como imprescindíveis

38 Referimo-nos à Dimensão Institucional, Pedagógica, Relacional, Sociocultural e às Políticas Educacionais.



nesta análise, as relações que se estabelecem na escola, a análise das contradições em uma sociedade capitalista, a concepção da relação ensino-aprendizagem, ou seja, uma compreensão detalhada das múltiplas conexões existentes entre os aspectos que constituem as relações na escola, as relações na sociedade e as relações na família. Nessa rede de relações, coadunamos com Saviani (2004) ao enfatizar que o/a professor/a se depara com um/a aluno/a concreto/a e não simplesmente um/a aluno/a empírico/a. “Isto significa que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação” (SAVIANI, 2004, p. 47). Visto desta forma, se a Psicologia se mantiver colocando o foco no indivíduo empírico e não no indivíduo concreto, suas contribuições continuam praticamente neutralizadas: “Isto porque o professor, na sala de aula, não se defronta com o indivíduo empírico, descrito nas suas variáveis que permitem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor lida com o indivíduo concreto que é síntese de inúmeras relações sociais.” (SAVIANI, 2004, p. 47, *itálico nosso*).

Visto desta forma, defendemos a necessidade de a/o psicóloga/o contribuir com o seu conhecimento ao desenvolver um trabalho orientado teoricamente de forma consistente, com clareza dos fundamentos teóricos junto às/aos professoras/es, sendo, portanto, a meta é entender a/o aluna/o concreta/o, síntese das relações sociais, buscando suas necessidades reais e atuais definidas pelas condições sociais. Para tanto, o/a professor/a precisa compreender que a sua mediação é de suma importância, visto que a criança não pode realizar esse percurso de aprendizagem sem a ajuda de alguém que é mais experiente que ele/a.

Diante do exposto, consideramos primordial o resgate do papel ativo do/a professor/a em ensinar, trazendo ao conhecimento das/os alunas/os os conteúdos do conhecimento por meio das atividades pedagógicas estruturadas, orientando os conteúdos no ritmo do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. O/A professor/a, no espaço escolar, pode ser a figura de mediação pedagógica para que

ocorra a aprendizagem e que, portanto, seu trabalho deve ser valorizado, além de orientado em sua função se desconhece esses processos.

Esta proposta de Avaliação Psicológica pode provocar a busca de uma nova proposta às/aos pesquisadoras/es a desenvolverem outras pesquisas sob o aporte da Psicologia Histórico-Cultural, considerando que esta base teórica pode contribuir para desenvolver as capacidades cognitivas, emocionais, relacionais das/os alunas/os e, ao mesmo tempo, dar suporte ao/à professor/a a ponto de capacitá-lo/a nas inúmeras dimensões para provocar o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores em seus/suas alunos/as.

Concluindo, ressaltamos que qualquer criança, independentemente de sua condição social, cultural ou biológica, pode aprender e, como profissionais da Psicologia, acreditamos na potencialidade dessas crianças numa visão prospectiva, sob a ótica de desenvolvimento e de formação de seres humanos. Neste sentido, consideramos que temos em nossas mãos para o trabalho o que há de mais rico e imprescindível: “a vida humana”. É pelo desenvolvimento dessa vida humana escolar que colocamos nosso trabalho à disposição, em contraponto às defesas maturacionais, biológicas e medicalizantes dos processos educacionais.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 29-38, jan./mar., 1992.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 16. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola).



CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota Técnica nº 001/2017.** Altera a Nota Técnica nº 02/2016, que orienta psicólogos, editoras e laboratórios responsáveis pela utilização e comercialização de serviços, recursos e produtos psicológicos em ambiente virtual, em plataformas informatizadas. Brasília: CFP, 2017. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Nota-T%C3%A9cnica-n%C2%BA-01-2017-Plataformas-Informatizadas-de-Testes-psicol%C3%B3gicos.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota Técnica nº 002/2017.** Orientação de atualização de normas de testes psicológicos. Brasília: CFP, 2017. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Nota-T%C3%A9cnica-n%C2%BA-02-2017-Atualiza%C3%A7%C3%A3o-de-normas-de-testes-psicol%C3%B3gicos.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 002/2003.** Define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos e revoga a Resolução CFP n. 025/2001. Brasília: CFP, 2003. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2003/03/resolucao2003_02_Anexo.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 009/2018.** Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos - SATEPSI e revoga as Resoluções nº 002/2003, nº 006/2004 e nº 005/2012 e Notas Técnicas nº 01/2017 e 02/2017. Brasília: CFP, 2018. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-n%C2%BA-09-2018-com-anexo.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução n. 005/2012.** Altera a Resolução CFP n.º 002/2003, que define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos. Brasília: CFP, 2012. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/03/Resolucao_CFP_005_12_1.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução n. 006/2004.** Altera a Resolução CFP n.º 002/2003. Brasília: CFP, 2004. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2004/06/resolucao2004_6.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

FACCI, M. G. D. A intervenção do Psicólogo na formação de professores: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: ARAÚJO, C. M. M. (org.). **Psicologia Escolar: Novos cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática.** Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 107-131.



FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

GONOBOLIN, F. N. La atención. *In*: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L., TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969.

LESSA, P. V. **O Processo de Escolarização e a Constituição das Funções Psicológicas Superiores**: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Sensações e Percepção. 2. ed. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a. v. II.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Atenção e memória. 2. ed. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b. v. III.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Linguagem e Pensamento. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. IV.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 2. ed. Tradução Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.

LURIA, A. R. Introdução. *In*: Vigotski, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (2006) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. (Coleção Educação Crítica)

MARTINS, J. B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. **Semina: Ci.Soc./Hum.**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v.5, n. 2, p. 61-70, 1998.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. *In*: TANAMACHI, E. R.; ROCHA, M. L.; PROENÇA, M. P. R. (org.). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35-72.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A Educação na era dos transtornos. *In*: VIÉGAS, L. S. *et al.* (org.). **Medicalização da educação e da sociedade**: ciência ou mito? Salvador: EDUFBA, 2014.

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

PATTO, M. H. S. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>. Acesso em: 11 nov. 2022.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva Histórico-Crítica em psicologia. *In*: OLIVEIRA, M. K., REGO, T. C., SOUZA, D. T. R. (org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-196.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica**: história y cultura em los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SANTOS, A. A. C. **Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental**: um olhar da psicologia escolar crítica. 2008. 313p. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, A. A. C. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental**: funções e significados. 2002. 152p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. p. 90-104.

SAVIANI, D. Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade–Intersubjetividade. *In*: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SHUARE, M. **A Psicologia Soviética**: meu olhar. Tradução Laura Marisa Carnielo Calejón. São Paulo: Terracota Editora, 2017.

SHUARE, M. La psicología soviética tal como la veo. Moscu: Progreso, 1990.

SILVA, S. M. C. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SOUZA, B. P. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. *In*: SOUZA, B. P. (org.) **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 97-117.

SOUZA, M. P. R. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação**: concepções, práticas e desafios. 2010. Tese (Livre-Docência) –Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e a formação do psicólogo**. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.



SOUZA, M. P. R. Pesquisa qualitativa e sua importância para a compreensão dos processos escolares. *In*: JOLY, M. C. A.; VECTORE, C. (org.). **Questões de Pesquisa e Práticas em Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 215-228.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In*: MEIRA, E. E. M., ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

VIÉGAS, L. S. *et al.* (org.). **Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?** Salvador: EDUFBA, 2014.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Vigotskii, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N.; tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Traducción Lydia Kuper, 2. ed. Madrid: Visor, 1995. (original publicado em 1931)

VYGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins e Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Cole *et al.* (org.). Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (original publicado em 1930).

ZHINKIN, N. I. El Lenguaje. *In*: SMIRNOV, A. A., LEONTIEV, A. N., RUBINSHTEIN, S. L., TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 276-308.

The background of the entire page is a grid of stylized human faces. The faces are rendered in a minimalist, graphic style with bold outlines and flat colors. The color palette is primarily warm, consisting of various shades of orange, red, and pink. The faces are arranged in a grid, with some larger and more prominent than others, creating a sense of depth and movement. The overall effect is a dense, textured pattern of human figures.

7

*Sonia Mari Shima Barroco
Alexandra Ayach Anache
Fernanda Santos de Castro*

AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:

**DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS
À PRÁTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR**

INTRODUÇÃO

A aprovação e a implementação da Lei n. 13.935/2019 (BRASIL, 2019), que “Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”, requer que nos atentemos à formação da/o psicóloga/o escolar sob uma perspectiva crítica. Tal perspectiva busca compreender as demandas da escola considerando como se originam e têm continuidade, e lança luz sobre a construção de alternativas possíveis, de modo que essa instituição cumpra com o seu papel clássico de ensinar, e que esse ensino promova a aprendizagem e esta movimente o desenvolvimento dos sujeitos (VIGOTSKII, 1988). Leva-nos a recuperar trabalhos teóricos e de intervenção que desenvolvemos nas escolas como psicólogas, pesquisadoras e supervisoras de estágios curriculares, e aqui trazemos algumas derivações possíveis, as quais foram sistematizadas de modo a atender às demandas de compreensão sobre os aspectos históricos que fundamentaram as avaliações da inteligência e da deficiência intelectual, fornecendo com isso subsídios teóricos e metodológicos, sustentados na Psicologia Histórico-Cultural.

No esforço de construção de práticas que visem superar o capacitismo³⁹, o objetivo deste capítulo foi expor as produções teóricas que norteiam o nosso trabalho como psicólogas escolares e de docentes, abordando pontos que julgamos essenciais para atuação prática junto à educação básica, com enfoque na avaliação de estudantes com suspeita de deficiência intelectual.

Como na prática escolar há expectativa de que a avaliação psicológica ocorra, exporemos três aspectos teóricos que permitem posicioná-la com vista à uma atuação crítica.

39 Capacitismo (em inglês: *ableism*) é um termo que diz respeito à discriminação e ao preconceito contra pessoas com alguma deficiência. A discussão a seu respeito deve envolver todas as pessoas, visto que, em sociedades capacitistas tem-se como normal a ausência de qualquer deficiência, sendo que pessoas com alguma deficiência são consideradas como exceções à regra, à normalidade.

Aspecto 1: Compreensão histórica da demanda da avaliação da inteligência e da deficiência intelectual

Na sociedade atual, ainda há uma forte defesa para que a Psicologia desenvolva uma prática pautada na psicomетria e na meritocracia, algo que já esteve amplamente presente quando da constituição do pensamento psicológico. A. Binet (1857-1911) e T. Simon (1872-1961), por exemplo, são autores que foram aproximados a tal prática por conta de suas elaborações no âmbito dos testes de inteligência e da construção de um instrumento: a escala Binet-Simon. A repercussão alcançada por seus trabalhos levou René Zazzo (2010, p. 12, grifo do autor) a escrever: “Psicólogos do mundo inteiro conhecem esse teste, traduzido e adaptado em uma dezena de línguas – a tal ponto que a celebridade do instrumento eclipsou o autor: Alfred Binet desapareceu na sombra do ‘Binet-Simon’.”

A avaliação psicológica atraiu tanto o interesse de psicólogas/os como da sociedade, diante da construção e validação de testes formais de inteligência, sendo que Binet e Simon receberam destaques, contribuindo para a consolidação e o reconhecimento da ciência psicológica. Antes deles, entendia-se que as deficiências mentais⁴⁰, atualmente denominadas de deficiências intelectuais, pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (SCHA-LOCK *et al.*, 2010), eram determinadas pelo fator biológico, sem outras ponderações. Embora pouco divulgado, esses autores teorizaram a respeito do desenvolvimento e da escolarização das crianças; eles se contrapunham ao biologicismo, concebendo, por exemplo, a idiotia - o nível mais severo de comprometimento - como um transtorno psicológico. Desde o final do século XIX, com a Segunda Revolução Industrial⁴¹, havia a necessidade de escolas que educassem o novo

40 O termo deficiência mental será referenciado conforme o que está descrito na obra consultada.

41 As novas características dessa revolução estão nos meios/sistemas de transportes, no desenvolvimento e aplicação da tecnologia ao mundo da produção, no surgimento de

trabalhador, e estava posta à Psicologia a demanda de realizar a classificação da deficiência mental.

Podemos dizer que Binet e Simon buscavam responder às demandas de organização da escola pública, universal, gratuita e laica, recém-criada na França, num atendimento ao Ministro da Instrução Pública Francesa: a realização de um estudo com o objetivo de “[...] desenvolver técnicas para identificar crianças cujo fracasso escolar sugerisse a necessidade de alguma forma de educação especial” (GOULD, 1999, p. 152). Binet buscou chegar a uma identificação e categorização clara e racional da deficiência mental a partir da concepção de inteligência (NETCHINE, 1976). Binet conceituou a inteligência como um feixe, no qual intervêm funções e tendências múltiplas, e que poderia ser posta à prova experimentalmente. Para ele, as funções superiores é que distinguiam os indivíduos, e não as funções elementares, e a inteligência seria um feixe no qual penetrariam, de certa forma, todas estas funções das quais se ocupam a Psicologia (ZAZZO, 1976).

Conforme Netchine (1976), Binet e Simon chegaram à ordenação da deficiência mental em graus: *idiotas* seriam pessoas que não poderiam se comunicar com os outros pela linguagem; *imbecis* seriam pessoas que não poderiam se comunicar pela linguagem escrita; *débeis mentais* seriam as pessoas mais difíceis de serem diagnosticadas, contudo, o seu não aprendizado seria decorrente de sua deficiência, o que justificaria que fossem dirigidas para classes especiais - que acabaram sendo reconhecidas como espaços de segregação. Além desses graus, haveria pessoas *duras de inteligência*, com *inteligência média*, *inteligência superior*, *inteligência brilhante*.

Com Binet e Simon, evidencia-se a necessidade de aferição da inteligência, o desenvolvimento de estratégias e instrumentos de psicometria, a proposição de classes especiais para deficientes mentais - reconhecendo-lhes a educabilidade. Assim, à luz de uma perspectiva

novas áreas de atuação da indústria, no emprego de novos recursos energéticos e na expansão mundial da industrialização. (OLIVEIRA, 2020).



histórico-dialética, pode-se dizer que naquele momento, havia estudiosos que buscavam lidar com as contradições decorrentes do mundo do trabalho e da emergência da escola pública universal que ele demandava. Embora os resultados históricos mostrem que o domínio e o uso indiscriminado desses saberes sistematizados resultaram em formas de se avaliar e segregar, a atenção científica à deficiência intelectual precisava ocorrer.

Segundo Zazzo (1976), a debilidade mental era detectada em alunos com dificuldades em aprender os conteúdos escolares, por isso ela se origina enquanto objeto da ciência com o recém-criado ensino obrigatório. Isto é, com a obrigatoriedade do ensino às crianças francesas, criou-se a demanda de que todas elas aprendessem. À Psicologia caberia explicar a não aprendizagem de uma parcela delas e propor alternativas.

Importante, também, recuperar que, segundo Alves (2006), na França a educação era vista como fundamental à formação do cidadão e à consolidação da República. Para o autor, a promessa de escola para todos na França agregou os trabalhadores à Revolução Burguesa, mas, mesmo com a consolidação da burguesia no poder após 1789, a obrigatoriedade do ensino só ocorreu em 1882. Contudo, quando a escola alcançou os trabalhadores, os conteúdos curriculares foram alterados, reduzindo a formação humanística e científica. Tal escola se propôs a cumprir a promessa burguesa de educação universal, todavia, alterando os conteúdos da educação tradicional e a forma de ensiná-los, de desenvolvê-los.

Para a universalidade da educação, os livros dos clássicos foram substituídos por manuais didáticos, simplificando o trabalho didático, barateando os serviços dos professores, e, assim, diminuindo os custos dessa instituição (ALVES, 2006). Esse processo submeteu o professor à restrição de seu domínio teórico e de suas habilidades didáticas, e o seu instrumento de trabalho passou a dominar suas atividades em sala. Enfim, quando a escola pública chegou ao filho





do trabalhador, o conteúdo passou a ser ensinado a partir dos manuais, e ele não se tornava mais um meio para o domínio da realidade. Esse aviltamento dos conteúdos didáticos se tornou característica da escola pública contemporânea, e, assim, nem os trabalhadores, nem os burgueses fugiram aos seus efeitos (ALVES, 2006).

Sob essas análises, é preciso considerar o quanto a escola pública também ajudou a “criar a debilidade”, por conta das novas condições de ensino e das limitações sociais existentes concomitantemente ao ingresso do aluno oriundo da classe trabalhadora. Somando-se às características escolares citadas, estavam as condições exaustivas de trabalho e de vida que envolviam toda a família e as próprias condições inadequadas para os estudos, concorrendo para levar o aluno a não se apropriar a contento do que lhe era ensinado. A exemplo disso, fazemos referência às situações precárias de exploração do trabalho infantil e de jovens que ganham o mínimo para ajudar no sustento da família.

Diante dessas condições sócio-históricas, foi criado o Teste Binet-Simon. Nele, as resoluções de tarefas eram atribuídas a um nível de idade, que correspondiam às tarefas que uma criança de “inteligência normal” à determinada idade conseguiria responder (GOULD, 1999). Ela deveria responder até se deparar com aquelas que não conseguisse resolver. Assim, a idade atribuída às últimas tarefas respondidas corretamente corresponderia a sua “idade mental”, e o seu nível intelectual era calculado pela subtração da sua idade mental da sua idade cronológica (GOULD, 1999).

Foi a partir da ideia de *nível intelectual* que surgiu a proposição do conceito de QI de W. Stern, em 1912. Este psicólogo alemão argumentou que a idade mental não deveria ser subtraída da idade cronológica, mas dividida (GOULD, 1999). Dessa maneira, a medição do QI pode ser resumida pela fórmula, na qual se entende QI como Quociente Intelectual, I.M. como Idade Mental e I.C. como Idade Cronológica, resultando em:

$$QI = \frac{IdadeMental}{IdadeCronologica} \times 100$$



Com esta proposição nasceu o conceito de quociente intelectual, apropriado (mas nem sempre calculado exatamente por esta fórmula) por grande parte dos testes psicológicos em vigor até hoje. Segundo Zazzo (1976), com os testes de Porteus, Kohs e Wechsler, e com outras escalas de inteligência, também se pode calcular o QI e diagnosticar atraso na inteligência, no entanto, o resultado do QI obtido, por exemplo, pelo teste de Wechsler não demonstra o mesmo resultado que o apresentado pelo teste Binet-Simon. Ou seja, cada teste de medição da inteligência determina um número diferente de QI para cada pessoa.

Segundo Gould (1999), nos Estados Unidos da América (EUA), as advertências de Binet foram ignoradas, suas instruções distorcidas e sua escala transformada em um formulário. Gould (1999) identificou os três principais continuadores da teoria de Binet nos EUA: H. H. Goddard (1866-1957), L. M. Terman (1877-1956) e R. M. Yerkes (1876-1956). Goddard foi responsável por introduzir a escala de Binet e Simon nos EUA, porém, lidou com ela diferentemente de Binet, que se negou a definir os resultados de seus testes como inteligência, e chamou seus estudos de identificação de indivíduos que necessitavam de ajuda. Goddard defende o inatismo da inteligência. Terman revisou essa escala e idealizou uma sociedade racional, na qual a profissão de cada um seria decidida com base no QI. Yerkes, por sua vez, convenceu o exército a submeter 1.750.000 homens a um teste de inteligência na Primeira Guerra Mundial e afirmou a hereditariedade do QI – o que foi base para a Lei de Restrição da Imigração (1924), pela qual se restringiu o acesso de pessoas que provinham de regiões geneticamente desfavoráveis aos EUA (GOULD, 1999) – visto que alguns povos seriam hereditariamente comprometidos.

Segundo Gould (1999, p. 161), “A teoria do QI hereditário é um produto tipicamente americano” e, em parte, relaciona-se com o medo dos americanos gerado pela chegada de mão-de-obra barata de imigrantes da Europa do Leste e do Sul. Conforme Gould (1999), esta



situação foi descrita na obra de Goddard, visto que eram diagnosticados como débeis mentais (sem considerar problemas linguísticos e sociais implicados) e os débeis deveriam ser internados, mantidos sob vigilância, ter suas necessidades atendidas para que se mantivessem contentes, e ser impedidos de se reproduzirem. Goddard (1919 apud GOULD, 1999) denominou os débeis mentais de morons (em grego significa tolo, estúpido), e acreditava que os comportamentos indesejáveis dos infratores eram causados pela deficiência mental hereditária, em conjunto com a imoralidade - assim, criminosos, prostitutas, alcoólatras, fracassados eram considerados débeis mentais.

Para Gould (1999), a partir deste pensamento, Goddard estava persuadido de que o teste de Binet poderia proporcionar a medida de uma entidade inata e independente e seu propósito era identificá-los para segregá-los, impedir sua procriação e assim evitar que a estirpe americana fosse deteriorada. Entendia que o baixo grau de inteligência produz “sociopatas”, e que o nível intelectual seguinte “[...] gera trabalhadores doces e apáticos que fazem a sociedade industrial funcionar e que aceitam pouca coisa em troca” (GOULD, 1999, p. 166). Ou seja, o problema eram os débeis mentais, pois os idiotas e os imbecis ainda ocupavam uma posição muito inferior dentro do grupo dos indesejáveis. Enquanto os débeis ameaçavam a saúde da raça, uma vez que para o autor havia-se concluído que a debilidade mental era regida por leis mendelianas da hereditariedade e, por isso, ela continha uma dose dupla de genes ruins, recessivos (GOULD, 1999). Desse modo, Goddard (1919 apud GOULD, 1999, p. 166) explicou as desigualdades sociais considerando o QI, pois, “Como pensar em igualdade social se a capacidade mental apresenta uma variação tão ampla?”. Afinal, enquanto os débeis tinham dois genes ruins, os trabalhadores possuíam um exemplar de gene normal e poderiam ser colocados diante de uma máquina de produção. Sob uma concepção eugênica, entendiam que se os traços indesejados derivam de genes específicos, estes poderiam ser eliminados por restrições à reprodução (GOULD, 1999).



Terman foi quem popularizou a escala de Binet nos EUA. Em 1912, fez a primeira revisão da escala, adaptando-a para adultos e ampliando-a para noventa questões, e como era professor da Universidade de Stanford a denominou de Escala de Stanford-Binet (GOULD, 1999). Terman aspirava que todas as pessoas fossem testadas para, a partir da graduação das suas capacidades inatas, encaminhassem-se as crianças às posições que lhes fossem mais adequadas na vida. Assim, a aplicação de testes logo se transformou numa indústria milionária “[...] Trinta minutos e cinco testes poderiam marcar uma criança para o resto da vida” (GOULD, 1999, p. 183-185). O conceito de inteligência para Terman elencou como suas funções o *juízo moral*, o *juízo comercial* e o *juízo social*. Como para Goddard, para Terman o comportamento criminoso é evidenciado por um QI baixo, e, assim, a coibição do crime era uma das mais produtivas aplicações dos testes psicológicos. Neste mesmo período, com o objetivo de consolidar a Psicologia como ciência a partir do rigor da quantificação e dos números, Yerkes (apud GOULD, 1999, p. 202) escreve que “[...] o corpo abundante, útil e uniforme de dados numéricos, capaz de impulsionar a transição entre o estágio de arte discutível para o de ciência respeitada.”. Sua insistência nos círculos governamentais possibilitou que Yerkes aplicasse seus testes mentais em recrutas durante a Primeira Guerra, e que a Psicologia ganhasse reconhecimento como ciência a partir da demonstração de sua importância para a engenharia humana. Estes representaram uma vitória para Yerkes, uma vez que conseguiram dados uniformes a partir da testagem em massa. Assim, a aplicação individual do teste de inteligência, considerado por Yerkes como um obstáculo da obra de Binet, foi contornada pela produção de testes em massa (GOULD, 1999).

No Brasil, a concepção de inteligência e de deficiência mental de Binet e Simon se constituiu como base para os primeiros estudos considerados psicológicos. Almeida (2010) afirma que a inserção do nome de Binet no Brasil não se deu apenas no âmbito dos testes de inteligência, todavia, se comparado aos de outros educadores estrangeiros



ele permanece desconhecido, ou esquecido, embora tivesse papel fundamental na construção das concepções pedagógicas. Binet estava à frente de instituições importantes de investigação científica na França, sendo que, em termos atuais, o autor estaria desenvolvendo “pesquisa de ponta” da Europa. Estava à frente do Hospital da Salpêtrière, da criação da revista científica *L'année psychologique*, incorporava em suas pesquisas conceitos da biometria, antropometria, psicometria, experimentação, entre outros temas avançados na ciência da época; liderava um grupo com a função de lidar com as novas questões da escola pública francesa recém-instituída, chamado de *Comissão dos Anormais* (ALMEIDA, 2010).

Para Antunes (1998, p.64), na mesma época, o desenvolvimento urbano-industrial brasileiro exigia “[...] indivíduos capacitados nas técnicas escolares mínimas: ler, escrever e contar”, assim como havia a preocupação em se formar uma nação forte mental e fisicamente. Clamava-se por liberdade, laicidade e gratuidade do ensino primário, o pensamento liberal e positivista era compatível com o escolanovismo, que exigia um homem novo esculpido pela nova educação (ANTUNES, 1998). Decorrente dessa necessidade de formação do homem àquela sociedade, e em função das exigências do processo produtivo material, é que a educação escolar necessitou se desenvolver no Brasil. Antunes (1998) afirma que a Psicologia foi a fornecedora de arsenal teórico e técnico para as ações da educação escolanovista. Assim, Alfred Binet havia se tornado uma referência nos estudos da Pedagogia científica e da Psicologia. Se as condições históricas estavam dadas, as ideias da psicometria de Binet e Simon encontraram um terreno fértil no solo brasileiro.

Aspecto 2: Definição do aporte teórico sobre inteligência e deficiência intelectual - a Psicologia Histórico-Cultural como referência

O segundo aspecto que destacamos para a atuação do/a psicólogo/a é a base teórica para sustentar e orientar seu trabalho. A esse respeito, expomos sobre a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), recuperando alguns conceitos e suas implicações para essa prática.

Posteriormente à Revolução de 1917, na ex-União Soviética, outros estudiosos do psiquismo constituíram um grupo que passou em revisão grande parte das elaborações de autores da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), tendo L. S. Vygotski (1896-1934) como maior expoente. A tese principal que os guiou foi a de o psiquismo humano ser formado socialmente, isto é, ele só se desenvolve em sua humanidade se o indivíduo tiver contato com outros homens - sem o quê, quicá sobrevive. Nesta perspectiva, a inteligência ou o intelecto humano se desenvolveria em sociedade, contrapondo-se à compreensão dos teóricos que a julgavam como essencialmente inata e hereditária.

Vygotsky e Luria (1930/1996), em investigação da gênese da constituição do que é próprio ao ser humano, entenderam que o comportamento humano ontogenético passa por três estágios principais em seu desenvolvimento: dos instintos, do treinamento ou condicionamento reflexo e do intelecto. O primeiro estágio de comportamento corresponde aos instintos, entendidos como reações hereditárias e inatas a serviço de satisfazer as necessidades básicas de um organismo e têm função biológica de preservação e reprodução. São estruturas intrínsecas do organismo e não aprendidas. Nem todos os instintos se desenvolvem e são funcionais logo após o nascimento (como a sucção); o instinto sexual, por exemplo, desenvolve-se mais tarde. Sua importância biológica está relacionada à adaptação ao meio ambiente e seguem as leis da evolução darwiniana (VYGOTSKY; LURIA, 1930/1996).



O segundo estágio, denominado condicionamento reflexo respondente ou treinamento, tem base no reflexo incondicionado. Esse tipo de comportamento se refere às reações não hereditárias, mas provêm da experiência e resultam de treinamento específico e individual. Sem criarem novas reações, associam reações inatas a estímulos ambientais, originando conexões condicionadas. Por isso, esse estágio se constitui sobre o anterior. Neste, cria-se uma nova função biológica: se os instintos têm a função de adaptação ao meio ambiente, o condicionamento reflexo tem uma função de adaptação mais flexível, sutil e refinada às condições de existência individual, como teorizaram I. Pavlov (1849-1936) e sua escola (VYGOTSKY; LURIA, 1930/1996).

O terceiro estágio diz respeito ao intelecto prático, que se desenvolve a partir dos reflexos condicionados e representa uma nova forma de combinação destes, o que significa uma nova qualidade e forma de comportamento. Vygotsky e Luria (1930/1996) retomaram os estudos de teóricos da Gestalt com macacos antropoides, os quais indicavam que o comportamento intelectual se apresenta quando os animais estão em condições diferentes daquelas em que estão acostumados ou quando enfrentam alguma dificuldade. Vygotsky e Luria (1930/1996) destacaram que: “[...] a reação intelectual do macaco aparece sempre em resposta a algum obstáculo, empecilho, dificuldade ou barreira que impede sua realização” (p. 77); a reação intelectual “[...] baseia-se numa interação complexa entre os estímulos atuais e conexões condicionadas anteriores”; e quando o macaco antropoide age intelectualmente, o instrumento adquire um “significado funcional” (p. 83), que pode ser transferido generalizadamente a outro objeto. Justamente essa transferência de estrutura de um objeto a outro é algo que diferencia o comportamento intelectual, dos reflexos condicionados. Outra especificidade: o que determina o comportamento intelectual do chimpanzé é o seu campo visual, tendo limitações nos processos de ideação. Sobre essas especificidades, Vigotski (1934/2009, p. 123, grifos do autor) apontou: é “[...] precisamente a ausência de ‘ideação’, ou seja, de operação com resíduos de estímulos não atuais e ausentes, que caracteriza o intelecto do



chimpanzé”; ele precisa de uma situação visual, facilmente perceptível e evidente para o emprego correto de um instrumento. A ausência dessa operação é um traço distintivo essencial entre o intelecto do chimpanzé e o intelecto do homem. Compreende-se, então, que quando o macaco antropoide se depara com algum obstáculo, dificuldade ou barreira que impede sua realização, este descobre a estrutura da situação e a partir disso determina o lugar e significado de cada parte isolada em situações análogas. Isso acontece também com o homem, “[...] há certas coisas que precisam ser memorizadas por meio de muitas repetições, enquanto há outras que precisam ser compreendidas apenas uma vez para que sua estrutura seja conservada por muito tempo” (VYGOTSKY; LURIA, 1930/1996, p. 81).

Esses autores compreendiam que as atividades do intelecto comecem no ponto em que as atividades dos instintos e dos reflexos condicionados/treinamento não têm efeito. Desse modo, o intelecto prático dos antropoides caracteriza-se pela capacidade de adaptação a novas situações ou a condições alteradas. O antropoide é capaz de fazer instrumentos simples e utilizá-los, no entanto, isso é possível quando os artifícios para a resolução de dado problema se encontram dentro da sua estrutura perceptiva, isto é, no campo visual do macaco. Isto significa que, para ele, “[...] todo o processo de solução de uma tarefa determinada desde seu início até sua conclusão é essencialmente uma função da percepção” (VYGOTSKI; LURIA, 1930/2007, p. 36). Esse comportamento do antropoide é o mais próximo do comportamento intelectual humano, porém a diferença reside na falta de capacidade de ele produzir instrumentos e signos e empregá-los para se adaptar à natureza. Contudo, mesmo que o macaco manifeste dada capacidade para inventar e utilizar instrumentos – o pré-requisito de todo o desenvolvimento cultural humano – a atividade de trabalho, baseada nessa capacidade, não se desenvolveu ainda no macaco, nem mesmo minimamente. *O uso de instrumentos na ausência de trabalho* é o que mais aproxima o comportamento do homem e do macaco e, ao mesmo tempo, o que mais os afasta (VYGOTSKY; LURIA, 1930/1996, p. 87, grifos no original).



Para Vigotski (1934/2009, p. 112), “Os ‘inventos’ dos macacos, traduzidos no preparo e no emprego de instrumentos e na aplicação de ‘vias alternativas’ na solução de tarefas, constituem uma fase primária absolutamente indiscutível no desenvolvimento do pensamento, mas uma fase de pré-linguagem”. Os antropóides não possuem capacidade de se descolarem do campo visual e da estrutura perceptiva da situação, mesmo que a sua linguagem possa parecer semelhante à do homem, eles não conseguem criar e empregar as palavras (signos) de modo funcional. Concluiu-se que “[...] a linguagem do chimpanzé e o seu intelecto funcionam independentemente um do outro” (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 115).

Sobre a constituição social do intelecto, Vigotski (1934/2009, p. 123) comentou duas teses:

Primeira: o emprego racional da linguagem é uma função intelectual que em nenhuma condição é determinada diretamente pela estrutura ótica. Segunda: em todas as tarefas que não disseram respeito à estrutura visual atual, mas a uma estrutura de outra espécie (estruturas mecânicas, por exemplo), os chimpanzés passaram do tipo intelectual de comportamento para o puro método de provas e erros. Uma operação tão simples do ponto de vista do homem, como colocar uma caixa sobre a outra e observar o equilíbrio ou retirar um anel de um prego, acaba sendo quase inacessível à ‘estática ingênua’ e à mecânica do chimpanzé.


Isso é muito diferente dos seres humanos, pois, logo quando a criança nasce começa a se desenvolver não somente no plano físico/biológico, mas na direção cultural. Vygotski e Luria (1930/2007) afirmaram que somente no período pré-verbal a atividade instrumental infantil é comparável a do macaco. Nesse período pré-verbal, a função social da linguagem vai se consolidando e a criança vai desenvolvendo a fala a partir dos gritos, balbucios e primeiras palavras. Porém, este é um estágio pré-intelectual, que não se relaciona com o desenvolvimento do pensamento. Linguagem e intelecto se desenvolvem separadamente,



mas não permanecem desse modo (VIGOTSKI, 1934/2009) e o trabalho escolar é implicá-los.

Vygotski e Luria (1930/2007, p. 22, grifo dos autores, tradução nossa), referiram-se à fala e à ação prática quando mencionaram as linhas de desenvolvimento: “[...] o grande momento genético de desenvolvimento intelectual, a partir do qual surgem as formas puramente humanas da inteligência prática e da inteligência cognoscitiva, produz-se mediante a unificação dessas duas linhas independentes do desenvolvimento, até então separadas.” O que se compreendiam por essas afirmações é que o intelecto/pensamento, antes dos dois anos de idade, está ligado à ação prática da criança, assim como está nos animais. A inteligência da criança antes dessa idade corresponderia ao intelecto prático discutido por Vygotsky e Luria (1930/1996). Aproximadamente aos dois anos, o pensamento (que não é verbal) e a fala (que não é intelectual) da criança se cruzam e criam uma nova forma de comportamento. Segundo Vigotski (1934/2009, p. 131), a partir desse momento, “[...] a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado”. Nesse momento surge a inteligência cognoscitiva e a inteligência prática passa a diferir da dos animais, uma vez que passa a ser gradativamente dominada pelas palavras e outros signos.

A compreensão sobre esses dois fenômenos, pensamento e linguagem, abre caminho para pensarmos as práticas educativas desde a educação infantil, bem como para avaliar as queixas sobre os atrasos no desenvolvimento. Permite que o consideremos como processo promovido pelas mediações, as quais devem forjar o intercruzamento entre o intelecto/pensamento da criança com os signos/palavras, isto é, forjar a apropriação da linguagem de modo que a criança não só a compreenda, mas também a utilize. Assim, é essencial ao/à psicólogo/a atentar ao modo como a linguagem é empregada pela criança e a sua família, as características linguísticas que lhes são comuns. Isso deve se dar em situações de observação nas atividades cotidianas da escola ou em encontros específicos para tanto. Há o ensejo de que



a educação escolar, por meio sobretudo do professor, ofereça novos equipamentos, instrumentos, com os quais pode estabelecer relações com o meio, e substituir, paulatinamente, de modo mais indireto, amplo e complexo, operações físicas pelas mentais. Num trabalho visando esse levantamento, é importante que se atente às perguntas-guias para que a criança apresente, de fato, suas características linguísticas e não se veja intimidada por não conseguir apresentar algo que não é ou que não domina. A atenção flutuante, neste e em outros aspectos, deve girar entre aquilo que ela sabe e domina e aquilo que está em forma de possibilidade, de potencialidade de domínio.

Lembramos que, valendo-se dos signos, a criança consegue apreender a realidade, nominar os seus componentes, caracterizá-los, colocá-los em relação, valer-se deles com a função objetual. A cotidianidade do trabalho escolar deve ser transversalizada pelas palavras, em ricas composições que suscitam o pensamento, a imaginação. Apropriando-se de elaborações materiais e simbólicas já realizadas pela humanidade e a ela disponibilizadas de modo espontâneo ou sistemático ela vai se reequipando, superando a relação direta com o meio pela relação mediatizada pelos instrumentos e signos, pelo pensamento.

Em sua atuação, o/a psicólogo/a pode apresentar situações problemas a serem resolvidas, sendo que o modo como a criança o faz, como ela cria e emprega os instrumentos para resolução das situações revela sobre seu desenvolvimento. A atividade avaliativa é, pois, também uma situação de aprendizagem, e o modo como a criança responde a ela é essencial para entendê-la. O processo de aprendizagem lhe proporciona, cada vez mais, às transformações qualitativas do seu intelecto, do seu psiquismo, podendo contar com as experiências de outros, imaginar, fantasiar, criar algo novo com o acervo apropriado. As pistas dadas pelo/a psicólogo/a diante de algo irresoluto permite-lhe hipotetizar sobre o desenvolvimento real e o potencial, em vias de se concretizar (VIGOTSKII, 1988).



Por esse entendimento, certamente, as condições culturais podem favorecer o desenvolvimento intelectual da criança, dando-lhe condições de fazer análises, sínteses e generalizações, afinal, podemos aprender a pensar. O processo de avaliação formal ou informal, de acompanhamento do aluno em atenção às queixas escolares, deve ser considerado também um processo de aprendizagem e não de mera mensuração do que ele já conquistou.

Aspecto 3: Da apropriação do saber escolar para a compensação

Um terceiro aspecto a se considerar no processo de avaliação em tela é sobre as barreiras à apropriação do conhecimento, que impede pessoas com ou sem deficiência intelectual de se desenvolverem quanto poderiam. Correntemente, a escola se queixa daqueles que têm dificuldades de aprendizagem, mas, pela perspectiva da PHC, estas são derivadas de diferentes condições, podendo a deficiência intelectual ser uma delas.

As pessoas com deficiência intelectual vivenciam os limites decorrentes de suas características consideradas atípicas, mas sobremaneira daqueles impostos pela sua condição social e educacional. Neste sentido, vale destacar as contribuições de Vygotski (1936/1997) abordando sobre a relação dialética entre os *defeitos*⁴² *primário* e *secundário* - algo essencial para compreendermos o processo de constituição do sujeito. O primeiro se refere ao caráter orgânico, como perdas anatômicas de órgãos ou das suas funções. O segundo, não menos importante, está relacionado ao impacto que o *defeito* primário acarreta aos processos educativos, que deveriam ser disponibilizados desde os primeiros momentos em que a condição da deficiência se

42 Termo defectologia: era o termo usado pela ciência que estudava as crianças com problemas - "defeitos". Em que pese as críticas, o termo será mantido em respeito às referências da obra de Vygotski (1936/1997).

manifesta ou é identificada. Nesta direção, temos que os limites postos à aprendizagem são justificados pela limitação biológica da deficiência intelectual, desconsiderando-se as relações sociais travadas e os impedimentos criados a partir de uma concepção preconceituosa sobre a criança com esta característica. Pela teoria vigotskiana, se ela for educada, com os recursos e as metodologias adequados, poderá aprender, tornar-se uma pessoa ativa no contexto da sociedade em que vive. Ao considerar isso em um processo de avaliação, o/a psicólogo/a é levado à: mapear como são as relações entre as pessoas com e sem deficiência intelectual na sociedade em geral, e da criança com o seu entorno; identificar as barreiras de toda natureza que são impostas ou criadas, conforme tão bem preconiza o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), reconhecer os propósitos do trabalho educativo e discutir alternativas para superação dos limites existentes.

Embora cada sistema educacional possa assumir um conjunto de procedimentos para a avaliação psicológica, em consonância com os princípios éticos e com as políticas relativas vigentes, certo é que a atuação do/a psicólogo/a escolar traz consigo uma concepção de desenvolvimento de sujeito e da sociedade, inclusive de deficiência intelectual. Pela perspectiva assumida, esta deficiência é uma condição, e se ela não tem “cura”, pode ocorrer movimento de desenvolvimento em seu espectro. Com esse olhar histórico-cultural do desenvolvimento humano, o/a profissional precisa realizar diferentes levantamentos, organizar os dados levantados, de modo compreensível, registrá-los sob diferentes modos, e apresentá-los aos interessados/envidados para discussão, revisão, ciência. Consideramos que as pessoas que passam pelo processo de avaliação têm direito à sua história, ou à narrativa que dela fazem. É fundamental recuperar não somente a história de vida da criança, mas a história das suas aprendizagens, os seus limites reais, seus interesses, os investimentos familiares e escolares realizados para que aprenda e se desenvolva.



O processo de avaliação psicológica deve mirar a criança, e elencar atividades que permitam desvendar a sua biografia e a história de suas aprendizagens, de modo a se ter elementos para uma perspectiva diagnóstica, para um posicionamento prospectivo e, também, propositivo. Deve ter diante de si antes a criança que a sua deficiência, e, ao longo do desenrolar das atividades de observações, entrevistas, proposições de situações de leitura, escrita etc., ir dismantando profecias autorrealizadoras (sobre o quanto a criança não é capaz, o quanto está à margem do sucesso escolar, o quanto já se fez *tudo* por ela sem obtenção de resultados animadores). O processo de avaliação se inicia com uma dada queixa, passa pela compreensão das origens dela e da sua progressão, dos encaminhamentos (pedagógicos, psicológicos, médicos, terapêuticos) dados e dos resultados obtidos. Esse processo deve ser transversalizado pela indagação: o que ainda não foi realizado por e com ela; o que poderia levá-la a aprendizagens, ao domínio e emprego de signos, ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Deve ser marcado pela atenção ao que ocorre no processo de escolarização que pode desembocar na produção do fracasso escolar, na produção social da estagnação ou do rebaiamento do desenvolvimento intelectual - inquietações que levam à elaboração do pensamento hipotético do/a profissional. Entendemos que a atuação em Psicologia escolar diz respeito a levar a ciência para a escola - no caso, levar Vigotski e tantos outros teóricos para a escola -, de modo a se ultrapassarem as aparências do fenômeno.

Outro mecanismo importante a ser considerado é o de compensação, sobre o qual Vygotski (1936/1997) apresentou seu contraponto às concepções naturalistas. Estudiosos compreendiam que esse mecanismo se referia à capacidade natural que o organismo tinha de corrigir o *defeito*, e também discordou da versão norte-americana, pela qual a compensação era entendida como suprimento social (DAINEZ; SMOLKA, 2014). Vigotski, ao dialogar com a obra de A. Adler, avançou na compreensão deste mecanismo, entendendo-o como processo que se constitui mediante a luta social, relacionada com as condições



concretas de vida das crianças que apresentam deficiência, a qual o social participa na constituição das funções psicológicas superiores, organizando-as. Na versão de Dainez e Smolka (2014, p. 1102), a preocupação do autor soviético é “[...] estudar, em nível de funções psicológicas, os efeitos e as possibilidades da ação social/educacional diante das variadas condições orgânicas”. Com esse pressuposto, reafirmou a tese de que as funções psicológicas se constituem diante das possibilidades da ação social e das variadas condições orgânicas dos indivíduos. Assim, no campo da educação especial, a avaliação de estudantes com deficiência intelectual, deve se centrar nos processos de aprendizagem, pois a pessoa poderia apresentar formas criadoras de desenvolvimento para alcançar os mesmos objetivos que seus pares, que não possuíam esta característica. Em decorrência disso, Vygotski (1936/1997) afirmou que os processos criadores são mais elevados em sua intensidade e não no seu transcurso. Na versão de Mitjans Martínez e González Rey (2017) esta ideia pôde ser identificada nas citações do referido autor quando explicava o mecanismo de compensação: “[...] el desarrollo agravado por un defecto constituye un proceso (orgánico y psicológico) de creación y recreación de la personalidad del niño” (VYGOTSKI, 1936/1997, p. 16).⁴³ Isso tudo nos leva a identificar o que está íntegro e que é propulsor no desenvolvimento da criança da qual se queixa ou se solicita avaliação.

Em síntese, os processos avaliativos precisam superar os ditames do déficit e aprofundar as ideias de Vigotski sobre os modos de aprender dos estudantes com deficiência intelectual, assumindo os princípios expostos a seguir.

1. A aprendizagem informal e formal são processos compartilhados, relacionais que ocorrem mediante às condições concretas de vida, onde os mediadores (instrumentos e signos) são disponibilizados por educadores experientes, fomentando com isso a

43 “[...] o desenvolvimento agravado por um defeito [deficiência] constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança (VYGOTSKI, 1936/1997, p. 16, tradução nossa).



constituição de sistemas funcionais cerebrais. Portanto, os processos avaliativos requerem pesquisas sobre a qualidade das relações e dos mediadores que foram disponibilizados para o estudante, dentre os quais destacam-se: o tipo de comunicação, recursos de tecnologias, estratégias metodológicas, entre outras.


2. O valor heurístico da Pedologia, enquanto estudo interdisciplinar da criança, exigiu de Vigotski uma revisão das teorias psicológicas presentes em seu tempo, propondo estudar o desenvolvimento de novas funções complexas, denominadas de superiores e sobre as necessidades educacionais de crianças com e sem atipicidade. Portanto, o processo de avaliação proposto deve romper com a metodologia de mensuração recorrer à metodologia de análise e interpretação para além da aparência do fenômeno, por meio de investigação científica rigorosa, que abarque a história da criança: aspectos hereditários, características do ambiente, o desenvolvimento uterino e extrauterino e a história da educação da personalidade. A produção destas informações não pode ser recuperada de forma linear e sim, deve-se considerar que cada fato está relacionado ao todo, para não reduzir as explicações sobre a queixa que motivou o encaminhamento às questões hereditárias ou ambientais.
3. Para superar o determinismo é necessário entender que os aspectos hereditários são momentos do desenvolvimento infantil, e, portanto, a busca de elos e das variantes hereditárias na história do desenvolvimento se torna salutar para investigar a “[...] real complexidade dos fenômenos e as relações que subjazem à herança” (VYGOTSKI, 1936/1997, p. 323, tradução nossa). Há complexas leis de estruturação, dissociação, entrecruzamento e a combinação no momento da transmissão. Portanto, é necessário investigar sobre os aspectos hereditários e as implicações no desenvolvimento posterior da criança, avançando para além da pesquisa das características da família (VYGOTSKI, 1936/1997).

4. E sobre a hereditariedade e os fatores ambientais, Vygotski (1936/1997) asseverou que no processo de avaliação é necessário considerar as influências hereditárias em unidade com as ambientais. Eles precisam ser analisados e estruturados de modo a favorecerem as explicações sobre o desenvolvimento da criança e, sobretudo, como os processos educativos foram sendo subjetivados pela criança e quais estratégias poderiam ser elaboradas para promover a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Portanto, a avaliação é contínua e não se esgota no período da investigação, ela pode ser comparada à “bússola”, cujo objetivo é o de indicar os caminhos que superem as práticas capacitistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O critério da inteligência tem sido utilizado para separar as classes sociais e justificá-las como dominantes e dominadas. Nos EUA, por exemplo, o critério da inteligência foi utilizado para colocar cada trabalhador em determinado posto de trabalho, de acordo com sua capacidade intelectual tida como inata. Isto se mostra contraditório quando se olha pelo prisma da PHC, pois esta entende que a inteligência prática e cognoscitiva não nasce com o sujeito, mas é desenvolvida socialmente, principalmente pela apropriação dos conceitos científicos na escola. Ao abordarmos variadas compreensões da Deficiência Intelectual (DI) e da inteligência e ao expormos a teorização dos psicólogos soviéticos, expressamos a importância das atividades pedagógicas dos/as professores/as e da atuação do/a psicólogo/a escolar diante das queixas de não aprendizagem e do processo de avaliação.

Expusemos sobre o processo dialético de desenvolvimento, de reequipamento cultural do aluno e o embate do curso comum da luta de classes, que priva os filhos de famílias mais pobres de uma educação



pública de qualidade, e, conseqüentemente, de desenvolver sua inteligência. Com isso, buscamos demonstrar a impropriedade de se esperar por um aluno geneticamente inteligente, que possa se desenvolver em qualquer situação e a despeito das políticas públicas e das atividades de ensino. Assim, o recuo a outros períodos históricos, com seus fatos e feitos que lhes foram próprios no tocante à concepção e testagem da inteligência e da deficiência intelectual, corroborou para identificarmos desdobramentos possíveis de uma prática que não é simples e nem ingênua. A avaliação deve ter um caráter diagnóstico, elucidativo, mas propositivo. Ela deve revelar os frutos e os brotos do desenvolvimento, bem como as crises e as metamorfoses ocorridas ou em desenvolvimento. Capturar o movimento do desenvolvimento e as forças motrizes que concorrem para tanto não é tarefa simples, mas ela é possível sobre a premissa da constituição social do psiquismo. Esta deve ser tomada como tese que explica tanto a condição dos que se apresentam acima ou aquém da curva da dita normalidade, ou da inteligência média.

Ao se ocupar do processo de avaliação intelectual, quando não se pretende meros treinamentos mas desenvolvimento, isso requer que a Psicologia, como área da ciência e profissão, esteja em defesa da boa escola, aquela que se adianta ao desenvolvimento, como postula a teoria vigotskiana. A escola deve se posicionar diante do já alcançado (pelo aluno) e movimentar o seu desenvolvimento; deve ir além do sincrético posto na cotidianidade e lhe permitir novas formulações – menos diretas, menos aparentes, mais complexas. Essa complexidade, que foi alcançada pelo gênero humano, deve ser acessível a todos. Se a educação se constitui em um processo intencional de formação das novas gerações, a Psicologia sob a matriz teórica eleita deve subsidiar e oferecer subsídios para o reequipamento cultural, de modo a impactar diretamente na formação social, não somente do intelecto da criança, mas de seu psiquismo de modo integral, sob o reconhecimento da unidade afetivo-cognitiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. D. M. de. Binet no Brasil. In: ZAZZO, R. (org.) **Alfred Binet**. Tradução Carolina Soccio Di Manno de Almeida. Recife: Fundação Joaquim Nabuco : Editora Massangana, 2010. p. 29-45. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-81089/alfred-binet>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre a sua constituição**. São Paulo: Unimarco Editora : Educ, 1998.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.
- DAINEZ, D; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TDTBqYSsZbmcBwB3GBpnd9B/?lang=pt&format=pdf>. Acesso 22 jul. 2021.
- GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, Educação e Aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.
- NETCHINE, G. Idiotas, débeis e sábios do século XIX. In: ZAZZO, R. *et al.* **As debilidades mentais**. A debilidade em questão. Tradução Pedro Veiguiha. Lisboa: Socicultur: Divulgação Cultural, 1976.
- OLIVEIRA, F. A. F. **“Em que mundo eles vivem?”** Capitalismo, educação e constituição da adolescência na era virtual. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.
- SCHALOCK, R. L. *et al.* **Intellectual Disability: Definition, classification, and systems of supports**. 11th ed. USA: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (original publicado em 1934)

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In:* VIGOTSKII, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone : Edusp, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño.** Traducción Pablo del Río. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007. (original publicado em 1930)

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Fundamentos de Defectología. Tomo V. Madrid: Visor, 1997 (original publicado em 1936).

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (original publicado em 1930)

ZAZZO, R. A debilidade em questão. *In:* ZAZZO, R. *et al.* **As debilidades mentais.** A debilidade em questão. Tradução Pedro Veiguinha. Lisboa: Socicultur : Divulgação Cultural, 1976. v.1.

ZAZZO, R. Ensaio. *In:* ZAZZO, R. (org.) **Alfred Binet.** Tradução Carolina Soccio Di Manno de Almeida. Recife: Fundação Joaquim Nabuco : Editora Massangana, 2010. p. 11-28. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-81089/alfred-binet>. Acesso em: 22 jun 2021.

The background of the entire page is a collage of stylized human faces. The faces are rendered in various shades of blue, teal, and purple, with thick black outlines. They are arranged in a grid-like pattern, with some faces being larger and more prominent than others. The overall effect is a dense, textured composition of diverse human features.

EIXO

3

A INCLUSÃO NA ESCOLA:

EM PAUTA - A EDUCAÇÃO
ESPECIAL, ESTUDANTES
REFUGIADAS/OS E INDÍGENAS



8

Caroline Andrea Pöttker

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Solange Pereira Marques Rossato

PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ

INTRODUÇÃO

Presenciamos nos últimos anos a ampliação das discussões em torno da política de educação inclusiva (BRASIL, 2008; BARROCO; SOUZA, 2012). Nesse contexto, as Escolas Especiais e/ou Especializadas foram orientadas a reorganizarem os serviços oferecidos, em que deixariam de possuir um caráter substitutivo de escolarização, passando a apresentarem uma forma complementar ou suplementar de ensino, constituindo-se no Atendimento Educacional Especializado⁴⁴ (AEE). Em meio a essa conjuntura, no estado do Paraná, instituições especializadas, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), buscaram apoio político na defesa da permanência das Escolas Especiais na Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED).

Destarte, ante a um acordo firmado entre o Governo do estado do Paraná e as Escolas Especializadas, a partir de 2011, as APAEs começaram a ser denominadas de Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. Essa transição contou com a aprovação do Parecer CEE/CEIF/CEMEP n. 07/14 (PARANÁ, 2014), que delimita o novo modo organizacional apresentado pela SEED, e com a Resolução n. 3600/2011–GS/SEED (PARANÁ, 2011), que autorizou a mudança de nomenclatura. Assim, definiu-se o seguinte:

A Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial destina-se a escolarização dos educandos com Deficiência Intelectual e Múltipla, de Transtornos Globais do Desenvolvimento, cujas necessidades educacionais demandam atenção individualizada nas atividades escolares, autonomia e socialização, recursos, apoios intensos e contínuos, bem como metodologias e adaptações significativas que a escola comum não consiga prover. (PARANÁ, 2014, p. 5).

44 De acordo com o Parecer CNE/CEB n. 4/09 (BRASIL, 2009, p. 5), Art. 5º, “o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns e podendo ser realizado em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios”.

Deste modo, a educação escolar para pessoas com deficiência intelectual, na atualidade desse Estado, estrutura-se de maneira a oferecer o que se definiu por educação inclusiva, no ensino comum da educação básica, com o AEE, levado a cabo no contraturno, como por exemplo, o ocorrido nas salas de recursos multifuncionais. Destaca-se a possibilidade de a educação escolar acontecer exclusivamente, também, a partir das mudanças citadas acima, em instituições, como escolas e centros especializados.

Sendo assim, para a discussão, análise e apontamentos concernentes às perspectivas de práticas da Psicologia na educação escolar das pessoas com deficiência intelectual no Paraná, optou-se por trazer à luz a realidade do trabalho realizado nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. Instituições essas, que se colocam num “processo transitório” de mudanças na organização administrativa e pedagógica de escolas substitutivas, para uma escola de ensino regular, buscando atender aos preceitos curriculares da educação comum, referentes ao ensino fundamental anos iniciais (1º e 2º ano).

O aporte teórico que respaldou as análises, empreendidas no presente texto, delineou-se pela Psicologia Histórico-Cultural, haja vista que essa teoria como pontua Abrantes (2016, p.19), “toma como parâmetro de análise a totalidade indivíduo – sociedade para definir o objeto da psicologia como sendo processo formativo da relação consciente com o mundo e identifica no materialismo histórico dialético o método de pensar esse processo social”.

De tal modo, partimos do princípio de que a atuação do(a) psicólogo(a) escolar na Educação Especial deve ter por meta a compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, sobretudo da pessoa com deficiência, vislumbrando a emancipação humana desta (PÖTTKER, 2020).

A Psicologia Escolar na Educação Especial para pessoas com Deficiência Intelectual: perspectivas históricas de atuação

Debruçar-se sobre a história da Psicologia e da atuação do(a) psicólogo(a) na educação especial remete à consideração da própria história da educação e às demandas sócio-históricas colocadas a ela, como o direcionamento relativo aos resultados do rendimento escolar, das adaptações dos sujeitos, descolados de todo o cenário da sociedade e da análise sobre a serviço do que estariam colocadas essas preocupações. Para Cotrin (2010), foi da interconexão entre a Psicologia e a Educação que surgiu a Psicologia Escolar e, conseqüentemente, os laços com a Educação Especial, marcados pelos inúmeros testes psicológicos que influenciaram sobremaneira as concepções de desenvolvimento e aprendizagem nessa modalidade de ensino.

A área da Psicologia Escolar, propriamente dita, consolida-se, especialmente, com a criação da profissão no Brasil, em 1962 (ANTUNES, 2003). O trabalho do(a) psicólogo(a), conforme Patto (1984), tem em sua origem um caráter muito mais adaptacionista, já que ele era visto como o solucionador de problemas, sobretudo, os de comportamento e aprendizagem, tendo para a autora esse profissional, como primeira função nos sistemas de ensino, “[...] a de medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares” (PATTO, 1984, p. 99). Em relação à sua atuação na área da educação especial, aponta-se muito mais para um modelo clínico tradicional de avaliação diagnóstica, que enfatiza o uso de testes padronizados de inteligência e de personalidade, com tendência a fornecer como resultado, uma inteligência inata (ROSSATO; LEONARDO, 2019).

Glat (1999) complementa expondo que o papel da Psicologia na Educação Especial, ainda no séc. XX, esteve pautado em compor as equipes de avaliação e triagem das secretarias de educação e instituições especializadas. Em outras palavras, foi considerada função



prioritária desse profissional estabelecer um diagnóstico e encaminhar as crianças classificadas como deficientes intelectuais para as escolas ou classes especiais e para diversos tipos de tratamento. Denota-se assim, a dificuldade de a intervenção do(a) psicólogo(a) se afastar totalmente do modelo clínico, tratando os problemas escolares numa dimensão centrada nos indivíduos, em que o desenvolvimento é tomado apenas como consequência da deficiência, deixando descolados os processos de ensino e aprendizagem (ROSSATO, 2010).

Contudo, vale destacar que, em meados da década de 1970 e 1980, evidenciou-se no Brasil um crescente movimento de reflexão e crítica de alguns psicólogos e educadores a respeito das relações entre a Psicologia e a Educação, sendo que uma das mais severas críticas, como pontua Antunes (2003), referia-se à maneira como os testes psicológicos eram utilizados e suas consequências para o aluno, pois seus resultados eram usualmente interpretados como atribuições próprias do sujeito, fazendo incidir sobre ele a determinação dos ditos “problemas de aprendizagem”.

Desta forma, podemos visualizar que as críticas oriundas da década de 1980 contribuíram para o repensar do papel do(a) psicólogo(a) no campo da educação. Assim, há de se destacar que a partir dos anos de 1990, caminhos foram sendo trilhados rumo a uma concepção crítica na Psicologia Escolar com trabalhos desenvolvidos por Patto (1990), Souza (1997), Meira (2000), Tanamachi e Meira (2003), dentre outros, o que permitiu a realização de práticas pautadas nas análises das condições histórico-sociais, de assumir novos posicionamentos políticos e a defesa da emancipação humana.

Nessa direção, decorre a defesa de que a instituição escolar deve ser entendida pelo(a) psicólogo(a) na sua complexidade e historicidade, com suas contradições e determinações, possibilitando uma explicação que saia da aparência e desvele a essência do fenômeno investigado. Com isso, faz-se mister estabelecer um movimento constante, em que a intervenção se articule com a reflexão teórica, esta auxilie na implementação da prática que, por sua vez, realimentará o

olhar teórico, captando a realidade para além do uso de recortes lógico-formais. Movimento esse, é claro, que também precisa ser exercido em relação à educação das pessoas com deficiência.

Assim, defendemos, com base no referencial teórico crítico da Psicologia, que a finalidade do trabalho do(a) psicólogo(a) escolar, sobretudo na educação especial “situa-se no compromisso claro com a tarefa de construção de um processo educacional qualitativamente superior” (MEIRA, 2003, p. 57), tendo como função social contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação do indivíduo. O objeto de estudo, portanto, passa a ser “o encontro entre o sujeito humano e a educação” (MEIRA, 2003, p. 55).

Nessa direção, torna-se imprescindível que a atuação com pessoas com deficiência tenha como meta o pleno desenvolvimento destas e o rompimento com concepções que circunscrevem a deficiência ao biológico, com foco no “defeito”⁴⁵ e não nas potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento.

O(A) psicólogo(a) escolar, portanto, no exercício de sua profissão, deve “participar de um esforço coletivo voltado para a construção de um processo pedagógico [...], fundamentado em uma compreensão crítica do psiquismo, do desenvolvimento humano e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais” (TANAMACHI; MEIRA, 2003, p. 53). Desse modo, o pensamento crítico em Psicologia Escolar requer, segundo Barroco e Souza (2012), que superemos a mera descrição descontextualizada de certos quadros ou situações apresentadas nas escolas e que expliquemos como os(as) alunos(as) se humanizam, como desenvolvem a consciência e, principalmente, como podem ter outro devir com o auxílio da escolarização.

Como constata Silva (2011), o(a) psicólogo(a) escolar deverá ser mediador entre o sujeito humano e a educação escolar, provocando a desconstrução de concepções e fazeres hegemônicos, expressando,

45 O termo “defeito” passou a ser utilizado por Vygotski e por outros nas primeiras décadas do século XX. Não era utilizado como um termo pejorativo, mas sim como uma derivação da palavra Defectologia.

portanto, o compromisso com uma concepção política coerente com a função social da educação escolar.

Perspectivas práticas da Psicologia Escolar na Educação Especial de pessoas com deficiência intelectual: a caminho do desenvolvimento humano

Ao pensar sobre as possíveis e necessárias contribuições da Psicologia em consonância ao processo de escolarização da pessoa com deficiência, a priori lançamos mão da defesa do direito de que para todas as pessoas, a educação escolar possa incidir diretamente sobre a oportunidade de um ensino desenvolvente.

Nessa linha de raciocínio, entendemos que a atuação crítica do(a) psicólogo(a) na Educação Especial deve ter como finalidade o processo de compensação social da deficiência intelectual. Nesse sentido, relembramos Vygotski (1936/1997), o qual destaca que a educação das crianças com diferentes deficiências deve se basear no fato de que simultaneamente com a deficiência estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão oferecidas as possibilidades de compensação para vencer o “defeito” e precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento de crianças e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz.

Assim, na sequência iremos abordar as perspectivas práticas de atuação da Psicologia na Educação Especial, tomando por base uma pesquisa desenvolvida junto à psicólogos(as) que atuam em Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial para pessoas com deficiência intelectual, no interior do Paraná. Contudo, fazemos o destaque de que temos também a intenção de estabelecer um diálogo com outras possibilidades de atuação, de modo a contribuir para repensar distintas práticas desses profissionais.

Faz-se mister pontuarmos que foram cumpridos todas os procedimentos éticos exigidos para pesquisas que envolvem seres humanos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com os(as) profissionais citados(as), nas próprias escolas, com duração de 40 a 80 minutos. Com fins de preservar o sigilo, utilizamos nomes fictícios quando nos referirmos aos(às) psicólogos(as).

Ivana possui 55 anos, realizou graduação em Psicologia, numa universidade pública, em 1985 e especializações em Educação Especial e em Psicanálise. Trabalha na área da Educação Especial desde que se formou, há 34 anos. A participante Nora tem 37 anos de idade, formou-se em Psicologia em 2006, em uma universidade privada. Em 2008 cursou pós-graduação em Educação Especial, em 2010 realizou a formação em Terapia Cognitivo-Comportamental e já atua há 13 anos na Educação Especial. O terceiro entrevistado, Martim, com 30 anos, se formou em Psicologia em uma universidade pública em 2014 e, posteriormente, especializou-se em gestão de pessoas. Há cinco anos atua como psicólogo escolar na Educação Especial. Os três profissionais possuem uma carga horária de 30 horas semanais na instituição escolar.

Destacamos que dentre os diversos aspectos elucidados nas entrevistas, nos deteremos nos excertos que retratam as ações realizadas pelos(as) psicólogos(as), procurando tecer um diálogo com elas e outras possíveis perspectivas de ações.

Elucidando a atuação do(a) psicólogo(a) escolar: o recorte do trabalho com professores(as)

A inserção da área de Psicologia Escolar nas instituições de Educação Especial pode representar um grande avanço na própria concepção da função do(a) psicólogo(a), bem como da própria instituição, de maneira que tal profissional pode em sua atuação realizar um trabalho planejado, intencional e que vislumbre caminhos que incidam diretamente no trabalho cotidiano, por exemplo, dos(as) professores(as), na sua formação continuada.

Todavia, nem sempre essa é uma prática possível, pois, romper com o ideal da atuação do(a) psicólogo(a) na escola perpassa muito por uma compreensão voltada à resolução imediata dos problemas, que pode se distanciar da complexidade do processo de escolarização e ir para além do aparente que se coloca determinados comportamentos dos(as) alunos(as).


[...] o professor, ele procura o psicólogo, porque acha que precisa apagar o incêndio, né? Então: "Ah, fulano está dando problema de comportamento", ótimo. Então eu acho que a primeira coisa que a gente tem que trazer, oferecer o ouvido, né? Ofereceu, ouviu, aí eu vou fazer as observações, eu vou estar junto na sala de aula [...] como está acontecendo, como é essa relação. Depois ouvir o professor individual, ouvir o aluno individual e depois lançar mão de algumas estratégias, né? (Trecho de entrevista com Ivana, informação verbal).

A fala da profissional nos conduz a pensar que a psicóloga compreende que seu papel vai para além de oferecer respostas pontuais sobre determinados comportamentos dos alunos, a partir de orientações focais e respostas imediatas, as quais podem não contribuir para a promoção de maiores reflexões sobre as condições objetivas de aprendizado e desenvolvimento desse(a) aluno(a), como se esse comportamento fosse algo aleatório e descolado de sua história pessoal, escolar e também desvinculado da realidade do cotidiano escolar.

Olhar para esse contexto, todavia, nem sempre significa romper com uma perspectiva individualizante em sua conexão com o ambiente, no sentido dos aspectos que produzem esse comportamento:

E de acordo também com aquele comportamento, eu sempre falo: "Observa, observa pra ver a frequência desse comportamento porque pode ser do meio e não da deficiência", e daí vamos observar em quais os momentos que esse comportamento aparece, em qual situação que ele desencadeia. (Trecho de entrevista com Ivana, informação verbal).

Um importante trabalho realizado nas escolas em questão vislumbra a formação e a problematização de professores sobre a própria



concepção de deficiência. Trabalho esse, que pode ser contemplado em espaços coletivos de formação continuada, a partir do questionamento sobre determinadas práticas, sobre que concepções as balizam e as consequências das mesmas para o processo de escolarização. Nesses espaços de reflexão, podem ser proporcionados estudos sobre desenvolvimento, aprendizagem, referenciais de normalidade, os ideais de comportamento, do “não aprendido” das pessoas com deficiência, numa relação teórico-prática. Tais estudos precisam apontar para alternativas de intervenção no cotidiano escolar e que permitam a análise da totalidade das relações estabelecidas que criam ou não condições objetivas para o(a) professor(a) ensinar e estudantes se apropriarem do conhecimento (BARROCO; SOUZA, 2012).

Os exemplos dos(as) profissionais da pesquisa na escola em que trabalham, contribuem para entender melhor a perspectiva dos(as) professores(as)

Quando eles [professores] falam que vão dar muito amor, muito carinho, eu falo: “Mas como você vai dar isso?”, “Ah, porque eu acho que eles precisam.”, “Precisam por quê?”, “Ah, porque coitadinhos...”, pronto. (Trecho de entrevista com Martim, informação verbal).

Quando ouço: nós [professores] temos muitas dificuldades na área acadêmica mesmo de estar ministrando os conteúdos que é previsto no currículo, por quê? Porque ele não vai aprender. Eu já estou dizendo que ele não vai aprender, então eu posso mostrar o que eu quiser porque não vai aprender mesmo, já estou falando. (Trecho de entrevista com Ivana, informação verbal).

[...] fica muito evidente que aquele professor que realmente acredita que o aluno pode, ele consegue com certeza ter muito mais resultados do que aqueles que não acreditam, não é? (Trecho de entrevista com Nora, informação verbal).

As falas acima sugerem que os(as) alunos(as) com deficiência intelectual são vistos(as) a partir de um olhar limitador, como sendo aqueles(as) que não aprendem e que “dar amor” é cumprir com sua função de educador. O estudo desenvolvido por Leonel (2014),




com professores(as) de escolas especiais, coincide com essa visão. Para além disso, a autora se posiciona, expondo que se trata de uma concepção errônea sobre o aprendizado desse(a) aluno(a), haja vista que uma compreensão nessa direção pode vir a comprometer tanto a relação professor(a)-aluno(a) como o processo ensino-aprendizagem. Compreendemos ainda, que não basta “acreditar” é preciso ser disponibilizada ao(à) professor(a) toda uma gama de instrumentos mediadores para sua potencialização e também a do aprendizado dos(as) seus(suas) alunos(as).

Ivana pontua que, após tantos anos trabalhando na Educação Especial, ainda se depara com uma “sociedade que sempre vê a pessoa com deficiência como aquela que não sabe fazer” (informação pessoal). Entender, portanto, a concepção disseminada na sociedade sobre a deficiência intelectual nos auxilia a conhecermos os significados produzidos pela humanidade, que são passados de geração em geração e, também, a compreendermos que é nessa sociedade que o(a) psicólogo(a) vive, na qual está constituindo sua consciência, ao se relacionar com o mundo social, cultural e histórico.

Em nosso entendimento, ao(a) psicólogo(a) escolar, por sua vez, cabe contribuir para a superação dessas ideias capitalistas sobre as pessoas com deficiência, bem como romper com o estigma de que o(a) aluno(a) com deficiência não aprende, não é capaz de se desenvolver (ANDRADA *et al.*, 2018). Assim, a atuação do(a) psicólogo(a) escolar na educação especial pode se concretizar por meio da

[...] mobilização de encontros e participação em reuniões com docentes e outros profissionais, visando a auxiliar a equipe de docentes da escola na construção do planejamento educacional para a(o) estudante com deficiência; reflexão e adequação do processo de avaliação psicopedagógica; inserção de discussão e possibilidades de atuação nos Projetos Políticos Pedagógicos, contribuindo com a construção do plano da escola e desenvolvendo programas e outras situações para promover a apropriação do conhecimento por todos alunos. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019, p. 50)



Sobre a visão de desenvolvimento limitado, vale ressaltar aqui o estudo desenvolvido por Rossato (2010), o qual aponta que os problemas no processo de escolarização nas Escolas Especiais para alunos(as) com deficiência intelectual, em geral, são vistos e analisados na perspectiva do(a) aluno(a), sendo a deficiência apresentada prioritariamente como justificativa para os problemas que perpassam o espaço escolar. Aqui o desenvolvimento da criança é separado dos processos de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, são delineados os desafios da atuação da Psicologia, na contramão de tais práticas e perspectivas, que são históricas, respaldadas e reafirmadas em nossa sociedade meritocrática.

Recorremos a Vygotski (1936/1997), o qual defende que o ser humano se desenvolve nas relações sociais e que, para isso, é indispensável oportunizar a plena participação da pessoa com deficiência, de maneira que a deficiência deixe de ser um obstáculo ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento e passe a ser sua força impulsionadora. A escola, em sua função de formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ao utilizar seus meios pedagógicos, não deve se adaptar à deficiência, mas “vencê-la”.

É possível e necessário que se elaborem críticas que possam contribuir para a construção de uma sociedade cujo valor maior seja a emancipação humana. Embasadas nos postulados de Vygotski (1936/1997), ressaltamos que o(a) aluno(a) com algum tipo de deficiência só se vê deficiente diante do outro como contraponto e ante as consequências sociais de sua fragilidade endossada, apontada e frisada pelo meio. Assim, cabe aos(às) profissionais da escola, fortalecidos(as) por processos de formação continuada e de condições materiais para isso, provocarem esses(as) alunos(as) a irem além e explorem outras possibilidades de convívio e aprendizado, por meio do processo de compensação social, que conduz ao desenvolvimento do(a) aluno(a), encontrando vias colaterais para a formação de suas funções psicológicas superiores.

Nora salienta, como podemos ver abaixo, que em sua função, inclui a orientação aos(às) profissionais da escola que se relacionam com os(as) escolares:

Orientação no sentido de desmistificar o preconceito, desmistificar o fato de eles serem capazes, de eles terem a necessidade de serem tratados conforme a sua idade cronológica, de eles poderem ter sim responsabilidades, de que eles podem ter uma vida próxima à normalidade, respeitando e adaptando a necessidade desse indivíduo. Ele tem o direito de ser uma pessoa, né? (Trecho de entrevista com Nora, informação verbal).

Dessa forma, percebemos que essas orientações vêm imbuídas de um discurso em defesa das pessoas com deficiência, a favor da valorização de suas capacidades e habilidades. Ao expressar essa fala, Nora nos mostra que estes escolares têm vivido, predominantemente, sob a forma de preconceito, desrespeito e ausência de garantia de direitos. Entendemos que Nora, como psicóloga escolar, coloca-se no papel de conscientizar a comunidade escolar sobre as potencialidades dos seus alunos(as).

Não podemos deixar de fazer menção de que estes indivíduos se encontram inseridos em uma cultura criada pela humanidade com aparatos e instrumentos para aqueles que não possuem deficiência. Dessa forma, para a Psicologia Histórico-Cultural, esses indivíduos apresentam não só uma deficiência biológica, mas também uma deficiência cultural e carece de recursos culturais auxiliares. Por meio do processo educativo, a escola tem condições de possibilitar às pessoas com deficiência o acesso à cultura e aos conhecimentos importantes para seu desenvolvimento e, conseqüentemente, os mecanismos de compensação provocados pela mediação dos(as) professores(as), necessários para a superação da limitação causada pelo defeito (VYGOTSKY; LURIA, 1930/1996). Para Vygotski (1936/1997, p. 36), “a escola não só deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, mas também lutar contra elas, superá-las”.

Há de se reconhecer que, na atualidade, existem leis que foram criadas para assegurar os direitos dos(as) deficientes, como a Lei n. 13.146/2015 (BRASIL, 2015), referente ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entre tantas outras. Em nossa sociedade, a necessidade de elaboração dessas leis está relacionada ao fato desses sujeitos serem excluídos, segregados ou até mesmo não considerados “pessoas”. A exclusão é parte do movimento de sua regra estruturante: excluir para depois incluir de outro modo, segundo a lógica capitalista. Este é o retrato que caracteriza as leis em nosso país: elas precisam existir para incluir e garantir os direitos dessas pessoas.

Não pretendemos ter, em relação aos(as) alunos(as) com deficiência intelectual, o olhar de que apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem dos(as) alunos(as) sem deficiência; porém, com base nos estudos de Vigotski, podemos afirmar que irão desenvolver as funções psicológicas superiores pelo desenvolvimento cultural, oportunizado pela escola, pelo ensino, o que requer um olhar e compreensão mais abrangente do desenvolvimento humano, considerando as mediações intensificadas em suas relações.

Se você vier com uma proposta imediatista dentro da possibilidade da deficiência, você não vai conseguir enxergar a totalidade porque você vai focar no problema. E se você focar no problema, pra mim é o primeiro erro. Você tem que entender o todo dele, pra você saber o que que ele já tem internalizado e o que ele pode internalizar. Disso daí, você começa a cobrar mais estratégias com ele, pra ele se desenvolver. E aí, isso você não vai falar para o aluno; você vai falar pra ele, você vai falar para o professor, você vai falar para a família, e aí, isso vai levar ao desenvolvimento dele. (Trecho de entrevista com Martim, informação verbal).

É possível analisar, a partir da fala de Martim, que suas ações são direcionadas para tentar conhecer a “totalidade” da deficiência, buscando estratégias que envolvam o aluno, professores e a família, no intuito de proporcionar o desenvolvimento dos alunos.

A compensação social consiste em criar condições e em estabelecer interações que possibilitem às pessoas com deficiência a apropriação da cultura e o desenvolvimento por meio da Educação Escolar. Comprendemos que a escolarização do(a) aluno(a) com deficiência precisa ser entendida na complexidade das relações sociais da sociedade e nas contradições existentes, que comparecem na escola e, também, na formação e na atuação do(a) profissional de Psicologia.

Segundo Silva (2011), esse(a) profissional poderia oferecer à escola e à educação muito mais do que vem oferecendo, se conseguir estabelecer um espaço de mediação entre a educação, a família e a sociedade, contribuindo de forma consciente na construção de uma prática profissional crítica. Ao(A) psicólogo(a) na Educação Especial cabe atuar imbuído de conhecimentos concernentes ao processo ensino-aprendizagem, ao desenvolvimento humano, às relações sociais e à integração família-comunidade-escola, para promover o processo de compensação social e o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

O trabalho com alunos(as): concepções e perspectivas de desenvolvimento em pauta

A realidade da educação das pessoas com deficiência não se consolida à parte da história de processos de exclusões, vulnerabilidades e desigualdades sociais que interferem diretamente nas possibilidades de apropriação do legado da cultura e desenvolvimento humano. Esse reconhecimento exige olhar para além do corpo dessa criança e devolver para o coletivo tais processos, de modo a considerar o aluno prospectivamente, em relação ao que ele pode se desenvolver, a partir dos recursos, instrumentos e mediações culturais.

Para exemplificar, citamos o relato de Nora, ao se referir a uma aluna, que há pouco tempo frequentava a escola, pois veio morar com o pai e com a madrasta, após um histórico de abuso sexual. Ela tinha

dez anos quando foi matriculada na instituição e apresentou os seguintes comportamentos:

[...] não conseguir sentar direito em uma cadeira, porque tinha o hábito de sentar no chão; de comer com as mãos sem o uso do talher; de não saber se organizar emocionalmente e cognitivamente pra falar com as pessoas; tinha uma impulsividade muito grande, saía correndo o tempo todo, sem parada, sem ter noção de perigo ou principalmente de regras de convivência social [...] E aí, foi que a gente fez todo o processo de adaptação [...] inicialmente a gente tinha algumas conversas, mas era uma questão das estratégias que a professora ia passando pra sala, como a questão do primeiro trabalho de permanecer sentada, depois inserindo a questão das atividades, o envolvimento do vínculo afetivo, né? Pra daí então a gente ir fazendo o trabalho com a turma, da interação social, da aceitação por parte dos outros, né? ... principalmente com estabelecimento de regras, de limites, estabelecimento de quais os comportamentos serão trabalhados (Trecho de entrevista com Nora, informação verbal).

A fala de Nora revela que, a partir do comportamento citado, sua proposta foi iniciar o processo de adaptação à escola e de desenvolvimento de condutas essenciais, para pensar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória, pensamento abstrato etc.). Nora se envolveu tanto nesse processo, que conversava com essa aluna e orientava a professora e os pais, bem como estava atenta ao tratamento neurológico, visto que a menina fazia uso de medicação para conter sua ansiedade. A atuação inicial de Nora estava mais voltada para adequar o comportamento dessa aluna à convivência social com os colegas, apresentando estratégias para que a professora fosse estabelecendo as regras da sala e, assim, impondo limites à menina. Nora expressou que “[...] hoje é uma menina que não me dá trabalho, não tenho queixas dela” (informação verbal).

As orientações da psicóloga escolar, que envolveram um trabalho conjunto com a família, professores, contribuíram diretamente para fazer movimentar conquistas no desenvolvimento dessa aluna e merecem o reconhecimento, pois houve avanços significativos e o



rompimento com uma história de negação de oportunidades. Todavia, essa atuação com respaldo nas dificuldades apresentadas pela criança precisa levar a outros questionamentos, tais como sobre que outros processos podem ser gerados, para além da perspectiva de que a aluna está adaptada e de que não dá mais trabalho.

Com o relato de Nora corroboramos o papel fundamental das relações sociais para o desenvolvimento do psiquismo, em que, por exemplo, as regras de comportamento, os interesses, são apropriados por meio do processo de mediação com o outro e, quando isso é negado a qualquer pessoa, com deficiência, ou não, nos depararemos, certamente, com limitações nos processos de desenvolvimento e de aquisição das qualificações humanas.

Notamos que a atuação de Nora estava mais voltada para adequar o comportamento da aluna para a convivência social com os colegas, apresentando estratégias para que a professora fosse estabelecendo as regras da sala e, assim, impondo limites em suas condutas, o que entendemos, ser em princípio, importante, pois o controle do comportamento voluntário, em construção, requeria uma mediação mais intensa, para a proposição de outros desafios e o desenvolvimento de funções mais complexas. Mas ao centrar-se e estacionar-se no aspecto elementar, há o risco de ressaltar a especificidade orgânica e, deste modo, o foco tenderia mais a um trabalho clínico de reabilitação, adaptativo, deixando-se à margem de um trabalho numa esfera educacional. E assim, estaríamos diante do risco de focalizar na normalização, ao invés de direcionar esforços para a transformação das condições sociais que abrangem os diferentes modos de constituição humana.

Ao se pensar no trabalho em prol do desenvolvimento dos(as) alunos(as) com deficiência é crucial problematizar as práticas que, como explica Vygotski (1936/1997, p.150), “segue[m] a linha de menor resistência” a qual não propiciará o desenvolvimento, “não alavancará o pensamento abstrato”. Justamente por isso é que a escola precisa organizar intencionalmente oportunidades de sua superação e de

formar “[...] durante a aprendizagem escolar a atitude consciente diante de toda vida futura, (o que) constitui-se uma experiência de importância histórica” (VYGOTSKI, 1936/1997, p.151).

As ações explicitadas pela profissional de Psicologia são fundamentais, mas é preciso ter em mente o desenvolvimento do(a) aluno(a) por meio do processo de compensação social da deficiência. O(a) psicólogo(a), no processo de compensação, deve organizar e planejar sua prática profissional tendo como meta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos com deficiência intelectual. Como assegura Pöttker (2020), é preciso pensar um conjunto de ações que possam proporcionar a esse(a) aluno(a) a internalização e a apropriação das qualidades do gênero humano como produto historicamente criado e desenvolvido pelos próprios homens no seu contexto cultural e social.

É possível notar mais uma vez, o quanto podem predominar os aspectos negativos relativos à deficiência, de maneira que passa a ser negligenciada a vida dessas crianças, transcorridas, possivelmente, por concepções de incapacidade, de nulidade, alinhadas ao sofrimento de violências e vulnerabilidades diversas (numa sociedade marcada pela desigualdade) e, quando chegam à escola, é preciso, em muitas situações, começar por condutas básicas, essenciais para outras aprendizagens e desenvolvimento e que já deveriam ser parte constituinte da história delas. Temos aqui evidenciado questões sociais, culturais que interferem nas possibilidades de vir a ser dessas pessoas e em seus processos de compensação.

[...] É importante que a(o) psicóloga(o) inserida em contextos educativos desenvolva grupos de trabalhos com professores, estudantes, familiares, equipe técnica, gestores e funcionários possibilitando que a temática do preconceito seja abordada, promovendo a reflexão coletiva sobre barreiras atitudinais e arquitetônicas presentes no cotidiano escolar e suas formas de enfrentamento. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019, p. 48-49).

Para se conceber o sujeito é preciso considerar as suas relações, pois, por intermédio delas é que acontecem as apropriações dos bens culturais necessários à humanização, mediante a realização de práticas mediadoras que priorizam o desenvolvimento das potencialidades do sujeito, não de forma mecanizada, mas como um processo de construção no qual o sujeito desempenha um papel ativo e, sobretudo, interativo (CONSTANTINO; ROSSATO, 2014).

Dessa forma, podemos trazer o necessário questionamento, a partir de uma análise mais aprofundada sobre as diferentes relações estabelecidas com essa aluna, até onde isso pode indicar que muitas das práticas do(a) profissional de Psicologia nas escolas especiais ainda significam a manutenção de perspectivas reducionistas de desenvolvimento, de modo a representar atuações atreladas à realidade imediata, não sendo pautadas pelos processos compensatórios possibilitados pela escolarização, mas pela adaptação deles ao contexto escolar. Entretanto, “a escola não só deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, mas também lutar contra elas, superá-las” (VYGOTSKI, 1936/1997, p. 36).

A continuidade do trabalho com essa e outros alunos, precisa disponibilizar diferentes tipos de recursos alternativos para que tenham acesso ao conhecimento científico, aos bens culturais, propiciando formas de comportar-se, pensar, memorizar, dirigir sua atenção, de abstrair de modo mais complexo, oferecendo condições com vistas à inserção e participação na sociedade, com uma ampliação da compreensão dos fatos, da realidade, num maior e mais complexo desenvolvimento de suas funções, de forma mediada (SIERRA; FACCI, 2011).

Para tanto, torna-se imperativo desnaturalizar as rotinas institucionais que reverberam as forças naturais de desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual e contribuir para a promoção de uma escola que de fato realize as mediações essenciais para o desenvolvimento de vias colaterais, com um ensino que se adiante ao desenvolvimento do psiquismo e que vislumbre uma escola de qualidade para todos(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentadas na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que as possíveis vias de desenvolvimento do indivíduo em um sujeito cultural e a movimentação de suas aprendizagens devem ser consideradas levando-se em conta a qualidade das mediações histórico-sociais vivenciadas.

Diante disso, defendemos a essencialidade de o(a) psicólogo(a) criar ferramentas culturais especiais, adaptadas à organização psicológica dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual, ou dominar as formas culturais gerais com a ajuda de procedimentos pedagógicos especiais, pois a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural é precisamente a capacidade de usar instrumentos psicológicos que estão conservados nesses(as) alunos(as). Seu desenvolvimento cultural, por esse motivo, pode recorrer a caminhos diferentes e, a princípio, completamente possíveis. Assim, a partir da mediação, a pessoa com deficiência intelectual, por meio da internalização e da apropriação de conhecimentos histórico e culturalmente elaborados na vida humana, poderá expandir os processos de desenvolvimento.

Destacamos, a necessidade de ampliação e valorização do trabalho da Psicologia junto ao processo de escolarização das pessoas com deficiência, de maneira que possam potencializar relações teórico-práticas, que impliquem em desnaturalizar explicações causais e culpabilizantes que ainda têm produzido lugares específicos para a convivência e ensino dessas pessoas, que podem resultar em uma educação segregacionista em nome de necessidades específicas e sob o discurso de não estarem se beneficiando do ensino. O(a) profissional de Psicologia precisa ser mediador(a) entre o sujeito humano e a Educação Escolar, provocando a desconstrução de idealizações e fazeres hegemônicos, expressando, portanto, o compromisso com uma concepção política coerente com a função social da escola.

Pudemos constatar avanços significativos em relação a esse trabalho, contribuindo para romper com práticas segregacionistas, impregnadas de concepções biologizantes e fazeres meramente assistencial. Todavia, faz-se necessário imbuir esforços para uma formação em uma Psicologia Escolar Crítica, que traga à luz as diferentes dimensões denotadas nas relações com o aprender e não-aprender na escola, com as políticas públicas, numa sociedade capitalista.

Por fim, podemos afirmar que a mudança de nomenclatura, no aspecto organizacional e pedagógico das escolas especiais, ainda não conseguiu romper, em sua totalidade, com o processo histórico de compreensão de que a pessoa com deficiência intelectual pode alcançar outros desenvolvimentos para além dos elementares. Perspectiva essa que representa um desafio também para muitos(as) dos(as) psicólogos(as) que trabalham diretamente nas escolas regulares, com a perspectiva de educação inclusiva, o que requer potencializar os coletivos a um compromisso ético-político em prol da potencialização das possibilidades de vir-a-ser de todos(as).

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. Formação do psicólogo e compromisso social: uma experiência educativa com a literatura infantil. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M. (org.). **Estágios em Psicologia Escolar**: proposições teórico-práticas. Maringá: Eduem, 2016. p.19-53.
- ANDRADA, P. C. *et al.* Possibilidades de Intervenção do Psicólogo Escolar na Educação Inclusiva. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 11. n.1, p. 123-141, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v11n1/10.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: Um Olhar Histórico-Crítico. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 139-168.
- BARROCO, S. S.; SOUZA, M. P. R. de. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 111-132,

mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642012000100006. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://psinaed.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/19/2016/02/Estatuto-da-pessoa-com-defici%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 13/2009, aprovado em 03 de junho de 2009.** Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica.** 2. ed. Brasília: CFP, 2019.

CONSTANTINO, E. P.; ROSSATO, S. P. M. Educação especial: as interfaces da atividade docente. *In:* LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G.; FRANCO, A. de F. (org.). **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia.** Maringá: Eduem, 2014. p.151-174.

COTRIN, J. T. D. **Itinerários da Psicologia na Educação Especial: uma leitura crítica em Psicologia Escolar.** 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GLAT, R. Refletindo sobre o papel do psicólogo no atendimento ao deficiente mental: além do diagnóstico. **Revista de Psicologia Social e Institucional,** Londrina, v.1, n. 1, p. 25-36, 1999.

LEONEL, W. H. dos S. **O processo de escolarização do deficiente intelectual da educação básica e os desafios da prática docente: um debate relevante ao ensino superior.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. *In:* TANAMACHI, E. de R.; ROCHA, M. L.; SOUZA, M. P. R. de. (org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 63-86.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia sócio histórica.



In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-78.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEIF/CEMEP n. 07/14, aprovado em 07 de maio 2014**. Dispõe sobre pedido de análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/parecer_07_14.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n. 3600/2011–GS/SEED**. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/resolucao_3600_11.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

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

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

PÖTTKER, C. A. **Significados e sentidos da deficiência intelectual para psicólogos: um estudo da Educação Especial à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

ROSSATO, S. P. M. **Queixa Escolar e Educação Especial: intelectualidades invisíveis**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. Disponível em: <http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2010/solange>. Acesso em: 12 mar. 2020.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. Avaliação psicológica e a educação especial: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. 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: Edufp, 2019. p. 277-306.

SIERRA, D. B.; FACCI, M. G. D. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**, [Natal], v. 40, n. 26, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4043>. Acesso em: 29 abr. 2021.

SILVA, A. C. da. **Defectologia soviética e a deficiência intelectual: contribuições para a formação e atuação do psicólogo para o atendimento educacional especializado**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3031>. Acesso em: 20 nov. 2020.

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. (org.). **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.17-33.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.11-62.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997. (original publicado em 1936)

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. A criança e seu comportamento. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: Símios homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 151-239. (original publicado em 1930).

The background of the entire page is a collage of stylized human faces. The faces are rendered in a flat, graphic style with bold outlines and are set against a background of various shades of orange, red, and pink. The faces are arranged in a grid-like pattern, with some larger and more prominent than others. The overall effect is a dense, textured composition of human features.

9

*Roseli Fernandes Lins Caldas
Maria Aparecida Fernandes Martin
Susete Figueiredo Bacchereti*

INCLUSÃO DE ESTUDANTES REFUGIADAS/OS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA:

UMA REALIDADE?

INTRODUÇÃO

Este capítulo buscará descrever uma pesquisa participante⁴⁶ que teve como objetivo investigar a respeito da mediação tanto das/os educadoras/es, como das/os colegas, às/aos estudantes imigrantes e/ou refugiadas/os. Considerando ser fundamental estudar a inclusão destas/es estudantes matriculadas/os em escolas da rede pública de São Paulo, o estudo possibilitou analisar como está sendo realizada a inclusão, como se dá a relação ensino-aprendizagem e como as escolas têm valorizado e se apropriado da riqueza cultural para estabelecer a troca de experiências entre as/os alunas/os nativas/os e as/os estrangeiras/os. Dada a característica do método utilizado, pesquisa e ações inclusivas realizadas pelas pesquisadoras se entrelaçaram durante o percurso do estudo.

A imagem do menino refugiado sírio de três anos, Alan Kurdi, cujo afogamento causou consternação ao redor do mundo, afetou grandemente a todas/os nós. Uma criança símbolo de tantos outros humanos que perderam a vida na tentativa de salvá-la, diante das ameaças e perda de direitos em seus países, convocou a sociedade a um posicionamento. Assim, considerando a responsabilidade social da academia e da produção científica, mostra-se primordial o comprometimento da Psicologia e da Educação brasileira diante das crianças migrantes, sejam elas refugiadas ou imigrantes.

O trânsito de pessoas de sua região de origem a outros países em busca de abrigo diante das situações conflituosas às quais estavam sendo expostas é um dos maiores desafios dentre os paradigmas sociais da atualidade, tendo em vista a complexidade e os múltiplos

46 Cabe aqui expressar nossa gratidão às pesquisadoras alunas do curso de graduação em Psicologia, da Universidade Presbiteriana Mackenzie: Luana Carolina Sousa Fernandes, Rosana Prata Lozano, Izabella Cristini da Cunha Moretti, Isabella Cristine Alves dos Santos Souza, Marina E. Miguel, Letícia Tihany Ferreira Barbosa, Beatriz Ferraz dos Santos, Melissa Mendes de Souza, Mariana Terribas Lopes, Isabella Cristina Coelho Rodrigues Correa, Lívia Alves Fernandes, Raquel Santos Schmidt.

efeitos deste processo. Sem dúvida, a transformação de sua subjetividade, identidade e constituição enquanto pessoa convocam a Psicologia ao envolvimento e interlocução entre as áreas da Psicologia Social, Jurídica e Educacional.

A/O imigrante se vê diante de cenários complexos e sentimentos ambivalentes frente às mudanças: ao mesmo tempo que se preocupa em não perder seus aspectos nativos e originários, aquilo que a/o mantém ligada/o simbolicamente ao país de origem, compreende que sua ligação com o novo país é importante para sua adaptação, estando relacionada a questões como desenvolvimento social, reconhecimento e pertencimento a esta nova nação. O importante é que sua inserção e sua aculturação sejam realizadas de maneira respeitosa, possibilitando espaço para coexistência multicultural na vida individual e grupal. A respeito das redefinições das identidades nacionais e culturais, DeBiaggi e Paiva (2004, p. 18) afirmam:

Quando as pessoas são expostas a outras culturas, particularmente durante e após a imigração, enfrentam situações que desafiam o sentido de quem são. As questões identitárias que emergem dependem de uma variedade de fatores como idade, características pessoais, natureza do grupo a que pertencem e situações que encontram no novo ambiente. A resolução das questões tem importantes implicações para o bem-estar psicológico.

A migração, para além da intenção de permanência em determinado local físico, é também acompanhada por denso tecido de inter-relações sócio político-econômico-culturais (PIZZINATO; SARRIERA, 2003).

Desta forma, cabe apontar a diferenciação entre imigrantes e refugiadas/os, levando-se em conta as causas da migração. Imigrantes, em geral, optam e escolhem outro lugar para se estabelecerem enquanto refugiadas/os, por sua vez, têm como única opção a fuga de seus países de origem para salvar suas vidas e de suas famílias. A definição de refugiada/o estabelecida através da Convenção das

Nações Unidas de 1951 promovida pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) no documento do Estatuto dos Refugiados e Apátridas, é a de pessoa que se viu obrigada a deixar seu país de origem por encontrar sua vida em risco, não podendo ou não querendo retornar (UEBEL, 2016).

As/Os refugiadas/os integram a triste categoria das/os deslocadas/os no mundo. São as/os indesejáveis que não têm para onde ir, posto que se tornam implícita ou explicitamente expelidas/os da tríade Estado-Povo-Território, pois, muitas vezes, não se sentem à vontade para se relacionar com esse mundo novo e acabam por perder de vez a liberdade que tanto almejam.

Cabe pontuar que nesta produção não será feita distinção dessas duas terminologias, migrante e refugiada/o, considerando dois fatores: primeiramente, no cenário das escolas é possível que não se tenha acesso claro a essa informação sobre a situação das famílias das/os estudantes; e em segundo lugar, nas escolas participantes desta pesquisa foi verificada a presença tanto de estudantes migrantes como refugiadas/os, sem que houvesse diferenciação em relação aos processos educacionais e à sua inclusão.

As/Os migrantes vêm com suas famílias em busca de proteção, procurando um futuro que não seria possível se permanecessem em seus países de origem. Por mais que tudo seja feito pensando em sua proteção e na possibilidade de um recomeço, quando chegam ao novo país de destino, nem sempre essa expectativa é atendida em função das diferenças de cultura, língua, leis, condições de moradia e socialização, alimentação, entre outros (DEBIAGGI; PAIVA, 2004).

Em 2017, o número de pessoas deslocadas por guerras, violência e perseguições bateu um novo recorde pelo quinto ano consecutivo. Do total de indivíduos forçados a se deslocarem, 25,4 milhões cruzaram fronteiras e se tornaram refugiados, segundo os números do relatório anual Tendências Globais, divulgado pela Agência da ONU para Refugiados (UNESCO, 2019).



A presença de imigrantes bolivianas/os no Brasil se deu a partir do último quarto do século XX. Nesse momento, a Bolívia passava por graves problemas econômicos e políticos, fazendo com que a falta de oportunidades de emprego e exercício da liberdade de expressão, as/os impelisse(m) à migração (SILVA, 1997). As/Os haitianas/os também têm encontrado refúgio no Brasil em função dos terremotos e outros fenômenos naturais em que muitos perdem a vida ou ficam desabrigadas/os. Nesse cenário, a imigração tem sido um caminho encontrado por milhares de haitianas/os e uma alternativa foi a busca de oportunidades no Brasil. As/os sírias/os são outras/os imigrantes que fazem do Brasil seu lugar de refúgio. O país está em guerra desde maio de 2011 e segundo dados do Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), mais de 2.000 sírias/os receberam *status* de refugiadas/os do governo brasileiro de 2011 a agosto de 2015. Trata-se da nacionalidade com mais refugiadas/os reconhecidas/os no Brasil, à frente da angolana e da congolosa.

Atualmente, as relações sociais são desterritorializadas, ou seja, ultrapassam fronteiras, idiomas, nacionalidades e ideologias, podendo ser nomeadas de interações globais. Este processo também ocorre com culturas, que passam a se conhecer e ser influenciadas umas pelas outras, a despeito das distâncias físicas. Como indivíduos, possuímos uma identidade baseada nos contatos e nas relações que produzimos ao longo da vida. Nossas relações são mediadas e influenciadas por crenças, atitudes, costumes, valores, constituindo-se em uma identidade não só individual, mas também grupal, regional, nacional. Apesar de possuímos conexões atreladas a nossas raízes, também temos o direito à escolha para encontrar um local com o qual nos identificamos e para possibilitar tais conexões podemos fazer uso de recursos reais ou simbólicos, integrando nossa complexa identidade (PIZZINATO; SARRIERA, 2003).

Neste pluralismo cultural, faz-se necessário pesquisar o desenvolvimento das crianças, analisá-los individualmente, conhecer suas histórias, suas capacidades, facilidades e déficits, de maneira que o

olhar mais minucioso possa auxiliar na elaboração e promoção de estratégias pedagógicas, sociais e comportamentais para a aprendizagem inclusiva e consequente desenvolvimento. Este é um processo que deve ser cuidadoso no sentido de valorizar a cultura de origem e relacioná-la à cultura do novo país (COELHO; PISONI, 2012).

Um dos maiores desafios para o processo de ensino-aprendizagem da/o aluna/o imigrante/refugiado é a comunicação, ou seja, aprender a nova língua. Em sua obra, *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*, Vygotsky (1933/2007) afirma que a linguagem (verbal, gestual e escrita) é o instrumento de relação com os outros e, portanto, importantíssima na constituição psíquica das/os participantes da pesquisa. É por meio da linguagem que se aprende a pensar. Sua função inicial é a comunicação, expressão e compreensão. Sendo assim, a comunicação é função básica que permite a interação social e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento, possibilita a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento.

Entretanto, embora a apropriação da nova língua seja fator primordial, a este processo de aprendizagem somam-se muitos outros desafios e dificuldades vivenciados pela/o migrante, cabendo, portanto, às/aos profissionais envolvidas/os tornar tais experiências positivas, de bons encontros, motivadoras e potencializadoras de aprendizagem. No atual cenário educacional, fazem-se necessários profissionais sensíveis e devidamente capacitadas/os para identificar as principais dificuldades e demandas dessa população (BULLA *et al.*, 2017).

Os processos de aprendizagem à nova cultura é que permitem real inclusão e o primeiro acesso dessa população à nova cultura. Deste modo, para as crianças e seus familiares, a escola como instituição torna-se um espaço primordial para promoção de trocas culturais, devendo buscar a valorização do respeito à diversidade e à pluralidade cultural. Nas palavras de Xavier e Canen (2008, p. 05 apud MAGALHÃES; LIMA, 2016, p.44):

[...] a partir do olhar multicultural, temos que ter em mente dois aspectos importantes: primeiramente que as diferenças não constituem incompletudes; defeitos, falhas ou caracteres de anormalidades, e sim que elas se caracterizam como uma pluralidade de formas legítimas de ver, de ser e de estar no mundo.

É de suma importância a medição junto à criança migrante, cujo repertório de sua cultura natal, muitas vezes, se distancia do esperado pela escola do novo país. A mediação se dá no espaço entre o nível de Desenvolvimento Real e o Potencial, denominado como Zona de Desenvolvimento Proximal, pois é nesse intervalo entre o que a criança tem autonomia para realizar, em termos de solução de problemas, e o que ela ainda não consegue realizar de modo independente, o espaço em que há necessidade da interferência de outra pessoa para que a aprendizagem ocorra. Para Vigotskii (1933/2005), a escola tem função especial nesse espaço, pois é aí que a mediação do adulto e dos pares se torna imprescindível.

A aprendizagem precede, possibilita e movimenta o processo do desenvolvimento intelectual e são as diferenças ambientais, as relações sociais, que promovem a aprendizagem que ativa o processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1933/2007). Deste modo, as/os educadoras/es ocupam um papel privilegiado de mediação na relação ensino-aprendizagem, seja das/os alunas/os brasileiras/os, seja das/os que aqui chegam de outros países.

MÉTODO

As contribuições da Psicologia Escolar são inegáveis por des-cortinarem um novo modo de estudar os fenômenos escolares, buscando referenciais teórico-metodológicos que possibilitam uma compreensão mais fiel à sua complexidade, como a pesquisa ação ou a pesquisa participante, que possibilitam “análises das condições objetivas de vida e de trabalho, das representações, ações, reações e relações dos participantes do processo escolar” (PATTO, 1988, p. 77).



Utilizando-nos de fundamentos da pesquisa qualitativa, estabelecemos estratégias e procedimentos que permitiram um diálogo com os participantes a partir da convivência e aproximação, mantendo-nos no campo por um período prolongado e sistemático, buscamos levar em conta as experiências relativas à inclusão de alunos migrantes/refugiados sob o ponto de vista dos protagonistas da escola (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de modo a conseguir entender as relações que se estabelecem e ouvir os discursos que as sustentam. Somente assim é possível testemunhar os fenômenos escolares: nos aproximando das pessoas que deles participam, convivendo e compartilhando suas experiências à luz do referencial teórico construído pela Psicologia Escolar.

Nesta proposta, o/a pesquisador/a não atua como simples observador/a, é ativo/a nas interações, utilizando a intervenção também como fonte de material de sua pesquisa. Pode intervir na realidade para explicá-la e, quem sabe, provocar transformação (TANAMACHI; PROENÇA; ROCHA, 2000), afinal, uma vez dentro do ambiente a ser pesquisado – no caso, a escola –, o pesquisador passa a fazer parte da situação, não sendo possível uma observação “neutra”. Desta forma, a ênfase no processo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados também caracteriza a observação participante. Pensar no que está ocorrendo enquanto a pesquisa se dá, e não somente na posse dos dados, exige flexibilidade e constantes revisões nas técnicas, instrumentos e fundamentos teóricos, de modo a buscar novas compreensões da realidade (ANDRÉ, 2005).

Onde, com quem e de que forma o estudo foi realizado?

Atendendo às características da observação participante, este estudo foi realizado com uma diversidade de participantes (estudantes, professoras, coordenadoras, diretoras, mães/pais) e de fontes de informações (entrevistas, observações, depoimentos escritos e orais, bem como documentos oficiais dos órgãos competentes sobre a inclusão

de alunas/os estrangeiras/os), de modo a procurar ampliar as versões a respeito do problema em questão, uma vez que a complexidade da prática educativa pressupõe a análise e articulação da cadeia de relações que se estabelecem na escola (ANDRÉ, 2005). Os dados descritivos das situações, pessoas, ambientes, depoimentos e diálogos, cujas transcrições permearam o trabalho, tinham como objetivo ouvir as/os participantes buscando compreender como ocorrem os processos de mediação da aprendizagem das/os alunas/os estrangeiras/os; como professoras/es, gestoras/es e alunas/os migrantes/refugiadas/os interagem e possibilitam que o espaço escolar provoque aprendizagem e desenvolvimento.

A pesquisa foi realizada em quatro escolas da rede pública (municipal e estadual) localizadas no centro da cidade de São Paulo, que atendem os vários níveis de escolarização, além de uma creche, e todas se destacam pelo número expressivo de alunas/os migrantes/refugiadas/os matriculadas/os, como pode ser visto na tabela abaixo:

Tabela 1 – Caracterização dos participantes do estudo

Escola	Ensino	Nacionalidades das/os estudantes	Número estimado de estudantes migrantes ou filhas/os de migrantes
A	Escola Municipal Creche	Angola, Bolívia, China, Congo, Equador, Peru, Venezuela	40
B	Escola Estadual Ensino Fund. I e II	Afeganistão, Angola, Argentina, Bangladesh, Bolívia, China, Coreia, Haiti, Paraguai, Síria	714
C	Escola Municipal Ensino Fund. I e II	Angola, Argentina, Bangladesh, Bolívia, Colômbia, Equador, Marrocos, Paraguai, Peru	143
D	Escola Estadual Fund. II e Médio	Angola, Bolívia, China, Colômbia, Síria	765

Fonte: elaborada pelas autoras.



O estudo teve início com observações em salas de aula, salas de leitura, participação em eventos realizados nas escolas, observações no pátio das escolas em horários de intervalo, de entrada e de saída das/os estudantes. Durante as observações, foi possível identificar as/os alunas/os migrantes/refugiadas/os, bem como suas/seus professoras/es. Foram realizadas também entrevistas coletivas com grupos de mães/pais e com grupos de professoras, coordenadoras e diretoras, além de entrevistas coletivas, na forma de rodas de conversa com estudantes estrangeiras/os e brasileiras/os. Com as crianças da creche (4 meses a 4 anos) foram realizadas atividades lúdicas a partir da apresentação de vídeos relativos à temática em foco. O estudo foi complementado pelas pesquisas documentais, visando a compreensão da legislação para a inclusão de alunas/os estrangeiras/os.

Caracterizada pela observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente na escola e considerando-se a importância dos registros de eventos que se presumem relevantes para análise, esta pesquisa de campo valeu-se de observação direta intensiva (MARCONI; LAKATOS, 2005), e estruturada de modo a selecionar as cenas e diálogos importantes aos objetivos da pesquisa. Os dados foram registrados em diário de campo, anotando-se algumas palavras-chave, códigos ou abreviaturas como lembretes, recuperando da memória informações faltantes imediatamente após a saída da escola, sendo feitos, posteriormente, os registros ampliados. Tal procedimento visa ao cuidado com a interpretação dada pelas/os protagonistas da escola ao registro durante as aulas e atividades.

Os roteiros utilizados em cada uma das entrevistas foram complementados e enriquecidos em função dos depoimentos específicos de cada participante, possibilitando, assim, que surgissem outros assuntos nas entrevistas, além dos que foram planejados inicialmente. As entrevistas foram gravadas, mediante a autorização das/os participantes, e as transcrições foram feitas por meio de digitação, de acordo com as convenções da língua, e não de forma literal (considerando pausas, entonações, expressões sonoras que não são palavras).



Aspectos Éticos

A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Foram realizados os convites às instituições para participação da pesquisa e transmitidas as informações sobre os procedimentos pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A partir do consentimento para o desenvolvimento do estudo, os participantes (escola, diretoras/es, professoras/es, pais/mães e estudantes) foram convidados e receberam o TCLE, que foi lido, compreendido e assinado. Ressaltam-se alguns cuidados, como a apresentação do termo numa versão para outros idiomas, em especial, para a língua espanhola.

ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados, foi feita a triangulação proposta por Spink (1999), que consiste na utilização de técnicas múltiplas para que se conheça o objeto de pesquisa proposto. A triangulação das informações obtidas pelas diferentes fontes sob tal perspectiva pode ser utilizada como forma de enriquecimento do estudo de fenômenos complexos e multifacetados. Nesta pesquisa, buscou-se estabelecer interlocuções entre verbalizações dos participantes, registros das observações participantes, concepções teóricas que fundamentam o trabalho, documentos oficiais e legislação voltada à garantia de direitos.

As informações, obtidas nas cenas selecionadas das observações participantes e das entrevistas coletivas, foram analisadas por meio da análise de conteúdo, passaram por uma pré-análise visando avaliar o que fazia sentido ser analisado. A seguir foi realizada a exploração e organização do material obtido, e criadas categorias a partir das temáticas evidenciadas nas coletas de dados possibilitando que fossem feitas interpretações e inferências (BARDIN, 2011). O processo

de interpretação consistiu na compreensão do significado do material coletado nas escolas, processo que também traz algumas especificidades e dificuldades, conforme aponta Rockwell (1987, p. 27) “interpretar requer compartilhar, dentro do possível, ‘o conhecimento local’; compreender o que é dito como o fazem os outros sujeitos da localidade implicaria, dentre outras coisas, compartilhar toda a sua experiência comum, o que é impossível”.

RESULTADOS

Apresentamos neste capítulo uma síntese dos dados coletados a partir das observações e entrevistas realizadas com as/os diversas/os participantes, destacando os pontos principais abordados em cada uma das escolas pesquisadas.

Escola A: CEI – Centro de Educação Infantil (Escola Pública Municipal – Creche)

Na CEI são atendidas crianças de 4 meses a 4 anos de idade com grande diversidade cultural, pois cerca de 30% das crianças são migrantes ou filhos de migrantes; hoje conta com bolivianas/os, angolanas/os, congolezas/es, peruanas/os, venezuelanas/os, haitianas/os, equatorianas/os e chinesas/es.

A partir dos relatos das profissionais, bem como das observações realizadas, foi identificado que as crianças migrantes desenvolvem um bom relacionamento com as professoras, direção e com seus pares.

De acordo com o relato das professoras e da coordenação/direção, a maior dificuldade encontrada com relação às crianças e às famílias migrantes é o idioma, sendo essa questão um desafio constante,

com início na matrícula, ocasião em que os pais apresentam muita dificuldade para preencher os formulários, fornecer as informações necessárias e até mesmo para compreender o funcionamento da creche. Além disso, as educadoras destacam dificuldades no cotidiano para compreenderem e atenderem a algumas necessidades/solicitações apresentadas pelas crianças. Em alguns casos nos quais a criança apresenta dificuldade para falar, as/os professoras/es relatam ter dúvidas para discernir se isso ocorre devido a algum atraso cognitivo ou desconhecimento da língua.

Linguagem, a comunicação, você não saber se essa criança não fala porque ela não está te entendendo ou se ela tem alguma necessidade especial, daí a gente só vai descobrir isso quando ela está com 5, 6 anos, na EMEI ou na EMEF. Nunca sabemos se se trata de um surdo ou um autista, e ficamos esperando que ele fale algum dia! (P1, informação verbal).

Quanto à relação das/os professoras/es com as famílias das/os migrantes, eles relatam que muitas delas chegam à escola com uma certa desconfiança. Algumas/alguns professoras/es levantaram a hipótese de que isso pode estar relacionado ao fato de que, em muitos países, as crianças sofrem maus tratos. Em nossa entrevista coletiva com mães e pais de alunas/os migrantes, uma mãe relatou essa situação:

[...] na Bolívia, tem educação infantil, mas não é confiável, muitas professoras brigam e batem (processo velado). Por isso que as crianças ficam em casa com as mães. Quando a mãe percebe... criança com marcas, que chora, que não quer voltar para a escola. Muitos casos de violência. (mãe de aluno migrante da CEI, informação verbal).

Os hábitos alimentares foram mencionados pelas profissionais da escola como um ponto importante, pois algumas crianças migrantes não estão habituadas a certos pratos que a escola costuma servir. Nesse sentido, a escola realiza eventos de interação entre as famílias e planeja organizar um dia para compartilhamento da culinária, estimulando troca e realização conjunta de receitas típicas dos diferentes países.



Verificou-se que a escola apresenta uma série de iniciativas buscando o conhecimento e a integração das culturas. Os pais e as mães migrantes são convidadas/os para reuniões a fim de que as/os professoras/es e a coordenação possam se aproximar da realidade dessas famílias. Como exemplos, apontamos alguns eventos: “Dia da Família”, que contou com músicas típicas de diversos lugares e atividades em conjunto entre educadores, pais e crianças; “Festa Cultural” (versão adaptada da Festa Junina) com danças, músicas e comidas típicas de diversas nacionalidades. Os pais e as mães revelaram perceber o interesse e as ações da escola nesse processo de apropriação e integração cultural, demonstrando muita satisfação e gratidão.

Ao tratarmos da temática discriminação, preconceito e *bullying* as professoras mencionam que as crianças mais novas não diferenciam nem discriminam as/os colegas quanto ao país de origem. Contudo, já percebem nas crianças um pouco mais velhas o surgimento de algumas atitudes diferenciando a nacionalidade das crianças migrantes.

Escola B: Escola Estadual de Ensino Fundamental I e II

Esta escola é composta por turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e conta atualmente com uma vasta diversidade de nacionalidades como: haitianas/os, angolanas/os, afegãs/ãos, sírias/os, bengalesas/es, coreanas/os, chinesas/es, argentinas/os, paraguaias/os e uma grande quantidade de bolivianas/os ou descendentes, revelando um conjunto de diversas línguas e dialetos, bem como diversos costumes culturais e religiosos. A instituição é reconhecida pela direção e equipe pedagógica, como uma escola de pedagogia organizada e estruturada que serve como um laboratório de experiências sociais e multiculturais justas e saudáveis, apesar dos muitos desafios implicados.

Professores e equipe pedagógica relatam que muitas/os alunas/os se apresentam sem condições dignas de moradia, para além da falta



de documentos, deixados para trás quando as famílias fugiram de seus países. Há questões de ordem subjetiva e identitária nestes processos, pois a própria identidade pessoal, social e cultural, muitas vezes parece também estar “perdida”. A dificuldade de comunicação, devido ao idioma, aparece fortemente na fala das/os professoras/es e da direção, mencionando a grande diversidade de estudantes com origens em diferentes países que frequentam a escola. O maior recurso que utilizam para lidar com esse desafio são as/os próprias/os estudantes como intérpretes, porém isso gera uma preocupação ao corpo docente, pois muitas vezes implica em que alguns sejam retirados de suas aulas para auxiliarem os conterrâneos, prejudicando o processo de aprendizagem. A escola também encontra dificuldades para direcionar as/os alunas/os às respectivas etapas de ensino e acaba, muitas vezes, classificando-os inicialmente considerando a faixa etária. Tal medida traz muitos impasses, como adolescentes incluídas/os em sala de idade correspondente, entretanto sem ser alfabetizadas/os em português.

Sobre a comunicação com as famílias, a questão cultural apresenta-se como um forte desafio, pois em algumas culturas apenas os homens resolvem questões fora de casa, e o fazem comunicando-se somente com homens. Entretanto, no Brasil a escola tende a ter mais profissionais mulheres e os pais demonstram uma grande resistência para falarem com as educadoras e participarem das reuniões. Essa questão cultural também aparece em sala de aula, exigindo das/os professoras/es muito cuidado na formação dos grupos para os trabalhos escolares.

Uma questão mais delicada que afeta diretamente o rendimento escolar tem sido lidar com as ausências de alunas/os por diversos motivos, dentre os quais: trabalho – alunas/os que possuem elevados índices de faltas devido à necessidade de ajudar a família nos negócios ou chegam cansadas/os à escola por terem trabalhado até tarde; evasão escolar de meninas, pois algumas famílias muçulmanas não consideram válida a ida de meninas à escola, sendo uma questão que merece grande atenção por envolver esferas como religião, leis e a própria educação.

A diversidade cultural existente na escola é visivelmente um influenciador na rotina das práticas escolares. Graças a ela, projetos educacionais são implementados tais como diversidade de literatura estrangeira nas bibliotecas, feiras culturais onde alunas/os e famílias expõem suas referências culturais, artísticas e religiosas; um trabalho multidisciplinar que ajuda a expansão de conhecimentos, dando a oportunidade de alunas/os se tornarem cada vez mais conscientes e cidadãs/ãos do mundo.

Professoras/es e equipe pedagógica da escola relataram satisfação e orgulho com os resultados alcançados, uma vez que tem sido possível às crianças reconhecerem o valor do que vem de suas próprias famílias e origens.

Em uma das visitas de observação à escola conhecemos a aluna Z., uma menina imigrante que se alegrou em contar às pesquisadoras como foi sua vinda ao Brasil e sua experiência na escola brasileira. Chegou ao Brasil com 7 anos e somente há 3 anos está em São Paulo, passou por vários países com sua família. Para ela os barulhos de fogos de artifícios são assustadores porque lhe trazem à lembrança as bombas que caíam próximo da casa de sua família, na Síria, dentre tantas outras questões que permearam essa jornada. Z. relata que, ao chegar em São Paulo, estudou em outra escola, na qual havia discursos xenofóbicos de intolerância religiosa e cultural. Relatou agressão de colegas ao retirarem seu véu à força, de sua cabeça. Hoje, com o trabalho que vem sendo realizado na escola atual, Z. se sente respeitada por colegas e educadoras/es, participa das aulas, aprendeu português, possui boa convivência em sua classe, além de ajudar as/os professoras/es como intérprete de outras/os alunas/os árabes que chegam. A aluna nos disse que seu sonho é poder voltar a morar em seu país. Sua identidade não é carregada e mantida apenas nos costumes e trajes, mas também no seu sorriso saudoso com a esperança do regresso às suas origens.

Escola C: EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II

A EMEF é composta por turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e grande porcentagem das/os estudantes são migrantes ou filhas/os de migrantes, originárias/os de diversas nacionalidades: argentinas/os, bolivianas/os, colombianas/os, paraguaias/os, peruanas/os, equatorianas/os, angolanas/os, marroquinas/os e bengalesas/es. Na instituição, há professoras/es que falam: árabe, inglês e espanhol.

Esta escola tem desenvolvido vários projetos para promover a inclusão das/os estrangeiras/os, como exemplos, citamos: as placas indicativas das atividades nas portas das salas escritas em diversas línguas, realização de sarau de poemas que podem ser declamados também na língua nativa, promoção de curso de português ministrado pelas/os alunas/os mais velhas/os aos que chegam, sob supervisão de uma professora, reuniões sistemáticas com as/os alunas/os estrangeiras/os, entre outras iniciativas.

Como exemplo, podemos citar a experiência da escola com migrantes recém-chegadas/os de Bangladesh. No momento em que receberam a notícia de que crianças e adolescentes de Bangladesh iriam iniciar seus estudos nesta escola, o diretor buscou em sua rede de amigos e conhecidos por alguém que pudesse fazer a interlocução inicial entre o bengalês e o português. Tal iniciativa contribuiu significativamente para entender as dificuldades destas/es novas/os alunas/os, bem como seus anseios e níveis escolares.

Como uma alternativa para o aprendizado da língua portuguesa, a escola inseriu o uso do celular em aula de uma forma coerente e educativa, utilizando de ferramentas *online* de tradução.

Esta escola tem se tornado referência no que diz respeito ao combate à xenofobia e o acolhimento de imigrantes e refugiadas/os



matriculados na rede pública municipal. A luta é diária e para isso contam com diversos projetos para integração das/os alunas/os e sua participação ativa em diversos comitês: Arte e Cultura, Limpeza, Esportes, Festas e o de Imigração, cujo objetivo é levantar questões sobre as diferentes culturas e adaptar aulas sobre estas temáticas para as/os alunas/os. Há também o projeto “Escola Apropriada”, no qual são discutidas pautas para favorecer a união e consolidação de amizades, além da convivência saudável e respeitosa entre as/os adolescentes brasileiras/os e as/os estrangeiras/os, diante da multiplicidade de culturas presentes na escola.


Destacamos abaixo um dos poemas vencedores escrito e declamado por uma aluna marroquina como parte de um concurso cultural intitulado “Slam Bitita”, em que as/os alunas/os recitavam poemas autorais com diversos temas, como *bullying*, preconceito, xenofobia, cultura, política, amor e amizade.

“O maior desafio”⁴⁷:

[...] O meu maior desafio aqui no Brasil foi a aprender falar português, A maioria das pessoas levaram choque, quando ouviram eu falando em árabe e francês. No meu país de origem a gente fala dois línguas que são árabe e francês. Não tem nada ver uma com a outra, e também os dois não tem nada a ver com português. Alguém de vocês já imaginou fala uma dessas línguas, eu juro que vai desistir, só que eu não, não desiste. Muito pelo contrário eu lutei, e até hoje eu estou lutando para falar português direito. Parece que eu nasce de novo, na hora que eu vem para Brasil, tive que aprender tudo do começo e tudo isso foi em um ano e meio. [...] (aluna do 9º ano, 2019, informação verbal).

A história de uma menina de Marrocos que estava completando o Ensino Fundamental II, na instituição, também foi bastante

47 Poema de autoria de uma aluna do 9º ano, vinda do Marrocos, que leu seu poema em francês, em árabe e por fim em português, deixando todos os ouvintes perplexos.



ilustrativa a respeito das diferenças culturais. Durante uma conversa com as pesquisadoras, a imigrante contou que a sua família se mudou para o Brasil para que ela pudesse estudar. Relatou que em seu país de origem, a sua cultura não permite que meninas estudem e nem alcancem a universidade.

Escola D: Escola Estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Esta escola é composta por turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Observou-se intensa presença de estudantes bolivianas/os e descendentes, havendo também colombianas/os, angolanas/os, sírias/os e chinesas/es, porém em menores proporções.

O idioma novamente surge como um grande obstáculo para o corpo docente e a direção, dificultando a comunicação entre professoras/es e alunas/os, bem como entre professoras/es, mães e pais.

A aprendizagem é uma preocupação constante das/os professoras/es que buscam os mais diversos recursos para contribuir com o desenvolvimento das/os alunas/os, oferecendo ajuda, atividades alternativas, como textos que abordem a temática da aula em outros idiomas ou pesquisas sobre questões históricas e culturais que a/o estudante domine com maior facilidade. *Bullying*, fruto de preconceitos, segundo as/os alunos e docentes, intensifica-se conforme as/os estudantes vão ficando mais velhas/os.

A disciplina e o retraimento observados nos comportamentos das/os alunas/os migrantes muitas vezes podem ser motivados pelo medo e insegurança das famílias, que orientam suas/seus filhas/os a se comportarem de uma determinada maneira que não acarrete maiores problemas por não terem ainda a documentação que regulariza sua permanência no Brasil. Supõe-se que essa questão do receio

diante da falta da documentação pode ser mais um fator que dificulte a integração dessas/es migrantes com as/os demais alunas/os.

Em síntese, considerando as quatro escolas pesquisadas, os principais temas trazidos pelas/os estudantes e familiares participantes do estudo foram:

- Importância do estabelecimento de relação de confiança entre alunas/os e famílias migrantes e as escolas;
- A grande barreira da comunicação entre escola, família e crianças em função da dificuldade de compreensão do idioma/comunicação;
- Diversidade cultural, incluindo religião, costumes, hábitos alimentares, valores;
- Discriminação, preconceito e *bullying*, provocando dificuldades de aprendizagem, exclusão e isolamento das/os estrangeiros, em especial nas/os alunas/os mais velhas/os.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a contemplar a temática da inclusão de alunas/os estrangeiras/os – frutos de migração ou de refúgio no Brasil – em interlocução entre construções teóricas, leis de garantia de direitos, estudos já realizados e a análise dos dados obtidos no contato com quatro escolas públicas localizadas na região central da cidade de São Paulo. Neste capítulo, detivemo-nos somente aos dados obtidos nas entrevistas e observações. Vivenciar as experiências, conviver com as crianças e jovens migrantes, ouvir os desafios de educadoras/es, as angústias de pais e mães, partilhar conquistas e dificuldades experimentadas nas escolas foi de grande enriquecimento a todas/os as/os participantes do estudo.

A pesquisa oportunizou encontros enriquecedores. Encontros com professoras/es e gestoras/es, sobretudo envolvidas/os profundamente com o trabalho que desenvolvem. Encontros que revelaram iniciativas visando à inclusão, a despeito das dificuldades, em especial pela ausência de políticas públicas que considerem a diversidade étnica nas escolas.

Encontros com pais e mães que no início da trajetória escolar das/os filhas/os se mostravam inseguras/os e preocupadas/os, deixando-as/os sob cuidado de pessoas com outros costumes e língua, mas que, depois de um tempo, sentiam-se agradecidas/os pela acolhida recebida pela escola.

Encontros com adolescentes tentando superar preconceitos e dificuldades no relacionamento com as/os colegas estrangeiras/os. Estes encontros revelaram que, na maioria destas escolas, a atenção dada a estudantes migrantes tem sido buscada, apesar de uma série de limitações apontadas por todos os atores envolvidos neste cenário (diretoras/es, coordenadoras/es, professoras/es, famílias e estudantes), e percebidas também pelas pesquisadoras, durante as observações e contatos com as escolas.

Corroborando os diversos estudos sobre a temática em questão (ALEXANDRE; ABRAMOWICZ, 2017; FREITAS; SILVA, 2015; GONÇALVES, 2016; HARTWIG, 2016; JIBRIN, 2017; MAGALHÃES; LIMA, 2016; MARTUSCELLI, 2014; PIZZINATO; SARRIERA, 2003; WALDMAN, 2012), esta pesquisa indicou o fator de linguística como o principal desafio a ser superado pelas escolas para a promoção da inclusão das/os alunas/os.

A barreira do idioma é repetidamente apontada como um dos principais obstáculos de migrantes e refugiadas/os ao chegarem ao país, acarretando dificuldades como o acesso à documentação, moradia, saúde e educação (HARTWIG, 2016). Frente a essa demanda, alguns locais, como universidades e ONGs, propõem programas de



ensino da língua. Em algumas das escolas pesquisadas, a busca de alternativas para superação da barreira linguística tem se mostrado prioritária no acolhimento às/aos estrangeiros. Neste sentido, compreendemos que a sensibilização de professoras/es e alunas/os brasileiras/os a respeito da inclusão é primordial, pois quando as/os alunas/os estrangeiras/os se sentem aceitas/os e respeitadas/os, aprender a nova língua torna-se muito mais fácil.

O relatório de Monitoramento Global da Educação 2019 (UNESCO, 2019) aponta a necessidade de educação para o sujeito que migra, mas, igualmente, às entidades e população que receberão essas pessoas. Este analisador indica a demanda do ensino de línguas em mais polos e com mais acessibilidade, assim como a necessidade de pessoas capacitadas para a função de ensinar, mediando os processos educacionais.

Por vezes, as crianças têm suas falas silenciadas e sofrem o apagamento de sua língua e conseqüentemente de sua cultura pelo processo de padronização na educação, que nem sempre propicia espaço de troca entre as diferenças com o intuito de valorização do diferente, o que acaba por gerar discriminação e inferiorização da diversidade (ALEXANDRE; ABRAMOWICZ, 2017). Nossa pesquisa revelou alguns movimentos no sentido de dar voz às/aos alunas/os. Como exemplo, citamos um Sarau realizado em uma das escolas, em que poemas de autoria de alunas/os adolescentes brasileiras/os e estrangeiras/os traziam à tona temáticas polêmicas, possibilitando reflexão, como preconceitos, exclusão, diferença de classes, gênero, feminismo, política, entre outras, em diversos idiomas. Ali no pátio da escola, naquele dia, professoras/es, alunas/os e nós, pesquisadoras, fomos tocadas/os e incentivadas/os a continuarmos a luta pela inclusão de todas/os.

A escola é um lugar por excelência para a promoção de uma educação não discriminatória, que valorize os potenciais de cada e toda pessoa em suas especificidades (SILVA, 2018). O *bullying* e o preconceito foram apontados em nossa pesquisa como elementos



presentes, em especial, por parte das crianças maiores e adolescentes. Cor da pele, costumes, religiões, vestimentas e culturas diferentes ainda causam estranhamento e inferiorização, por parte de professoras/es e alunas/os. Nesse cenário, a função do/a educador/a é primordial na promoção da integração de diversas realidades culturais no ambiente escolar, de modo a respeitar as diferenças e promover as potencialidades de aprendizagem a partir das mesmas (SILVA, 2018). O/a educador/a é mediador (VYGOTSKY, 1933/2007) tanto nos processos de aprendizagem, quanto nas relações entre suas/seus estudantes, combatendo e prevenindo violências e buscando sensibilizar a si e às/aos alunas/os sobre a necessidade de empatia frente à realidade e às vulnerabilidades do outro (HARTWIG, 2016).

Cabe aqui, valendo-nos dos conceitos de Mantoan (1993), apontar a diferença entre integração e inclusão. Integração não pressupõe mudança na estrutura, devendo a/o aluna/o adaptar-se ao que há na escola, enquanto inclusão implica em alterações nas instituições, no caso, nas escolas, para que a/o aluna/o que vem de fora possa se sentir parte integrante dos processos educacionais. Tal diferença parece marcar de modo importante a inclusão de alunas/os migrantes e ou refugiadas/os nas escolas, pois muitas vezes “o outro que chega” é que “deve se adaptar”, atribuindo-se àquela criança e à sua família uma responsabilidade que deveria ser de todas/os. A “sugestão” de se adaptar fundamenta-se na ideia antiquada, similar ao período imperial, que pretendia “transformar” o diferente, pressupondo que as/os migrantes deveriam se converter em brasileiras/os, renunciando a sua cultura e língua (PIZZINATO; SARRIERA, 2003).

O Relatório de Monitoramento Global da Educação 2019 (UNESCO, 2019) destaca que a educação é de suma importância no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos sujeitos, podendo, até mesmo, ter função protetora em contextos traumáticos, como o caso de muitas crianças migrantes. É a partir dela, também, que apreendemos o mundo, relacionamo-nos, temos contato com o

diverso e, assim, construímos a nossa subjetividade individual, bem como nossa identidade comunitária, em determinada época e cultura.

Não se pode atribuir unicamente à escola a solução de desafios tão complexos como os que a mobilidade global tem trazido. A escola não é uma instituição à parte, isolada da sociedade, mas sim parte de uma lógica social bastante excludente. Entretanto, não há como negar o valor da escola como espaço de ensino sobre inclusão, como lugar de convívio com a diversidade e a multiplicidade humana, como possibilidade de promover transformação social, a partir das novas gerações

Nossa pesquisa revelou mazelas do sistema educacional, em políticas públicas de educação que não pressupõem as/os migrantes e refugiadas/os, mas também possibilitou esperança, diante de gestoras/es, professoras/es e estudantes dispostas/os a contribuir para que, de fato, as crianças e jovens estrangeiras/os sejam valorizadas/os em suas especificidades, trazendo riqueza sem par aos processos educacionais a partir da troca de experiências vivenciadas pelas/os alunas/os.

É grande a queixa das/os educadoras/es por não receberem quase nenhuma informação e preparo para lidar com essa realidade. Indicam desejo de maior incentivo e apoio dos órgãos governamentais, políticas públicas de educação para aprendizagem de outras línguas, materiais adaptados e traduzidos, garantia de serviços de intérpretes, as/os quais acabam sendo realizadas/os pelas próprias crianças em auxílio às/aos professoras/es e apoio de profissionais de Psicologia.

As histórias e experiências vividas por muitas/os destas/es alunas/os, em especial as/os que chegam em busca de refúgio, deixam marcas e a escola tem se mostrado, muitas vezes, o lugar de amparo e acolhimento. A inserção da/o psicóloga/o escolar e educacional poderia ser de grande valia, pois é essencial que haja uma escuta psicológica e propostas de ações institucionais que possibilitem integração e fortalecimento de educadoras/es e educandas/os.

Em 2019, foi promulgada a Lei n. 13.935, que regulamenta a inclusão de psicólogas/os e assistentes sociais na educação brasileira (BRASIL, 2019). Uma das principais frentes de atuação desta/e profissional tem sido a Inclusão Educacional. Neste sentido, é fundamental que a Psicologia volte o olhar para a temática da inclusão das/os estrangeiras/os nas escolas e encontre diferentes formas de apoio para lidar com as questões trazidas pelas/os migrantes. Promover reflexões que gerem amparo e acolhimento, de modo a contribuir para inclusão e garantia do direito à educação pelas/os alunos estrangeiras/os, é tarefa de grande relevância social da/o profissional de Psicologia, em contribuição à educação (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

Neste sentido, a pesquisa-ação aqui descrita desenvolveu várias iniciativas, no sentido de oferecer contribuição para a transformação da realidade em direção a promover inclusão e garantia de direitos tanto de escolas e educadoras/es, como de estudantes e famílias. Dentre as ações realizadas, aqui destacamos algumas:

- Roda de conversa com pais e mães de alunas/os migrantes ou refugiadas/os;
- Participação das pesquisadoras em eventos promovidos pelas escolas, como “Dia da Família”, “Festa Junina”;
- Realização de tradução do português para o espanhol da documentação de matrícula das/os alunas/os;
- Elaboração de cartões com ilustrações de diferentes cores de pele e características de etnias, para auxiliar, visualmente, o momento em que imigrantes precisavam declarar raça/etnia;
- Realização de intervenções com as crianças da CEI (3 e 4 anos), dentre as quais destacamos a utilização do vídeo “*Por cuatro esquinitas de nada*”, de Jérôme Ruillier, 2004⁴⁸,

48 POR 4 ESQUINITAS de nada HQ.wmv. vídeo (3min). Publicado pelo canal MayteCalavia. 31 mar. 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ. Acesso em: 10 fev. 2021.



que discute a diferença, de modo a transformar o ambiente, em um espaço integrador.

- Confeção de cartões com ilustrações de crianças de diferentes raças e etnias, objetivando trabalhar com as diferenças e autoconhecimento das/os estudantes do Ensino Fundamental;
- Realização de dinâmicas utilizando músicas que abordassem a temática da diversidade, como por exemplo a Música “Todos os Povos”, do Mundo Bitá⁴⁹, buscando gerar discussão e reflexão entre as crianças;
- Realização de dinâmica de grupo, junto às/aos professoras/es, com o objetivo de representar as dificuldades encontradas no cotidiano com as crianças imigrantes em relação à integração. Ação que favoreceu a verbalização e desabafo das/os educadoras/es sobre as barreiras encontradas com a língua, diferenças culturais, alimentação e higiene, além de uma desconfiança inicial por parte da família;
- Elaboração e execução de dinâmicas de grupo com as/os adolescentes com o objetivo de trabalhar com os temas *bullying*, amizade, dificuldades/desafios e facilidades em relação à língua portuguesa;
- Produção de espaços para conversas, durante as entrevistas com educandas/os, educadoras/es e responsáveis, que certamente deram oportunidade de fala e reflexão sobre a inclusão de alunas/os migrantes.

Encerramos este capítulo reportando-nos a Freire (1996), que propunha a necessidade de denúncia e anúncio na Educação. Nossa pesquisa revelou denúncias sobre dificuldades linguísticas, preconcei-

49 MUNDO Bitá - todos os povos [clipe infantil]. vídeo (3min). Publicado pelo canal Mundo Bitá. 5 jan. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1TuiHeNltbo>. Acesso em: 10 fev. 2021.

tos, discriminação e *bullying*, mas também trouxe o anúncio de que há muitas/os educadoras/es e estudantes lutando por uma educação de qualidade para todas/os – brasileiras/os e estrangeiras/os.

Muito tem sido feito sobre a inclusão na educação, mas ainda há muito a se fazer nesse sentido. Sigamos nessa labuta, como representantes da Psicologia Escolar e Educacional! “A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades” (FREIRE, 1994, p. 108).

REFERÊNCIAS

- ACNUR Brasil. **Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951)**. [Nova Iorque, EUA]: ACNUR, 1951. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 20 set. 2017.
- ACNUR Brasil. **Declaração de Cartagena**. Cartagena das Índias, 22 nov. 1984. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf. Acesso em: 20 set. 2017.
- ACNUR Brasil. **Estatísticas**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/>. Acesso em: 26 set. 2017.
- ALEXANDRE, I. J.; ABRAMOWICZ, A. Inserção escolar: crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT. *Périplos: Revista de Estudos sobre Migrações*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 184-197, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/6562. Acesso em: 10 fev. 2021.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papiрус, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.



BULLA, G. da S. *et al.* Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: reflexões sobre escolar plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. **Organon**, Porto Alegre, v. 32, n. 62, 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/72346>. Acesso em: 26 set. 2018.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped – FACOS/CNEC**, Osório, v. 2, n. 1, p. 144–152, ago. 2012. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogo(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2019.

DEBIAGGI, S. D. D.; PAIVA, G. J. **Psicologia, e/imigração e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Nova Iorque: Editora Porto, 1970. (Manuscrito em português, 1968; 1. ed. em português, 1974; 23. ed. 1994).

FREITAS, M. C. de; SILVA, A. P. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: Adaptação, vulnerabilidades e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 680-702, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/cp/a/DSLbNt9qscNqGZCNk8BS9xP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GONÇALVES, C. A. O limiar entre ser boliviano e ser brasileiro: as identidades híbridas das crianças imigrantes na cidade de São Paulo. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PENSAR E REPENSAR A AMÉRICA LATINA, 2., 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2016. Disponível em: https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/GON%C3%87ALVES_Il-Simp%C3%B3sio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf. Acesso em: 9 dez. 2019.

HARTWIG, F. B. **Integração de alunos imigrantes e refugiados no Instituto Federal de Brasília – IFB**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.15/1578>. Acesso em: 10 fev. 2021.

JIBRIN, M. **Acolhimento psicológico de imigrantes involuntários: um encontro com a alteridade**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182702>. Acesso em: 22 abr. 2019.



MAGALHÃES, V. L. B. dos S.; LIMA, C A. de. O trabalho pedagógico em região de fronteira e a diversidade cultural na escola. **Revista GeoPantanal**, Corumbá, v. 11, n. esp., p.39-48, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2717>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para todos**. Campinas: LEPED/UNICAMP, 1993. Disponível em: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/48>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTUSCELLI, P. N. A Proteção Brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, [Brasília], v. 22, n. 42, p. 281-285, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/FMsVkWdMwYHq7YPkjsjQqww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MUNDO Bitá - todos os povos [clipe infantil]. vídeo (3min). Publicado pelo canal Mundo Bitá. 5 jan. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1TuiHeNltbo>. Acesso em: 10 fev. 2021.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72–77, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1198>. Acesso em: 17 dez. 2022.

POR 4 ESQUINITAS de nada HQ.wmv. vídeo (3min). Publicado pelo canal MayteCalavia. 31 mar. 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ. Acesso em: 10 fev. 2021.

PIZZINATO, A.; SARRIERA, J. C. Competência social infantil: análise discriminante entre crianças imigrantes e não imigrantes no contexto escolar de Porto Alegre. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 115-122, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/knBs7RpSxWbTfsYYRT4zZMj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)**. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, 1987.

SILVA, F. F. da. **Fluxos migratórios e diversidade cultural: da estigmatização da figura do refugiado à construção do diálogo intercultural**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Centro Universitário Maringá, Unicesumar, Maringá, 2018. Disponível em: <http://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/1002>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SILVA, S. A. **Costurando Sonhos:** trajetória de um grupo de imigrantes bolivianos em São Paulo. São Paulo: Paulínia, 1997.

SPINK, M. J. P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. *In:* GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.) **Textos em representações sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 117-145.

TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. da. (org.). **Psicologia e Educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

UEBEL, R. G. A mudança da política externas brasileiras para imigrantes e refugiados: o caso da imigração haitiana no início do século XXI. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 47, ed. esp., p. 22-43, jan./jun., 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/9562>. Acesso em: 10 fev. 2021.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2019:** migração, deslocamento e educação; construir pontes, não muros – Versão resumida. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por. Acesso em: 10 dez. 2019.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In:* VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2005. (original publicado em 1933)

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (original publicado em 1933)

WALDMAN, T. C. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo:** a trajetória de um direito. 2012. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.cosmopolis.iri.usp.br/sites/default/files/trabalhos-academicos-pdfs/dissertacao_tatiana_waldman.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.



10

Briseida Resende

Maikon Tchaka⁵⁰

Leandro Karaí Mirim Pires Gonçalves

Paula Rasia Lira

Christina Maria Moretti

Danilo Guimarães

KYRINGUÉ NHEMBOE NHEVÃNGA RÊGUA:

*APRENDENDO E ENSINANDO A BRINCAR
COM OUTRAS CRIANÇAS*

50 Integrante da comunidade Tekoa Yyrexakã.

“A gente não pode incidir sobre a Terra como se a gente fosse uma máquina retroescavadeira. Nós não temos que formar técnicos. A gente tem que ajudar a formar seres humanos. A ideia de que o ser humano é alguma coisa dada, um evento que já está programado, é um erro. Seres humanos são constituídos. Na história do nosso povo, o corpo, a pessoa é uma realização social, desde quando a gente é sonhado. Viemos para o mundo pela nossa família, da nossa mãe. Nós somos sonhados e depois somos acompanhados, espiritualmente, para a gente ser humano. Então o ser humano não é um evento, não é uma coisa que pipoca ali, pipoca aqui. Ele é uma construção. Na maioria de nossas histórias, a pessoa humana é uma construção.” (KRENAK, 2020, p.19-20)

INTRODUÇÃO

A Constituição Brasileira (ou Constituição Cidadã) de 1988 assegura para todas(os) as(os) referidas(os) cidadãs(os) brasileiras(os) a “[...] formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, definindo que o ensino fundamental regular deveria ser ministrado em língua portuguesa (BRASIL, 1988). Apesar disso, também promete às comunidades indígenas, ao menos no papel, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de ensino e aprendizagem. O artigo 215 determina que “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988). Já no capítulo VIII, nomeado “Dos índios”, dentro do artigo 231, a carta estabelece que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (BRASIL, 1988).

Passados 20 anos, foi promulgada a Lei n. 11.645/2008 (BRASIL, 2008), estabelecendo, em seu artigo 26-A que: “Nos estabelecimentos



de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). Essa foi uma conquista importante do ativismo indígena e indigenista no Brasil, acompanhando a demanda dos movimentos negros, e exigindo a implementação também da história e temáticas indígenas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), além da história e cultura afro-brasileira. É notório que a implementação da lei não foi efetivada na realidade concreta das escolas, ainda que conste na BNCC e nos Planos Políticos e Pedagógicos.

Nesse sentido, há várias contradições dentro dessa lei, por exemplo, no que tange a formação das(os) educadoras(es) de uma maneira mais ampla, trazendo a importância das experiências das(os) educadoras(es) indígenas para fazerem parte dessa formação e construção coletiva. Sobretudo, isso fica ainda mais evidente justamente por tornar obrigatório o ensino da história e cultura indígena somente no nível básico da educação, ou seja, fundamental e médio, deixando de lado a formação do nível superior das(os) educadoras(es) sem essa obrigatoriedade, resultando muitas vezes em uma formação insuficiente dentro das universidades e faculdades de todo o país. Isso tudo reflete na realidade do dia a dia das escolas, no sentido de não haver contratação de educadoras(es) indígenas para serem as(os) porta-vozes de suas próprias culturas. Com essa ausência de representatividade, enaltece os reflexos de um etnocídio institucionalizado, dificultando ainda mais a aplicação na prática dessa importante lei.

Nesse íterim, o Estado deve garantir a educação diferenciada para população indígena que respeite sua diversidade, modos de viver e línguas maternas. Vale trazer à tona, também, que o projeto de lei traz reflexões no sentido de facilitar a desconstrução da comemoração em 19 de abril de um(a) “índio(a)” imaginário(a) e genérico(a), que teria habitado o Brasil e, depois, ao se miscigenar, teria sido culturalmente “assimilado(a)” ao longo da formação do povo brasileiro. Segundo o censo do IBGE, há no Brasil em torno de 305 etnias indígenas, falantes

de 274 línguas indígenas, correspondendo a 0,4% da população brasileira (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012).

Em visitas às comunidades indígenas, docentes e estudantes do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) acolheram demandas e propostas colocadas pelos povos originários brasileiros, sobre diversos temas – saúde, educação, demarcação de terras etc. –, trazendo-as para reflexão no contexto universitário, por meio do serviço Rede de Atenção à Pessoa Indígena, situado no Departamento de Psicologia Experimental do IPUSP (que passamos a utilizar neste capítulo a forma mais abreviada “Rede Indígena”). Dentre as principais reflexões, estiveram os esforços de elaboração de projetos para a afirmação das conquistas no campo da educação, seja em relação à garantia de escolarização às comunidades indígenas, seja em relação à desconstrução do “índio imaginário e genérico”.

Neste capítulo, iniciamos por situar o contexto da criação e aplicação dessas leis. Introduzimos, a seguir, o serviço Rede Indígena, e apresentamos um dos projetos de extensão, elaborado pela Rede Indígena, nomeado como “Encontros para Brincar”. O projeto em questão promove a oportunidade de crianças indígenas e não-indígenas de interagirem por meio de cartas, vídeos e encontros presenciais. Portanto, favorece o protagonismo das comunidades e pessoas indígenas no ensino da sua história e cultura para não-indígenas, trazendo novas formas de transmissão de conhecimento para crianças, incentivando sua autonomia através de trocas entre pares e contribuindo para o aumento da visibilidade dos povos tradicionais. Utilizamos o referencial teórico da etologia com viés sócio-histórico e da psicologia indígena em nossa discussão a respeito dos resultados da intervenção. Em seguida, relatamos a luta por uma sala de aula vinculada à escola indígena em uma Aldeia Tekoa Povo Mbya Guarani, concluindo com algumas importantes reflexões a serem abordadas sobre educação diferenciada e concepções referentes à escolarização.

DESENVOLVIMENTO

As(Os) indígenas e o ambiente escolar

A luta por alternativas curriculares, para que o ensino sobre os povos indígenas incluísse “possibilidades críticas que permitissem conhecer e denunciar os horrores a que as nações indígenas estavam sendo submetidas”, levou às garantias colocadas na Constituição Cidadã, e, posteriormente, à Lei n. 11.645/2008 (NEVES, 2020, p. 268). Neves (2020), resgatando as ideias da antropóloga Aracy Lopes da Silva, figura importante ligada à reinvidicação e elaboração desta lei, ressalta a necessidade de

dispor de informações confiáveis sobre as culturas indígenas e suas concepções de vida, de produzir um diagnóstico preciso sobre as problemáticas enfrentadas pelos indígenas, principalmente no que diz respeito às invasões em seus territórios, e se dispor a rever e romper com a visão equivocada sobre os indígenas, em suas feições polares de idealização ou discriminação. (NEVES, 2020, p. 268).

Lopes da Silva combateu a mentalidade que “[...] resultou na concepção equivocada de um indígena universal, fragmentado, desatualizado, desfocado, cuja imagem era/é veiculada na sala de aula” (NEVES, 2020, p. 270). Organizou duas coletâneas (1984 e 1997) que marcaram as discussões sobre escola e indígenas no Brasil. Em 1979, “[...] reuniu educadores, indigenistas, missionários, linguistas, antropólogos, sociólogos, médicos e juristas, para trocar informações e experiências sobre educação formal em áreas indígenas” (GRUPIONI, 2016, p. 140). Em 1987 (com desdobramento em 1995), reuniu artigos de especialistas com críticas e propostas para uma abordagem mais adequada da temática indígena na escola (GRUPIONI, 2016). A partir daí, outros trabalhos foram sendo escritos com reflexões sobre experiências que pudessem servir de modelo para a

[...] oferta de uma educação escolar que respeitasse as singularidades linguísticas e culturais dos povos indígenas e lhes garantisse melhor inserção na sociedade brasileira. Propondo um modelo de gestão para essa nova modalidade nos sistemas de ensino e orientações para sua estruturação, seu texto revela a preocupação de que se assegure que os conhecimentos científicos, estéticos e filosóficos dos povos indígenas não sucumbissem à imposição dos conhecimentos escolares. (GRUPIONI, 2016, p. 144).

As(Os) indígenas colocam em questão a representação que se tem delas(es) como figuras presas ao passado ou então como habitantes de florestas distantes, que andam nuas(nus), segurando arco e flecha, e com uma pena na cabeça. Ocorre uma ênfase em costumes e hábitos que podemos chamar de folclóricos: dança, música, alimentos, artefatos. Está difundido no imaginário a ideia de miscigenação e assimilação, e isso é visto como algo positivo e até desejável. Os materiais didáticos utilizados em sua maioria silenciam as culturas dos povos originários, e de outros povos dominados, apresentando como regra a cultura dos colonizadores. Isso é feito por meio da replicação dos discursos e do modo de pensar das nações europeias, e também judaico-cristãs, reforçando o preconceito cristalizado em diversos textos de mídia, com valorização da cultura europeia como, por exemplo, nas áreas da medicina, nas ditas descobertas científicas e na economia. É como se o saber sentenciado como “verdadeiro” (desde práticas medicinais e descobertas científicas até econômicas) fosse o de origem europeia (SILVA, 2010). Muitas(os) estudantes desconhecem que há indígenas em todo o território brasileiro, inclusive em contexto urbano, e não apenas nos contextos das florestas amazônicas. Já as(os) professoras(es) também parecem não conhecer a realidade atual e a história dos povos indígenas do Brasil, e se pautam nos livros de história, muitos dos quais perpetuam a visão do invasor europeu (BERGAMASCHI; GOMES, 2012).

Apresentando a Rede de Atenção à Pessoa Indígena

A Rede Indígena tem como um dos objetivos promover a escuta e contribuir com o enfrentamento de vulnerabilidades psicossociais às quais pessoas e comunidades indígenas são expostas, contribuindo para o processo de visibilidade da presença indígena em São Paulo, e a elaboração de ações colaborativas, em coautoria. Nossas ações se voltam, a partir da psicologia, às concepções e práticas de promoção de saúde no sentido amplo, conforme definido pela Organização Mundial da Saúde (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1946): a saúde ultrapassa o simples estado de ausência de doença, mas compreende o bem-estar físico, mental e social, de modo que as ações promotoras de saúde pressupõem a existência de ambientes onde sejam respeitados e protegidos os direitos civis, políticos, socioeconômicos e culturais de uma população. O serviço também é fundamentado nas recomendações às(aos) psicólogas(os) no trabalho com populações indígenas e em diretrizes do Ministério da Saúde (BRASIL, 2019) quanto à atenção psicossocial às pessoas indígenas. Visamos elaborar estratégias conjuntas que possam fomentar diálogos sobre a garantia de direitos, como a situação da saúde direcionada especialmente para as populações tradicionais e indígenas, as demarcações de terras e territórios, fortalecimentos culturais e educação diferenciada a fim de acolher e respeitar as diversas concepções tradicionais de ensino e aprendizagem.

Desde 2012, a Rede Indígena tem realizado diversas visitas às comunidades indígenas de São Paulo. Em 2015, foi formalizada como um serviço acadêmico oferecido pelo Departamento de Psicologia Experimental do IPUSP. A Rede Indígena é formada por graduandas(os), pós-graduandas(os) e por docentes da USP, apoiadoras(es) e pessoas indígenas. Temos uma abordagem interdisciplinar no âmbito da psicologia indígena, trazendo para o diálogo, perspectivas das psicologias cultural, ambiental, da aprendizagem, da etologia e do construtivismo semiótico-cultural. Participamos de diversos tipos de atividades junto



às comunidades indígenas, tais como: rodas de conversas, acompanhamento de práticas tradicionais de intervenções em saúde e práticas pedagógicas em escolas indígenas. As ações começam sempre pela proximidade com as comunidades, priorizando os diálogos e escuta de suas práticas tradicionais, seus modos de ser e viver. Posteriormente, as atividades e projetos são construídos e realizados conjuntamente. Pensamos em ações de impacto acerca da situação da saúde, garantia de direitos, demarcação das terras, fortalecimento cultural e tradicional e também da educação diferenciada, buscando sempre estabelecer e fomentar o diálogo interétnico e interdisciplinar.

Em 2017, a comunidade *Tekoa Yyrexakã* entrou em contato com membros da Rede Indígena, no intuito de construir um trabalho voltado para as crianças da aldeia. Nesse contexto, o território estava em processo de recém-retomada, e como não havia uma sala de aula indígena, a comunidade se preocupava em garantir escolarização às crianças de forma autônoma. Em paralelo a isso, fomos construindo um entendimento de que seria importante promover um diálogo entre crianças *Mbyá Guarani* e crianças de outras etnias não-indígenas, visando a desconstrução do estereótipo indígena instalado no imaginário do não-indígena brasileiro. Desta forma, a Rede Indígena construiu junto às pessoas da comunidade *Tekoa Yyrexakã* encontros entre crianças indígenas e não-indígenas, aumentando a visibilidade da cultura tradicional, e fortalecendo a construção de saberes que reconhecem a existência das diversas e plurais etnias presentes no território. Reconhecendo também a contemporaneidade das pessoas indígenas e a importância do seu protagonismo no ensino sobre os povos indígenas para não-indígenas.

A psicologia indígena aqui em foco (GUIMARÃES, 2020; LIMA; MARTIM; GUIMARÃES, 2019; MACENA; GUIMARÃES, 2016) é um desses espaços *sui generis*, emergido no processo dialógico da Rede Indígena. Com a formação de pessoas indígenas em psicologia, nas universidades que se espalharam pelo mundo no século XX, emergem, concomitantemente à revitalização das psicologias culturais,

desde os anos 90, movimentos de psicologia indígena, colocando em foco os limites das psicologias hegemônicas na compreensão de eventos e processos psicológicos socioculturalmente localizados. Esse movimento tem ganhado força na China, Índia, Nova Zelândia e Pacífico (HWANG; SHIAH; YIT, 2017; LI; HODGETTS; FOO, 2019; SUN-DARARAJAN, 2015; YIN, 2018) e, mais recentemente, na África e nas Américas, como crítica da colonialidade (MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 1993, 2005) presente em teorias e sistemas da psicologia importados desde a Europa e Estados Unidos. Dentre as propostas de psicologia indígena estão as reivindicações de que os dados empíricos dos estudos em psicologia sejam construídos em contextos mais diversificados do que os predominantemente estudados, mas também que os métodos de construção, análise e interpretação dos dados sejam revistos, tendo em vista a eliminação da violência epistêmica (TEO, 2011) ainda presente em diversos estudos.

Importantes produções acadêmicas, como o caso do Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da educadora Guarani Sandra Benites (2015) nomeado como “*Nhe’ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ* - Fundamento da pessoa Guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola” evidencia ainda mais os conflitos vividos dentro dessa relação estrutural da educação *jurua* (não-indígena), a educação dada como “indígena” e a educação específica do povo Guarani. Segundo Benites (2015), para de fato haver uma maior harmonia nessa relação, é extremamente necessário se atentar na educação *Guarani* para o *Nhe’ẽ* (espírito-nome), ou seja, o fundamento da pessoa *Guarani*, pois só assim é possível de se respeitar as identidades étnicas, seus costumes, crenças e práticas político e espirituais, que garantiram a resistência do povo *Guarani*:

[...] faço uma discussão sobre as escolas Guarani, existentes nos tekoa atualmente. Reflito sobre a importância do diálogo entre a educação Guarani e a educação escolar indígena, além

da necessidade de ambas caminharem juntas para futuramente as escolas nas aldeias serem parte de nós e não “embaixadas”. (BENITES, 2015, p. 9, aspas da autora).

A concreta necessidade dentro da *Tekoa* é no sentido de fortalecimento que seja não só de uma representação da sociedade não-indígena dentro das aldeias, mas sim uma escola pensada para o fortalecimento do fundamento da pessoa *Guarani*, negando essa homogeneidade da própria concepção do ser “indígena” que abarca em uma só palavra, muita diversidade, que fica quase impossível de conceber o que seria essa educação indígena. Em outra passagem, Benites (2015) reforça sobre o que seria então o sonho dessa especial educação *Guarani*: “Sonhamos com uma escola que seja parte de nós *Guarani*, que nos fortaleça, que mantenha as nossas tradições, ou seja, uma escola pensada, organizada, construída e mantida por nós *Guarani* e não essa moldada, gerida, dirigida por *jurúá*” (BENITES, 2015, p. 9, itálico da autora). Isso se articula com os interesses da Rede Indígena, que também acredita que a escola deve estar mais próxima da realidade cultural das aldeias, refletindo em nossas ações, junto às(aos) moradoras(es) das aldeias indígenas, de sempre apoiá-las(os) para reivindicar o que elas(es) acreditam que seja suficiente para conseguirmos concretizar o que foi sonhado coletivamente.

Apresentando o projeto “Encontros para brincar”

É importante destacar que os povos indígenas devem ser reconhecidos como nossos contemporâneos, protagonistas de suas próprias histórias, tanto no passado como no presente, e em outras tantas formas de perceber o tempo, levando em conta as multiplicidades do ser indígena em vez da homogeneização. Além disso, também refletir sobre a romantização e exotização (ALMEIDA NETO, 2014). A educação pode se tornar um potente instrumento para reversão desse quadro, quando a usamos também para mostrar às(aos)



não-indígenas que as pessoas indígenas são sujeitos reais com saberes ancestrais, viventes de uma história que continua sendo escrita, propondo também a resignificação da cultura indígena como flexível e mutável, não somente como figuras estáticas, presas e condenadas somente a um passado fictício. Deixando de lado a forma estereotipada e preconceituosa de pensar, e aproveitando as diferenças para trazer contribuições culturais dos povos, nossas crianças podem expandir múltiplas novas formas de representarem, narrarem e vivenciarem o mundo, junto aos povos indígenas.

A Lei n. 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que entrou em vigor em 2008, tornou obrigatório o ensino de história e cultura indígena nas escolas públicas e particulares do Brasil, incluindo nas matrizes curriculares a temática da História e Cultura Indígena. Assim, defendemos a necessidade de se pensarem novas práticas educativas que permitam trabalhar a temática indígena nas escolas de forma a valorizar e reconhecer a singularidade e a identidade dos povos indígenas como sujeitos de direito (LOPES DA SILVA, 1997a, 1997b, NEVES, 2020). Com o objetivo de atender a demanda colocada pela *Tekoa Yyrexaka*, levando em consideração a lei, construímos o projeto “Encontros para Brincar”. O projeto utiliza a vivência de brincadeiras e oficinas de artesanato tradicionais *Mbyá* Guarani, como instrumentos de apropriação de significados do mundo social. Estes encontros são considerados como práticas educativas que proporcionarão o diálogo entre sujeitos de diferentes etnias, permitindo trabalhar a temática indígena nas escolas e na comunidade.

O ciclo vital humano ocorre inserido em contextos sócio-históricos, e em redes de relações sociais através das múltiplas interações que são estabelecidas. Desde a concepção, o bebê interage com elementos bióticos e abióticos do ambiente, percebe e sente informações sobre o mundo físico e social, de modo que, ao nascer, já vivenciou uma relevante parte da sua trajetória de desenvolvimento (RESENDE, 2019a). Estes ambientes, nos quais os bebês interagem, são culturalmente

organizados e modificados pelo grupo social no qual eles se inserem, de forma que diferentes contextos sócio-históricos remetem a diferentes oportunidades de aprendizagem e trajetórias de desenvolvimento (INGOLD, 2001; OYAMA; GRIFFITHS; GRAY, 2001; ROSSETTI-FERREIRA, 2004).

Por meio de processos culturais e ontogenéticos, as pessoas modificam o mundo, criam artefatos, assim como outros recursos de herança que moldam os contextos de desenvolvimento (FLYNN *et al.*, 2013). Para Rogoff (2003), o desenvolvimento humano pode ser compreendido como processo no qual as pessoas se transformam por meio da contínua participação em práticas culturais, participação esta que, por sua vez, promove mudanças nas comunidades através das gerações. Para Fogel (1993), pessoas só podem ser compreendidas ao se considerarem as comunidades culturais das quais participam, o tempo histórico no qual vivem e as formas de comunicação por meio das quais se expressam. As transformações no desenvolvimento aconteceriam por meio das comunicações diárias. O segredo dessas mudanças não estaria trancado em alguma área inacessível do cérebro, mas sim disponível para investigação através dos encontros entre o indivíduo e o ambiente, e entre os indivíduos e seus parceiros sociais.

Considerando a dinâmica transformativa das interações sociais, o comportamento e objetivos dos indivíduos não são totalmente planejados antecipadamente, mas, sim, emergem criativamente durante a interação social. Esta compreensão também está presente nos trabalhos de Hinde (1997). Ao interagir, parceiras(os) se envolvem em processos mútuos de avaliação do comportamento da(o) outra(o) e ajustamento do próprio comportamento, de forma que o monitoramento do comportamento de si e da(o) outra(o) envolve tanto avaliações de respostas emocionais, quanto interpretações cognitivas (HINDE, 1997).

Fogel (1993) destaca que compartilhar um objetivo em comum não é um pré-requisito para o estabelecimento e desenvolvimento da interação social. Essa reflexão também está presente no trabalho de Hinde



(1997), que discute que a mutualidade que perpassa o desenvolvimento das interações sociais, não necessariamente implica a construção de atividades cooperativas. Porém, a partir do desenrolar das interações, seria possível explicitar objetivos e construir quadros consensuais que possibilitariam o desenvolvimento de atividades conjuntas gerando um padrão de relacionamento específico. Os quadros consensuais seriam desenvolvidos porque cada indivíduo teria preferências e motivações para explorar certos tipos de informações do campo interacional. Estas preferências estariam relacionadas a tipos de ações que o corpo é capaz de produzir ou perceber, e por caminhos vinculados a certos tipos de práticas culturais disponíveis para aqueles indivíduos (FOGEL, 1993).

A brincadeira é uma prática frequente das crianças, e implica no aprendizado da regulação e da correção entre participantes, que, ao interagir com o outro e com todos os elementos de seu contexto, percebe o que é capaz de fazer, o que pode ser feito, os riscos envolvidos nas ações e como contorná-los (RESENDE, 2019b). Estas ideias estão fundamentadas no pensamento socioconstrutivista de Vygotsky (2016/1966). Para ele, na brincadeira de crianças humanas, a realidade é desconstruída em pequenos elementos, que vão depois sendo recombinados e reconstruídos. Os elementos socialmente construídos serão fundamentais nesta elaboração e apropriação da realidade. Ou seja, a brincadeira nunca é descontextualizada, não ocorre descolada do momento histórico e cultural (VANDEBONCOEUR; GÖNCÜ, 2019). A brincadeira funcionaria como uma zona de desenvolvimento proximal que permitiria que a criança usasse o que explorou, suas experiências com objetos e situações e movimento para testar hipóteses sobre a vida de forma inovativa e criativa, engajando-se em papéis que não estão disponíveis a elas.

No Brasil, brincar tem sido observado em diversos contextos, e sua diversidade étnica, geográfica, econômica e sociocultural permite a existência de inúmeros contextos de desenvolvimento diferentes entre si (GOSSO; MORAIS; OTTA, 2007; GOSSO; RESENDE; CARVALHO, 2018,



2019; SEIXAS; BECKER; BICHARA, 2012). No que se refere ao contexto de diversidade étnica dos povos indígenas, Calderaro (2006) discute que através da observação das crianças de etnias *Bororo*, *Maioruna*, *Manchineri*, *Pareci*, *Tikuna*, *Tukano*, *Yanomami*, é possível compreender que a brincadeira possui um lugar de destaque na vida dessas crianças. O brincar nos contextos que foram investigados está fundamentado em valores para a convivência em coletividade e inúmeras estratégias de sobrevivência que são vivenciadas de maneira dinâmica e divertida.

Refletindo sobre a diversidade étnica, Cohn (2013), em seu artigo sobre o estado da arte da antropologia da criança no Brasil, discute que a partir da década de 1980 e 1990, a etnologia indígena começou a realizar estudos específicos sobre as infâncias indígenas no Brasil. Pela primeira vez as investigações acompanharam as crianças em suas atividades e seus passos, ouvindo-as e observando-as. Para a autora, os dados oriundos desses trabalhos destacam que a experiência da infância e o seu valor são diversos para cada sociedade indígena, de forma que se deve pensar a existência de muitas infâncias *Xikrin*, muitas infâncias *Guarani*, muitas infâncias *Maxakali*, entre outras.

Alicerçada pelo diálogo entre a literatura da psicologia do desenvolvimento e da etologia, a proposta do projeto apresentado visou construir reflexões sobre a relação das crianças participantes com os processos de empatia e compartilhamento de significados nas interações sociais de crianças de grupos interétnicos.

As ações dos Encontros para Brincar

Após conversas com os moradores da *Tekoa Yyrexakã*, iniciamos contato com escolas da região oeste da cidade de São Paulo, próximas ao *campus* da Cidade Universitária, nomeado Armando de Sales Oliveira. Desde 2017, desenvolvemos o projeto em parceria com três escolas, sendo uma particular e duas públicas. Em 2019, a Escola *Djekupe Amba*

Arandy da Terra Indígena do *Jaraguá* também se tornou parceira do projeto. Houve algumas diferenças entre os processos envolvidos nos diferentes encontros, e relataremos aqui as características principais.

Iniciamos (e encerramos) com a aplicação de questionário às crianças da escola não-indígena (Anexo A), com o objetivo de acessar e reunir informações a respeito de percepções, crenças e opiniões das crianças sobre o outro, nesse caso especificamente, sobre os povos indígenas. As perguntas eram de verdadeiro ou falso, permitindo uma comparação sobre o antes e depois de cada criança, sendo um instrumento útil para a obtenção de dados e informações (SEIDL-DE-MOURA; FERREIRA, 2005).

Em seguida, as crianças elaboraram cartas e vídeos com o intuito de promover trocas desses materiais produzidos entre os grupos de crianças indígenas e não-indígenas. No segundo semestre de 2017, foram elaboradas cartas em que as crianças não-indígenas escreveram perguntas para as crianças Guarani e produziram um vídeo, no qual falaram sobre suas atividades diárias e seus hobbies, ou passatempos. Ao passo que as crianças da comunidade *Tekoa Yyrexakã* responderam às perguntas também em forma de cartas e vídeos direcionadas às crianças do colégio, contando sobre suas rotinas e gostos pessoais. Neste primeiro “encontro”, não houve encontro de forma fisicamente presencial. A partir de então, foram realizados mais quatro encontros, seguindo os mesmos procedimentos, mas que tinham como última atividade uma visita à Casa de Culturas Indígenas que é batizada por representantes do povo Mbyá Guarani como “*Xondaro kuery Xondaria kuery onhembo’ea ty apy*” que pode ser entendido como algo próximo na língua portuguesa como “lugar de ensinamentos dos guardiões e guardiãs”, e que está localizada no Instituto de Psicologia da USP.

A Casa de Culturas Indígenas é uma importante construção tradicional que conta com os ensinamentos intergeracionais do povo *Mbyá Guarani* dentro dos territórios das aldeias. Ela é central para a manutenção e fortalecimento do corpo e espírito tanto da comunidade

quanto de seus indivíduos. Pode ser entendida como uma casa de cerimônias, de cantos, de danças e de reuniões, e também é tida como um dos locais tradicionais de aprendizado, onde são transmitidos os ensinamentos e os fundamentos da pessoa *Guarani*.

Suas formas tradicionais contam com as orientações dos anciões das aldeias, que colaboram com seus grandes conhecimentos transmitidos de geração a geração. Ela não possui somente uma única forma, sendo sempre única onde quer que seja construída pois é formada a partir de árvores, terra, argila e folhagens de cada contexto, ou seja, por mais que elas possam parecer esteticamente parecidas de aldeia em aldeia, é impossível que sejam idênticas. Entretanto, possui algumas orientações, como por exemplo, a janela voltada para o nascer do sol. A Casa de Culturas Indígenas, localizada no IPUSP, nasce a partir dessas constantes conversas com moradores da Terra Indígena do Jaraguá, e a partir da própria demanda das aldeias, principalmente do ancião *Xeramõi Sebastião Borges Karai Tataendy*. Ela se fortalece e se levanta em meio de construções não-indígenas, entre a Biblioteca Dante Moreira Leite e o Centro Escola do IPUSP, onde os estudantes começam seus primeiros anos de prática clínica.

Em seu entorno, há árvores, gramados, plantas, ervas medicinais, toras de madeira dispostas em círculo em torno de uma fogueira, bancos de cimento também em forma circular e a demanda, também, de uma praça dedicada aos povos indígenas do Brasil, projeto que está atualmente em andamento dentro de um dos núcleos da Rede Indígena. As atividades dos Encontros para Brincar foram realizadas tanto no interior da Casa de Culturas Indígenas, quanto na parte externa, na futura Praça dos Povos Indígenas (Figura 1).

Figura 1 – Modelo da disposição das câmeras



Fonte: Arquivo Rede de Atenção à Pessoa Indígena.

Neste evento, as crianças puderam se encontrar e se conhecer pessoalmente. Esses encontros tiveram duração aproximada de três horas. A programação contou com: 1) apresentações iniciais individuais e coletivas das crianças, bem como de canto e dança típicas; 2) fala Guarani, contando com espaço para perguntas dirigidas; 3) lanche coletivo com duração de 30 minutos; 4) brincadeiras livres - estiveram disponíveis às crianças objetos de EVA de tamanhos e formatos diversos, assim como objetos encontrados naturalmente no ambiente; 5) encerramento das atividades.

Além do questionário, também realizamos filmagens durante o período de interação livre, que nos possibilitou avaliarmos de forma mais detalhada como as crianças brincavam. Por meio das videograções foi possível avaliar se as atividades foram efetivas em promover coesão grupal entre as crianças indígenas e não-indígenas. Pudemos observar quais eram os grupos formados, se havia interação entre indígenas e não-indígenas, e se houve mudanças nos parceiros de brincadeira ao longo deste período (LIRA *et al.*, 2021).

Os questionários e o que eles nos revelaram

O questionário aplicado às crianças não-indígenas teve como objetivo acessar e reunir informações a respeito das crenças e opiniões dos participantes não-indígenas sobre os povos indígenas antes e depois das nossas intervenções (Anexo A). Quantificamos as pontuações obtidas por cada criança/adolescente para analisarmos se houve mudanças nessas crenças após as atividades do encontro. A fim de exemplificação, destacamos aqui as respostas dos questionários de 42 alunos de uma escola pública municipal da região do Butantã. Eles participaram das atividades interventivas em 2018, e tinham entre 13 e 16 anos. As(Os) indígenas participantes (N=12) tinham entre 9 e 16 anos.

Caracterizando-se como uma pesquisa-ação (BALDISSERA, 2001), nossa intervenção contou com autorização das lideranças responsáveis, bem como autorização de familiares e responsáveis pelas crianças da escola. Sendo necessário que se cumpram também as determinações éticas requeridas conforme as exigências da Resolução do CNS n. 466/2012, a presente proposta de investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), respondendo através do CAAE n. 86548618.4.0000.5561. Tivemos autorizações dos responsáveis pelas crianças, que assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As perguntas exigiam respostas de verdadeiro ou falso, permitindo uma comparação sobre o antes e depois de cada indivíduo, sendo um instrumento útil para a obtenção de dados e informações (SEIDL-DE-MOURA; FERREIRA, 2005). Para cada criança, verificamos as pontuações obtidas no questionário inicial e final. Para garantir a consistência dos dados, criamos um código onde cada acerto equivalia a um ponto, e cada erro equivalia a zero. Os acertos denotam informação acerca da realidade indígena, enquanto os erros consistem em desinformações. Comparamos os dados obtidos no

questionário inicial com o final, realizando o teste de Wilcoxon, um teste não paramétrico para amostras relacionadas, obtidas em ocasiões distintas de antes e depois, utilizando o programa BioEstat 2.0 (AYRES; AYRES JUNIOR, 2000).

Após a obtenção das autorizações, realizamos a primeira visita à escola e aplicamos o questionário pela primeira vez para as(os) 42 alunas(os) não-indígenas. Nesta mesma visita, também fizemos a leitura de cartas e apresentamos vídeos enviados pelas crianças indígenas aos alunos da escola. Posteriormente, as crianças participaram do Encontro para Brincar na Casa de Culturas Indígenas do IPUSP. Das 42 crianças que inicialmente responderam ao questionário, apenas 16 compareceram à atividade. Após o encontro, retornamos à escola não-indígena e reaplicamos o mesmo questionário. Apenas 25 alunas(os) responderam ao questionário no início e no fim (incluindo as(os) 16 que foram ao encontro na Casa de Culturas Indígenas do IPUSP). As(Os) nove alunos que não foram ao encontro participaram das trocas de cartas e vídeos.

Com os resultados da aplicação e reaplicação do questionário, verificamos que 21 alunas(os) obtiveram aumento na pontuação, dois diminuíram em um ponto e dois mantiveram a pontuação. De uma maneira geral, as respostas acertadas na primeira aplicação se repetiram na aplicação posterior. Apesar de mais de 13 questões apresentarem aumento de pontuação, obtivemos apenas 3 das questões com diferenças estatísticas significativas. Verificamos que não houve grandes diferenças de pontuação entre crianças que participaram do encontro realizado no Casa de Culturas Indígenas do IPUSP e crianças que não participaram. Avaliamos que todas as intervenções que realizamos foram importantes para trazer conhecimento sobre o modo de vida *Mbyá Guarani*: a troca de cartas, a apresentação do vídeo feito pelas(os) indígenas, bem como as(os) colegas de turma que haviam ido ao encontro e que atuaram como multiplicadoras(es) de informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a investigação de um povo não pode ser feita sem a sua própria participação enquanto sujeito ativo. Nesse processo, quanto mais investigamos, mais aprendemos juntas(os); por meio de um processo dialógico, sem o depósito de conhecimento de um(a) sobre o(a) outro(a), buscamos aproximar visões de mundo. Assim, ao refletir sobre as intervenções junto às comunidades *Mbyá Guarani*, perguntamos a um educador indígena da comunidade *Tekoa Yyrexakã* o que ele considerava importante que as crianças não-indígenas soubessem sobre ele. Como resposta, o educador levantou o tópico do ensino sobre os bandeirantes e as Missões Jesuíticas nas escolas que personificam os missionários e bandeirantes como heróis desbravadores, deixando de lado a verdadeira história de como essa jornada foi feita e como isso impactou negativamente na vida das(os) indígenas. Ele também nos relatou que o preconceito que mais tem sofrido é em relação ao uso de tecnologia e roupas tidas socialmente como “comuns”. Nesse ponto, fica nítida a necessidade da discussão com a sociedade *Juruá* sobre o que é ser indígena, para além dos estereótipos, e por que o uso de tecnologias e roupas não deveriam desqualificá-las(os) como indígenas frente aos que não o são. Conversamos sobre a importância de se conhecer o “*Nhandereko*”, que significa “nosso modo de vida” *Guarani*. É uma palavra difícil de traduzir e de explicar, de modo geral, compreende o modo *Guarani* de ver e perceber o mundo, o modo de agir, de falar e de se colocar em relação ao mundo, a forma de educar e transmitir os conhecimentos para as crianças, como se relaciona com a espiritualidade, ou seja, de viver coletivamente dentro de uma comunidade *Tekoa*. Por isso, o educador sugeriu que o vídeo de apresentação da aldeia apresentado nas escolas seja feito pelas(os) indígenas, a fim de mostrar um pouco do “*Nhandereko*”.



Ressaltamos também que o ensino da questão indígena deve contar com a ativa participação de indígenas, dando preferência na utilização de materiais didáticos feitos por indígenas, atentando-se para trazer a fala e a corporalidade de pessoas indígenas, mas não parando somente por aí. Como nos orienta Benites (2015), o ensino não-indígena é predominante na nossa sociedade, forçando inclusive os próprios educadores indígenas a se encaixarem dentro desses padrões, dificultando o respeito às identidades étnicas, com suas práticas e costumes, e tradição do povo *Guarani*, mas o sonho de uma escola que seja, de fato, fortalecedora da cultura e do espírito da pessoa *Guarani* continua dentro e fora dos territórios. Além de livros escritos por indígenas, ou material impresso que traga a fala de indígenas, contamos atualmente com material de divulgação em mídias digitais produzido por indígenas. Para entender o que significa a questão indígena no Brasil, é preciso que alunas(os), sobretudo não-indígenas, tomem contato com a realidade indígena por meio de vivências, e não apenas nos livros, podendo trazer uma potência com maior impacto para o processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, garantir o direito de escolarização das pessoas indígenas é garantir a possibilidade de acesso aos saberes não-indígenas. Esses conhecimentos são necessários para que as(os) indígenas possam conhecer as formas de vida das(os) não-indígenas, as questões de direito legal, da forma de pensar ocidental para que possam colocar suas reivindicações, lutar pelos seus direitos, sem deixar de manter as diferenças (LOPES DA SILVA, 1997a). A coexistência dos saberes e o respeito às suas diferenças é uma temática muito importante trabalhada com as crianças nos Centro de Educação e Cultura Indígena. Desde cedo, as crianças indígenas aprendem a se fortalecer em sua cultura e se apropriar de suas raízes, de forma que esse vínculo estabelecido com o coletivo de que fazem parte as torna capazes de abrigar outras formas de viver o mundo, com possibilidade de respeitar o diferente, ou diverso, sem que se sintam ameaçadas ou que sejam assimiladas pelo outro (LIMA; MARTIM; GUIMARÃES, 2019).



Seres humanos se sabem incompletos e buscam respostas, construindo saberes mais intuitivos e também acumulando saberes epistemológicos (FREIRE, 1996; NEVES, 2020). Pensar na educação como intervenção promove o pensamento crítico que mobiliza para a atuação e conseqüente construção de um mundo diverso, mais justo e em harmonia com a natureza, respeitando-a.

Por fim, quando conversamos sobre o assunto da escola nas aldeias, as(os) interlocutores indígenas sempre nos explicam que as suas crianças aprendem com os *Xeramõi ha'e gui Xejary'i kuery*, os anciãos e anciãs, com as(os) mais velhas(os) e que orientam a vida da pessoa Guarani, e dessa forma essa sabedoria milenar da nação Guarani vai sendo transmitida de geração a geração. A escola na forma criada pela(o) não-indígena é entendida como importante forma de combate à opressão, mas não como substituta das suas formas tradicionais de ensinar e aprender. Ou seja, conforme coloca Grupioni (2016), a escola é entendida pelas(os) indígenas como uma instituição complementar e incapaz de substituir a educação propriamente indígena, mas necessária como espaço de interlocução com o mundo não-indígena.

O direito à educação diferenciada, bilíngüe e específica está garantido na Constituição de 1988, e o Estado deve assegurar que isso aconteça. No contexto atual de devastação do território, em que o desequilíbrio ambiental, a ganância e o consumo desenfreados podem provocar a impossibilidade da continuidade da vida humana neste planeta (KRENAK, 2019), os saberes dos povos da floresta, tradicionalmente guardiões da natureza, precisam ser não só preservados, como super valorizados e compreendidos.

É, portanto, urgente que se cumpra o que está na lei, ou seja, o Estado deve garantir a escolarização indígena, respeitando as particularidades dos povos, e ações devem ser tomadas pelo poder público e pelas educadoras e educadores para garantir que os saberes milenares dos povos originários sejam ensinados de fato nas escolas, não apenas como lendas e mitos, mas como conhecimento legítimo sobre o bem-viver, dentre outros temas, nos diversos locais do território brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA NETO, A. S. Ensino de História Indígena: currículo, identidade e diferença. **Patrimônio e Memória**, [Assis], v. 10, n. 2, p. 218-234, 2014. Disponível em: <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/461>. Acesso em: 20 maio 2021.

AYRES, M.; AYRES JUNIOR, M. **BioEstat 2.0**: aplicações estatísticas nas áreas das ciências biológicas e médicas. Belém: Sociedade Civil Mamirauá, 2000.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/570/510>. Acesso em: 20 maio 2021.

BENITES, S. A. R. **Nhe’ë, reko porã rá: nhemboea oexakar** - **Fundamento da pessoa Guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola**. 2015. Trabalho de Conclusão (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Departamento de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: https://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/07/Sandra-Benites_TCC.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, L. B. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem fronteiras**, [S.l.], v.12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1/articles/bergamaschi-gomes.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.-10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, 11 mar. 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Saúde Indígena. **Atenção Psicossocial aos povos Indígenas: tecendo redes para a promoção do bem-viver**. Brasília: Ministério da Saúde, 2019. Disponível em:

https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Atencao_Psicossocial_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

CALDERARO, K. C. L. **O universo lúdico das crianças indígenas**. Manaus: Centro Cultural dos Povos da Amazônia, 2006.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15478>. Acesso em: 20 maio 2021.

FLYNN, E. G. *et al.* Target article with commentaries: Developmental niche construction. **Developmental Science**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 296-313, 2013. Disponível em: <https://lalandlab.wp.st-andrews.ac.uk/files/2015/08/Publication194.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

FOGEL, A. **Developing through relationships**. London, UK: Harvester Wheatsheaf, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOSSO, Y.; MORAIS, M. de L. S.; OTTA, E. Pretend play of Brazilian children: A window into different cultural worlds. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 38, n. 5, p. 539-558, Sept. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022022107305237>. Acesso em: 20 maio 2021.

GOSSO, Y.; RESENDE, B. D.; CARVALHO, A. M. Indigenous children's play in the Brazilian Amazonia. *In*: BICHARA, I. D.; MAGALHAES, C. M. C. **Children's Play and Learning in Brazil**. Cham, Switzerland: Springer, 2018. p. 1-16.

GOSSO, Y.; RESENDE, B. D.; CARVALHO, A. M. Play in South America Indigenous Children. *In*: SMITH, P. K.; ROOPNARINE, J. L. (ed.). **The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p. 322-342.

GRUPIONI, L. D. B. Reflexão e militância: Aracy Lopes da Silva e o Plano Nacional de Educação. **Tellus**, [Campo Grande], ano 16, n. 31, p.139-152, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/409/392>. Acesso em: 20 maio 2021.

GUIMARÃES, D. S. **Dialogical Multiplication: Principles for an Indigenous Psychology**. Cham, Switzerland: Springer International Publishing, 2020. v. 1, 165p.

GUIMARÃES, D. S. *et al.* Temporalidade e Corpo numa Proposta de Formação do Psicólogo para o Trabalho com Povos Indígenas. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], v. 39, n. esp., p. 147-158, 2019.

HINDE, R. A. Relationships: A dialectical perspective. New York: Psychology Press, 1997.

HWANG, K-K.; SHIAH, Y-J.; YIT, K-T. Editorial: Eastern philosophies and psychology: Towards psychology of self-cultivation. **Frontiers in Psychology**, v. 8, article1083, June 2017. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01083/full>. Acesso em: 20 maio 2021.

INGOLD, T. From complementarity to obviation: on dissolving the boundaries between social and biological anthropology, archaeology, and psychology. *In*: OYAMA, S.; GRIFFITHS, P. E.; GRAY, R. D. (ed.). **Cycles of contingency: developmental systems and evolution**. Cambridge: The MIT Press, 2001. p. 255-279.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico: O Brasil indígena**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/download>. Acesso em: 15 maio 2021.

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do bem viver**. Organização Bruno Maia. [2020]. Disponível em: https://cdn.biodiversidadla.org/content/download/172583/1270064/file/Caminhos_para_cultura_do_Bem_Viver.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LI, W. W.; HODGETTS, D.; FOO, K. H. **Asia-Pacific perspectives on intercultural psychology**. United Kingdom: Routledge, 2019.

LIMA, R. V.; MARTIM, J. A.; GUIMARÃES, D. S. Nhembo'ea Reko Regua: Trajectories of the Mbya Guarani Struggles for a Differentiated Education. *In*: HVIID, P.; MARTSIN, M. (org.). **Culture in Education and Education in Culture: Tensioned Dialogues and Creative Constructions**. Cham, Switzerland: Springer International Publishing, 2019. v. 1, p. 107-124.

LIRA, P. *et al.* Group cohesiveness in children free-play activity: A Social Network Analysis. **International Journal of Psychology**, v. 56, n. 6, p. 941-950, Dec. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1002/ijop.12777>. Acesso em: 17 jan. 2023.

LOPES DA SILVA, A. A educação escolar indígena como problema de investigação. *In*: XXI ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. SEMINÁRIO TEMÁTICO EDUCAÇÃO INDÍGENA: DIVERSIDADE E CIDADANIA, 1997, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPOCS, 1997a.

LOPES DA SILVA, A. Nem taba, nem oca: uma coletânea de textos à disposição dos professores. *In*: LOPES DA SILVA, A. **Questão Indígena na sala de aula**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997b. p. 129-173.

MACENA, P. L.; GUIMARÃES, D. S. A Psicologia Cultural na fronteira com as concepções Mbya Guarani de educação. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (org.). **Na Fronteira da Psicologia com os Saberes Tradicionais: Práticas e Técnicas**. 1. ed. São Paulo: CRP-SP, 2016. v. 2, p. 135-147.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveria. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S./], v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021.

NEVES, J. G. A Lei 11.645/2008 ou Lei Aracy Lopes da Silva: Um olhar decolonial para os povos indígenas, a educação crítica e a formação docente. **Espaço Ameríndio**, [Porto Alegre], v. 14, n. 2, p. 262-287, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/download/99609/59640>. Acesso em: 20 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Constituição da Organização Mundial da Saúde** (OMS/WHO), 1946. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lis-LISBR1.1-22006>. Acesso em: 15 maio 2021.

OYAMA, S.; GRIFFITHS, P. E.; GRAY, R. D. (ed.). **Cycles of contingency: Developmental systems and evolution**. Cambridge: The MIT Press, 2001.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 1993. p. 201-246.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, [São Paulo], v. 19, n. 55, p. 9-31, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/jea/a/KCnb9McPhytSwZLLfyzGRDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021.

RESENDE, B. **Etologia, cognição e sistemas em desenvolvimento**. 2019. Tese (Livre Docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019b. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/47/tde-12062020-225803/publico//Resende_Id.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

RESENDE, B. Infants' Characteristics and Skills: Dissolving the Nature/Nurture Dichotomy. **Trends in Psychology**, Ribeirão Preto, v. 27, n. 1,

p. 99-111, Mar. 2019a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tpsya/LgNTW6SGVF4TJ5ThiND6pn/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 20 maio 2021.

ROGOFF, B. **The cultural nature of human development**. New York: Oxford University Press, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Introdução: Seguindo a receita do poeta tecemos a rede de significações e este livro. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et al.* (org). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 15-19.

SEIDL-DE-MOURA, M. L.; FERREIRA, M. C. **Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2005. p. 49-79.

SEIXAS, A. A. C.; BECKER, B.; BICHARA, I. D. Reprodução interpretativa e cultura de pares nos grupos de brincadeira da Ilha dos Frades/BA. **Psico**, [Porto Alegre], v. 43, n. 4, p. 541-551, out./dez. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/10260>. Acesso em: 15 maio 2021.

SILVA, M. D. P. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 17, n. 2, p. 39-47, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/244/2568>. Acesso em: 20 maio 2021.

SUNDARARAJAN, L. Indigenous Psychology: Grounding Science in Culture, Why and How? **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 45, n. 1, p. 64-81, Mar. 2015.

TEO, T. Empirical race psychology and the hermeneutics of epistemological violence. **Human Studies**, v. 34, n. 3, p. 237-255, 2011.

VANDEBONCOEUR, J. A.; GÖNCÜ, A. Playing and Imagining across the Life Course: A Sociocultural Perspective. *In*: SMITH, P. K.; ROOPNARINE, J. L. **The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives**. New York: Cambridge University Press, 2018. p. 258-278.

VYGOTSKY, L. S. Play and its role in the mental development of the child. **International Research in Early Childhood Education**, v. 7, n. 2, p. 3-25, 2016 (primeira publicação 1966).

YIN, J. Beyond postmodernism: a non-western perspective on identity. **Journal of Multicultural Discourses**, v. 13, n. 3, p. 193-219, July 2018.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO

Usando os conhecimentos que você já tem sobre os indígenas, escreva (V) verdadeiro ou (F) falso nas afirmações abaixo:

- () Índios foram pessoas que viveram no Brasil antigamente.
- () Todos os indígenas falam a mesma língua indígena.
- () Os indígenas usam roupas comuns, mas também usam acessórios e pinturas em ocasiões especiais.
- () Os indígenas vivem somente nas florestas.
- () Indígenas não usam celular, pois isso não é coisa da cultura deles.
- () Índios são pessoas que vivem atualmente em todo o Brasil.
- () Os índios apenas usam tanga e acessórios, como cocar e colares.
- () Os indígenas têm línguas diferentes, dependendo da sua etnia.
- () Os indígenas podem viver nas áreas rurais, nas florestas e até mesmo nas cidades.
- () Os indígenas são seres míticos das florestas, que defendem a natureza.
- () As crianças indígenas brincam de brincadeiras típicas, mas também conhecem nossas brincadeiras, como futebol, esconde-esconde, etc...
- () A cultura indígena é a mesma, desde quando descobriram o Brasil.
- () Os indígenas tem seu próprio modo de trabalhar, diferentes de nós, não indígenas.



- () As crianças indígenas brincam somente de brincadeiras típicas indígenas como nadar no rio, balançar no cipó, etc...
- () A cultura indígena pode mudar ao longo do tempo, assim como a nossa.
- () Os indígenas são pessoas que lutam pacificamente pelos seus direitos e seus ideais.

Responda as seguintes perguntas:

1) Eu acho que os indígenas são diferentes de nós, porque

2) Eu acho que os indígenas são parecidos comigo, porque

3) Você já teve algum contato com indígenas ou aprendizado sobre cultura indígena?

() Sim

() Não

Se sim, onde você aprendeu sobre os indígenas? Pode assinalar mais de uma opção!

() Escola

() Televisão

() Jornal



- () Internet
- () Youtube
- () Casa
- () Passeios educativos
- () Outro, qual? _____

4) Você tem algum outro conhecimento ou comentário sobre os indígenas que gostaria de compartilhar? Se tiver, escreva abaixo:



4

EIXO

**FORMAÇÃO
DE PROFESSORAS/ES
E DE PSICÓLOGAS/OS:**

UM PROCESSO NECESSARIAMENTE
CONTÍNUO



11

*Luciana Haddad Ferreira
Fabiana Marques Barbosa Nasciutti
Ana Maria Falcão de Aragão*

EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORAS:

**A ESCRITA DE NARRATIVAS
COMO EXPERIÊNCIA SENSÍVEL DE FORMAÇÃO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97600.11

INTRODUÇÃO

Em um momento em que as políticas educacionais brasileiras são pensadas de modo a questionarem a legitimidade do espaço escolar e resoluções, em diferentes níveis da administração pública, demonstram o interesse crescente do mercado educacional em formas massificantes de replicar conteúdos em larga escala, pormenorizando as formas de apropriação do conhecimento e as demais dimensões da aprendizagem, além de focar majoritariamente em uma avaliação quantitativa deste processo, a escrita deste texto, marcada por palavras de defesa da educação como convivência ética, experiência estética, exercício de partilha e criação, é um modo de apoiar e trazer fôlego a outros educadores que insistem em resistir a tais propostas.

Dizemos isto por entendermos, sobretudo, que o ato de educar representa compromisso com a humanização dos indivíduos e com a vida comunitária. Prezamos pela escola como espaço formativo que se beneficia com a diversidade e com o encontro de culturas, histórias e memórias e sabemos que, assim como já apontava Paulo Freire (1996), muito embora não seja a educação a única responsável pela mudança social, é a partir das experiências educativas vividas que se amplia a percepção da realidade e se tem consciência da necessidade de atuar criticamente no mundo.

Dentre os recortes possíveis no campo educacional, trazemos a formação de professoras e psicólogas⁵¹ como tema desta reflexão por entender que educadoras têm função determinante no contexto escolar e na constituição da sociedade. Sua preparação profissional, acreditamos, inicia-se na graduação, mas perdura por toda a trajetória em educação e abarca tanto a dimensão técnica e de conhecimento científico, quanto uma dimensão pessoal e subjetiva, entendendo essas instâncias como conectadas e interdependentes.

51 Por serem maioria no exercício da profissão, referenciaremos as classes de professoras e psicólogas no feminino.



Tratamos então de uma relevante dimensão da formação docente: a educação estética. Paulo Freire (1996), ao defender o ofício do professor, falava sobre como a atenção às experiências e a busca pela *boniteza* - palavra por ele inventada para se referir à beleza que surge da coerência de uma existência ética e estética, de uma vivência consciente e orientada para o coletivo - nos fortalece na luta por condições mais humanas e justas de trabalho e de vida. Assim como a ética (e a política), a estética (e a poética) freireana, remete à necessidade de nos compreendermos como seres inacabados e relacionais, capazes de desenvolver nossas práticas ao mesmo tempo em que aprendemos com/sobre elas. É a aprendizagem sensível que surge de uma leitura estética da realidade que se acena como possibilidade de reinvenção do cotidiano e de resistência, em resposta às situações que por vezes anestesiavam os sentidos, estimulam a passividade do corpo e imobilizam o pensamento crítico.

Ao passo em que buscamos evidenciar a educação estética como tema deste estudo, a escrita narrativa se define como objeto de análise. Assim, discutiremos, partindo de nossos próprios relatos, tecidos em contextos investigativos-formativos, as possibilidades de compreensão dessa forma de escrita como vivência que proporciona o desenvolvimento estético das professoras e das psicólogas.

Apoiadas nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo nos estudos de Vigotski (1928/2003; 1929/2000; 1931/1997) e Vygotsky (1934/1998)⁵², consideramos que uma proposta formativa alicerçada na educação estética se funda da cultura e da história, de modo a fortalecer coletivos e possibilitar práticas reflexivas em contextos diversos. Ainda, trazemos ao debate a importância de pensar estratégias formativas que carreguem as marcas de como as profissionais organizam seu trabalho e compreendem as relações estabelecidas na escola, fazendo com que desta particularidade emergjam significados coletivos e práticas de grupo.

52 Decidimos incluir a data original de publicação para demarcar a cronologia da obra.

Destacamos também a atualidade e relevância do estudo para a defesa das práticas emancipadoras e democráticas no contexto educacional. Há tempos, pesquisadores como Geraldini, Fiorentini e Pereira (1998), Zeichner e Diniz-Pereira (2005) e Nóvoa (2009), dentre outros, têm se dedicado à discussão, no campo da formação, contestando práticas que historicamente têm se pautado na recepção e transmissão de conteúdos fragmentados, coerentes com a lógica produtivista. Muito embora a compreensão de que é preciso romper com este modelo de formação profissional docente seja bastante difundida no meio acadêmico, ainda observamos predominância de iniciativas que destituem a propriedade intelectual das professoras e as reduzem à condição de meras executoras de tarefas.

De forma semelhante, temos no campo da psicologia educacional também as marcas de uma formação tecnicista e distante das demandas sociais, que acaba por reduzir fenômenos complexos a explicações reducionistas e pautadas somente em diagnósticos (PATTO, 1984; 1996). A multiplicidade de conhecimentos em uma perspectiva humanizadora, dialógica, crítica e socialmente compromissada, tal como entendemos a contribuição da psicologia para a educação escolar, é a chave para uma educação estética. Neste sentido, parece-nos igualmente urgente pensar na formação de psicólogas para atuar em diálogo com atores escolares (SOUZA; SILVA; YAMAMOTO, 2014), de forma coerente e a partir dos princípios aqui anunciados.

Escrever sobre a educação estética na formação profissional, e fazer coro com a grande quantidade de pesquisas produzidas nos últimos anos sobre o tema, é gesto de, como bem dizia Benjamin (1940/2009), “escovar a história a contrapelo”, trazendo a debate os limites e possibilidades de trabalho na formação de professoras e psicólogas na atualidade. Acreditamos que, ao realizar o seu trabalho, a professora ou a psicóloga é quem domina todo o processo, conhece os meios e reflete sobre seu fazer. Na elaboração de seu ofício, integram-se, segundo Benjamin (1936/1994), a voz, a mão e a alma.

Partindo deste princípio, aprendemos que o trabalho educativo é artesanal, e não industrial, no sentido de “exigir sensorialidade e percepção apuradas para reconhecer particularidades e mensurar a precisão de seus atos. O ofício docente só se realiza quando a docência é vivida concretamente, encarnada” (FERREIRA, 2020, p. 61).

Para Benjamin (1936/1994), as práticas artesanais e coletivas são a possibilidade de uma atuação contrária à lógica industrial que desumaniza e coisifica. Assim, assumir o trabalho educativo como artesanal pode configurar como importante movimento de resistência para as professoras e psicólogas, que reafirmam a autoria e o domínio do processo de ensinar e aprender. Dentre esses fazeres, destacamos neste texto a escrita narrativa.

Concordando que a escrita é, em si, ato ético e estético, apresentamos um texto acadêmico, tecido com todo critério que se espera de uma produção científica e que carrega, ao mesmo tempo, características literárias. Fazemos uso de nossas próprias narrativas, produzidas a partir de pesquisas e de situações de formação vivenciadas por nós, para conduzir o leitor e a leitora, assumindo ainda que narrar a pesquisa é, sobretudo, compromisso formativo.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa-formação como possibilidade de desenvolvimento da educação estética

Trazemos aqui a narrativa do segundo dia de formação vivenciado por uma das autoras, junto a um grupo de professoras de Educação Básica, numa pesquisa-formação realizada em parceria com a universidade (FERREIRA, 2020). A iniciativa se estruturou a partir de encontros que tinham como principal objetivo debater a importância da educação estética para a formação profissional do educador escolar.



Os encontros foram pensados de modo a propiciar o diálogo entre pares, a experimentação artística e a apropriação teórica sobre o tema. A proposta formativa se organizou em três etapas distintas: a) Estruturação de proposta conjunta de trabalho – momento inicial de formação do grupo e definição de objetivos, estratégias e rotina comum; b) Desenvolvimento de vivências artísticas e estudos dirigidos e coparticipativos; c) Estabelecimento de rodas de conversa e leitura de narrativas tecidas ao longo dos encontros, que tornassem possível avaliar o que foi vivido e aprendido coletivamente.

No decorrer dos encontros, foram produzidos registros em diferentes suportes, posteriormente considerados como material passível de análise no contexto de pesquisa. Tiveram destaque as produções escritas das participantes e da pesquisadora, especialmente as narrativas pedagógicas, que foram redigidas ao longo de um semestre. O texto aqui analisado se insere no conjunto de materiais produzidos e inventariados, muito embora sua análise seja inédita por não ter composto outros materiais já publicados.

Era o segundo dia de encontro. Na primeira vez que havíamos estado juntas, o tempo foi destinado à organização de um cronograma e à discussão das estratégias, leituras e rotina, para que nossos momentos juntos fossem não apenas proveitosos, mas sobretudo compartilhados. Eu tinha o objetivo de envolvê-las nas decisões e encaminhamentos do grupo, pois se desejava discutir uma forma outra de compreensão da formação docente, era preciso também fazer com que elas deixassem o costumeiro lugar de receptoras de informação prescritas e se vissem como parte de um coletivo que ali se instituía. Havíamos combinado um rodízio entre as participantes para que realizassem diversas tarefas que julgamos relevantes para os encontros: algumas pessoas deveriam levar algo para lancharmos juntas, outras eram responsáveis por fazer o registro fotográfico do dia, alguém realizava uma breve síntese poética do encontro anterior, como forma de retomada do que passou e gancho para o era planejado para o dia. Outro alguém faria uma intervenção de acolhimento do grupo, uma proposta vivencial que tornasse possível aproximar sensivelmente as participantes, fazer com que se desconectassem da vida corrida extra sala. Assumir a formação



como ação coletiva e compartilhada exige horizontalidade nas decisões, diálogo. Exige, ainda, muita disponibilidade e abertura para o imprevisível. Digo isso porque cheguei para o encontro e a professora se mostrava um pouco receosa, querendo a minha aprovação para sua ideia. Dizia que talvez fosse melhor que eu mesma fizesse alguma proposição, pois estava insegura em relação a “o que era para fazer”. Insisti que não havia padrões e que o momento era dela, não meu. Tudo acertado. A professora iniciou dizendo: “não sei se entendi bem a proposta, desculpem. Pesquisei várias coisas, pensei muito no que trazer a vocês, que fosse realmente sensível e ao mesmo tempo que nos aproximasse. Não sei se fiz certo, mas eu fiquei a semana toda pensando nisso, viu gente...”. Ela então exibiu um vídeo de pouco mais de 3 minutos (em *stop motion*), que mostrava um artista plástico esculpindo um corpo humano a partir de um bloco de pedra, que ganhava vida na medida em que ia ganhando forma humana. Em seguida, ela propôs que todas se imaginassem sendo aquela criação e que se movimentassem pela sala, explorando seus corpos e o espaço, que dançassem, espreguiçassem, fizessem o que um corpo recém-esculpido deveria fazer, tendo sido libertado pela primeira vez das pedras. E elas se levantaram e começaram a ocupar o espaço. A dançar, algumas de olhos fechados, com a atenção voltada a si. Outras, cruzando olhares, atentas ao encontro e ao reconhecimento dos movimentos alheios, ora copiando algo que viam, ora contribuindo com incentivos e toques. Os ruídos começaram a ficar mais elevados, achavam graça ao esbarrar umas nas outras, começaram a dar as mãos, coreografar o improvisado, juntas. A música instrumental que tocava ao fundo parou, ao final da faixa programada. Mas os corpos não pararam. Elas continuaram a rodopiar e rir, encontrar e desviar por mais alguns segundos, até se unirem num uníssono bater de palmas. Aclamavam a que? A quem? A nós. Nosso encontro. (Diário de Bordo, Encontro 2)

Universidade e escola mantêm relações diversas, mais ou menos visíveis, mas de interações sempre complexas. Os dois espaços possuem temporalidades e demandas formativo-investigativas distintas, especificamente ao considerarmos as faixas etárias atendidas, os objetivos do trabalho desenvolvido e a inserção social de cada instituição. Suas diferenças, no entanto, por vezes são atribuídas erroneamente à ideia de que na universidade se faz pesquisa e que na escola

são desenvolvidas práticas de ensino. Questionamos esta interpretação e defendemos que toda atividade de pesquisa demanda um certo distanciamento do cotidiano (não definitivo, um ir e vir que potencializa a reflexão sistemática) para que se possa construir relações e definir objetos de estudo, munidos das lentes mais ajustadas, sendo esta uma postura investigativa observada e possível tanto na escola quanto na universidade. Do mesmo modo, sabemos que as ações cotidianas diretamente associadas ao ensino exigem respostas rápidas, pois alguns de seus fazeres são urgentes e demandam imersão na situação vivida, o que não acontece apenas na escola.

É correto afirmar, então, que universidade e escola coexistem e são espaços de produção e circulação de conhecimento, que devem estreitar ao máximo seus campos, saberes e fazeres, sem renunciar a suas singularidades e características centrais. Quando tomamos a produção do conhecimento nesta perspectiva, percebemos que o diálogo com as teorias não tem caráter preditivo em relação às práticas educativas cotidianas, pois com elas dialoga, tensiona, reconfigura-se e se transforma.

É neste contexto que a pesquisa-formação se apresenta. Indo além de (mais) uma estratégia de formação, ela se enraíza nos pressupostos de pesquisa e prática como interfaces constitutivas do trabalho docente, tal como defendido por Paulo Freire (1996):

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 32).

Falamos, então, da atividade de pesquisa como estratégia formativa, que fomenta os processos reflexivos, exige o compromisso com a prática cotidiana e mobiliza atitudes de redirecionamento da ação pedagógica, diante dos novos saberes produzidos.

Assim, o olhar da professora e da psicóloga para seu trabalho deixa de ser puramente técnico, pautado apenas na transmissão dos conteúdos programáticos, para buscar as nuances que fazem de seu cotidiano um campo fértil de sentidos.

O registro aqui apresentado convida a pensar sobre a maneira como as professoras e psicólogas vivenciam uma educação estética ao se colocarem numa situação de experimentação artística e também de pesquisa e diálogo com outras profissionais. Há diferentes percursos formativos que se entrecruzam na situação narrada, histórias que talvez não sejam percebidas numa primeira leitura: há uma pesquisadora, que também é professora e que narra um episódio marcante. É ela que expressa preocupação com a formação do grupo e com os encaminhamentos tomados, justifica suas escolhas a partir de seus princípios, fazendo-nos pensar sobre a escrita narrativa como recurso formativo potencial. Retornaremos a isso um pouco à frente. Há também uma professora participante, que se voluntaria a realizar uma proposição de acolhimento do grupo. Conhecemos não apenas o que ela traz como estratégia, mas também somos contextualizadas de sua insegurança e do movimento de pesquisa, curadoria e reflexão que antecedem a escolha. Também falaremos dela daqui há pouco. Por fim, há uma vivência coletiva de aproximação com elementos artísticos, uma dança que também é performance, um criar que também é fruir. Começemos com esta trama.

A atividade de dançar ao som de uma música, interpretando os movimentos de uma escultura que hipoteticamente ganhara vida, pode parecer entretenimento e distração que pouco tem a ensinar às professoras e psicólogas. No entanto, quando nos dispomos a olhar para a formação com as lentes da Teoria Histórico-Cultural, entendemos que situações como estas ensinam e possibilitam o desenvolvimento de forma muito diferente do que iniciativas pautadas estritamente na transposição de blocos de conteúdos ou técnicas.



Dizemos isso por entender que a formação profissional deve ser pensada e organizada de forma a conferir autonomia de ação e pensamento, fazendo com que cada indivíduo tenha condições de conhecer a comunidade com a qual atua, entender os limites e as possibilidades das relações ali estabelecidas e escolher que conjunto de saberes lhe auxilia na compreensão e atuação da/não realidade. Para que isto ocorra, é fundamental que as professoras e psicólogas sejam capazes de se colocarem no lugar do outro, assim como de se perceberem como parte de um grupo que partilha certas memórias e se insere na história de certa cultura e da própria humanidade. Ainda, que consigam vislumbrar o futuro como algo a ser criado, em construção.

Esta leitura de mundo, como defendia Paulo Freire, não acontece espontaneamente, nem é inata, assim como também não é um dom divino. A necessária sensibilidade para se perceber e se reconhecer inserida em um meio marcado pela cultura e pela história é algo socialmente construído e intencionalmente desenvolvido pela educação estética.

Educar é um ato estético. Concordando com Meira (2001), afirmamos que ao criar novos sentidos para sua existência, ao transformar seu olhar sobre o mundo, professoras e psicólogas se mobilizam por inteiro: corpo e mente, razão e emoção. Ao refletirem sobre os significados criados, alteram a forma de olharem para si mesmas e enxergam o que há de comum com o outro, a nossa própria humanidade. Para a autora:

No estético encontra-se a possibilidade de perceber e pensar sobre tudo aquilo que qualifica a experiência humana, porque essa qualificação é o resultado da integração de todas as capacidades humanas para dialogar com o meio. O meio ambiente, qualificado pela experiência estética, deixa de ser uma simples materialidade, convertendo-se num potencial e diversificado universo de relações significativas. (MEIRA, 2001, p. 133).

Neste sentido, a educação estética, tal como a defendemos, é aquela que acontece quando organizamos intencionalmente situações sociais que proporcionem o contato com criações humanas – elementos, objetos, ideias – e na relação com elas, nos humanizamos.

Por isso dançar, contemplar uma escultura, assistir a um filme ou ouvir uma música, são atos estéticos que mobilizam processos psicológicos complexos de aproximação com o outro e com a produção histórica e cultural da sociedade.

Vigotski (1928/2003), ao argumentar em favor da educação estética, revela que a arte é um princípio educativo indispensável e insubstituível para o desenvolvimento humano. Refere-se, em suas análises, tanto à criação quanto à percepção como situações ativas que exigem a organização de emoções, da memória e o direcionamento de nossas motivações. Para ele, a percepção de uma obra artística implica

um trabalho psíquico difícil e árduo. Evidentemente a obra de arte não é percebida com total passividade do organismo, nem apenas com os ouvidos ou os olhos, mas mediante uma complexa atividade interna em que a visão e a audição são apenas o primeiro passo." (VIGOTSKI, 1928/2003, p. 223).

Entendendo o criar e o fruir como constitutivos, Vigotski (2001/2018) chama a atenção para a relação entre a vivência artística, produção humana extremamente complexa e simbólica, com a ampliação de nossa consciência. A educação estética se funda na realidade por se efetivar na interação com produções concretamente existentes, por mobilizar sentimentos que são totalmente reais e por tornar possível a criação de novas situações, objetos e signos que também serão reais. Por isso, possibilita a compreensão do mundo em que vivemos e também de nossos próprios modos de inserção e existência neste mundo.

Assim, entendemos que a educação estética envolve uma atividade construtiva bastante complexa: percebemos e criamos não apenas objetos de arte, mas tudo o que faz parte de nossa cultura, como palavras, afetos, utensílios, práticas, crenças, gestos. Concordeando com a máxima vigotskiana de que em uma música o principal é inaudível, e em uma pintura, invisível, defendemos que o que se aprende com as aproximações estéticas é a pensar e sentir de outro modo, mais atentamente.



Vigotski argumenta que a arte provoca desenvolvimento psíquico não apenas pela recepção de novas referências sociais, comportadas nas imagens visuais, sonoras e táteis da arte. O que ocorre não é a apreensão das coisas como são, mas sim a criação de novas representações, a partir do que se percebe. A educação estética possibilita a ampliação do repertório de imagens e conseqüentemente a capacidade criadora do indivíduo. O trabalho de compreensão daquilo que se vivencia é ativo, complexo e exige conexão com a memória e com as emoções. Neste sentido, a cada vivência estética não é meramente somada uma nova apreensão da realidade, cumulativamente. Representações anteriores ganham novos significados, pois há uma transformação no modo de pensar, sentir e compreender a realidade.

Destacamos, assim, que a proposição de vivências artísticas em situações de formação de professoras e psicólogas não poderia ter como objetivo principal a apropriação de conhecimento técnico em arte. Sem deixar de reconhecer a importância da aprendizagem de outras formas de linguagem para o desenvolvimento do pensamento, enfatizamos que as iniciativas destinadas à formação profissional em educação têm objetivos diferentes daqueles traçados nos espaços e tempos da formação do artista. Concordamos com Vigotski (1928/2003), quando este afirma:

Nesse sentido, a regra pedagógica referente à educação da criatividade deve partir do critério puramente psicológico sobre sua utilidade. (...) A criação não escreve versos nem desenha por que está incubando um futuro criador, mas porque agora isso lhe é necessário e também por que em cada um de nós estão implícitas certas possibilidades criativas. (VIGOTSKI, 1928/2003, p. 231).

Por isso, quando as professoras envolvidas no encontro narrado dançam e, com isso, reconhecem-se como grupo, percebem sua própria materialidade, ocupam o espaço e nele interagem, um denso trabalho psíquico é iniciado, algo que possibilitará o entendimento sensível e a capacidade imaginativa, fundamentais para a compreensão de



si e de sua atuação profissional. O contato com a arte, pela apreensão ou criação, é ativo e possibilita a formação da consciência, tracionando o desenvolvimento das emoções, da percepção, do pensamento, da memória e da linguagem, dentre outras funções.

A situação narrada também nos ajuda a perceber a estética como dimensão da vida cotidiana. O sentimento de alegria por dançar juntas é estético, assim como a ação de pesquisar recursos, selecionar uma proposta que fosse suficientemente simples (e ao mesmo tempo exigente) é permeada pela estética. Falando agora da professora que organiza a situação vivenciada, percebemos que a acolhida às demais professoras e psicólogas, no momento da chegada, poderia ser realizada de inúmeras maneiras. Poderia, por exemplo, apenas reproduzir alguma prática estereotipada já conhecida. Sobre isso, a própria participante reflete em seu registro narrativo do encontro:

Teria me consumido menos tempo se eu escolhesse passar uma animação comercial, dessas carregadas de mensagens motivacionais, sem pensar muito sobre o que as imagens e sons fazem com o grupo, cumprindo estritamente a missão que me fora dada: trazer alguma provocação artística que fosse realizada no início do encontro, como forma de acolher a todas. Mas eu estava preocupada tanto com o *provocar* quanto com o *estético* e queria fazer algo muito tocante, sem ser cafona. Por isso entendi que eu precisava buscar referências, alargar meu olhar, mergulhar no campo da arte. Foi uma semana de estudo, posso dizer. E agora que já passou este momento, posso dizer que todas nós que estamos nesse grupo precisamos viver esta situação de sermos as propositoras, pois foi muito importante. Foi educativo de diferentes maneiras, e foi lindo demais ver a reação do grupo, a alegria de dançarmos juntas. Foi lindo de viver. (registro narrativo no portfólio de Ana).

No sentido apresentado pela professora, compreendemos que a estética está relacionada às sensações, sentidos e sentimentos provocados em diversas situações da vida, e não apenas pela arte. A estética direciona a experiência cotidiana quando o fascínio com o novo, a apreensão sensorial e a atenção às sutilezas são semelhantes àquelas



reveladas por meio de suas experiências estéticas com a arte. Assim como afirma Alvares (2010, p. 50), em diversas situações de ensino e aprendizagem, às vezes consideradas insignificantes, “assumimos uma postura de fruição, parecida com aquela que adotamos quando assistimos a um espetáculo artístico ou apreciamos um quadro: desfrutamos prazerosamente de um estado em que todos os sentidos se aguçam para apreender o evento” — no caso da formação aqui relatada, o momento de acolhimento.

Vigotski (1928/2003) apontava para a importância de considerarmos a criação e percepção estéticas como dimensões da vida comum. Dizia, ainda, que a própria arte só faz sentido quando compreendida não como complemento ou imitação caricata da vida, mas sim como forma de elaboração daquilo que acontece e se manifesta na vida dos seres humanos. Ao afirmar que “a arte é o social em nós” (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 315), traz-nos elementos para a defesa de que a emoção e as vivências estéticas, por serem culturais, históricas e dialéticas, possibilitam-nos lidar com diferentes conteúdos e situações da realidade.

Assim como a eletricidade não está apenas onde há tormentas, a poesia também não está apenas onde existem grandes criações artísticas, mas em todos os lugares onde a palavra humana estiver. E essa poesia de ‘cada instante’ é o que talvez constitua o objetivo mais importante da educação estética. (VIGOTSKI, 1928/2003, p. 235).

Do mesmo modo, entendemos que se a estética não está circunscrita a determinados espaços e práticas, a educação estética e a formação pautada nos pilares da cultura e da nossa história como seres humanos não deve ser privilégio apenas dos supostamente iniciados ou daqueles considerados talentosos o suficiente. Sabendo que educação gera desenvolvimento, defendemos também que todos são capazes de criar e de apreender os sentidos da realidade, desde que tenham acesso a condições efetivas para tal. Assim, é compromisso daqueles que se lançam em ambientes formativos assumir a educação estética como tarefa.



Em diálogo com a premissa de uma educação estética que se funda nos fazeres cotidianos, destacamos o ato de escrever, sobretudo a escrita de narrativas pedagógicas, para a formação docente. Retomamos o questionamento vigotskiano a que nos propomos a olhar para a pesquisadora que narra sua própria atividade com o grupo: “antes de nos perguntarmos para que lemos, cabe perguntar para que as pessoas escrevem.” (VIGOTSKI, 1928/2003, p. 224).

Escrever narrativas é um recurso pedagógico formativo que possibilita contar a própria história. Não se resume a registrar sistemática e descritivamente o ocorrido e se distancia também da escrita fantasiosa ficcional. Narrar é movimentar as ideias, pois ao dizer daquilo que foi vivido, reafirmamos nossa condição de autoras (da própria história, dos conhecimentos que construímos cotidianamente, no diálogo com as teorias e com as práticas profissionais). Ser autora é sentir-se autorizada a fazer uso da palavra, compreender-se como alguém que tem algo a dizer, algo que precisa ser dito. Escrevemos, então, por uma necessidade estética de organização do pensamento e das emoções, uma necessidade social de nos fazermos presentes, por meio das palavras, na vida e na formação do outro, por uma necessidade vital.

Nos episódios narrados, apresentamos um modo próprio de leitura do mundo, desvelamos compreensões de quem vive imersa em determinada cultura e fazemos relações com projeções de um futuro possível. Nas histórias que contamos, recorremos ainda a todo o acervo de experiências de vida e temos em mente que, ao colocarmos-nos diante do leitor, mobilizaremos também suas experiências pela relação que se estabelece através da leitura.

Escrever narrativas é ato singular de educação estética, pois é a articulação sensível com a memória que torna as experiências inteligíveis, conferindo-lhes significados. Por isso, cada volta ao texto possibilita novos sentidos, outras conexões e indagações. Tal como posto por Benjamin (1936/1994), rememorar implica movimento de percepção dos próprios passos, de avaliação e reflexão do percurso vivido,



das escolhas que foram feitas e das reações por elas provocadas. Concordando com Passeggi (2020, p. 30), afirmamos:

É esse princípio dialógico da linguagem, que faz ecoar, ressoar, povoar o imaginário com histórias narradas, provocadoras de respostas, sempre e cada vez mais apropriadas, quanto se aprende a escutar e a se dar a conhecer, em confiança, aceitando e se (re)conhecendo, mutuamente, tanto nas diferenças, quanto nas semelhanças.

A escrita narrativa é também estética, poética, sensível e biográfica, por isso uma forma de registro marcada pela subjetividade que também está presente na criação e percepção artísticas. Assim como nos processos em arte, como narradoras nos autorizamos a pensar novas configurações para a realidade, ousamos pensar e interpretar a profissão, as relações vivenciadas no chão da escola e a própria vida, em sua totalidade.

A escrita como ferramenta para a pesquisa e para o desenvolvimento profissional

Nesta seção vamos abordar a escrita narrativa como um potente instrumento na construção investigativa e no processo de desenvolvimento profissional. As narrativas discutidas fazem parte da Tese de Doutorado de uma das autoras (NASCIUTTI, 2017), cujo principal objetivo foi analisar o grupo colaborativo como fonte de desenvolvimento para profissionais que trabalham com demandas educacionais. O material de pesquisa foi produzido de setembro a novembro de 2014, por meio de um Curso de Difusão Científica, vinculado à Extecamp (Escola de Extensão da Unicamp) para profissionais vinculados de algum modo à demandas educacionais: foram seis psicólogas de diferentes áreas de atuação – clínica particular, rede pública e privada de ensino, saúde, serviço social – uma fonoaudióloga; uma professora da Educação Infantil; um professor da Educação Básica e uma professora que



atuava como coordenadora pedagógica e tinha também a formação em Psicologia. A proposta da pesquisa seguiu os princípios de uma investigação formativa (ARAGÃO, 2013; SÁ-CHAVES; ROCHA, 2012), por meio dos quais se produz conhecimento científico ao mesmo tempo em que tanto participantes quanto o próprio pesquisador se implicam em um profundo processo de transformação e desenvolvimento.

Para tanto, foram propostos 8 encontros, pautados pela colaboração e interações entre as participantes. Diferente de propostas de formação continuada tradicionais, a pesquisadora-propositora não apresentou uma estrutura formativa já pronta e feita de modo vertical, mas a ideia era construir colaborativamente os encontros, a partir das demandas das participantes e conduzir o grupo por meio das seguintes ações e estratégias: a) diálogo e produção conjunta de conhecimentos; b) exercício de coordenar o grupo e ao mesmo tempo incluir as participantes como corresponsáveis; c) exercício de uma postura reflexiva ao longo dos encontros de modo a não apresentar uma ementa pronta, mas construir a proposta ao longo do curso. Não se tratava, porém, de deixar as participantes em uma mera conversa livre, mas de fazer propostas que pudessem instigar a discussão em torno do tema principal: “os dilemas e possibilidades no trabalho com demandas educacionais”, a fim de criar condições para o desenvolvimento profissional de cada um e, ao mesmo tempo, compreender como o grupo pode ser um espaço precioso para se fazer isso.

Dentre as estratégias apresentadas para o grupo, destacamos: a) a escolha das temáticas feita coletivamente a partir das demandas das participantes; b) elemento novo: a cada encontro uma participante se disponibilizou a levar um recurso artístico/estético que tivesse relação com a temática/leitura a ser discutida no dia para instigar; c) registro reflexivo: as participantes foram convidadas a produzirem uma narrativa individual sobre as vivências de cada encontro. Além disso, a cada encontro, fazíamos a leitura de uma dessas narrativas para instigar reflexões e ampliar a percepção sobre o encontro anterior. Vale ressaltar que

a pesquisadora também produziu narrativas ao longo dos encontros e participou ativamente da partilha e trocas coletivas dos escritos.

As escolhas das estratégias e atividades para os encontros, bem como a análise do material de pesquisa tiveram como aporte teórico as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, em especial a partir das contribuições de Vigotski (1925/1999, 1928/2003, 1929/2000, 1931/1997) e Vygotsky (1934/1998) e de outros estudiosos dessa abordagem (PRESTES, 2010; TANAMACHI, 2014; VERESOV, 2010; 2014; 2015; VERESOV; FLEER, 2016). A Teoria Histórico-Cultural foi o eixo teórico principal tanto para a produção da pesquisa e do grupo, quanto para a análise do material empírico, oferecendo conceitos analíticos chave, tais como situação social de desenvolvimento, drama e *perejivanie*.

Para realizar nossa discussão, faremos um recorte de análise a partir de uma narrativa produzida pela própria pesquisadora e que foi compartilhada e discutida com os participantes durante os encontros. Também discutiremos alguns excertos de narrativas das participantes e de diálogos no grupo que se articularam aos conhecimentos produzidos nessa ocasião.

Nos primeiros dois encontros, a pesquisadora buscou abrir espaço para compreender as demandas trazidas pelas participantes, de modo a dar lugar à fala e exercitar uma escuta atenta. O grupo respondeu a isso apresentando uma necessidade de “desabafo” sobre os dilemas e impasses vividos no cotidiano de trabalho, de tal modo que, no segundo encontro, a pesquisadora sentiu dificuldades em direcionar e conduzir a conversa de acordo com a proposta, e de outro lado, o grupo deu indícios de não entender quais os direcionamentos possíveis daquela proposta formativa. Surgiu, então, a ideia de partilhar as narrativas⁵³ que a própria pesquisadora produziu ao longo dos encontros até aquele momento:

53 A cada encontro, a pesquisadora produziu narrativas em formato de “diário de bordo de pesquisa”, como uma ferramenta para elaborar conhecimentos sobre o que foi vivenciado e produzir futuros indícios de análise para a pesquisa.

[...] se tenho dúvidas sobre como as participantes estão se apropriando desse espaço, por que não perguntar a elas? E daí surgiu a proposta de partilhar meus diários de bordo, propondo no sexto encontro uma conversa sobre o processo do grupo e pedindo a elas um retorno, a partir do meu olhar de propositora-pesquisadora-participante. (NASCIUTTI, 2017, p. 159).

Vejamos um trecho da narrativa que foi compartilhada com o grupo:

Saio do nosso encontro com um incômodo, vários pontos de interrogação... Sinto, então, uma necessidade de relatar o que vivenciei, como quem precisa parar e se afastar um pouco para conseguir ver. O que provocou isso? ... Bem, eu vou escrevendo e torcendo para que nesse processo as ideias se organizem, os sentimentos adquiram outro movimento e assim possam transformar essa sensação travada dentro de mim em algo mais parecido com o voo livre e suave de borboletas. Talvez as borboletas sejam uma imagem interessante para me ajudar... Elas nem sempre souberam voar. Aliás, nem borboletas eram no início de suas vidas. Eram outra categoria de seres, sem asas. Passaram por um longo processo até se tornarem o que são. A comida na medida certa, a construção do melhor casulo, a paciência de esperar dentro dele, imóveis, até poderem sair em um voo gracioso. E depois disso, para quem as observa, a vida delas parece invejavelmente leve... O voo que conduzem parece não ter destino pronto e certo, não ter uma trajetória única. Elas simplesmente parecem ir ao encontro da flor mais bela, do pouso mais confortável para o descanso, da busca por desbravar os ares sem pretensão de subir o mais alto ou ir o mais longe, mas apenas vão ao encontro daquilo que as encanta. Identifico aqui talvez o que pesou no voo que alcei no encontro de hoje. A preocupação de pensar na trajetória exata que eu deveria traçar, tentando controlá-la em meio às falas, desabafos, pontuações e histórias pesou as asas que foram feitas para voar com leveza e daí senti que não consegui fazer escolhas tranquilas e seguras, nas minhas próprias colocações como mediadora do grupo e das conversas, que pudessem nos ajudar como grupo a pensar sobre tudo aquilo. Pronto!!! Acho que encontrei o que me causou essas sensações estranhas e um tanto desconfortáveis que comentei a pouco [Ufaaaa... Pausa nesse momento da escrita para um longo suspiro, daqueles que aliviam a alma]. Fico feliz por não precisar ter guardado tudo isso só pra mim, pois isso apareceu lá no grupo mesmo, nos 45 do último tempo na

fala tão pertinente e sensível da Patrícia: “Qual é a proposta? Tem proposta? Onde vamos chegar com tudo isso?”. Naquele momento, senti que ela fez de sua voz a minha (e, ao que parece, a do grupo todo) e disse coisas que passaram na minha cabeça enquanto o grupo acontecia. As falas de cada um foram preciosas para trazer à tona temas difíceis, que causam estranhamento, assombro, dúvida... Meu movimento foi de tentar ouvir tudo isso e tentar trazer possibilidades a partir das leituras e atividades propostas no dia. Mas na medida em que eu ensaiava essas colocações, percebia do grupo que a vontade de falar crescia e que naquele momento precisavam falar mesmo e talvez precisavam também da minha escuta, mais do que da minha fala. Quando a Patrícia trouxe todas aquelas questões, percebi que para além das falas sobre os problemas há outro pedido importante: “o que fazer com tudo isso no pouco tempo que temos?”. Sinto que é desse pedido que devem partir minhas ações, voos e bater de asas, para conseguirmos chegar ao final com a sensação de que não somos mais o mesmo milho (ou lagarta) que chegou no primeiro dia, mas estouramos em nossas panelas (ou casulos) e nos transformamos. (Diário de Bordo, 01/10/2014).

A escolha metodológica de uma investigação-formativa, ou seja, de produzir conhecimento ao mesmo tempo em que se oferecia uma formação profissional, conduziu a proposta de tal modo que havia um equilíbrio entre: atividades solicitadas às participantes desde o início, que traziam como intencionalidade a ideia de promover o diálogo e a produção de sentidos sobre a experiência de participar do grupo e outras que foram construídas ao longo dos encontros a partir das necessidades do grupo. Esse duplo movimento conduziu a pesquisadora a papéis e posicionamentos diversos ao longo do processo:

[...] como pesquisadora, como proponente, como participante. Ora ocupando um lugar “de dentro”, posicionando-me ativamente, ora exercitando um olhar mais distanciado e observador. Ora por meio de ações horizontais de escuta e de atenção ao movimento do grupo, ora por meio de ações verticais de proposta de atividades, partilha de conceitos e discussão teórica sistematizada. (NASCIUTTI, 2017, p. 156).

Desde o início, havia uma aposta de que escrever sobre a experiência (SOLIGO; SIMAS, 2014) seria algo fundamental e que contribuiria imensamente para a produção do material, para a formação das participantes e para sensibilizar o olhar da pesquisadora para as nuances desses múltiplos movimentos da proposta. Porém, escrever e partilhar o diário de bordo com o grupo não foi algo planejado de antemão - surgiu a partir do processo de refletir sobre a experiência - em toda a sua complexidade, inclusive embates e crises que emergiram nas interações em grupo - e de pensar de forma intencional em como criar condições de desenvolvimento profissional para aquelas pessoas.

Para Vigotski (1931/1997), o desenvolvimento psicológico humano, ou seja, o surgimento e complexificação das funções psicológicas, tais como memória, percepção, volição, cognição, emoções é um processo não linear, cuja origem se encontra fundamentalmente nas interações sociais. Portanto, qualquer característica humana primeiro surge em um plano intersíquico e depois é internalizada por aquele sujeito em uma dimensão intrapsíquica. E esse movimento só é possível se aquela interação foi significativa, dramática, intensa:

Tais colisões de experiência emocional podem trazer mudanças radicais na mente do indivíduo e, portanto, podem ser uma espécie de ato de desenvolvimento das funções – o indivíduo pode se tornar diferente, ele se torna superior e acima do seu próprio comportamento. Sem um drama interno, uma categoria interna, tais mudanças mentais são dificilmente possíveis. (VERSOV, 2010, p. 88, tradução nossa).

O fato de não propor o grupo de forma vertical e impositiva, como se estruturam em geral os cursos de formação continuada ou mesmo como, tradicionalmente, os pesquisadores se posicionam diante do sujeito - buscando “controlar as variáveis” - em um primeiro momento, soou como uma falta de direcionamento para as participantes e inclusive gerou angústia na própria pesquisadora. Porém, a crise vivenciada nos primeiros encontros foi condição fundamental para que o grupo, de fato, encontrasse um senso coletivo na



construção da proposta e iniciasse um trabalho de desenvolvimento profissional. A escolha por focar nas interações sociais e por oferecer elementos que instigasse a conversa, o diálogo e a produção de narrativas sobre a experiência é coerente com a premissa vigotskiana de focar não no resultado do desenvolvimento, mas no processo em si, criando situações e oferecendo elementos que possam impulsionar o desenvolvimento psíquico (VERESOV, 2014).

O senso de coletividade e a construção de um espaço formativo horizontal e participativo podem ser apontados como um resultado importante dessa troca inicial tão intensa, instigada principalmente pela escolha da pesquisadora em partir da crise e dos incômodos surgidos no grupo para elaborá-los por via da escrita narrativa partilhada coletivamente. Vejamos como exemplo a fala de um dos participantes sobre a atividade de leitura e discussão coletiva do diário de bordo da pesquisadora:

Achei engraçado que no começo você se pergunta até que ponto você se coloca participando do grupo e ao longo da sua leitura, você foi trocando várias palavras que se distanciavam um pouco do grupo e na sua troca você se aproximava do grupo. Quando você escreveu sobre o grupo, você colocou “conosco”, acho que você está mesmo inserida e como isso contribui para que esse grupo seja um grupo mais unido, mais humano, sabe? (Peter, Encontro 6, 29/10/2014)⁵⁴.

Aqui podemos também destacar o quanto a escrita narrativa contribuiu para ampliar a experiência formativa no grupo. O encontro, em si, em um grupo formativo-investigativo, em geral, é carregado de intensidade emocional, falas e acontecimentos que se desdobram de forma rápida e por vezes passam despercebidos no momento em que acontecem. Retomemos um trecho do diário de bordo:

Saio do nosso encontro com um incômodo, vários pontos de interrogação... Sinto, então, uma necessidade de relatar o que vivenciei, como quem precisa parar e se afastar um pouco

54 O nome dos participantes é fictício.


para conseguir ver. O que provocou isso? ... Bem, eu vou escrevendo e torcendo para que nesse processo as ideias se organizem, os sentimentos adquiram outro movimento e assim possam transformar essa sensação travada dentro de mim. (Diário de Bordo, 01/10/2014).

Nesse trecho, a pesquisadora expõe de forma sincera seus incômodos com relação ao encontro e destaca a necessidade de escrita como uma forma de organizar o pensamento. Portanto, a ação de poder colocar os acontecimentos em palavras e revisitar a experiência pode guiar o olhar do pesquisador-propositor para detalhes importantes do processo, além de produzir sentidos que naquele momento em si não foram possíveis. Aqui podemos retomar a dialética entre pensamento e linguagem proposta pela teoria vigotskiana, na qual a linguagem - seja ela verbal ou escrita - é uma expressão do pensamento e, ao mesmo tempo, uma ferramenta potente para a organização e desenvolvimento de funções psicológicas tais como a memória e as emoções:

A possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar às imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, fluidas, fragmentadas, certa organização e estabilidade. Assim, a linguagem não é apenas instrumental na (re) construção das lembranças; ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história. (SMOLKA, 2000, p. 187).

As narrativas produzidas no decorrer da formação em grupo podem ser consideradas como uma potente expressão do processo internalização de interações sociais. As características psíquicas de cada pessoa têm origem na dimensão social: "Toda função entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria intersíquica e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica." (VIGOTSKI, 1931/1997, p. 106, tradução nossa).

Ao serem internalizadas, as funções psíquicas permanecem 'quasi'-sociais, sendo o individual uma expressão complexa da



sociabilidade (VIGOTSKI, 1929/2000). Veresov (2015) destaca, ainda, que nem todas as relações sociais são internalizadas, mas apenas aquelas que apresentam uma intensidade emocional maior, ou seja, aquelas que impactam o sujeito de forma mais contundente. Assim, quando sugerimos para um grupo em formação ou mesmo quando o próprio pesquisador se propõe a relatar o vivido, temos a possibilidade de acessar quais foram as interações e acontecimentos mais significativos para aquela pessoa e de que forma ela foi impactada. Retomemos um trecho do diário de bordo que contribui para pensar na narrativa como ferramenta de investigação:

Fico feliz por não precisar ter guardado tudo isso só pra mim, pois isso apareceu lá no grupo mesmo, nos 45 do último tempo na fala tão pertinente e sensível da Patrícia: “Qual é a proposta? Tem proposta? Onde vamos chegar com tudo isso?”. Naquele momento, senti que ela fez de sua voz a minha (e, ao que parece, a do grupo todo) e disse coisas que passaram na minha cabeça enquanto o grupo acontecia. (Diário de Bordo, 01/10/2014).

Aqui, a pesquisadora retoma uma vivência intensa que houve entre as participantes no segundo encontro do grupo - a fala em tom de “queixa” sobre os desafios vividos no trabalho parece ter soado como um pedido para que a pesquisadora-propositora fizesse algo a respeito, conduzisse o grupo rumo a uma organização e uma discussão sistematizada, o que não foi possível naquele momento. O trecho destacado mostra que a pesquisadora encontrou, na própria atividade de narrar, indícios fundamentais para entender que o processo de desenvolvimento não se faz de forma impositiva e vertical, mas a partir do diálogo e das interações:

O drama das interações também foi ferramenta de análise, oferecendo para mim indícios importantes de quais situações foram mais desafiadoras e propulsoras de mudanças. No decorrer da escrita, meu exercício foi enfatizar as crises (das participantes e as minhas) e usá-las como forma de interpretar o material empírico, deixando emergir as mudanças que aconteceram ao longo do processo, como por exemplo a decisão em partilhar meu diário de bordo com as participantes. Aqui ressalto, portanto,

o pesquisador como sujeito inteiramente envolvido e vulnerável ao processo de pesquisa e a importância de refletir sobre suas ações, para mudar o curso da investigação, se necessário, e para fazer da produção de material empírico um processo vivo de produção de conhecimento. (NASCIUTTI, 2017, p. 183).

Consideramos, portanto, a escrita narrativa como uma potente ferramenta tanto para a formação de profissionais que trabalham com demandas educacionais, uma vez que contribui para a elaboração e reflexão do grupo sobre seu processo formativo, quanto para a produção e análise de material de pesquisa por oferecer recursos fundamentais para guiar o olhar do pesquisador nos indícios que podem explicar o processo de desenvolvimento dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao defender iniciativas de formação que também são estéticas, falamos em favor de uma formação profissional que entende as relações de modo sistêmico e admite que as professoras e psicólogas sejam sujeitos ativos no próprio processo formativo, capazes de construir amplos sentidos para sua prática e de se apropriar de novos saberes a partir do vivido:

Se este modo de entender a educação é fundamental para nossa humanização, certamente é preciso pensar em maneiras de torná-la efetiva tanto nos espaços escolares quanto nas situações de desenvolvimento dos profissionais que tomam o educar como seu ofício. Para uma proposta educativa pautada na estética, necessitamos de professores que tenham vivenciado e experienciado esteticamente a realidade, que tenham desenvolvido em si a capacidade sensória e sensível pois apenas assim serão capazes de perceber as relações educativas em sua inteireza e completude. (FERREIRA, 2020, p. 49).

Convidamos a olhar para a formação continuada buscando explicitar o que há de mais humano no movimento de ensinar e aprender.

Assim como argumenta Diniz-Pereira (2010, p. 57), “a defesa dessa ideia busca não reproduzir a tradicional distinção entre teoria e prática na formação, de modo a pensar em estratégias mais amplas para a preparação dos profissionais, que conceba a educação como processo de desenvolvimento humano”.

Em contraponto à inércia, presente nos modelos conservadores de educação, a educação estética se relaciona à necessidade de movimentação, de construção e reconstrução ativa de sentidos, significados e da compreensão da realidade. Por isso, reafirmamos que compreender a formação de professoras e psicólogas como processo sensível é trazer a essas profissionais a consciência de seu necessário posicionamento e engajamento com as práticas e com as teorias da educação, num processo de ampliação da capacidade perceptiva, articulada com a memória e com a história, pois estas são condições necessárias para que aquilo que vivenciamos gere desenvolvimento. Se assim não for, serão apenas situações suportadas, mas não elaboradas.

Em consonância com essa ideia, também ressaltamos aqui a defesa das relações interpessoais como fonte de desenvolvimento profissional. Por mais simples que essa afirmação pareça, ainda temos uma formação, tanto inicial quanto continuada, pautada pelo ensino meramente técnico e distante dos processos de subjetividade, personalidade e afetividade. Somente a partir de uma formação integral é possível promover mudanças qualitativas nas funções psicológicas, processo que acontece mediante a internalização de interações sociais intensas e desafiadoras, em processo educacional sensível e humano, complexo e contínuo.

Diante de um cenário em que muito se suporta e pouco se vivencia, concordamos com Benjamin (1936/1994) quando este chama atenção para o esvaziamento de sentidos e para a ausência da humanidade nas relações estabelecidas pelos sujeitos na contemporaneidade. O autor nos convida, então, a refletir sobre o modo como nos colocamos

no mundo e a inteireza das relações que estabelecemos, denunciando que apesar das asperezas e armadilhas que nos anestesiaram e nos desumanizam, há possibilidades de romper com o prescrito e fazer da barbaridade, uma coisa bárbara. É transgredindo o que nos sufoca que promovemos rupturas nas tendências de perda de espaços coletivos, de percepção das singularidades e do olhar para as minúcias.

Neste contexto, a prática docente que se funda na educação estética é atuação consciente, preocupada e atenta ao cotidiano e à vida que nele acontece. Viver o cotidiano escolar é conviver com sua diversidade, potencialidade e contradições, sabendo que são elas produtoras de memórias e vivências.

REFERÊNCIAS

- ALVARES, S. C. **Educação estética para jovens e adultos**: a beleza no ensinar e no aprender. São Paulo: Cortez, 2010.
- ARAGÃO, A. M. F. Reflexividade e formação docente: considerações a partir de um projeto formativo-investigativo. *In*: MAIA, H.; FUMES, N. L. F.; AGUIAR, W. M. **Formação, atividade e subjetividade**: aspectos indissociáveis da docência. São Paulo: Vilani, 2013. p. 30-54.
- BENJAMIN, W. O narrador. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (escrito em 1936). p. 197-221.
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. (escrito em 1940).
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/15>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- FERREIRA, L. H. **Educação estética e formação docente**: narrativas, inspirações e conversas. Curitiba: Appris, 2020.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras : ALB, 1998.

MEIRA, M. R. Educação Estética, arte e cultura do cotidiano. *In*: PILLAR, A. D. (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 119-140.

NASCIUTTI, F. M. B. **Travessias – o grupo como fonte de desenvolvimento profissional**. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1367591>. Acesso em: 18 jan. 2023.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PASSEGGI, M. C. JUNTOS, polifonicamente. Entre dizeres e prazeres dialógicos. *In*: BRAGANÇA, I. F. S.; SANTANA, R. L. J. (org.). **Memoriais, pesquisa formação e modos outros de escrita acadêmica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 19-34.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

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

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SÁ-CHAVES, I.; ROCHA, J. Entrevista a especialistas na área científica da Supervisão: Professora Idália Sá-Chaves. **Indagatio Didactica**, [Aveiro], v. 4, n. 2, p. 4-39, jul. 2012. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4211/3167>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, [Campinas], ano 21, n. 71, p. 166-193, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KVJmjgPbDQt56Jz3XXK9BRF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SOLIGO, R.; SIMAS, V. F. **Pesquisa Narrativa em três dimensões**. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: BIOgraph : UERJ, 2014.

SOUZA, M. P. R. de; SILVA, S. M. C. da; YAMAMOTO, K. (org.). **A atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios**. Uberlândia: Edufu, 2014.

TANAMACHI, E. R. Compromisso Ético-Político da Psicologia na Educação como expressão da perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 173-180, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/CpqsnGytcgJNWtrGhxTTq9R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2023.

VERESOV, N. Duality of Categories or Dialectical Concepts? **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 50, p. 244-256, 2015.

VERESOV, N. Introducing cultural-historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. **Cultural-historical psychology**, v. 4, p. 83-90, 2010.

VERESOV, N. Refocusing the lens on development: Towards genetic research methodology. *In*: FLEER, M.; RIDGWAY, A. (org.) **Visual methodologies and digital tools for researching with Young Children**. [New York]: Springer, p. 129-149, 2014.

VERESOV, N.; FLEER, M. Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. **Mind, culture and activity**, [Philadelphia], v. 23, n. 4, p. 325-335, 2016.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, [Campinas], ano 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: Vol. 4. Madrid: Visor, 1997. (escrito em 1931).

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

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: ArtMed, 2003. (escrito em 1928).

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S.Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução e organização: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ: E-Papers, 2018. (traduzido do original russo, 2001).

VYGOTSKY, L. S. The problem of environment. *In*: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (ed.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1998. p. 338-354. (escrito em 1934).

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, [São Paulo], v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Zx9H96h48wrzY7DsrggHTQq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2023.



The background of the entire page is a grid of stylized, abstract human faces. The faces are rendered in various shades of red, orange, and yellow, with some faces appearing more prominent than others. The style is reminiscent of mid-century modern graphic design.

12

*Liliane dos Guimarães Alvim Nunes
Sílvia Maria Cintra da Silva
Márcia Helena da Silva Melo*

DIÁLOGOS COM PROFESSORAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

**UMA PROPOSTA FORMATIVA DA PSICOLOGIA
ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97600.12

INTRODUÇÃO⁵⁵

Tanto a legislação quanto a literatura especializada apontam para a urgência de ações destinadas à formação de professoras/es para atuar na perspectiva da educação inclusiva (ANGELUCCI, 2011; BRASIL, 1996, 2008, 2015; BUIATTI *et al.*, 2016; GLAT; NOGUEIRA, 2003; MANTOAN, 2013; NUNES, 2020; PLETSCH, 2009; RODRIGUES, 2014; entre outras referências).

Vale destacar também que, dentre as diversas demandas direcionadas à/ao psicóloga/o escolar na atualidade, a inclusão e a formação docente têm se apresentado como temas bastante discutidos e tratados no contexto educacional. Não raro, deparamo-nos com textos produzidos por pesquisadoras/es da área ou debates em conselhos, associações, congressos científicos em que profissionais têm ressaltado a importância de se discutirem os problemas relacionados à escolarização no Brasil, o caráter cada vez mais excludente da sociedade contemporânea e, ainda, as políticas educacionais relativas à educação inclusiva em nosso país. Além disso, reiteram o compromisso ético-político da Psicologia com a permanente luta pela democracia, pela cidadania e o respeito aos direitos humanos previstos na legislação.

Ademais, cumpre salientar que, desde a década de 1980, no Brasil, iniciou-se um período de críticas no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional lideradas por Patto (1984, 1996), referentes à visão adaptacionista, biologizante e psicométrica da aprendizagem do sujeito, principalmente direcionadas às crianças de camadas populares. Desde essa época, autoras/es da Psicologia Escolar e Educacional têm trabalhado em busca de uma escola e sociedade não excludentes, que rompam com esse olhar individualizante e preconceituoso do sujeito.

55 O presente capítulo foi construído tendo como base a tese de doutorado intitulada: "Psicologia Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente: tecendo diálogos com professores sobre educação inclusiva", produzida pela primeira autora desse texto (NUNES, 2020).

Antunes (2012) e Souza (2014) afirmam que, no século XX, a Psicologia passou por diversas crises, tendo influenciado diferentes abordagens psicológicas, o que marcou significativamente as produções acadêmicas. Nesse contexto, a perspectiva marxista trouxe contribuições importantes para as discussões no campo da Psicologia Escolar e Educacional, em uma vertente crítica.

O intenso movimento de questionamentos nessa área contribuiu para a ampliação da compreensão do fenômeno educacional considerando os aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos nele envolvidos. No final dos anos 1990, no Brasil, mediante traduções dos textos da Psicologia Histórico-Cultural, ocorreu uma articulação da referida teoria com a Psicologia Escolar e Educacional, o que repercutiu em pesquisas na área e promoveu, ainda, um resgate dos estudos sobre os fundamentos filosóficos marxistas e sobre o materialismo histórico-dialético.

Portanto, podemos considerar que, na virada para o século XXI, observou-se na Psicologia Escolar a consolidação dos referenciais histórico-críticos que, agora com base em teorias de campo da Psicologia, passaram a subsidiar as práticas profissionais e as reflexões teórico-metodológicas no campo da Educação Escolar, muitos deles, com base na psicologia histórico-cultural. (SOUZA, 2018, p. 28).

Quando analisamos as crescentes produções teóricas de estudiosas/os da Psicologia Escolar sobre a temática da educação inclusiva e a inclusão nos últimos anos no Brasil, percebemos um envolvimento das/dos profissionais e pesquisadoras/es na busca de ampliação de estudos científicos e práticas profissionais inclusivas no campo da Psicologia Escolar numa vertente crítica (ANACHE, 2018; BARROCO; SOUZA, 2012; BUIATTI *et al.*, 2016; DAZZANI, 2010; LEONARDO; BARROCO; ROSSATO, 2017; MACHADO; ALMEIDA; SARAIVA, 2009; MITJÁNS MARTINEZ, 2007; NUNES, 2020; OLIVEIRA; DIAS, 2016; ROSSATO; CONSTANTINO, 2017; TADA; SILVA; COUTINHO, 2018).

Ressaltamos que a maior parte dessas publicações se destina ao trabalho voltado ao público-alvo da Educação Especial, o que, em nossa compreensão, pode estar relacionado aos desafios enfrentados na atualidade pelas/pelos professoras/es, psicólogas/os escolares e demais profissionais da Educação, no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento na escola regular comum.

É relevante salientar aqui os estudos de Vygotski⁵⁶ (1924-1931/2012) “Fundamentos da Defectologia” e suas efetivas contribuições para o trabalho com estudantes com deficiência. Na perspectiva do autor, as dificuldades, falhas e obstáculos presentes na dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência servem de estímulos indiretos para o seu desenvolvimento e podem substituir funções ou mesmo compensar a deficiência. Em suas palavras: “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência.” (VYGOTSKI, 1924-1931/2012, p. 869).

Vygotski (1924-1931/2011) defendeu a convivência entre alunas/os com e sem deficiência, em um mesmo ambiente escolar, e teceu críticas à escola especial. Tais críticas referiam-se à aplicação de programas reduzidos, métodos facilitados e o fato de as escolas segregarem e isolarem as/os estudantes. Em sua perspectiva, é necessário propor atividades que incidam na zona de desenvolvimento próximo das/dos alunas/os, viabilizando a apropriação do conhecimento a partir das condições do próprio sujeito. Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica é extremamente importante, tendo em vista que uma “correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.” (VIGOTSKII, 1933/2001, p. 115).

56 Optamos por utilizar a grafia referente ao nome do autor conforme aparece nas referências de cada obra aqui citada.

No que se refere à formação docente, destacamos também as contribuições de estudos e pesquisas de autoras da Psicologia Escolar e Educacional sobre a formação de professoras/es, entre elas: Aragão (2012), Facci (2015), Galdini e Aguiar (2003), Lima e Nunes (2011), Nunes e Buiatti (2015), Pessoa e Silva (2015), Sadalla *et al.* (2005). Apesar de nenhuma das referidas autoras relacionar suas propostas de formação docente especificamente com a educação inclusiva, discutem uma perspectiva de formação continuada de professoras/es que as/os auxilie na prática docente, favorecendo o desenvolvimento profissional, podendo colaborar ainda com o fortalecimento e consistência teórica tão necessária para a qualidade do trabalho a ser realizado junto às/aos suas/seus alunas/os.

Diante de tudo isso, o presente capítulo tem a intenção de promover discussões e articulações entre Psicologia Escolar, desenvolvimento profissional docente e educação inclusiva numa perspectiva de desencadear reflexões que incidam em uma prática de psicólogas escolares voltada para uma formação docente mais humanizada e sensível, e que esteja comprometida com o respeito às diferenças humanas e a inclusão no contexto escolar.

Psicologia Escolar, desenvolvimento profissional docente e educação inclusiva: algumas articulações

A formação inicial inadequada das/dos docentes não pode ser apontada como a principal responsável pela baixa qualidade da Educação, uma vez que há diferentes aspectos envolvidos na prática pedagógica, sendo relevante considerar as condições concretas em que a/o professora/professor realiza o seu trabalho. Assim, a formação continuada se apresenta como uma necessidade para auxiliar as/os

docentes a lidarem com os desafios de sua prática cotidiana. As escolas e suas condições reais de trabalho precisam ser consideradas, analisadas, e as propostas de formação continuada docente devem levar em conta tais realidades, deixando de se centrarem na formação individual das/dos professoras/es, focando nas práticas escolares concretas (SOUZA, 2002).

Para pensar em uma intervenção junto a professoras/es, é preciso que seja considerada a escola como um espaço institucional de mediação social onde está presente uma infinidade de questões e é marcada pela singularidade e historicidade dos sujeitos que a constituem. Nesse contexto, evita-se olhar a/o docente como “boa/bom ou má/mau”, mas numa relação dialética com a instituição e a sociedade em questão (GALDINI; AGUIAR, 2003).

Sadalla *et al.* (2005) ressaltam a importância da relação entre teoria e prática, bem como da reflexão e do compartilhamento de saberes docentes nos momentos de formação continuada. Destacam que a/o professora/professor precisa ter autonomia para buscar a sua profissionalização. No entanto, consideram que o desenvolvimento profissional docente não depende apenas das/dos professoras/es, mas também do grupo no qual estão inseridas/os, para aprimorar conhecimentos e práticas. “Como toda ação profissional exige mais do que saberes a respeito do que se está fazendo, é muito importante que o docente discuta, argumente, reflita e aprenda com a sua própria prática.” (SADALLA *et al.*, 2005, p. 82).

Ao discutir sobre as contribuições da Psicologia Escolar na Educação, na formação de valores e na formação de professoras/es, Souza (2015) destaca o quanto, no momento atual, a escola tem sido palco de conflitos e violência nas relações interpessoais que se sobrepõem ao ensino e aprendizagem de conteúdos acadêmicos, interferindo na qualidade do trabalho. Nesse sentido, a autora considera que, no espaço de formação continuada, é possível que a Psicologia Escolar medeie as reflexões sobre as práticas vividas na escola, discuta as

questões relacionadas a valores, a relações interpessoais, subjetividade, afetividade, entre outros assuntos recorrentes no âmbito escolar, e traga contribuições significativas às/aos professoras/es.

Farias *et al.* (2008) compartilham um projeto de formação continuada de professoras/es, denominado “formação centrada na escola”, em que se procura estabelecer proximidade com a escola para construir relação de confiança, diálogo, parcerias e buscar ações coletivas. Na experiência relatada, os autores estabelecem, a priori, uma parceria com a/o coordenadora/coordenador pedagógica/o das escolas para buscar entender a dinâmica da escola, as questões relacionadas às/aos professoras/es, suas práticas e sua formação, além de aspectos relacionados à formação das crianças. Depois, definem com a/o coordenadora/coordenador a pauta da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) com o intuito de colaborar com esse momento, por meio de proposições práticas e reflexivas direcionadas às/aos professoras/es.

Numa perspectiva de desenvolver a reflexividade docente com as/os professoras/es, Aragão (2012) direciona ações referentes a relações interpessoais solidárias, trabalho coletivo, desenvolvimento profissional contínuo e investigações de questões relevantes para a comunidade escolar. A reflexividade pressupõe a capacidade de realizar reflexão sistemática e coletivamente. Nas palavras da autora: “[...] a reflexividade é constituída, necessariamente, por discussões que busquem fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênuas.” (ARAGÃO, 2012, p. 22-23).

Ao abordarem a formação de professoras/es, em uma perspectiva histórico-cultural, Prezotto, Ferreira e Aragão (2015) esclarecem que é por meio da cultura que as relações de ensino e aprendizagem se estabelecem, sendo que quando a/o professora/professor está atuando em sua sala de aula, ela/e representa uma multiplicidade de papéis que a/o constituem, pois “carrega consigo os professores que teve, o aluno que foi, as expectativas da comunidade e suas próprias




aspirações. Reconhecer este contexto culturalmente diverso é compreender a singularidade de formar-se.” (PREZOTTO; FERREIRA; ARAGÃO, 2015, p. 24). Nesse sentido, as autoras apoiam uma formação que leve em conta as situações práticas das/dos professoras/es, que são únicas, particulares e compõem as suas experiências. “Do mesmo modo que as demandas surgem do cotidiano, a reflexão e produção do conhecimento pedagógico só podem ser compreendidas neste contexto.” (PREZOTTO; FERREIRA; ARAGÃO, 2015, p. 27).

Em um processo de formação continuada no contexto de trabalho, o compartilhamento de teorias e experiências de professoras/es pode repercutir em novos conhecimentos e práticas, “possibilitando uma releitura do contexto, a interlocução entre os profissionais da escola, o trabalho em conjunto, reflexões sobre o campo teórico e o surgimento de outras maneiras de organização institucional.” (NUNES; BUIATTI, 2015, p. 27).

Ferreira, França e Vieira (2016), partindo da teoria histórico-cultural, também indicam uma formação de professoras/es no cotidiano da escola, por meio de um processo permanente de reflexão, e questionam a desvinculação entre a produção de saberes e a prática de ensinar. Os autores consideram necessária uma atitude estética por parte das/dos professoras/es perante a sua prática e suas/seus alunas/os, vivendo experiências significativas e sensíveis. Comparam o trabalho da/do professora/professor com o trabalho do artesão que em seu ofício utiliza ferramentas necessárias para garantir a originalidade de sua atuação. “A característica artesanal do trabalho docente reside na sua necessidade de colocar-se inteiro na sala de aula e de olhar para a própria prática como obra inacabada, que deve sempre ser objeto de sua própria reflexão.” (FERREIRA; FRANÇA; VIEIRA, 2016, p. 84-85).

Facci (2015) apresenta contribuições relevantes ao tratar da intervenção da/do psicóloga/o na formação de professoras/es com base na Psicologia Histórico-Cultural. A autora destaca que a/o professora/professor tem um importante papel no desenvolvimento psicológico




das/dos alunas/os, na apropriação do conhecimento por elas/es, na humanização dos sujeitos, na transmissão dos conhecimentos científicos. Fundamentada na teoria vigotskiana, afirma que o comportamento humano é produto da evolução biológica, mas também do desenvolvimento histórico e cultural, ou seja, o sujeito se humaniza a partir da relação com outros sujeitos, por meio da Educação, diferenciando-se, dessa forma, dos animais. Para se apropriar dos bens culturais e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, faz-se necessária uma intervenção que envolva a educação como um todo e também as/os professoras/es. Desse modo, nas palavras da autora,

[...] o professor constitui-se como mediador entre os conteúdos já elaborados pelos homens e os alunos, movimentando suas funções psicológicas superiores, possibilitando-lhes fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também produzindo neles a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos. (FACCI, 2015, p. 96).

Discordamos das vertentes de formação que culpabilizam as/os professoras/es pelas dificuldades das/dos alunas/os e, ainda, daquelas que se centram no desenvolvimento de competências, na supervalorização da prática em detrimento do conhecimento teórico. Nesse sentido, faz-se necessário o trabalho em parceria com as/os professoras/es no sentido de fortalecer a consciência da importante tarefa que as/os envolve e da sua responsabilidade perante a/o aluna/o na apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, na ampliação dos conceitos espontâneos e na apresentação dos conhecimentos científicos fundamentais para que as/os estudantes desenvolvam suas funções psicológicas superiores (FACCI, 2015).

Referendamos também pesquisadoras/es e estudiosas/os da área da Educação que discutem o tema da formação docente e apontam a importância de mudanças curriculares na formação inicial (GATTI, 2015), a necessária articulação entre Ensino Superior e Educação Básica (NÓVOA, 2017), a valorização do espaço escolar e do contexto de trabalho como local também de formação (MARCELO, 2009).



No âmbito da formação inicial, Gatti (2015) defende que o currículo precisa ofertar tanto disciplinas com conteúdos específicos, quanto disciplinas que contribuam com a formação humana das/dos professoras/es, uma vez que nas ciências da Educação se concentra uma grande quantidade de conhecimentos com infinitas possibilidades de interlocução e aprendizados. Para o desenvolvimento humano das novas gerações, a autora assinala que as licenciaturas precisam revolucionar suas perspectivas de formação para garantir aprendizagens cognitivas e socioafetivas a crianças e adolescentes, considerando os contextos socioculturais em que vivem.

Assim, os currículos de formação inicial precisam ser revistos, a heterogeneidade deve ser valorizada, os conhecimentos carecem de um significado social e as relações sociais, dentro e fora da escola, necessitam de um olhar diferenciado. A formação de professoras/es, nesse prisma, deve garantir às/aos docentes o trabalho interdisciplinar e com diferentes visões de mundo. Ao mesmo tempo, as pesquisas e conhecimentos produzidos na universidade devem se aproximar do chão da escola. A formação continuada precisa deixar de ser uma proposta para suprir o que faltou na formação inicial (GATTI, 2015).

Nóvoa (2017) ressalta a relevância de uma maior articulação entre Ensino Superior, escolas de Educação Básica e professoras/es, garantindo que as/os estudantes tenham contato com outras escolas e outras/os professoras/es ainda no período do curso de magistério. Além disso, sugere que cada docente encontre sua forma própria de dar aula, faça análises sistemáticas do seu trabalho e realize estudos para uma recomposição pedagógica de seu trabalho, e, por fim, que a/o professora/professor assuma sua posição publicamente, discuta temas da Educação e participe na construção de políticas públicas.

Marcelo (2009) opta pelo termo desenvolvimento profissional de professoras/es para se referir à formação continuada. Entende que tal conceito dá uma ideia de evolução e continuidade, e supera as propostas tradicionais de aperfeiçoamento de professoras/es, ou formação

permanente. Concebe o desenvolvimento profissional “como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional.” (MARCELO, 2009, p. 11). Defende que o desenvolvimento da/do professora/professor ocorre em um contexto específico que precisa ser considerado. Assim, a escola em que as/os profissionais da educação atuam também precisa ser olhada como uma instância de mudança e formação.

Acreditamos na formação docente como um processo, uma oportunidade de as/os professoras/es se desenvolverem profissionalmente e de forma contínua, tendo em vista os diferentes desafios e experiências que vivenciam ao longo de sua trajetória profissional, não sendo possível limitar sua formação a um momento pontual, seja no período da graduação ou de um curso específico de pós-graduação, por exemplo.

Diante do exposto, reafirmamos a nossa percepção de que os saberes provenientes da área de Psicologia Escolar e Educacional, bem como a mediação da/do psicóloga/o escolar poderão contribuir com a formação continuada da/do professora/professor. A partir de proposições teóricas sobre desenvolvimento humano, sobre aprendizagem e fenômenos que emergem no contexto educacional, dentre outros temas, é possível fornecer subsídios para que as/os professoras/es se apropriem de conhecimentos específicos e científicos que deem sustentação à sua prática pedagógica e sua atuação.

Assim, passamos agora a relatar a proposta formativa⁵⁷ de professoras no contexto de trabalho, mediada por uma psicóloga escolar/pesquisadora e elaborada com base na Psicologia Escolar em uma vertente crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Essas referências subsidiaram a proposta que partiu da concepção de que as/os professoras/es estão em constante aprendizado e se constituem por meio da cultura e da relação com o outro, ao apropriarem-se de conhecimentos, elaborarem e atribuírem significados, construindo novos saberes.

57 Essa proposta formativa foi elaborada durante a realização da tese de doutorado da primeira autora do referido capítulo conforme consta na referência (NUNES, 2020).

Cenas de uma proposta formativa em Psicologia Escolar: dialogando com as professoras

“O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca, resgata. Reconhece. Salva. Inclui.” – Eliane Brum⁵⁸

No período de agosto a dezembro de 2017, foi desenvolvida uma proposta formativa com a participação de 10 professoras⁵⁹ de uma escola pública de Uberlândia (MG) e envolveu a realização de nove encontros formativos em grupo, na própria escola, lócus de trabalho docente, após o horário de aula, com duração de duas horas, em média, e periodicidade quinzenal.

Para promover debate em grupo sobre a temática da educação inclusiva, foram utilizados recursos artísticos ou estéticos como curtas-metragens, documentários, músicas, poemas, além da indicação de textos base para leitura complementar. Alguns encontros geraram produções docentes, individuais ou coletivas. Vale ressaltar que em todos os encontros buscamos estabelecer um clima de confiança, respeito e nutrir uma boa relação. Inclusive, os diálogos em grupo foram acompanhados por um lanche, ofertado pela pesquisadora responsável, viabilizando um momento de confraternização e cuidado, tão importantes no ambiente escolar.

Optamos por utilizar recursos artísticos e estéticos por acreditarmos na importância da Arte na vida de todos os sujeitos, em sintonia com Vigotski e seus interlocutores. Em “Psicologia da Arte” (VYGOTSKY, 1925/1999), o autor enfoca a obra de Arte como um fenômeno humano que decorre da inter-relação do homem com o mundo. Em sua

58 Trecho de “A história de um olhar”, de Eliane Brum (BRUM, 2006, p. 22).

59 O grupo foi composto por nove professoras e um professor, e optamos por usar o gênero feminino para destacar e valorizar as mulheres que compõem, majoritariamente, o universo escolar, principalmente na Educação Básica.



perspectiva não se pode negar a reação estética do homem em nível individual frente a uma obra de Arte, que é um produto social e cultural. Nesse sentido, o autor afirma que “a arte é o social em nós, e se o seu efeito processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essências sejam individuais.” (VYGOTSKY, 1925/1999, p. 315). Considera a Arte como conhecimento, mas não como elemento puramente intelectual, pois além de dar vazão a emoções e expressões diversas, também desenvolve a imaginação e promove a criação artística. Nesse sentido, no decorrer dos encontros formativos com as professoras, escolhemos utilizar os recursos estéticos e artísticos referidos anteriormente com o intuito de instigar as participantes a uma experiência sensível (FERREIRA, 2011; PESSOA; SILVA, 2015; SILVA, 2005) e potencializar a expressão, podendo ainda abrir outros canais de comunicação e compreensão sobre a temática da educação inclusiva.

Pelo fato de o movimento nos encontros ser muito dinâmico e imprevisível, deixamos aberto o espaço para que as professoras opinassem e contribuíssem como se sentissem mais à vontade ao longo do processo formativo. Os encontros formativos foram registrados em áudio e vídeo⁶⁰, e ainda por meio de notas de campo. Destacamos, nesse sentido, a importância de tais registros, uma vez que esses subsidiaram a avaliação de cada encontro e o planejamento do próximo, tomando como base as demandas apresentadas pelas próprias participantes no momento das discussões em grupo, de forma colaborativa.

Desse modo, para ilustrar o processo vivido com as professoras no decurso de tal experiência formativa, escolhemos compartilhar algumas cenas e inquietações que serão apresentados aqui com a intenção de promover novas reflexões e novos aprendizados. Em cada cena extraída de nosso estudo, elegemos uma temática central, a saber: o papel da/do docente na educação inclusiva; a relação família

60 Vale ressaltar a presença de uma colaboradora de pesquisa, Carolina Nascimento Dias que assumiu o compromisso de registrar em vídeo todos os encontros com as professoras, e ainda auxiliou nas discussões e reflexões sobre a proposta formativa.

e escola; a inclusão de todas/os: utopia ou possibilidade; o trabalho coletivo e a profissionalização docente; a formação docente.

Cena 1: “Para mim a educação inclusiva é isso. Capacidade de fazer o outro existir”⁶¹

Durante um dos encontros formativos apresentamos o curta-metragem “As cores das Flores”⁶². No curta, uma professora solicita a todas as crianças da sala, inclusive a um aluno cego, que produzam uma redação sobre as cores das flores. Após exibirmos o vídeo, uma participante em nosso grupo formativo entendeu que a proposta da personagem que representou a professora no curta-metragem foi intencional, como forma de avaliação das condições do aluno e também como estímulo. Outra participante interpretou que a personagem quis fazer uma comparação entre as cores das flores que são diferentes e a forma como cada criança é, e aprende, pois isso também é diferente.

Problematizamos com o grupo o sentido dessa tarefa, de escrever sobre as cores das flores para uma criança que não enxerga e não identifica as cores devido às limitações específicas em sua condição física. Refletimos sobre o fato de que existe um combinado social relativo sobre como devemos representar um objeto, para que todos/as tenham a mesma compreensão daquele objeto.

Após o encontro, ao analisá-lo, perguntamo-nos: será que existe, de fato, a necessidade de produção de um mundo comum ou conseguimos conceber que poderemos aceitar diferentes percepções e representações sobre um mesmo objeto e diferentes perspectivas sobre o mundo? Entendemos que, em uma tradução simultânea, por exemplo, o tradutor não traduz exatamente o que está sendo dito, de

61 Essa frase foi pronunciada por uma das participantes na proposta formativa.

62 AS CORES das flores. [S. l.: s. n.], 2011. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal jmarques2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s6NN0eiQpPM>. Acesso em: 05 jul. 2021.



forma literal, mas fornece condições para que o outro participe dessa comunicação, esteja incluído e possa acompanhar aquele discurso. Isso nos faz lembrar o filme franco-japonês *Esplendor*⁶³, que retrata a situação de um fotógrafo que enfrenta a perda gradativa de visão e os desafios desse processo, e como conseguiu ressignificar essa vivência a partir da relação com uma personagem que enxergava e trabalhava com a audiodescrição para pessoas cegas. Na verdade, no filme, fica explícito o quanto outros sentidos podem ser trabalhados e aguçados a partir da situação vivida.

Apoiadas nos estudos sobre defectologia de Vygotski (1924-1931/2012) e em seus interlocutores, concordamos que o desenvolvimento dos sujeitos com ou sem deficiências não pode ser definido pelas condições biológicas, hereditárias ou adquiridas. Defendemos, assim como Barroco e Leonardo (2016) que, por meio de mediação instrumental, é possível ampliar possibilidades de desenvolvimento e até mesmo compensar condições diferenciadas. Segundo as autoras, o cego não alfabetizado sofre pela falta de acesso a uma atividade de ensino específica como, por exemplo, o método braile, que poderia auxiliá-lo no desenvolvimento de suas funções psicológicas para atingir níveis mais complexos. Assim, “não se trata de um subdesenvolvimento causado pela cegueira, mas de falta de mediação instrumental que permita compensar essa condição diferenciada de desenvolvimento.” (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 323).

É importante destacar a invisibilidade da/do aluna/o com deficiência nas escolas regulares. Para realizar um trabalho em uma perspectiva inclusiva, as/os alunas/os precisam ser vistas/os em suas especificidades e, nesse sentido, faz-se necessário que todos/as de fato “existam” perante os olhos da equipe escolar. Desse modo, cabe à equipe escolar a tarefa de buscar identificar, nesses sujeitos, potencialidades e dificuldades, entraves e possibilidades no processo de escolarização, de forma a encontrar estratégias e recursos que, ao

63 O filme *Esplendor* de direção e roteiro de Naomi Kawase esteve em exibição na 43ª Mostra Internacional de Cinema, disponibilizado pelo Cine Sesc em 2020.

apresentar condições de efetiva aprendizagem, promovam o desenvolvimento das/dos estudantes. Não é mascarando as reais necessidades destas/es que se garantirá a inclusão escolar. Rodrigues (2014) ressalta o seguinte:

Os objetivos que a educação inclusiva pretende alcançar não podem ser alcançados por uma escola que funcione em termos tradicionais. Sabemos que existe uma grande “naturalização” sobre a forma como a escola funciona. Naturalização significa que os processos, os valores e as práticas da escola tradicional se encontram de tal maneira embutidos na forma “habitual” de encarar o que é e o que deveria ser uma escola, que se cria a dificuldade de conceber a escola de outra maneira. Na verdade, a escola instituiu-se com base num conjunto de valores e práticas diferentes daqueles que podem responder às necessidades de uma escola realmente concebida para todos. (RODRIGUES, 2014, p. 11).

Vemos, assim, que esse processo de toda escola se tornar inclusiva ainda tem um longo caminho a percorrer, uma vez que é preciso um novo modelo de instituição, com projeto político pedagógico e currículos adequados e propositivos para a aprendizagem e humanização de todos os sujeitos, apresentem eles deficiências, outras diferenças ou formas de desenvolvimento.

Diante disso, levantamos a seguinte questão: garantir a acessibilidade de todas/os estudantes ao currículo, por meio de diversas estratégias e recursos, e apropriar-se do conhecimento de diferentes modos, a partir de suas condições concretas de existência, não deveria ser um dos papéis docentes frente à educação inclusiva?

Cena 2: Relação família e escola: é possível estreitar esse diálogo?

No decorrer dos encontros formativos, surgiram queixas referentes à participação das famílias no processo de escolarização e inclusão de suas/seus filhas/os. Algumas participantes relataram que

há famílias que comparecem à escola apenas em eventos festivos e, mesmo assim, quando vão a esses eventos parecem não se interessar pelo que será apresentado, mas se haverá lanche, por exemplo.

As docentes parecem interpretar essa situação como um des-caso quanto ao trabalho realizado pela escola ou pelas/próprias/os filhas/os, como se o fato de as famílias perguntarem se “não haverá lanche” estivesse relacionado à desvalorização do trabalho docente. As professoras relatam ainda que outras famílias vão aos eventos da escola apenas para deixarem as/os filhas/os e vão embora.

Dialogamos com as participantes sobre o nosso ponto de vista de que a realização de eventos pela escola pode favorecer de forma positiva a proximidade da família com o universo escolar. São momentos em que as professoras também podem viver com mais ludicidade e leveza suas demandas e experimentar outras interações com as/os alunas/os e seus familiares, que não somente aquelas referentes à escolarização formal e regada a queixas, cobranças e solicitação de tarefas não cumpridas. Em nossa percepção, a presença do alimento pode representar sim a oportunidade para essa e outras nutrições.

No entanto, a realização de eventos não deveria ser a única porta de entrada das famílias, mesmo porque tanto estas quanto as docentes podem não vivenciar esse momento como algo prazeroso e produtivo. Assim, é preciso que outros momentos sejam propostos para se nutrir uma boa relação entre essas instituições, em que haja espaço de escuta e acolhimento, respeito à fala do outro, clareza na comunicação. Uma comunicação franca e aberta faz-se extremamente importante nas interações sociais e no processo de desenvolvimento humano. Entender o ponto de vista, validar e reconhecer o lugar do outro depende da condição do sujeito de aceitação das diferenças humanas, de suas interações sociais, de suas percepções sobre o mundo, de suas emoções. Nesse sentido, a Arte é instrumento promissor, pois permite que nos coloquemos no lugar de outras pessoas, oriundas de culturas, relações afetivas e familiares diversas das habituais, por meio

de filmes, músicas, poemas etc. Então, diante disso, partilhamos a seguinte inquietação: como escola e família podem trabalhar coletivamente de modo a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem visando a promoção da inclusão escolar?

Cena 3: A inclusão de todas/os e de cada uma/um: utopia ou possibilidade?

Após a apresentação da crônica “A História de um olhar” (BRUM, 2006), em que um andarilho se vê seduzido pela escola a partir dos olhos de uma criança e de uma professora, no segundo encontro formativo, percebemos que as participantes ficaram sensibilizadas com Israel e o associaram a vivências com suas/seus alunas/os em sala de aula. Sawaia (2001) propõe uma análise psicossocial da desigualdade social e a discussão sobre a dialética da exclusão/inclusão. Em sua compreensão, a exclusão social é um processo complexo e envolve dimensões materiais, políticas, relacionais, subjetivas e somente existe em relação à inclusão; ou seja, a inclusão é constitutiva da exclusão.

Na perspectiva da autora, a sociedade exclui para incluir, sendo que todas as pessoas de certa forma estão inseridas nessa lógica, em um processo em que se mantém a ordem social, o pobre é incluído e ao mesmo tempo excluído, o que gera na população um sentimento de “culpa individual pela exclusão.” (SAWAIA, 2001, p. 9).

Algumas professoras mencionaram o quanto populações em condições de miserabilidade, como pessoas em situação de rua, por exemplo, nunca tiveram uma oportunidade de escolarização e que isso deveria ser revisto pelos governantes e/ou por ações da própria comunidade. Uma professora parece ter se sensibilizado com essa reflexão, e percebemos esse movimento de culpa individual pela exclusão social produzida, conforme anunciado por Sawaia (2001).



Constatamos que grande parte da população brasileira atualmente vive, de fato, situações de exclusão, segregação e discriminação, sendo esses fenômenos muitas vezes naturalizados pelos indivíduos, não havendo uma reflexão e problematização sobre as questões de ordem social, econômica e política, que estão envolvidas nesse contexto. Nas palavras de Rossato, Leonardo e Leal (2017, p. 50): “A naturalização que cerca o fenômeno da exclusão dificulta a análise das condições desse fenômeno, multiplamente determinado, que se expressa no alijamento dos indivíduos em relação aos direitos sociais como educação e saúde”.

No decorrer da proposta formativa, as participantes, ao relatarem suas percepções sobre a realidade das crianças e famílias atendidas em sua escola, deixaram transparecer a precariedade de condição de vida de muitas famílias e os enfrentamentos diários vividos por estas, referentes à fome, desemprego, falta de moradia, problemas de infraestrutura e saneamento básico, drogadição, abandonos. Desse modo, considerando o papel da escola na humanização de todos os sujeitos, perguntamo-nos: como lutar para que todas as pessoas tenham condições de vida dignas e para que a escola possa cumprir sua função educativa de promover o desenvolvimento integral de alunas/os por meio da apropriação do conhecimento científico e cultural?

Cena 4: “Eu não faço isso sozinha. Eu preciso do coletivo”⁶⁴

Destacamos a fala acima “Eu não faço isso sozinha. Eu preciso do coletivo”, proferida por uma das participantes na proposta formativa porque, fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural (MEIRA; FACCI, 2007; VIGOTSKII, 1933/2001) defendemos a perspectiva de que nos constituímos nas - e pelas - relações estabelecidas ao longo da vida. Assim, constituímos-nos na escola e também a constituímos,

64 Fala de uma das participantes em um dos encontros na proposta formativa.

dialeticamente, na relação com alunos/as, nossos pares, famílias e comunidade escolar.

Percebemos pelas falas das participantes, ao longo dos encontros, sentimentos de satisfação acerca do trabalho que realizam na escola, em equipe, mesmo diante das adversidades que enfrentam. Algumas professoras também revelaram a presença de afeto na relação com suas/seus alunas/os, bem como preocupação e desejo de contribuir com o desenvolvimento delas/es.

Vale mencionar aqui o quanto a relação entre professora e alunas/os é marcada pelo afeto e não raro confundida, principalmente pelas crianças, com a relação maternal e com a extensão do lar. Muitas vezes, em salas de aula de educação infantil e séries iniciais, fica nítida a tentativa das crianças na (re)construção do vínculo com a professora por meio de bilhetinhos, mensagens carinhosas e até mesmo pela forma de se dirigirem a ela como “tia”. Não podemos nos esquecer do quanto a docência, nesse nível de ensino, ainda é marcada por essa construção histórica de um modelo de identidade profissional atravessado pela figura de “tia”, remetendo-nos a essa visão da professora como extensão de pessoas que compõem o núcleo familiar. Nesse sentido, vale trazer o apontamento de Paulo Freire (1999, p. 09) sobre isso: “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão.”

Para Nóvoa (2017), é preciso pensar em uma formação docente para o exercício de uma profissão. Na perspectiva do autor, o campo “formação de professores” se trata de um problema político e não técnico e deve passar por transformações; defende que a formação deve fortalecer a/o professora/professor como profissional, bem como a própria profissão. Aponta a importância da reorganização do lugar da formação docente e elenca cinco posições/posturas necessárias à/ao professora/professor: disposição pessoal, interposição

profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública.

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal*. Precisamos de espaços e tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudem a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores. (NÓVOA, 2017, p. 1121, itálico e destaque do autor).

Na direção do que defendemos, para que as/os alunas/os possam acessar os conhecimentos e desenvolver-se intelectual e emocionalmente, alcançando níveis potenciais de suas funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 1924-1931/2012), não basta que as/os professoras/es tenham sensibilidade e se direcionem às/aos alunas/os com afeto, amor, mas que empreendam esforços pedagógicos e metodológicos, para o alcance desses avanços junto às/aos alunas/os. A partir disso, como conscientizar as/os professoras/es sobre a importância de ocuparem o lugar de profissionais no trabalho pedagógico, sem deixar de lado os aspectos afetivos que envolvem as relações entre professora/professor e aluna/aluno e o processo de ensino e aprendizagem escolar?

Cena 5: De que formação as professoras realmente precisam?

Quando dialogamos com as professoras sobre espaços ou oportunidades de formação continuada, elas nos relataram cursos oferecidos pela Superintendência ou pela Secretaria Municipal da Educação, mas que nem sempre atendem aos anseios, demandas e necessidades delas. Ressaltamos a importância de que os órgãos responsáveis promovam a formação continuada dos docentes conforme previsto na legislação (BRASIL, 1996); no entanto, consideramos relevante que,

para além de questões práticas, sejam abordados e trabalhados temas referentes ao contexto educacional por meio de literatura especializada e de autoras/es com fundamentação teórica consistente.

Ademais, defendemos uma proposta formativa permeada por recursos estéticos e estratégias diferenciadas, que promova experiências sensíveis e que possa desenvolver não apenas a cognição, mas os sentidos e imaginação, além de potencializar a apropriação e ampliação de conhecimentos pelas professoras/es, viabilizando reflexão crítica (PESSOA; SILVA, 2015; PREZZOTO; FERREIRA; ARAGÃO, 2015; SILVA, 2005).

Em um dos encontros formativos, uma participante revelou sua percepção de que a utilização de elementos artísticos em propostas de formação continuada de professoras/es mobiliza diferentes formas de participação e envolvimento. Ao relatar sua trajetória profissional, outra participante mencionou que encontrou nos livros de literatura infantil maneiras de promover a aprendizagem das/os alunas/os. Comentou que a Arte Literária a encanta e, então, ela utiliza esta modalidade de Arte para também encantar suas/seus alunas/os.

De maneira análoga a essa participante, e apoiadas em Vygotsky (1925/1999), concebemos que a literatura tem um forte potencial de encantamento e traz contribuições muito relevantes para o desenvolvimento cultural de crianças e de adultos e, por esse motivo, procuramos inserir, em nossa proposta formativa, poemas, livros de literatura infantil, crônicas que pudessem promover reflexões e experiências sensíveis nas participantes.

No último encontro formativo em que disponibilizamos reproduções de obras de Arte e, ainda, poemas de artistas e escritoras/es, constatamos que instigamos a percepção e também a emoção das professoras, levando-as a resgatarem em si mesmas, outras vivências pessoais experienciadas com/no grupo. Identificamos que cada professora foi tocada/afetada de uma forma diferente pelos elementos

artísticos expostos na sala, tendo em vista as suas singularidades. Além disso, vale ressaltar que a relação que cada uma estabelece com a Arte sofre interferências do contexto, do contato anterior com tais recursos, além das próprias condições de sensibilidade do sujeito, conforme o próprio Vygotsky (1925/1999) nos ensina.

Diante disso, propomos a seguinte reflexão: como utilizar elementos artísticos ou estéticos em propostas de formação de professoras/es, quando essas/esses profissionais e as/os próprias/os psicólogas/os não vivenciam a Arte em sua experiência pessoal e profissional?

PARA CONTINUARMOS O DIÁLOGO

No decorrer deste capítulo, tivemos a intenção de apresentar uma possibilidade de atuação da Psicologia Escolar na formação docente a partir do relato de uma experiência formativa vivida com professoras da Educação Básica. Em nossa perspectiva, a Psicologia Escolar tem grandes contribuições a dar, assim como tem feito ao longo da história da profissão, em espaços de formação continuada, no contexto de trabalho docente, auxiliando nos dilemas e desafios que as/os docentes vivenciam na instituição escolar.

Partindo da premissa de que as/os professoras/es são sujeitos históricos, e que interagem com outros sujeitos e com o mundo em uma dada realidade concreta (BARROCO; SOUZA, 2012; VIGOTSKII, 1933/2001), reiteramos uma atuação da Psicologia Escolar junto a professoras/es, compondo com elas/eles momentos de discussão e reflexão para uma nova compreensão dos fenômenos educacionais com os quais lidam cotidianamente, dentre eles os que estão relacionados à inclusão escolar.



Não podemos legitimizar a culpabilização dessas/es profissionais pelos problemas vividos na Educação na atualidade, uma vez que esses problemas têm suas raízes em questões sociais, culturais, políticas e econômicas dentro de uma sociedade específica na qual os sujeitos estão inseridos. Acreditando na importância da Educação para o desenvolvimento humano e para a humanização, consideramos necessário reivindicar no âmbito das políticas públicas melhores condições de trabalho docente, planos de carreira com adequada remuneração e que viabilizem à/ao professora/professor oportunidade contínua de se qualificar (SAVIANI, 2009).

Em nossa percepção, nessa proposta formativa, ao participarem de diálogos em grupo, as professoras tiveram a oportunidade de discutirem e analisarem questões relacionadas à educação inclusiva e à formação docente, colaborarem com seus pares e conosco no processo de desconstrução de paradigmas, de revisão de teorias e práticas e, ainda, mobilizarem a necessidade de mudanças em direção à efetivação de práticas educacionais inclusivas.

Desse modo, podemos dizer que, nos diálogos ocorridos ao longo dos encontros formativos foi possível presenciar, no grupo de professoras, a circulação de dúvidas e questionamentos, desabafos e inquietações, angústias e sofrimentos, que repercutiram nos sujeitos de forma a construir conhecimentos e novas compreensões sobre a temática focalizada, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional docente. Reiteramos, no entanto, que tal processo formativo necessita ser permanentemente percorrido, com vistas à implementação de novas propostas teórico-metodológicas de atuação, buscando romper com a exclusão tão presente na sociedade e no cenário educacional brasileiro.

Vale ressaltar a importância de se considerar a complexidade da tarefa de ensinar e a produção de saberes pelas próprias professoras em sua prática. Nas palavras de Zibetti e Souza (2007, p. 260), “ênfata-se a necessidade de redimensionar os processos formativos,



considerando os saberes docentes que são construídos e utilizados pelos professores na atuação profissional”.

Vislumbramos, assim como Zibetti e Souza (2007), a possibilidade de ampliação do desenvolvimento profissional docente também a partir dos saberes docentes. Por isso, acreditamos que esse desenvolvimento profissional docente tão almejado, em que as professoras possam aprender novas formas de pensamento, reflexão, expressão, diálogo e atuação, poderá ser desencadeado por meio de experiências de formação continuada, realizadas no próprio contexto de atuação, sendo fundamental considerar os saberes das professoras.

Destacamos, por outro lado, os limites de uma proposta apresentada via pesquisa acadêmica em um curto espaço de tempo, como o vivido no estudo aqui relatado, em que apesar de fornecer indícios de contribuições, também explicita o quanto um trabalho formativo somente trará contribuições efetivas se ocorrer em caráter contínuo e permanente. Enquanto a formação continuada não fizer parte de uma agenda política e educacional, as professoras seguirão realizando o trabalho pedagógico possível, conforme as suas condições concretas de trabalho e de sua formação.

Somente a partir de um efetivo engajamento e articulação entre sociedade, instituições acadêmicas e poder público na luta pela valorização da Educação e dos profissionais dessa área, presenciaremos mudanças no cenário educacional brasileiro, que possivelmente repercutirão em uma escola de qualidade e que garanta uma educação inclusiva para todas/os e para cada uma/um.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. Avaliação Psicológica na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 38, n. spe, p. 60-73, out./nov. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000208800>. Acesso em: 04 jun. 2021.

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

ANTUNES, M. A. M. Psicologia no Brasil. Um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. spe, p. 44-65, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500005>. Acesso em: 04 jun. 2021.

ARAGÃO, A. M. F. de. Ciência e reflexividade: considerações a partir de um projeto formativo-investigativo. **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 5, n. 10, p. 17-29, jul./dic. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281024896002.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

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

BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. R. de. Contribuições da Psicologia histórico-cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n.1, p. 111-132, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642012000100006>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRUM, E. A história de um olhar. *In*: BRUM, E. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006. p. 22-25.



BUIATTI, V. P. *et al.* Transtorno do espectro autista, inclusão escolar e formação de professores: contribuições da Psicologia Escolar/Educacional e da Educação Especial. *In:* QUILLICI NETO, A.; SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A. (org.). **Formação e trabalho docente: encontros e desencontros no desenvolvimento profissional.** Curitiba: CRV, 2016. p. 49-68.

DAZZANI, M. V. M. A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 362-375, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a11.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

FACCI, M. G. D. A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. *In:* MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.). **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação.** Campinas: Editora Alínea, 2015. p. 93-113.

FARIAS, M. N. O. *et al.* Projeto “Formação Centrada na Escola”: ação colaborativa e compartilhada de formação docente. *In:* VICENTINI, A. A. F.; FARIAS, M. N. O.; SADALLA, A. M. F. de A.; PRADO, G. do V. T. (org.). **Professor-formador. Histórias contadas e cotidianos vividos.** Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 137-148.

FERREIRA, L. H. (org.). **Arte do olhar: Percursos em Educação.** Campinas: Ilion, 2011.

FERREIRA, L. H.; FRANÇA, R. C.; VIEIRA, B. V. Estética do cotidiano: experiência e produção de saberes na formação docente. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 23, n. 1, p. 83-98, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v23i1.6357>. Acesso em: 04 jun. 2021.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 1999.

GALDINI, V.; AGUIAR, W. M. J. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. *In:* MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia Escolar: práticas críticas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 87-103.

GATTI, B. A. Formação de professores: compreender e revolucionar. *In:* GATTI, B. A., SILVA JÚNIOR, C. A. da; MIZUKAMI, M. da G. N.; PAGOTTO, M. D. S.; SPAZZIANI, M. de L. (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 229-244.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, [Piracicaba], v. 10, n. 1, p. 134-141, jun. 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/164>. Acesso em: 04 jun. 2021.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. de. Educação, Psicologia Escolar, Inclusão: aproximações necessárias. **Revista Psicopedagogia**, [São Paulo], v. 28, n. 86, p. 185-193, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000200009. Acesso em: 04 jun. 2021.

KOBAYASHI, D. E. do A. S.; LAPLANE, A. L. F. Perspectiva inclusiva: uma experiência de formação e professores na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. In: KASSAR, M. de C. M. (org.). **Diálogos com a diversidade**. Desafios da formação de educadores na contemporaneidade. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 77-92.

LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATO, S. P. M. (org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**. Curitiba: Appris Editora, 2017.

LIMA, L. R.; NUNES, L. G. A. Psicologia Escolar na Educação Básica: algumas contribuições para a formação docente. **Perspectivas em Psicologia**, v. 15, n. 2, p. 268- 279, jul./dez. 2011.

LONGAREZI, A. M.; ALVES, T. de C. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, [São Paulo], v. 13, n. 1, p. 125-132. jan./jun. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000100014>. Acesso em: 04 jun. 2021.

MACHADO, A. M.; ALMEIDA, I.; SARAIVA, L. F. de O. Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. **Educação inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. p. 21-36.

MANTOAN, M. T. E. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. Educação Inclusiva na Prática. **Portal Diversa**. [S. l.]: Instituto Rodrigo Mendes, 2013. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca/>. Acesso em: 04 jun. 2021.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, [Lisboa], v. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>. Acesso em: 04 jun. 2021.

MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (org.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (org.). **Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 95-114.



NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [São Paulo], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 04 jun. 2021.

NUNES, L. G. A. **Psicologia Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente**: tecendo diálogos com professores sobre educação inclusiva. 2020. 326 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19102020-172548/pt-br.php>. Acesso em: 04 jun. 2021.

NUNES, L. G. A.; BUIATTI, V. P. Psicologia Escolar e Educacional e formação de professores no contexto de trabalho: perspectiva teórica e prática de atuação. *In*: QUILLICI NETO, A.; SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A. (org.) **Formação Docente**: história, políticas e práxis educacional. Uberlândia: Comoser, 2015. p. 21-34.

OLIVEIRA, M. C. S. L. de; DIAS, S. de S. Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: um olhar da Psicologia Escolar. *In*: FRANCISCHINI, R.; VIANA, M. N. (org.). **Psicologia Escolar**: que fazer é esse? Brasília: CFP, 2016. p. 83-97.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

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

PESSOA, C. T.; SILVA, S. M. C. da. Arte e formação continuada de professores: cenas de uma proposta. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [Campinas], v. 20, n. 3, p. 229-239, set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2872>. Acesso em: 04 jun. 2021.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, [Curitiba], v. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>. Acesso em: 04 jun. 2021.

PREZOTTO, M.; FERREIRA, L. H.; ARAGÃO, A. M. F. de. Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. **Laplace em Revista**, [São Carlos], v. 1, n. 3, p. 20-33, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5527/552756337004/html/index.html>. Acesso em: 04 jun. 2021.

RODRIGUES, D. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**,

[S. l.], v. 7, n. 2, p. 5-21, jun. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773176>. Acesso em: 04 jun. 2021.

ROSSATO, S. P. M.; CONSTANTINO, E. P. O trabalho do professor na Educação Especial: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATO, S. P. M. (org.). **Educação Especial e Teoria Histórico Cultural**. Contribuições para o desenvolvimento humano. Curitiba: Appris Editora, 2017. p. 127-144.

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

SADALLA, A. M. F. de A. *et al.* Partilhando formação, prática, dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. **Psicologia Escolar e Educacional**. [São Paulo], v. 9, n. 1, p. 71-86, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000100007>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 14, n. 40, p. 143-155. jan./jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2021.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, B. B. (org.). **As artimanhas da exclusão**. Análise Psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 97-118.

SILVA, S. M. C. da. **Psicologia Escolar e Arte** - Uma proposta para a formação e atuação profissional. Campinas: Editora Alínea; Uberlândia: Edufu, 2005.

SOUZA, D. T. R. de. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. *In*: OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. de (org.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 2002. p. 249-268.

SOUZA, M. P. R. de. A perspectiva crítica em Psicologia Escolar e possíveis aproximações com a Psicologia Histórico-Cultural. *In*: BEATÓN, G. A.; SOUZA, M. P. R. de; BARROCO, S. M. S.; BRASILEIRO, T. S. A. (org.). **Temas escolhidos na Psicologia Histórico-cultural**: interfaces Brasil-Cuba. Maringá: Eduem, 2018. p. 19-36.

SOUZA, M. P. R. de. O movimento de crítica em Psicologia Escolar: elementos para a compreensão da trajetória de uma área de atuação profissional. *In*: SOUZA, M. P. R. de; SILVA, S. M. C. da; YAMAMOTO, K. (org.). **Atuação do Psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios**. Uberlândia: Edufu, 2014. p. 13-32.

SOUZA, V. L. T. Educação, valores e formação de professores: contribuições da Psicologia Escolar. *In*: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.). **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas: Editora Alínea, 2015. p. 115-130.

TADA, I. N. C.; SILVA, A. C.; COUTINHO, A. G. P. Inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista. *In*: NEGREIROS, F.; ZIBETTI, M. L. T.; BARROCO, S. M. S. (org.). **Pesquisas em Psicologia e Políticas Educacionais**. Desafios para enfrentamentos à exclusão. Curitiba: CRV, 2018. p. 99-114.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. (original publicado entre 1924-1931). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. (original publicado em 1933).

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

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (escrito em 1925).

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 02, p. 247-262, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200005>. Acesso em: 04 jun. 2021.

The background of the entire page is a grid of stylized human faces. The faces are rendered in a minimalist, graphic style with bold outlines and flat colors. The color palette is primarily warm, consisting of various shades of orange, red, and yellow. The faces are arranged in a grid, with some larger and more prominent than others, creating a sense of depth and repetition. The overall effect is a dense, textured pattern of human figures.

13

Alacir Villa Valle Cruces

FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PSICÓLOGAS(OS) ESCOLARES

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.97600.13](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.97600.13)


INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019 foi sancionada a Lei n. 13.935 (BRASIL, 2019) que dispõe sobre a inserção de psicólogas(os) e assistentes sociais na educação básica. Fruto de quase 20 anos de luta, desde a apresentação do Projeto de Lei PL 3688/2000, seguida de sucessivas alterações, arquivamentos e desarquivamentos, ela foi bastante aplaudida, mas também questionada. Muitas discussões e mobilizações para sua regulamentação nos municípios, nos estados e em nível federal vêm acontecendo.

Severa crítica ao modo como as(os) psicólogas(os) se posicionavam diante das dificuldades escolares foi deflagrada nas décadas de 80 e 90 do século passado, trazendo a dimensão institucional dessa atuação e sua inserção nas políticas públicas para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2006, 2010). Porém, o tipo e as formas de atuação se mostram ainda bastante diversas e levantam polêmicas relativas às concepções, métodos e fundamentos teóricos que as embasam (SOUZA; SILVA; YAMAMOTO, 2014).

Consideramos, a partir dessas colocações, que se faz necessária uma ampla discussão sobre a regulamentação e a implementação da Lei n. 13.935/2019, que reflita sobre o trabalho que a psicóloga e o psicólogo desenvolverão junto à educação básica e sobre a forma como essa(e) profissional será inserida(o) nas políticas públicas de educação em todos os níveis. Sabemos que essa não é uma discussão fácil e que a tarefa que cabe a essa(e) profissional exige preparo teórico, técnico e qualificação ético-política, que nem sempre pode ser atingida nos cursos de Graduação em Psicologia de nosso país.

No caso das práticas desenvolvidas por psicólogas(os) nos meios escolares, as diversas concepções de homem e de mundo; as bases e fundamentos filosóficos e epistemológicos que as direcionam e que são, por vezes, antagônicas; assim como a adesão a teorias



psicológicas que entendem o desenvolvimento humano, a aprendizagem, a inteligência, a memória e todas as demais funções psicológicas de modo distinto; levam a planejamentos, avaliações e intervenções de diversos formatos, que se materializam em atividades bastante distintas. Uma revisão na literatura sobre a atuação da(o) psicóloga(o) na área educacional permitirá encontrar trabalhos que se reduzem a avaliação individual de alunos, encaminhados por apresentarem dificuldades no processo de escolarização, por meio de testes e outros instrumentos pré-padronizados, com indicação de psicoterapia e orientação aos pais (PATTO, 1990; PROENÇA, 2000; SOUZA, 1997).

Por outro lado, também permitirá encontrar trabalhos realizados em equipes multidisciplinares, que envolvem todos os atores e todas as dimensões da escola para a compreensão e transformação dos entraves e das dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem, a fim de garantir o direito à educação de qualidade e inclusiva (LEANDRINI; SARETTA, 2007; MACHADO, 1997, 2000; SOUZA, 2007;).

Essa diferença, segundo nosso ponto de vista, pode ser explicada a partir da formação que essas(es) profissionais tiveram. Esse preparo, muitas vezes, se dá de modo mecânico, por meio de informações e de técnicas transmitidas sem a necessária reflexão sobre as concepções de homem e mundo que se encontram por trás delas ou dos fundamentos epistemológicos que as sustentam e às bases teórico-metodológicas que as embasam.

Neste capítulo, propomo-nos a apresentar fundamentos teórico-metodológicos para uma formação e uma atuação crítica em psicologia escolar, que propicie a inclusão e a permanência de todas(os) as(os) alunas(os) na escola, garantindo o direito à educação e a superação das queixas escolares, comumente encontradas nas redes públicas. Pretendemos, além disso, provocar reflexões sobre o compromisso das psicólogas e dos psicólogos com o desenvolvimento integral das pessoas e a importância da escola para essa finalidade. Perguntas como: “a quem beneficiamos com nosso trabalho?”,


“para que servem a psicologia e os psicólogos?”, “qual a função social da escola?”, “como ela pode beneficiar o desenvolvimento integral das pessoas?”, suscitam dilemas ético-políticos que devem fazer parte da formação profissional em Psicologia e serão, portanto, aqui abordadas.

Em acordo com Bleger (1984), partimos da certeza de que não há atividades profissionais neutras, pois elas sempre têm uma direção e uma consequência; que a investigação não é isolada da ação ou a teoria dissociada da prática, portanto, consideramos imprescindível que os cursos de formação de psicólogas(os) provoquem essas reflexões e exercitem a busca de saídas aos problemas com os quais esses profissionais se defrontam em seu cotidiano de trabalho. Consideramos, ainda, que toda e qualquer atuação em psicologia é interventiva e política, fato que, necessariamente, tanto as(os) futuros profissionais como aquelas(es) que estão em serviço devem estar preparadas(os) para observar, interpretar e avaliar, pois ela sempre é produto e produtora das relações que se dão nos ambientes escolares. Partimos, ainda, do princípio de que as atividades em psicologia, especialmente aquelas que ocorrem nos meios educativos, devem ir além do “tratamento e da cura”, mas se estender aos níveis preventivos e de promoção de saúde (BLEGER, 1984; CONTINI, 2000).

DESENVOLVIMENTO

As práticas em Psicologia Escolar e Educacional

A partir de fundamentos teóricos que comprovam que o conhecimento é construído gradativa e dialeticamente na interação do indivíduo com o ambiente em que está inserido, pode-se afirmar que todas as pessoas são capazes de aprender, desde que haja condições previamente organizadas para isso (MARTINS, 2013; VYGOTSKY, 1930-1935/1989). Neste sentido é essencial que a(o) psicóloga(o) contribua



no planejamento de ensino. Esse deve ser construído coletivamente e assumido por todos os envolvidos, deve levar em conta a realidade e as condições histórico-culturais daquela comunidade. Desse planejamento, deve constar a avaliação inicial e contínua do desenvolvimento e da aprendizagem das(os) alunas(os), pois ela permitirá a escolha de métodos e estratégias de ensino, assim como a organização das práticas educativas que propiciem uma interação saudável e produtiva entre todas(os), além de muitos outros elementos, sustentados por políticas públicas que garantam até mesmo uma estrutura física adequada para essas finalidades.

Esses aspectos se mostram em acordo com a nota técnica divulgada em dezembro de 2020, pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), que considera que a (o) psicóloga(o) escolar, trabalhando em equipes multiprofissionais, deverá participar da elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias de ensino, a partir de conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, a fim de garantir que todos aprendam, ainda que com suas características peculiares. Deve, ainda, realizar avaliação psicológica, a partir das necessidades específicas identificadas no processo educativo, que considere a rede de fenômenos presentes e orientar educadoras(es) e familiares nos casos de dificuldades em relação aos processos de escolarização.

É importante esclarecer, no entanto, que a avaliação mencionada não deve se restringir aos padrões psicométricos e quantificadores que impregnaram a psicologia que se desenvolveu em nosso país (ANTUNES, 2004, 2011). A avaliação ou o psicodiagnóstico comumente realizado nas(os) alunas(os) que apresentassem entraves na escolarização ou no desenvolvimento, eram feitos, frequentemente, por meio de provas e testes pré-padronizados. Em função dessa concepção, e dos instrumentos utilizados frequentemente, incorreram e continuam incorrendo na patologização e na medicalização de fenômenos que na sua raiz são sociais, históricos, econômicos, escolares ou relativos às

políticas públicas educacionais (PROENÇA, 2002). Esses fenômenos são excluídos de avaliações não críticas e fazem recair toda a culpa pelas dificuldades no próprio indivíduo.

Consideramos que avaliar é um processo que deve trazer compreensão e explicação, não apenas das possibilidades e dificuldades presentes no funcionamento mental, mas também sobre as que estão se desenvolvendo e precisam de mediação adequada para completarem esse processo. Dessa forma, consideramos, em acordo com Vygotsky (1930-1935/1989), que a avaliação deve buscar a gênese e todo o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, deve considerar não apenas o nível de desenvolvimento já atingido ou a zona de desenvolvimento real, mas a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, aquelas funções que necessitam de ajuda para completarem seu desenvolvimento. Trata-se, portanto, de processo que se volta não apenas para classificação e rotulação de alunas(os), mas pelo qual se identificam possibilidades, motivações e interesses que servirão de base para planejar e realizar intervenções (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006; FACCI; SOUZA, 2014).

Nessa mesma direção, a referida nota considera que compete à(ao) psicóloga(o) escolar e educacional participar da elaboração de políticas públicas de educação, fundamentando-se nos conhecimentos já desenvolvidos pela psicologia científica, a fim de planejar e implementar modelos e estratégias de construção do conhecimento e de desenvolvimento humano mais adequadas à realidade em que se trabalha. Para isso, não pode se fixar apenas nos indivíduos, isoladamente, mas na prevenção e promoção de saúde de toda a comunidade (CONTINI, 2000). Analisar os contextos sociais, econômicos, escolares e o Projeto Político-Pedagógico das unidades atendidas, em articulação com as áreas da Saúde, da Assistência Social, dos Direitos Humanos e da Justiça também é considerada tarefa que cabe a esse profissional, sempre em equipe multidisciplinar.

Cabe, ainda, à(ao) psicóloga(o) escolar, segundo a mesma nota (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2020), a formação continuada das equipes educacionais, a partir da reflexão constante sobre suas práticas e a promoção de ações que auxiliem na integração da família, do educando e da escola, e necessárias à superação de estigmas, de preconceitos, violências, humilhações, da patologização, da medicalização e da judicialização na escola.

Esses elementos se mostram fundamentais para que as psicólogas e os psicólogos possam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e com melhores oportunidades para todas(os). Trabalhar para a construção de uma escola pública de qualidade, democrática e inclusiva, é garantir o direito de todas as pessoas de se apropriarem dos conhecimentos e da cultura desenvolvida historicamente pela humanidade. Segundo Saviani (1989), o homem, diferentemente dos demais animais, precisa produzir continuamente sua própria existência, transformando a natureza. Para isso, precisa conhecer as propriedades do mundo real, produzir conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes e habilidades que lhe permitam antecipar, mentalmente, os objetivos de suas ações. Nessa perspectiva, a escola tem um papel imprescindível para a humanização de todos, já que, segundo o mesmo autor

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2015b, p. 287).

Novamente, apoiados nas propostas de Vigotski (1928/2004) e de Saviani (1989, 2015a; 2015b), consideramos de suma importância uma formação em psicologia que prepare profissionais aptas(os) a contribuírem para que a escolarização garanta essas possibilidades

transformadoras e sua efetiva função social de humanização dos indivíduos. Também é fundamental que prepare a(o) aluna(o) filosófica e teoricamente para que reflita sobre as concepções de homem, de natureza e de escola, sobre as condições de desenvolvimento e de construção de conhecimento, evitando que concepções organicistas sustentem práticas psicológicas em educação.

Em acordo com a nota técnica emitida pela ABRAPEE, cabe destacar que é importante que a(o) psicóloga(o) tenha conhecimentos sustentáveis e cientificamente validados tanto da Psicologia como da Educação, em suas dimensões técnica e ética, para embasar uma atuação potencializadora e capaz de desconstruir paradigmas baseados em preconceitos e em falsos pressupostos teóricos. Impõe-se, além disso, que a(o) profissional considere a produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico assistencial.

Além de muitos outros aspectos da formação em Psicologia que poderiam ser levantados, esses são fundamentais, sob nosso ponto de vista, para um desempenho profissional qualificado em psicologia escolar. No entanto, pesquisas que vêm sendo realizadas revelam que, apesar da proposta de formação contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2011) elas são pouco desenvolvidas nos cursos de Graduação em Psicologia (BRASILEIRO; SOUZA, 2010; CRUCES, 2005, 2009; CRUCES; MALUF, 2007; SOUZA; CHECHIA; RAMOS; TOASSA; SILVA; BRASILEIRO, 2020).

Dados obtidos em pesquisas, realizadas desde a década de 80 do século passado até os anos recentes, mostram que os interesses profissionais de estudantes e de psicólogas(os) recaem predominantemente sobre a atividade clínica ou de saúde, que, geralmente está focada no diagnóstico de problemas psíquicos, com a consequente patologização dos comportamentos e a indicação de tratamento. Ainda que defendam conceitos atuais de saúde integral e de qualidade de vida, o apoio nos manuais médicos de classificação de doenças



(Classificação Internacional de Doenças-CID e Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais-DSM, por exemplo) denuncia a necessidade de rotular, de buscar um quadro no qual aqueles comportamentos se encaixem, prática que, nos meios educativos, trouxe e vem trazendo a medicalização, a patologização e a judicialização de condutas sem que os problemas sejam resolvidos e sem que professores e demais atores tenham o necessário apoio e orientação para o trabalho cotidiano em sala de aula. Não explicar as condições de desenvolvimento e as interações que ocorrem e como ocorrem nos meios escolares, as condições e os funcionamentos que provocam entraves nos processos de ensino e de aprendizagem, tem se mostrado prática que destitui da criança ou do jovem seu direito de se apropriar do conhecimento historicamente construído pela sociedade, pois a coloca na condição de “doente” e de “incapaz”.

Em contrapartida também podemos verificar que estudos referentes à formação desse profissional (BASTOS; GONDIM; SOUZA, J.; SOUZA, M., 2011; CRUCES, 2009; CRUCES; SOUZA; CALIA; OLIVEIRA; AKAMINE, 2020; SOUZA; BASTOS; BARBOSA, 2011; SOUZA; CECCHIA; RAMOS; TOASSA; SILVA; BRASILEIRO, 2020) têm demonstrado que a prática de utilizar provas, testes, questionários e escalas, além de outros instrumentos construídos para apoiar a realização de psicodiagnósticos, continuam sendo fundamentos para o preparo das(os) futuras(os) profissionais e o exercício para chegar ao “quadro clínico correto”, exigência para aprovação. No entanto, o método clínico, que poderia ser mais bem trabalhado, a fim de permitir compreensão das pessoas, grupos e instituições, praticamente não aparece nas disciplinas e nas atividades práticas dos cursos, levando as(os) profissionais a sentirem-se pouco preparadas(os) para essas atividades, que consideram complexas e mais difíceis, tais como as que envolvem análise e intervenções grupais, análises institucionais e práticas grupais de caráter preventivo. Disciplinas, estágios e atividades práticas voltadas aos processos educativos, que poderiam propiciar conhecimento, desenvolvimento e aplicação desses conteúdos e dessas características,

aparecem em poucos cursos de graduação, mesmo depois das alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

As referidas pesquisas mostram que ainda predominam os estágios com foco nas psicoterapias bi pessoais, fato que apenas se agravou neste período de pandemia pela Covid-19, em que atividades práticas presenciais em instituições ou organizações tornaram-se praticamente impossíveis, trazendo prejuízos ainda incalculáveis, neste momento, para a formação desses alunos. A construção de práticas em serviço e as possibilidades que se abriram com elas, vetadas em função de nossas condições sanitárias, voltaram a enfatizar uma formação que acreditávamos ter sido superada, em grande medida, ao menos.

Podemos constatar, nos muitos anos de supervisão de estágios em Psicologia Escolar e Educacional, e na troca com colegas sobre suas experiências nesse campo, que os conhecimentos e vivências no cotidiano escolar, por meio de entrevistas com alunas(os), suas(seus) professoras(es) e familiares, contribuem de modo importante para a construção desse profissional, ao colocá-lo diante de desafios e de possibilidades diferentes daqueles que surgem no ambiente clínico.

A reflexão sobre os conhecimentos teóricos adquiridos e suas aplicações junto às instituições e grupos, geralmente, permitem a construção conjunta de projetos de prevenção e de modos de superação de problemas frequentes em nossa sociedade de classes, tais como o preconceito, a violência, a estigmatização e a exclusão, como desrespeitos e intolerância à diversidade.

Diferentemente da condição da psicoterapia convencional, realizada num consultório fechado e desenvolvida entre duas pessoas, os meios escolares são abertos, com demandas diferentes e imprevisíveis, que exigem, segundo os participantes das pesquisas citadas, habilidades pouco desenvolvidas nos cursos de graduação, sendo, por isso, consideradas mais difíceis.


Por meio da análise crítica dos conhecimentos adquiridos, das técnicas e das políticas públicas vigentes em educação, em assistência e em saúde, eles podem ser compreendidos não como fenômenos individuais, mas como construções históricas e de um modo de viver em sociedade. Esses dados, muitas vezes, instigam as(os) futuros profissionais a buscarem saídas coletivas, a se posicionarem de modo diferente do que faziam antes de iniciarem os estágios e contribuem para a desconstrução da visão de que aquela pessoa que está na escola atendida precisa de tratamento ou acompanhamento psicológico individual.

É por meio de discussões subsidiadas por uma psicologia crítica que se torna possível uma formação, que, além de estar em acordo com a garantia dos Direitos Humanos e do Código de Ética Profissional do Psicólogo, permita a construção da noção de compromisso social que as(os) psicólogas(os) devem assumir na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, para uma atuação que tenha sempre em conta a construção dialética e contínua das subjetividades, por meio das vivências concretas e das interações em seu meio cultural.

Diretrizes Curriculares Nacionais e suas implicações para a formação e atuação em Psicologia Escolar

Não são poucos os avanços no sentido de uma formação mais crítica e voltada para o compromisso social da profissão que podem ser encontrados nos documentos que atualmente norteiam os cursos de Formação em Psicologia (DCNs 2004, 2011 e a de 2019, que ainda aguarda homologação), se comparados ao documento inicial, proposto quando da regulamentação da profissão e denominado de currículo mínimo.

Esses documentos, por serem fruto de longas discussões e de participação ativa de entidades, associações, professoras(es), pesquisadoras(es) e profissionais da área, parecem revelar a



preocupação com a qualidade da formação e, mais ainda, com a formação de profissionais empenhadas(os) e comprometidas(os) com as necessárias transformações sociais de nosso país. Intensas mudanças sociopolíticas, econômicas, éticas e técnicas vêm ocorrendo nas últimas décadas e nos deparamos com uma sociedade cada vez mais competitiva, com a precarização dos serviços em geral, com o aumento da injustiça e a limitação de oportunidades para uma grande camada da população, que vê aumentar, a cada dia, o descompromisso com a garantia de seus direitos mínimos e a diminuição de investimentos em políticas públicas e serviços.

Para enfrentar essas condições, acreditamos que as(os) psicólogas(os), como profissionais da saúde e comprometidos em seu Código de Ética com os Direitos Humanos, não podem se esquivar de assumir papel ativo nessa luta. Para isso, consideramos necessário que o preparo de profissionais inclua conteúdos, teóricos e práticos, que lhe permitam fazer uma análise crítica das situações concretas de vida dos brasileiros e suas implicações em suas subjetividades, superando as visões maniqueístas, deterministas e romantizadas de que o homem pode se fazer, independentemente de sua realidade histórico-cultural.

Podemos constatar, ainda, a necessidade de desenvolvimento técnico, teórico e metodológico que deem base à construção de novos métodos e novos modelos de análise das pessoas concretas e de suas subjetividades, assim como de novas práticas que possam transformá-las. Na área educacional, um grande e intenso trabalho vem sendo realizado nas últimas décadas, para o desenvolvimento de métodos e de técnicas de pesquisa dessas subjetividades, de formas apropriadas de conhecer e atuar nos meios escolares, com a finalidade de atingir maior qualidade nos processos de ensino e aprendizagem e construir relações mais saudáveis, confirmando mais uma vez as possibilidades e as contribuições dessa ciência para a construção de uma sociedade melhor (BEATÓN; SOUZA; BARROCO; BRASILEIRO, 2018; CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019; FACCI; MEIRA; TULESKI,

2012; NEGREIROS; ZIBETTI; BARROCO, 2018; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO; FÓRUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA, 2018).

A importância do preparo em pesquisa e da formação de um pesquisador, além de um profissional, tem se mostrado fundamental para atingir esses objetivos (CRUCES, 2006, 2010) e também está presente nos trabalhos citados, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais em questão.

A proposta de uma formação generalista, mas consistente, sustentada cientificamente e constantemente revista e analisada por pesquisas, além da intensa relação entre a teoria e a prática na construção de conhecimentos sobre o fenômeno psicológico, aparece claramente nas Diretrizes Curriculares.

Em relação ao preparo de profissionais para atuar nos meios educativos os documentos vigentes priorizam a análise institucional, aquela centrada no indivíduo que é visto como problema, assim como a análise das queixas escolares a partir dos atores e dos processos escolares, levando-se em conta as contínuas inter-relações entre eles.

Os referidos documentos sugerem, também, a compreensão do não aprender a partir da visão concreta da realidade escolar, das políticas públicas que as estruturam, dos planos, das estratégias e dos métodos de ensino, firmada na concepção de que todos são capazes de aprender e que é a escola o local apropriado para isso, que é ela a responsável pelo desenvolvimento integral dos indivíduos.

Nessa perspectiva, defende-se que as pessoas se constroem continuamente, sempre relacionando-se com os demais e que, as aprendizagens provocam o desenvolvimento, que ocorre em um ser único e integrado, que cognição e afeto são constituídos e se constituem cotidianamente. Diretamente relacionada a essa concepção está a de que práticas inclusivas e cooperativas propiciarão o desenvolvimento integral dos indivíduos, permitindo-lhes analisar criticamente a

realidade, a fim de escolher as melhores formas para a resolução dos problemas cotidianos, desde os mais simples aos mais complexos.

Partindo dessas bases teóricas, defendemos que, nesses moldes, a escola beneficiará a todos, respeitando as diversidades e as deficiências, promovendo oportunidades constantes de análise, de desenvolvimento integral e de cidadania, com respeito à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sistematizando as ideias....

A fim de sistematizar as ideias até aqui esboçadas, gostaríamos de tirar algumas conclusões que delas se depreendem, explicitando pontos de vista que defendemos. Começaremos retomando algumas questões que nos colocamos inicialmente. Em acordo com Saviani (1989, 2015a, 2015b), consideramos que, apesar de todas as críticas feitas a respeito de sua qualidade e de suas possibilidades de repressão e alienação, a escola tem também a função social libertadora e de instrumentalização para o enfrentamento e transformação da realidade. É essencial, portanto, que nela haja a possibilidade de todos se desenvolverem integralmente e produzirem sua própria existência; o desenvolvimento das funções psicológicas superiores propiciam a análise crítica da realidade, o planejamento e a busca de estratégias para o enfrentamento da natureza e a utilização de recursos e instrumentos cada mais viáveis a essa tarefa.

Outras questões, a que nos propusemos responder, parecem intimamente ligadas a essa. Se a psicologia desenvolveu, ao longo de sua existência como ciência, teorias e pesquisas que permitem conhecer e contribuir para o desenvolvimento humano saudável e para a qualidade de vida das pessoas, consideramos necessário que esses conhecimentos sejam utilizados para a viabilização de projetos

educativos eficazes, para o planejamento e concretização de políticas públicas educacionais que garantam esses objetivos a que elas se propõem, ainda que muitas vezes eles não se concretizem.

Esses conhecimentos, assim como todos, devem ser distribuídos democraticamente, a todos, e uma das importantes funções das(os) psicólogas(os) deveria estar ligada à democratização do ensino, componente essencial de promoção da saúde e da qualidade de vida das pessoas. Servir a uma pequena parcela da população, excluindo dos bancos escolares os demais, com rótulos incapacitantes, patologizantes e medicalizantes, que, em vez de construir possibilidades as embotam, não pode ser atividade eticamente qualificada para profissionais das áreas humanas ou da saúde.

Se as propostas de formação, construídas e legalizadas pelas instâncias superiores, mostram os avanços nas discussões, nas pesquisas e nas práticas desenvolvidas nas últimas décadas, podemos nos questionar sobre os motivos que levam psicólogas(os) a ainda atuarem a partir de modelos estruturados previamente e repetidos mecanicamente para todas as situações.

São incontáveis as hipóteses que podemos levantar para responder a essa questão. A resposta é difícil por ser extremamente complexa e, sabemos, envolve uma multiplicidade de fatores que se interconectam.

Podemos, no entanto, considerar que a mercantilização da educação está entre esses motivos. Estudos têm revelado a diferença entre os cursos de formação existentes, os baixos investimentos em pesquisas científicas realizados pela maioria deles, a limitação e a restrição dos estágios e das atividades práticas oferecidas às(aos) alunas(os) em relação à quantidade e ao tipo de atividade realizada, assim como a supervisão e às possibilidades de aprendizagem que efetivamente oferecem. Na tentativa de driblar a precariedade das condições institucionalmente oferecidas, as(os) professoras(es), na

maioria das vezes, desdobram-se para contribuírem para a construção dessa(e) profissional (SOUZA; CHECCHIA; RAMOS; TOASSA; SILVA; BRASILEIRO, 2020).

Consideramos, no entanto, que a visão de homem e de mundo construída nas(os) futuras(os) profissionais precisaria ser mais bem cuidada, por meio do aprofundamento das bases filosófico-epistemológicas da Psicologia, que, a nosso ver, aumentariam as possibilidades de análise das diferentes teorias psicológicas e suas aplicações.

Parece-nos irrefutável a importância que conhecimentos críticos sobre a história da realidade brasileira, a História da Educação e as relações que foram se estabelecendo entre a Educação e a Psicologia em nosso meio poderiam ter para uma formação mais consistente e de qualidade.

Conhecer melhor nossa realidade, seu racismo estrutural, o modo como a população foi educada, que tipo de educação se destina a cada parte da população, que investimentos são destinados à educação e como eles são aplicados, de que forma o projeto de Psicologia implementado no século passado pretendia contribuir para o desenvolvimento do capitalismo e, portanto, para as elites do país, são conhecimentos que podem contribuir para a compreensão da construção das subjetividades e as influências que esses fatos e esses fenômenos têm nessa construção, diminuindo, conseqüente, a visão simplista e acrítica que leva à patologização, à medicalização e à judicialização da educação e da vida.

Essa visão de homem e as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas por meio das inúmeras aprendizagens e vivências cotidianas devem estar presentes em todas(os) as(os) profissionais psicólogas(os), a fim de que elas(es) busquem seus recursos mediacionais e promovam, consciente e organizadamente, intervenções necessárias em todas as áreas, destacando-se, neste caso, as educativas. A concepção de que as funções psicológicas se desenvolvem

e podem ser transformadas por meio de experiências, de vivências e de situações é crucial para uma atuação eticamente qualificada e sustentada por meio de intensa preparação em pesquisa.

Sabemos que documentos não mudam concepções, não mudam visões de mundo e nem trazem conhecimentos suficientemente aprofundados e criticamente discutidos para construir profissionais também críticas(os), curiosas(os) e atentas(os) à realidade.

A formação inicial de psicólogas(os), voltada aos processos educativos, tem sido bastante precarizada, priorizando-se a área clínica, para o que as Diretrizes em vigor têm contribuído, na medida em que permitem a escolha e o foco em ênfases. Porém, percebe-se intenso movimento nos cursos de Pós-Graduação do país, contribuindo para o aprofundamento das reflexões aqui expostas e de muitas outras vitais para o preparo do profissional que defendemos (CAMPOS; FACCI; SOUZA, 2021).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. (org.). **História da Psicologia no Brasil**: primeiros ensaios. Rio de Janeiro: Eduerj : Conselho Federal de Psicologia, 2004.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (org.). **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 9-32. (Série ABEP Formação, v. 1)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. **Nota Técnica sobre Atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional**. Publicada em 22 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://abrapee.wordpress.com/2020/12/22/nota-tecnica-sobre-atribuicoes-dao-psicologa-escolar-e-educacional/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (org.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; SOUZA, J. A. J. de; SOUZA, M. P. R. de. Formação básica e profissional do psicólogo: uma análise do desempenho das IES no ENADE-2006. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, São Paulo, v. 10, n.

3, p. 313-347, dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v10n3/v10n3a06.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BEATÓN, G. A.; SOUZA, M. P. R. de; BARROCO, S. M. S.; BRASILEIRO, T. S. A. **Temas escolhidos na Psicologia histórico-cultural**: interfaces Brasil – Cuba. Maringá: Eduem, 2018. 2 v.

BLEGER, J. **Psico-higiene e Psicologia Institucional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BRASIL. Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 240, 12 dez. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n. 5, de 15 de março de 2011**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2011]. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN52011.pdf?query=Brasil. Acesso em: 29 mar. 2022.

CAMPOS, H. R. de; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. de (org.). **As políticas educacionais na pós-graduação brasileira de Psicologia**. Curitiba: CRV, 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. 67 p.

CONTINI, M. de L. J. Discutindo o conceito de promoção de saúde no trabalho do psicólogo que atua na educação. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 46-59, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/RYxVGgdgNJ6HVh89Vdh5CQh/?lang=pt#>. Acesso em: 29 mar. 2022.

CRUCES, A. V. V. Desafios e perspectivas para a psicologia escolar com a implantação das Diretrizes Curriculares. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.). **Psicologia Escolar – novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 2009. p. 15-34.

CRUCES, A. V. V. **Egressos de Cursos de Psicologia: preferências, especializações e oportunidades de trabalho e atuação na área educacional**. 2006. 284 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CRUCES, A. V. V. Práticas emergentes em Psicologia escolar – nova ética, novos compromissos. *In*: MARTÍNEZ, A. M. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, 2007. p. 47-65.

CRUCES, A. V. V. Professores e pesquisadores em Psicologia Escolar: desafios da formação. *In*: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 151-165, mar. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2462/2200>. Acesso em: 29 mar. 2022.

CRUCES, A. V. V.; MALUF, M. R. Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. *In*: CAMPOS, H. R. (org.). **Formação em Psicologia escolar – realidades e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2007. p. 163-210.

CRUCES, A. V. V.; SOUZA, M. P. R.; CALIA, A. D.; OLIVEIRA, F.; AKAMINE, K. Y. A percepção de estudantes de psicologia do estado de São Paulo sobre sua formação. *In*: SOUZA, M. P. R.; CHECCHIA, A. K. A.; RAMOS, C. J. M.; SILVA, S. M. C.; BRASILEIRO, T. S. A. (Org.). **Diretrizes Curriculares e processos educativos - desafios para a formação do psicólogo escolar**. Curitiba: CRV, 2020, p. 185-219.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 99-124, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/hqP5WgqpTBKzCCbMRXQgyYw/?format=pdf&lang=pt..> Acesso em: 18 jan. 2023.

FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.). **A exclusão dos “incluídos”** – uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2012.

FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. de. O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da Escola de Vigotski. **Revista Psicologia Política**, [São Paulo], v. 14, n. 30, p. 385-403, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7434417>. Acesso em: 18 jan. 2023.

LEANDRINI, K. D.; SARETTA, P. Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares. *In*: SOUZA, B. de P. (org.). **Orientação à queixa escolar**. [São Paulo]: Casa do Psicólogo, 2007. p. 379-398.

MACHADO, A. M. Avaliação Psicológica na educação: mudanças necessárias. *In*: TANAMACHI, E.; ROCHA, M.; PROENÇA, M. **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 143-167.

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

MARTINS, L. 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.

MELLO, S. L. de. **Psicologia e profissão em São Paulo**. São Paulo: Ática, 1980.

NEGREIROS, F.; ZIBETTI, M. L. T.; BARROCO, S. M. S. (org.). **Pesquisas em Psicologia e políticas educacionais**: desafios para enfrentamentos à exclusão. Curitiba: CRV : EDFPI, 2018.

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

PROENÇA, M. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. *In:* TANAMACHI, E.; ROCHA, M.; PROENÇA, M.(org.). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 105-142.

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, Autores Associados, 2015a.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015b. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SOUZA, B. de P. Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. *In:* SOUZA, B. de P. (org.). **Orientação à queixa escolar**. [São Paulo]: Casa do Psicólogo, 2007. p. 241-278.

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. **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 17-33.

SOUZA, M. P. R. de. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. *In:* VIEGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. (org.) **Políticas**

públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 229-243.

SOUZA, M. P. R. de. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *In:* MARINHO-ARAÚJO, C M. (org.). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, mar. 2010. p. 129-149. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2461/2199>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SOUZA, M. P. R. de; BASTOS, A. V. B.; BARBOSA, D. R. Formação básica e profissional do psicólogo: análise do desempenho dos estudantes no ENADE-2006. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 10, n. 3, p. 295-312, dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v10n3/v10n3a05.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SOUZA, M. P. R. de; CHECCHIA, A. K. A.; RAMOS, C. J. M.; TOASSA, G.; SILVA, S. M. C. da; BRASILEIRO, T. S. A. (org.). **Diretrizes curriculares e processos educativos** – desafios para a formação do psicólogo escolar. Curitiba: CRV, 2020.

SOUZA, M. P. R. de; SILVA, S. M. C. da; YAMAMOTO, K. (org.). **Atuação do psicólogo na educação básica:** concepções, práticas e desafios. Uberlândia: Edufu, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO; FÓRUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA. **Violência e Preconceitos na escola:** contribuições da Psicologia. Brasília: CFP, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (original publicado em 1928).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (original publicado em 1930-1935)

The background of the entire page is a grid of stylized human faces. The faces are rendered in various shades of blue, teal, and purple, with thick black outlines. They are arranged in a way that creates a sense of depth and movement, with some faces appearing larger and more prominent than others. The overall effect is a vibrant, abstract pattern that suggests a diverse and interconnected community.

EIXO

5

**TEMAS EMERGENTES
NA REALIDADE ESCOLAR:**

A PSICOLOGIA CONECTADA
COM O COTIDIANO

The background of the entire page is a grid of stylized, abstract human faces. The faces are rendered in various shades of orange, red, and pink, with some faces appearing more prominent than others. The style is graphic and modern, with clean lines and flat colors. The faces are arranged in a way that creates a sense of depth and movement across the grid.

14

*Cláudia Silva de Souza
Klênio Antônio Sousa*

**CENÁRIOS DA PANDEMIA
NA VIDA DE ADOLESCENTES:
MEDIÇÕES EM PSICOLOGIA ESCOLAR**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.97600.14](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.97600.14)

INTRODUÇÃO

Novos cenários: como estarão as/os nossas/os adolescentes em tempos obscuros de pandemia?

Adolescentes confinadas/os fazem parte dos novos cenários que a pandemia descortinou. Cenários que, por sua vez, apresentaram inúmeros desdobramentos tais como as mudanças no convívio social, familiar e escolar, reconfigurações de rotina e outras alterações determinadas por medidas de segurança sanitárias. Um fenômeno de tamanha abrangência social tal qual se evidencia uma pandemia, trata-se de uma dimensão significativa na situação social do desenvolvimento de nossas/os adolescentes.

O inesperado aconteceu. Em termos de qualquer crença, o imprevisto faz parte da vida, do existir, do estar nesse mundo. Despertamos um dia com a notícia de uma pandemia que se aproximava e então novos cenários se constituíram, gradualmente. De acordo com Santos (2020), a pandemia confere à realidade uma liberdade caótica e qualquer tentativa de aprisioná-la analiticamente fracassa porque a realidade vai sempre adiante do que pensamos ou sentimos sobre ela.

O autor também aponta o aspecto discriminatório do isolamento social, uma vez que este se apresenta mais difícil para uns grupos sociais que para outros. Neste sentido, elenca alguns dos grupos mais vulneráveis, quais sejam: mulheres, trabalhadoras/es precárias/os informais, ditas/os autônomas/os, trabalhadoras/es de rua, sem-teto, moradoras/es de periferias pobres, pessoas com deficiência, idosas/os e imigrantes (SANTOS, 2020). Compreendemos que a condição de fragilidade desses grupos pode se estender ao nosso público adolescente, face às exigências do confinamento, da readaptação de horários e de ritmos familiares até então desenhados para o modelo capitalista da pressa, do pouco tempo disponível para reuniões familiares e das diferentes ocupações do espaço-casa.

Frente à pandemia, “[...] as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando isso é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum [...]” (SANTOS, 2020, p. 30), surgindo novas alternativas para lidar com o novo, como as medidas de isolamento social. Por outro lado, Agamben (2020) questiona as consequências do estado de confinamento por questões de segurança e ressalta que nossa sociedade vive um estado perene de emergência, no qual tivemos que sacrificar a nossa liberdade, o que nos condenou a viver em um estado permanente de medo e de insegurança. Sob este enfoque, convidamos o/a leitor/a a refletir sobre a situação de adolescentes que precisaram se reinventar face às restrições da liberdade de ir e vir, da redução dos contatos físicos, tão caros a elas/es, das dúvidas, aspirações e ansiedades tão comuns a este público, agora estendidas a um nível macrossocial. Algumas perguntas nos impõem: como estarão as/os nossas/os adolescentes durante esses tempos obscuros? Como têm percebido suas experiências emocionais neste novo contexto de inseguranças e incertezas?

A adolescência e a juventude têm sido tradicionalmente definidas, na literatura sobre o desenvolvimento humano, como idades de trânsito entre a infância e a vida adulta, sendo considerados momentos centrais no processo de socialização dos indivíduos, no transcurso dos quais o sujeito se prepara para cumprir determinados papéis sociais próprios da vida adulta, nos campos profissionais e relacionais (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2003). A perspectiva histórico-cultural tem questionado a visão hegemônica, que restringe o conceito de adolescência a uma categoria homogênea ou abstrata, uma vez que a constituição histórica e social considera que “[...] as representações, significações, atributos e papéis socialmente vinculados aos adolescentes apresentam variações em uma mesma sociedade ao longo da história, bem como entre distintas conjunturas ou contextos sociais.” (CHECCHIA, 2006, p. 131). Sob este enfoque, entendemos que as singularidades se apresentam em adolescências e juventudes diferentes, pois existem distintas formas de vivenciar a condição de ser adolescente ou jovem,

variando conforme a classe social, o gênero, a raça, o contexto sócio-histórico no qual os sujeitos se situam.

Adolescentes e jovens confinadas/os vivenciam situações distintas, como os que moram com os pais e estudam em suas cidades de origem ou aqueles que cursam a faculdade em cidades diferentes das de origem e se viram impelidos ao retorno aos seus lares. Se antes havia uma configuração de sociabilidade entre os pares já estabelecida, isso se rompeu de forma repentina, levando muitos delas/es a um novo estado de coisas que demandou novas formas de comportamento para se adaptarem aos novos panoramas. Já os adolescentes que cursavam o ensino básico e médio, precisaram lidar com os novos formatos de aulas e de interações sociais. Além disso, o maior tempo despendido em casa também ocasionou mudanças nas relações familiares.

Não podemos deixar de assinalar o relevo adquirido pela *internet* num momento em que as aulas presenciais foram suspensas e o ensino virtual foi adotado pela maioria das escolas para se evitar o contágio do vírus. Além disso, um meio que já era fortemente utilizado pela população para fins de trocas comerciais, de informações e relacionamentos virtuais os mais variados, adquiriu contornos mais intensos para adolescentes e jovens que se viram impelidas/os a passarem mais tempo em casa.

Concomitantemente, observamos a transformação das escolas e das universidades em função do isolamento e do uso de redes sociais. Professoras/es e alunas/os tiveram que se adaptar a novas plataformas aliadas às que já existiam e que eram dominadas por parte do corpo docente e discente. Grande parte do alunado que se encontra inserida na chamada Geração Z, segundo Chagas-Ferreira (2014, p. 247), correspondendo às/aos jovens nascidas/os entre 1995-2010, em sua maioria são conectadas/os, nativas/os digitais, familiarizadas/os à utilização de recursos cada vez mais portáteis, onde “a noção de grupo passa a ser virtualizada”. São jovens e adolescentes que se acostumaram desde cedo com as relações virtuais, sem questões importantes

ligadas ao distanciamento físico, não sendo este considerado obstáculo para a socialização. Contudo, quais cenários têm sido descortinados e construídos pelas/os adolescentes face a tantas mudanças?

Mediante tal questionamento, apresentamos no presente capítulo, algumas considerações teórico-práticas da Psicologia Escolar, oferecendo contribuições à luz da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano sobre os possíveis impactos da pandemia na vida de adolescentes e jovens. Para tal, desenvolvemos a nossa discussão a partir de nossa experiência como psicólogos escolares junto a adolescentes do ensino básico.

DESENVOLVIMENTO

Intervenções da Psicologia Escolar: conversando sobre os impactos da pandemia na vida de adolescentes e jovens

Marinho-Araújo (2009) se refere à atuação da Psicologia Escolar, no cenário atual, com um perfil profissional que se comprometa com a crítica teórica que possa dar sentido a uma atuação político-social contextualizada. Diz também ser necessária uma postura que possa responder aos novos desafios que o novo panorama educacional apresenta.

Entendemos que adotar uma postura crítica significa, no contexto deste trabalho, dentre tantos aspectos, evitar interpretações apressadas e estereotipadas que articulem o novo cenário pandêmico à relação de jovens e adolescentes com a tecnologia. Mudanças de comportamento sempre ocorrerão em diferentes cenários, mas não deveriam ser tomadas como fatalidades, ou banalizadas em suas interpretações. O senso comum ou as ideologias dominantes irão registrar muitas destas alterações em função do modo capitalista de viver, ignorando, por vezes, as dimensões do desenvolvimento humano em

todos seus aspectos, bem como desconhecendo as singularidades dos sujeitos envolvidos. Neste enfoque, as experiências vividas pelos adolescentes e jovens, embora apresentem alguns elementos comuns entre elas, ocorrem no nível singular da experiência.

Embora a adolescência seja definida como etapa do desenvolvimento humano com características, peculiaridades, tendências psicológicas e regularidades próprias, a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano apresenta a situação social do desenvolvimento como uma categoria central para entendermos todas as transformações que ocorrem nas mais variadas etapas do desenvolvimento humano, pois diz respeito à grande reestruturação que se opera nas relações do sujeito com o seu meio, através de mudanças que apresentam, sobretudo, um caráter qualitativo, resultando em novas formações na personalidade.

Nesse sentido, um fenômeno de tamanha abrangência social tal qual se evidencia uma pandemia, trata-se de uma dimensão significativa na situação social do desenvolvimento de nossas/os adolescentes. Contudo, cada sujeito, em sua singularidade, tem lidado com este evento em seu sistema de atividades e de comunicação de modo singular e irrepetível, dada a posição interna com que ele, independentemente de sua faixa etária, apropria-se das experiências vivenciadas, numa relação dialética entre aspectos sociais e individuais da experiência humana. As inter-relações entre as condições internas e externas do desenvolvimento de cada etapa resultam na posição interna do sujeito (BOZHOVICH, 1976).

Um dos maiores desafios no estudo do desenvolvimento psicológico humano talvez seja perceber algumas regularidades e tendências do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, reconhecer a expressão particular de cada sujeito, ativo em sua constituição. Em nosso trabalho como psicólogas/os escolares junto a adolescentes num colégio de aplicação, num contexto de ensino remoto decorrente da necessidade de isolamento social, tivemos a oportunidade de realizar intervenções

em salas de aula, na modalidade online, com estudantes de sextos, sétimos e oitavos anos e percebemos que a apropriação de elementos deste novo cenário ocorreu de forma distinta para cada estudante.

Antes de discorrer sobre a intervenção supracitada, faremos uma contextualização sobre a atuação dos psicólogos/os escolares na referida instituição. Compomos uma equipe de cinco profissionais que atuam da Educação Infantil ao Ensino Fundamental Final no colégio de aplicação de uma universidade federal no interior de Minas Gerais. Realizamos o acompanhamento psicoeducacional das/os estudantes, cujas ações contemplam, dentre outras, orientações e intervenções individuais e coletivas junto a alunas/os, mães, pais e professoras/es. Cada profissional atua num nível de ensino e realiza projetos de acordo com o seu público específico e com as demandas da escola. Além das ações no ensino, realizamos atividades de pesquisa, extensão e representatividade, correspondendo às diretrizes que regem o trabalho nas universidades federais. No contexto pandêmico, as atividades presenciais foram substituídas por atividades remotas e, nesse ínterim, uma de nossas ações realizadas no ensino foram as intervenções em salas de aula virtuais, realizadas com todas/os as/os estudantes. As temáticas abordadas nas intervenções foram relacionadas ao momento vivido, articulando-as a conteúdos de caráter emocional, cognitivo e comportamental que emergiram ao longo do trabalho.

Elegemos o tema da pandemia e seus efeitos na vida destas/es adolescentes, com o objetivo de criar um espaço de partilha de vivências e elaboração de conteúdos mentais e emocionais emergentes do contexto pandêmico e, para tal, planejamos algumas intervenções em sala. Descreveremos uma de nossas intervenções, uma vez que ela se destacou por permitir que todas/os as/os estudantes arrazoassem sobre suas percepções acerca das mudanças em sua vida provocadas pela pandemia. Assim, escolhemos a palavra “mudanças” como mote e enunciamos a frase de Heráclito de Éfeso: “Nunca nos banhamos duas vezes no mesmo rio”. Com essa frase, abrimos a fala para que os

estudantes expressassem a sua compreensão sobre ela. Dissemos: “Alguém poderia explicar esta frase? Poderiam dizer se concordam ou não com a frase e explicarem os motivos?”.

Algumas/ns alunas/os se manifestaram e, juntas/os, fomos construindo uma reflexão dialogada sobre o caráter dialético das mudanças, que ocorrem tanto em nível global, social, como em nível particular, individual. Neste sentido, ponderamos que a experiência do isolamento social e seus desdobramentos podem se apresentar de formas agradáveis para algumas pessoas e desagradáveis para outras, dependendo do momento vivido e das condições individuais e sociais envolvidas.

Abordamos a pandemia como um fenômeno complexo que trouxe consequências desastrosas para o mundo inteiro, afetando, dentre outras, as áreas da saúde, educação, economia e política, tendo sido sentida diretamente e indiretamente pela maioria das pessoas. Entretanto, concluímos, conjuntamente, que algumas pessoas não sofreram impactos tão severos quanto outras e que algumas daquelas que tiveram o privilégio de seguirem as recomendações de segurança com vista ao isolamento social, estudando e/ou trabalhando em casa, por exemplo, apresentaram algumas vantagens como a de utilizarem algum tempo disponível, e que seria gasto para fazer deslocamentos, para o aprendizado de novas habilidades.

Outras pessoas, porém, tiveram que continuar saindo de casa para o trabalho e, em muitos casos, a família passou por uma reestruturação importante, uma vez que precisou se reorganizar completamente para que as/os filhas/os pudessem estudar na modalidade virtual, ao mesmo tempo em que atendiam a outras demandas essenciais, além de se (pre)ocuparem com as questões de higienização e de segurança. A partir dessa discussão, realizada com seis turmas de alunas/os de sextos, sétimos e oitavos anos, solicitamos que cada estudante apontasse um aspecto positivo e um aspecto negativo percebidos por elas/es em suas vidas, a partir das mudanças advindas da pandemia. Sugerimos que cada aluna/o falasse apenas de um aspecto positivo e

de um aspecto negativo para que buscassem sintetizar e eleger o que fosse mais significativo para elas/es e para que todas/os tivessem a chance de se manifestar durante a aula.

Ao perguntarmos às seis turmas de estudantes de sextos, sétimos e oitavos anos, numa amostra aproximada de 120 adolescentes de 11 a 15 anos, sobre quais os aspectos positivos e negativos que mais se destacaram para elas/es, a partir das mudanças oriundas do novo contexto social causado pela pandemia, a maioria disse não ter gostado do afastamento de amigas/os e de familiares. Por outro lado, grande parte do alunado apontou ter passado a interagir mais nas redes sociais, fazendo novas amizades e conhecendo novas pessoas em redes sociais como o *Instagram*, o *Facebook* e até mesmo na vizinhança onde moram. As redes sociais foram apresentadas como um dos principais canais de expressão e de socialização das/os adolescentes.

Em pesquisa, Mascagna (2009) identificou que as atividades dominantes da/o adolescente na contemporaneidade são os estudos e as amizades, coadunando com as contribuições de Vigotski (1931/1995), segundo as quais o grupo de estudos e a comunicação íntima pessoal conformam as atividades principais da/o adolescente. Contudo, ressalta que as relações são completamente diferentes da época do autor russo, uma vez que as amizades de hoje estão comprometidas com o ideal pós-moderno e estar com as/os amigas/os significa frequentar cinemas, *shoppings*, bater papo em redes sociais, enviar mensagens pelo celular, dentre outras práticas.

De acordo com Mascagna (2009), com as mudanças históricas e sociais, novas exigências são feitas às/aos adolescentes que hoje se constituem em meio ao avanço tecnológico, no qual elas/es têm acesso a tecnologias que modificam os sistemas de comunicação, como, por exemplo, a informatização que provocou o desenvolvimento da comunicação virtual e, conseqüentemente, produziu e produz, constantemente, novas formas de relacionamento.



Tendo em vista a grande influência da *internet* na vida das/os adolescentes (BASMAGE, 2010), as redes sociais têm se constituído em espaços de intensa troca entre elas/es que, muitas vezes, passam muitas horas permutando mensagens, compartilhando ideias, sentimentos e emoções. Tais configurações virtuais produzem novas formas de relacionamento (MASCAGNA, 2009), mas as amizades se apresentam em destaque, sendo fundamental no desenvolvimento psíquico das/os adolescentes (DRAGUNOVA, 1980).

A escola constitui um espaço que, para além de seu principal objetivo formal, o da apropriação do conhecimento pelas/os estudantes, propicia às/aos adolescentes um meio de se relacionarem, ampliarem suas experiências e, pelas trocas e interações, constituírem a sua personalidade. Nesse sentido, percebemos, em nossas intervenções, que muitas/os estudantes manifestaram o desejo de voltarem a ter as interações sociais realizadas na escola. Algumas/ns delas/es revelaram que sentiam falta de ir para a escola, lamentando não terem mais as aulas presenciais. Outras/os, contudo, afirmaram que a quarentena estava funcionando como um tipo de férias e também como uma oportunidade para não terem de acordar cedo para irem à escola, descansarem e dormirem mais tarde e por mais tempo. Tais afirmações permitiram-nos constatar o quão distintas são as percepções de cada adolescente mediante uma situação aparentemente comum a todas/os.

Também foram ressaltados por algumas/ns estudantes os prejuízos nos processos de aprendizagem como o fato de não conseguirem se concentrar muito nas atividades, de estarem aprendendo menos, de não tocarem um instrumento musical como antes, de sentirem falta da escola e estarem sem as aulas presenciais. Em nossa experiência de ensino remoto, implantada no colégio como alternativa possível ao ensino presencial, observamos que muitas/os adolescentes tiveram dificuldades para se adaptarem aos novos formatos de aula, embora isso já fosse esperado, tendo em vista que estávamos vivenciando um período de adaptação, tanto por parte de alunas/os como de professoras/es.

Segundo Scherer (apud CHAGAS-FERREIRA, 2014, p. 248), as/os jovens e as/os adolescentes se utilizam das várias tecnologias digitais de informação e comunicação com diferentes propósitos, e elas/es são denominadas/os de habitantes, visitantes e transeuntes digitais. São chamadas/os *habitantes digitais* aquelas/es que se responsabilizam pelas suas ações no meio virtual e pelas das/os parceiras/os, sendo participantes ativas/os de todo o processo. Muitas/os delas/es não tiveram problemas ou dificuldades de “habitarem” novas plataformas criadas para o ambiente virtual de aprendizagem e, por sua vez, professoras/es não tiveram grandes dificuldades com a adaptação destas/es alunas/os.

Um segundo tipo de usuário das redes sociais e das tecnologias digitais é denominado de *visitante digital*, aquele que participa do ambiente de aprendizagem de forma esporádica, fazendo-o por obrigação e com pouca colaboração. Alunas/os com estes perfis ofereceram maiores desafios para a atuação de professoras/es no processo ensino-aprendizagem. Finalmente, um terceiro tipo de usuário das tecnologias digitais são os chamados *transeuntes digitais*, compreendidos como aquelas/es alunas/os que acessam com baixa frequência o ambiente virtual e, quando o fazem, apenas o observam, sem se responsabilizarem pelas atividades, transitando por diferentes ambientes sem propósitos aparentes.

A essas categorizações, é preciso acrescentar a situação daquelas/es que, em decorrência de sua condição de pobreza, foi-lhes impossibilitado ou dificultado o acesso às plataformas digitais. No colégio de aplicação em que trabalhamos, uma instituição pública, cujas/os estudantes das mais variadas condições sociais são matriculadas/os via sorteio público, foi aberto um edital para que as famílias que não tivessem as condições de acessibilidades às tecnologias para a implantação do ensino remoto pudessem se inscrever e ser contempladas com ajuda financeira, antes de iniciarem as aulas *online*.

Desse modo, buscou-se a inclusão digital para que todas/os as/os alunas/os tivessem acesso aos equipamentos e à *internet* adequada ao ensino. Mesmo assim, observamos que algumas/ns estudantes não conseguiram participar plenamente das aulas pois, muitas vezes, a *internet* oscilava e a qualidade da participação nas aulas era comprometida. Algumas/ns delas/es, mesmo com todo o instrumental adequado, apresentaram baixa participação nas aulas, o que nos levou a considerar cada vez mais a importância das nossas intervenções em sala incentivando a expressão das/os estudantes acerca de suas percepções sobre a nova realidade que enfrentavam e como elas/es estavam lidando com as mudanças.

Percebemos que muitas/os alunas/os mantinham no ambiente virtual posturas semelhantes ao ambiente físico da sala de aula, como participação ativa e engajada, enquanto outras/os permaneciam apáticas/os e pouco participativas/os. Contudo, no ambiente virtual não tínhamos a possibilidade de ver a expressão facial e corporal das/os alunas/os e, muitas vezes, por estarem com suas câmeras desligadas, também não tínhamos certeza de que elas/es estivessem presentes e atentas/os às atividades desenvolvidas. Deste modo, mesmo utilizando alguns recursos pedagógicos para chamá-las/os a participarem, não obtínhamos êxito absoluto.

Cada adolescente se relaciona de forma diferente com as tecnologias de informação e de comunicação e, conseqüentemente, com as redes sociais em seus mais variados usos. Ao investigar a constituição do sujeito adolescente na apropriação da *internet* em seu cotidiano, Basmage (2010) afirma que a *internet* encontra lugar de destaque na vida das/os adolescentes que, por sua vez, dela se apropriam e utilizam-na como forma de interagir com seus pares, demarcando suas identidades. A autora indica que a interação virtual é um agente de socialização entre as/os adolescentes e permite a criação de novos referenciais na formação da sua identidade. Neste aspecto, o computador e a *internet* são considerados novos instrumentos culturais e

mediadores na constituição da/o adolescente, tendo em vista a expansão da rede de comunicação e o domínio destes instrumentos nas inter-relações das/os adolescentes.

Contudo, a utilização desses meios para a educação formal se apresentou como novidade para grande parte das/os adolescentes e, deste modo, fazem-se necessários mais estudos para compreendermos de que forma professoras/es e alunas/os estão se apropriando dessas ferramentas e seus impactos no processo ensino-aprendizagem. No que se refere às possibilidades de expandir o conhecimento, um dos estudantes assegurou que está explorando mais o mundo por meio da pesquisa pela *internet*. Uma das alunas revelou que se tornou maquiadora após ter feito um curso pela *internet* e outras/os disseram que estão aproveitando para aprender novas habilidades em cursos *online*, como línguas estrangeiras e conteúdos relacionados à área de música.

Como profissionais da educação, temos várias considerações a fazer sobre as limitações do ensino à distância. Entendemos que vivemos um momento histórico de excepcionalidade que nos levou a utilizar meios virtuais para o ensino remoto, mas precisamos explicitar que o processo ensino-aprendizagem dentro da modalidade presencial é dotado de condições extremamente importantes para a sua efetividade. Nada substitui o contato presencial, as trocas estabelecidas nos domínios dos gestos corporais, dos olhares, da completude da presença física, sobretudo quando nos referimos ao processo de escolarização de crianças e adolescentes, em processo intenso de desenvolvimento emocional, cognitivo e motor. O que tem ocorrido é o deslocamento do espaço concreto antes vivido dia a dia pelas/os alunas/os e professoras/es nas escolas, para o espaço virtual, passando esse a ser o espaço por excelência de nossas crianças e jovens. Tal simples troca gera preocupações entre as/os educadoras/es, mães e pais. Esse espaço concreto permitia suas trocas entre a casa, a escola e outros espaços da vida cotidiana. Entretanto,



com o isolamento social, o ambiente virtual e a casa têm sido os espaços de maior ocupação, sendo que o virtual tem sido ocupado por muito mais tempo pela juventude. Mais tempo de conexão virtual, mais propensos ao adoecimento, em um mundo vivido “[...] sem profundidade, devido ao espaço vazio e experienciado no distanciamento de outrem e de si.” (MACÊDO; SOUZA, 2021, p. 313).

A virtualidade traz a ilusão da sociabilidade, de pertença a grupos sociais, de fazer parte de uma aldeia global. Esta ilusão tem furtado dos jovens funções extremamente importantes da sociabilidade real, física, no dia a dia com contatos olho no olho e contatos físicos que são cruciais no desenvolvimento afetivo de crianças e adolescentes. Tudo isso corrobora Fuchs (apud MACÊDO; SOUZA, 2021, p. 313), quando discorre que o uso da *internet* ora facilita e multiplica as relações sociais, ora dificulta, quando os encontros são desconectados ou evitando encontros reais ao criar uma presença-fantasma na ausência.

Ademais, quando se trata do período da adolescência, é preciso ressaltar que o sentimento de ser adulta/o pode resultar da tomada de consciência e compreensão das mudanças no desenvolvimento físico e na maturação sexual e na imagem que têm de si mesmas/os. As mudanças físicas, por exemplo, afetam significativamente os sujeitos, uma vez que estas repercutem psicologicamente em suas vidas. Tais mudanças podem ser mais ou menos impactantes, dependendo do modo como as pessoas que os rodeiam lidam com elas e se expressam a respeito, ou seja, da opinião social acerca dessas mudanças e os recursos psicológicos que as/os adolescentes têm para lidar com tais transformações (DOMÍNGUEZ-GARCÍA, 2003).

Além das atividades ligadas ao uso do computador ou do celular, percebemos que muitas/os estudantes começaram a realizar atividades novas durante o isolamento. Várias/os alunas/os disseram que aprenderam a cozinhar, inclusive, um deles ressaltou que aprendeu a fazer almoço para contribuir com as tarefas de casa. Outras atividades, que antes não faziam, foram desenvolvidas, como caminhar, passear




com o cachorro, bordar, tocar violão, jogar truco, jogar caixeta, montar cubo mágico, adotar um gato e ajudar a mãe a cuidar das crianças. Essas informações compartilhadas por nossas/os estudantes ampliaram a nossa percepção sobre os modos como as/os adolescentes vêm se reorganizando em meio às novas configurações familiares, escolares e sociais. Acreditamos que, ao ouvirem uns aos outros, puderam se identificar ou se inspirar para realizarem novas atividades, além de perceberem que os sofrimentos que estavam vivenciando não eram exclusivamente delas/es.

Além das novas atividades desenvolvidas, algumas/uns alunas/os afirmaram que aprimoraram ou intensificaram o que já faziam, como leituras de livros, técnicas de desenho e outras/os aumentaram a quantidade de tempo destinado a jogos *online* e para verem suas séries preferidas. Também foram citados como aspectos positivos a percepção de que pessoas estão dando mais valor às coisas, a reflexão mais aprofundada sobre em que escola estudará no ensino médio e o fato de ter ganhado animaizinhos de estimulação.

Algo que nos chamou a atenção foi a percepção da experiência das/os estudantes junto às suas famílias. Nesse sentido, apontaram como fatores positivos, dentre outros, ficar/estar mais perto da família, passar mais tempo com familiares, estar mais em casa e estar mais comunicativa/o, ter percebido melhoras na interação entre os membros da família, estar se conhecendo melhor e conhecendo mais a sua família. Ao contrário do que supúnhamos inicialmente, muitas/os alunas/os destacaram como aspecto positivo o fato de passarem mais tempo com os pais e com as/os irmãs/os em casa. Tais apontamentos nos levaram a algumas reflexões sobre a estruturação do tempo como fator crucial na vida de adolescentes e, sobretudo, na qualidade do tempo que elas/es têm passado com seus familiares e sua importância na constituição de sua personalidade.

Algumas/alguns estudantes dos sextos anos ressaltaram como aspectos positivos o fato de o novo contexto ter levado à redução do



número de pessoas nas ruas e, conseqüentemente, ter menos lixo e poluição na cidade. Um dos alunos observou uma diminuição da quantidade de queimadas perto de sua casa. Contrariamente e, ampliando suas avaliações para um contexto internacional, duas alunas assinaram como fator negativo desse novo contexto o fato de estar havendo muitas queimadas no mundo. Acreditamos que tais apontamentos possam ter sido feitos devido a um trabalho realizado anteriormente, no qual desenvolvemos a temática da sustentabilidade permeando a relação eu-mundo. Percebemos que tais estudantes estavam atentas à crise ecológica que, segundo Santos (2020), está interligada à crise pandêmica, uma vez que ambas têm relação com o modelo de produção capitalista, que se iniciou no século XVIII e, desde então, tem negligenciado a capacidade do planeta Terra em se recuperar da utilização desenfreada de recursos naturais.

Ainda no tocante à percepção das/os estudantes sobre as mudanças provocadas pela pandemia, um dos alunos afirmou não ter percebido nenhum aspecto positivo e, nesse sentido, outras/os alunas/os destacaram como aspectos negativos algumas transformações ocorridas nos seus costumes e hábitos como o fato de terem de se “acostumar” com a Covid-19, de usar máscaras, de limpar todas as compras do mercado, não poderem viajar e terem que evitar aglomerações.

Outros fatores negativos citados em decorrência da pandemia foram: o fato de ter engordado, perceber pessoas falando mal de todas/os, ter tempo de brigar com as pessoas devido à sua irritação, o fato de a família ficar muito estressada, de não poder ficar com os pais e mães que trabalham o dia todo, de ficar somente em casa, de ter a mesma rotina todos os dias, de não poder ver as/os amigas/os pessoalmente e isso levar ao estresse, de não poder jogar futebol e não ir a lugar nenhum. Houve relatos de que o aspecto mais negativo da pandemia foram as mortes de muitas pessoas, incluindo algumas de sua própria família.

Tais fatores evidenciam o nível de estresse que muitas/os adolescentes têm passado ao longo da pandemia, o que parece estar diretamente relacionado à redução significativa do contato com os pares e da liberdade de ir e vir, e à sensação de aprisionamento dela decorrente. Embora tal estado de coisas seja vivenciado de maneira global e pelas mais variadas faixas etárias, neste trabalho fizemos um recorte buscando ressaltar que a apropriação das experiências sociais é única para cada sujeito e, nesse sentido, destacamos a importância da mediação de adultos significativos para auxiliarem as/os adolescentes a lidarem com as experiências emocionais emergentes neste contexto, tendo em vista que elas são matéria-prima essencial na constituição da subjetividade, conforme discutiremos, a seguir.

As experiências emocionais das/os adolescentes na constituição da subjetividade

É sabido que a adolescência é marcada por um período de intensas transformações e que, como toda etapa do desenvolvimento humano, caracteriza-se não somente por um conjunto de particularidades isoladas, como por uma estrutura integral da personalidade, apresentando uma tendência do desenvolvimento específico para esta etapa (BOZHOVICH, 1976). O papel do meio ou entorno varia significativamente em cada etapa e, nesse sentido, Vigotsky (1935) assinala que o papel do entorno no desenvolvimento do sujeito deve ser compreendido a partir de uma perspectiva relativa, uma vez que o meio não se trata de uma condição que *determina* o desenvolvimento de modo puramente objetivo, mas deve-se considerar o ponto de vista da relação existente entre o sujeito e seu entorno.

O autor salienta que são as **experiências emocionais**, os aspectos fundamentais que explicam a influência do entorno no desenvolvimento psicológico. Portanto, uma mesma situação ambiental pode influenciar o desenvolvimento de pessoas distintas de formas totalmente

diferentes, de acordo com a idade em que ocorrem e da forma como o sujeito se relaciona emocionalmente com os acontecimentos.

De acordo com Vigotsky (1935), mais importante do que saber quais são as características constitucionais do sujeito, é descobrir quais destas características desempenharam um papel decisivo na determinação da relação deste com uma dada situação. Assim, as diversas situações vitais geram efeitos diferentes no desenvolvimento, dependendo dos sentidos e significações atribuídas pelo sujeito. O entorno exerce sua influência sobre o sujeito conforme o modo como ele organizou as suas experiências emocionais para desenvolver sua atitude interna face às demandas situacionais.

Deste modo, é possível compreender que cada adolescente se apropria de forma única das transformações que a pandemia trouxe para a sua vida. Claramente, compreendemos o papel que adultas/os significativas/os para estas/es adolescentes exercem na mediação da qualidade da organização de suas experiências emocionais. As/Os adultas/os mais significativas/os estão, sobretudo, entre seus/suas familiares, mas podem ser professoras/es ou mesmo figuras de referências no campo virtual, como as/os influenciadoras/es digitais.

Nesta perspectiva, Toassa (2009) nos lembra de que Vigotski apresenta uma compreensão dialética do psiquismo, e por isto, não separa pensamento/cognição de afeto/emoção. O autor estabelece que a emoção e a cognição formam uma unidade, preconizando que, assim como a memória, a atenção e o pensamento, os afetos consistem em funções psicológicas superiores, portanto, passíveis de mediação.

Ao nos remeter ao contexto escolar, sublinhamos o aporte teórico-prático que a Psicologia Escolar nos apresenta, podendo contribuir para a valorização da experiência emocional das/os nossas/os estudantes, uma vez que ela é indissociável dos elementos cognitivos, no processo de aprendizagem. González-Rey (2013) destaca a importância do sentido que o processo de aprendizagem tem para o sujeito, em sua condição singular, dentro de sua trajetória de vida. Ao considerarmos

a condição subjetiva do sujeito aprendente, é possível acessarmos as emoções que são geradas em outros espaços da vida, mas que surgem em sala de aula. Nesta perspectiva, o sujeito da aprendizagem não se constitui como mero assimilador de conhecimentos, mas sujeito ativo, gerador de sentidos na produção do conhecimento.

O autor sublinha que os processos sociais nem são externos aos indivíduos e nem estanques, mas são sistemas complexos em que o indivíduo é, ao mesmo tempo, constituinte e constituído. Tais ponderações nos levam a compreender a complexidade das relações estabelecidas no contexto escolar, esclarecendo o modo como os elementos de sentido, que se estendem àqueles gerados nos processos relacionais restritos ao espaço escolar, integram-se e constituem a *subjetividade escolar*.

Tanamachi e Meira (2003, p. 50) afirmam que, “na medida em que é impossível separar processos intelectuais e afetivos, para que a aprendizagem ocorra, é preciso que se estabeleça um vínculo que possa levar o aluno a dirigir sua atenção para o objeto do conhecimento”. Ademais, *conceber o sujeito em sua condição subjetiva é essencial para a compreensão do seu processo de aprendizado*, pois torna possível reconhecer e compreender as emoções do sujeito produzidas no processo de aprendizagem, que é repleto de produção de sentidos.

Em nossas intervenções em sala, quando perguntamos às/aos estudantes como elas/es têm compreendido as mudanças ocorridas desde que começou a pandemia, e ao questionamos quais aspectos positivos e negativos têm percebido em suas vidas a partir do contexto pandêmico, buscamos valorizar, justamente, os sentidos que elas/es atribuem às suas vivências, procurando criar pontes de identificação e também explicitar pontos de divergência, a partir dos quais a sua experiência possa ser ampliada e respeitada. Somado a tudo isso, levamos dados de realidade, informações e reflexões teórico-críticas, agregando novos elementos ao processo de aprendizagem e, sobretudo, ao modo como as/os estudantes se apropriam de suas experiências emocionais na constituição de suas subjetividades.

Além das intervenções de caráter coletivo, como psicólogas/os escolares também nos dispusemos a acolher, em caráter particular, as/os estudantes que manifestaram necessidade de expressarem suas angústias e anseios, conversando conosco de maneira sigilosa. Fomos procuradas/os por várias/os alunas/os que nos apresentaram algumas de suas situações de aflição que, de forma geral, estavam atreladas aos relacionamentos com os seus pais e mães, a questões de autoimagem e de autoestima e a sintomas de ansiedade.

Conforme já dito, por entendermos que as experiências emocionais são aspectos fundamentais no desenvolvimento psicológico como um todo e, uma vez que as situações do entorno social podem influenciar o desenvolvimento de pessoas distintas, de formas totalmente diferentes, sobretudo pela forma como o sujeito se relaciona emocionalmente com os acontecimentos, compreendemos que o trabalho de mediação junto às/aos adolescentes na compreensão dos desdobramentos psicossociais decorrentes da pandemia é fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este texto com algumas perguntas: “Como estarão nossas/os adolescentes durante esses tempos obscuros? Como têm percebido suas experiências emocionais neste novo contexto?”. Mediante as experiências aqui relatadas e das considerações teóricas alinhavadas, acreditamos que discutir sobre os impactos da pandemia na vida de adolescentes e jovens seja um caminho necessário para ser trilhado ao longo do processo educacional, tanto nas intervenções das/os profissionais junto às/aos adolescentes como entre as/os próprias/os profissionais da Psicologia e da Educação interessadas/os em desenvolver práticas cada vez mais integradas.

Conforme vimos, as experiências emocionais das/os adolescentes são determinantes na constituição de suas subjetividades e estas interferem no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as/os profissionais da Psicologia e da Educação podem contribuir efetivamente neste processo, com mediações psicoeducacionais orientadas para a socialização de experiências e ampliação da compreensão da realidade a partir de uma perspectiva crítica e, ao mesmo tempo, sensível às singularidades de cada adolescente.

As/Os adolescentes se encontram num momento crucial na formação de sua personalidade, cujo centro estrutural é a nova formação da autoconsciência. Deste modo, precisamos nos atentar ao fato de que tal estrutura expressa a nova posição vital da/o adolescente sobre as pessoas e o mundo, determinando a orientação e o conteúdo da sua atividade social, suas aspirações, vivências e reações afetivas. A atividade social específica da/o adolescente consiste em receber e se apropriar das normas, dos valores e das condutas do mundo adulto e em suas relações (DRAGUNOVA, 1980).

Ainda não sabemos os efeitos desta pandemia para a sociedade, em geral, e na vida particular de cada sujeito, mas como profissionais da Psicologia Escolar, sublinhamos a importância deste momento histórico na constituição da subjetividade de nossas/os jovens. Nesse sentido, acreditamos que seja necessária a união de esforços entre as/os profissionais da educação, das famílias e de outros segmentos sociais para a criação e a manutenção de espaços de escuta sensível e de colaboração, perfazendo um projeto coletivo de construção dialógica e (trans)formação humana para a cidadania, a democracia, o cultivo da sensibilidade, da amorosidade como compromisso com a humanidade, com a causa da liberdade (FREIRE, 1987) e, por que não, da solidariedade? Educação é nos tornarmos cada vez mais humanos e, conforme Freire (1994, p. 163, *itálico do autor*), “[...] não há prática educativa que não se *diricione* para um certo objetivo, que não envolva um certo sonho, uma certa utopia”.

Não queremos, com isso, fazer apologia à uma perspectiva de mundo ingênua e apolítica. Pelo contrário, compreendemos que a questão que subjaz a todo esse estado de coisas relaciona-se ao modelo socioeconômico vigente, uma vez que a pandemia e “a quarentena não só torna[m] mais visíveis, como reforça[m] a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam.” (SANTOS, 2020, p. 22). Deste modo, precisamos caminhar para uma “democracia participativa ao nível dos bairros e das comunidades e na educação cívica orientada para a solidariedade e cooperação, e não para o empreendedorismo e competitividade a todo o custo.” (SANTOS, 2020, p. 8).

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Reflexões sobre a peste**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BASMAGE, D. de F. do A. T. **A constituição do sujeito adolescente e as apropriações da internet: uma análise histórico-cultural**. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.
- BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas**. La Habana: Pueblo y Educación, 1976.
- CHAGAS-FERREIRA, J. F. Cibercultura e nativos digitais. Desafios para a atuação do Psicólogo Escolar. *In*: GUZZO, R. S. L. **Psicologia Escolar**. Desafios e bastidores na Educação Pública. Campinas: Alínea, 2014.
- CHECCHIA, A. K. A. **O que jovens alunos de classes populares têm sobre a experiência escolar na adolescência**. 2006. 234 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-03082006-212144/publico/Checchia_tde.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, L. (org.). **Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud**. Selección de lecturas. La Habana: Félix Varela, 2003.

- DRAGUNOVA, T. V. Características psicológicas del adolescente. *In*: PETROVSKI, A. **Psicología evolutiva y pedagógica**. Moscú: Progreso, 1980. p. 119-169.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GONZÁLEZ-REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação Histórico-Cultural. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2013. 290 p.
- MACÊDO, L.; SOUZA, C. O espaço vivido de Joana ao “entrar” no smartphone. *In*: MOREIRA, V.; BLOC, L. G. (org.). **Fenomenologia Clínica**. Rio de Janeiro: IFEN, 2021. p. 305-318.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar na Educação Superior. Novos cenários de intervenção e pesquisa. *In*: MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Psicologia Escolar**. Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. Campinas: Alínea, 2009. p. 155-202.
- MASCAGNA, G. C. **Adolescência**: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski. 2009. 184 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009. Disponível em: http://old.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM_2009_Gisele.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.
- SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.
- TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.
- TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva Histórico-Cultural. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/publico/GTOASSA_Tese_2009.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.
- VIGOTSKY, L. S. **El problema del entorno**. Cuarta conferencia publicada. Izdanie Instituto. Leningrado, 1935. p. 58-78. (Material em suporte magnético).
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Traducción Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995. (original publicado em 1931).

The background of the entire page is a grid of stylized, abstract human faces. The faces are rendered in various shades of orange, red, and yellow, with simple black outlines for features like eyes, noses, and mouths. The faces are arranged in a repeating pattern, creating a dense and textured visual field.

15

Elaine Gomes dos Reis Alves

EDUCAÇÃO PARA A MORTE:

**É PRECISO FALAR SOBRE MORTE,
SUICÍDIO E LUTO NA ESCOLA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97600.15

Ao ganhar as redes sociais, a notícia foi recebida com alarmismo [...]. Na tentativa de buscar respostas para os suicídios, professores [...] constataram uma **reclamação em comum entre os alunos: a de que não são ouvidos**. (A ONDA..., 2018, grifos meus).

INTRODUÇÃO

Há grande resistência em falar sobre a morte na escola; acredita-se que crianças e jovens não precisam desse tipo de preocupação ou sofrimento e adultos têm muita dificuldade em tocar nesse assunto. Então, porque é tão importante falar sobre morte e luto no ambiente escolar? Porque professoras/es precisam se preparar para falar sobre morte e morrer com suas/seus alunas/os? Porque a “Educação para a Morte” é fundamental na escola desde o início da vida escolar?

A experiência de mais de 20 anos de trabalho com questões de morte e luto, e em atendimentos a instituições de ensino em situações de crise, obriga-me a afirmar e insistir que é de suma importância falar sobre o assunto. É necessário reconhecer que a morte entra na escola **todos os dias**, de forma concreta (a) e simbólica (b) e, rotineiramente, há que se lidar com pessoas enlutadas.

- a. Concreta – Todas as pessoas que transitam pela escola podem adoecer e morrer a qualquer momento, incluindo professoras/es e alunas/os. Todas/os aquelas/es que circulam pela escola podem ficar enlutadas/os pela perda de um ente querido. Pessoas podem morrer dentro da escola. O suicídio entre escolares aumentou nos últimos anos. Tragédias acontecem dentro da escola. A pandemia do novo coronavírus Sars-CoV-2 (Covid-19) tornou impossível não falar sobre a morte em qualquer lugar. E, finalmente, porque a morte faz parte da vida e é preciso falar sobre ela.
- b. Simbólica – Toda perda irreparável durante a vida: separação de pais; demissão ou falência de pais de alunas/os ou de cônjuge

das/os colaboradoras/es; mudança de professor/a; mudança de escola, de cidade ou país; saída de amigas/os da escola; mutilação; perda de funcionalidades motoras, físicas ou sensoriais; aquisição de doenças; separação conjugal de profissionais da escola, entre outras perdas significativas que deflagram o luto.

O tema da morte ainda é tabu em escolas. Educadoras/es têm dificuldades para abordarem o assunto, mesmo quando a morte invade o espaço escolar. A bibliografia sobre morte, escola e educadoras/es, é escassa, reforçando o estigma e indicando a importância de discussões sobre o tema. Este capítulo pretende abordar a relevância do tema a partir de experiências pessoais, de estudos e reflexões sobre a Educação para a Morte.

Sim, é preciso falar sobre morte, suicídio e luto no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

Um pouco de história

Para entender nossa relação atual com a morte, considero importante uma breve visita à *História da Morte no Ocidente* (1977), obra em que o historiador Philippe Ariès traz os importantes conceitos sobre a *morte domada e interdita*. Na segunda metade do século XX, Cicely Saunders (1991) e Elisabeth Kübler-Ross (1998) retomam a *morte reumanizada* e, no início do século XXI, Maria Júlia Kovács (2003) nos provoca com o conceito da *morte escancarada*.

- Morte Domada/Domesticada – A morte familiar, pública e conhecida por todas/os, principalmente pela/o moribunda/o. Embora aconteça na privacidade do lar, é um evento público e social. Crianças participam do adoecimento, morte e ritos fúnebres.



Até o início do século XX, a medicina tinha limitações e ao médico cabia diagnosticar a impossibilidade de cura e/ou tratamento, à/ao doente cabia a resignação de aguardar o avanço da doença e a morte. A/O moribunda/o, que aguardava a morte no leito, rodeada/o de familiares e amigas/os, podia falar de seus medos e desejos, perdoar e ser perdoada/o, administrar seus últimos dias, sua morte, realizar despedidas e deixar recomendações para após a sua morte. Segundo Ariès (1977), a morte repentina era considerada vergonhosa, humilhante e infame, um insulto e uma desonra. Em casos de acidentes, suicídios ou homicídios, o indivíduo não tinha direito a sepultura cristã, uma vez que não houvera tempo para arrependimentos de pecados. A morte domada é presente desde o século V até a atualidade.

- Morte Invertida/Interdita – No século XX, com o desenvolvimento da medicina e, principalmente com os avanços científicos após a Segunda Guerra Mundial, muitas doenças começam a ter cura e/ou tratamento. A morte, transferida para os hospitais onde a assepsia do corpo é valorizada, torna-se um evento solitário. De acordo com Ariès (1977), há uma inversão nas características da morte, antes domesticada, conhecida e, por isso, domada, inverte-se e se torna interdita. Nos séculos XX e XXI, há a medicalização da morte, com interferência dos procedimentos médicos no processo de morrer, que provocam a distanásia, ou seja, “morrer com sofrimento, dor e solidão [...]”. Ao esvaziar o sentido da morte e dos rituais, retira-se a abrangência do sagrado, favorecendo um sentido de solidão” (KOVÁCS, 2021, p. 35).
- Morte Reumanizada – Cicely Saunders e Elisabeth Kübler-Ross são precursoras dos Cuidados Paliativos no mundo. Kübler-Ross (1998) trouxe a importância de ouvir as pessoas que estão morrendo, do direito à verdade que diz respeito à própria história, sobre a necessidade que cada indivíduo tem de resolver ou não assuntos inacabados, desejos, deixar recados, falar sobre



seus medos e angústias e, principalmente, como deseja morrer. Saunders (1991), fundadora do St. Christopher Hospice (Londres), centro de referência mundial em cuidados paliativos, é pioneira do movimento *hospice*⁶⁵, trouxe o conceito de *dor total*, que envolve as dimensões física, psíquica, social e espiritual. A pessoa e sua morte devem ser protagonistas e o importante é mais vida aos dias e não mais dias de vida. Morte com conforto e sem sofrimento.

- Morte Escancarada – É a morte inesperada, trágica, violenta, que invade, penetra e ocupa espaço a qualquer hora e, segundo Kovács (2021), por suas características, dificulta a proteção e controle de suas consequências, deixando as pessoas expostas e sem proteção. Tratam-se das mortes violentas nas ruas, acidentes, homicídios, suicídios, desastres e aquelas veiculadas pelos meios de comunicação. Muitas mortes provocadas pela pandemia também são escancaradas. Esta característica expõe familiares e amigas/os, impede a privacidade e inibe a expressão de sentimentos. Há risco para luto complicado, ou seja, luto com risco de adoecimento (FRANCO, 2021). A morte escancarada é a que mais tem vitimado estudantes (ALVES, 2020; ALVES; KOVÁCS, 2016).

A Morte na Escola

A morte está no cotidiano da escola, mas como é assunto interdito, a maioria tenta agir como se não a tivesse percebido e seguir a rotina. A questão é que todas/os se sentem incomodados com ela e quem não a pode negar, sofre solitariamente e sem acolhimento.

Sempre sou chamada para atuar nas escolas em circunstâncias de crise, quando a morte já aconteceu ou está na iminência de ocorrer

65 Movimento para o desenvolvimento dos Cuidados Paliativos.

e sempre encontro profissionais atônitas/os, que não sabem lidar com a situação, com colegas, escolares e familiares. O estranho é que, mesmo com orientações, não há solicitações por cursos, treinamentos ou *workshops* para treinar educadoras/es sobre como agir em casos de perdas, morte e luto. Muitas situações poderiam ser evitadas se houvesse uma “Educação para a Morte”, ou seja, treinar educadores sobre o assunto (ALVES, 2020a; 2020b; ALVES; KOVÁCS, 2016; KOVÁCS, 2021).

As/Os profissionais que têm vínculo com a pessoa atingida, ou com o acontecimento em si, mesmo com a “Educação para a Morte”, entram na categoria de “pessoa afetada”, que precisa de cuidados e deve ser acolhida e cuidada pelas/os colegas e pela instituição para a qual colabora com seu trabalho. Dependendo do tipo de morte, muitas/os ou todas/os as/os profissionais são afetadas/os, como é o caso de mortes trágicas.

Enfim, vamos refletir como a morte entra na escola. Antes, quero chamar a atenção para o fato de que todas/os as/os colaboradoras/es de uma escola são educadoras/es, desde porteira/o, profissionais de limpeza, cozinha, auxiliares até a diretoria. Na instituição de ensino, todas/os as/os profissionais, de uma maneira ou outra, entram em contato com alunas/os e são afetadas/os pelo que acontece naquele espaço.

Adoecimentos com risco de morte

Talvez a maneira mais escamoteada de a morte entrar na escola seja pela doença, pois ela facilita a negação. É a típica morte interdita: proibido comentar! É comum que alunas/os, professoras/es e outras/os colaboradoras/es – algumas vezes mais de um ao mesmo tempo – e/ou seus familiares venham a ter doenças que ameaçam a vida, como câncer, doenças neurodegenerativas e outras.

Durante o processo de adoecimento pode haver emagrecimento ou obesidade devido aos medicamentos, perda de cabelo, palidez intensa, fadiga, perda de habilidades e movimentos, cadeiras de rodas, afastamentos escolares com ou sem hospitalizações. Muitas vezes, observa-se o isolamento dessa pessoa, que passa a ser um incômodo, uma vez que lembra a presença da morte e não se sabe como agir, ou o que fazer com ela.

A imagem corporal costuma interferir na autoestima de jovens, prejudicando seus relacionamentos sociais. Os tratamentos e também a preocupação com os entes queridos doentes podem trazer déficits cognitivos, de memória ou raciocínio que dificultam o desempenho escolar. Pais, mães e professoras/es precisam estar cientes de tais aspectos para ajudar na integração das/os alunas/os e a instituição de ensino, para auxiliar na integração de suas/seus colaboradoras/es.

Kovács (2010, p. 151, grifos da autora) lembra de que “crianças doentes precisam se sentir incluídas e participantes para não viverem a *eutanásia psicológica*”. Acrescento que jovens, professoras/es e todas/os as/os profissionais da escola também. Afinal, há uma tendência à exclusão velada – ou nem tanto – com ausência de convites para compartilhar a hora do intervalo, conversas, encontros e outros eventos internos e externos. Aos poucos, aquela pessoa vai deixando a escola até que a morte acontece e, apesar de uma comunicação, o assunto é evitado, interdito.

Será que a criança, jovem ou adulta/o doente e seu familiar não gostariam de compartilhar seus sentimentos? Não gostariam que lhe perguntassem sobre o que estão vivenciando? E as/os colegas e professoras/es, não gostariam de saber como agir? Visitas, cartões, bilhetes, recados e pequenos mimos poderiam ser enviados. Telefonemas e contatos por vídeo poderiam ser realizados, inclusive por todos da sala de aula, levando alegria, acolhimento e sensação de inclusão.

Outras possibilidades como rodas de conversa entre alunas/os e professoras/es, só entre as/os colaboradoras/es da escola, com pais e mães; conversas com pequenos grupos, individuais ou com família, também são viáveis. Não se deve esquecer da família da/o aluna/o doente, que também não pode ser excluída, mas acolhida, orientada e consultada/convidada para participar das atividades com outros pais e mães.

Em casos de doenças crônicas, mesmo que a morte não aconteça, é uma sombra que causa constantes sobressaltos. Se houver cura, o risco de morte e o medo, que estiveram presentes, não podem ser ignorados, devem ser trabalhados durante o processo, e a cura precisa ser comemorada por todas/os. Educadoras/es precisam ser orientadas/os e ter suas dúvidas esclarecidas, uma vez que não conhecem a doença e não sabem como lidar com a perspectiva da morte.

Kovács (2010) aponta que a dificuldade para acompanhar as/os colegas em eventos extracurriculares, as faltas devido a internações, as alterações físicas como queda de cabelo, palidez, magreza ou inchaço e a falta de informação das/os educadoras/es sobre a doença e falta de habilidade lidar com a perspectiva da morte, faz com que crianças e jovens doentes sintam-se sozinhas/os, com medo de serem esquecidas/os pelas/os amigas/os e se deprimem ao perceberem que ficam para trás quando as/os colegas avançam na trajetória escolar.

Se e quando a morte acontece: A morte de qualquer pessoa de uma escola deve ser comunicada para todas/os, inclusive alunas/os e familiares. A morte de alunas/os e professoras/es, bem como informações a respeito de ritos funerários (velório, enterro, cremação) devem ser informadas em tempo real (possível) e com os esclarecimentos devidamente autorizados pela família.

A morte trágica

A morte trágica é sempre escancarada, mesmo que não haja presença da mídia. É repentina, inesperada, invasiva, instiga a curiosidade e especulações, dificulta a compreensão e nos deixa indefesas/os. Inclui-se aqui todo tipo de acidente dentro e fora da escola, tais como quedas, balas perdidas, morte súbita, raios, overdose, atropelamentos, afogamentos, suicídios, homicídios, desastres, acidentes domésticos, esportivos, aéreos, marítimos, terrestres ou outros. Entre adolescentes (mas não só) ainda podem ocorrer mortes devido a jogos de desafios, disputas de velocidade etc.

Nossa experiência com situações como morte de criança de 10 anos três dias após uma queda na aula de Educação Física (ALVES; KOVÁCS, 2016); dois irmãos em acidente automobilístico (8 e 13 anos); um afogamento (11 anos) e uma consultoria telefônica para o caso de morte dentro da escola por bala perdida, entre outras, mostrou que a falta de preparo entre profissionais da educação é a mesma. A diferença é que há uma maior agitação e desorganização e mais medo quando a escola pode ser responsabilizada.

Professoras/es não sabem como lidar com as/os alunas/os, principalmente com as/os colegas mais próximos de quem faleceu. Colegas de trabalho não sabem como tratar professor(es/as) que perderam alunas/os. A instituição não sabe como lidar com suas/seus profissionais, nem com a família da pessoa falecida, também não sabe como agir com alunas/os de um/a professor/a que vem a óbito. A tendência é falar só o essencial nos primeiros momentos para depois deixar o assunto interdito, acreditando que, assim, tudo será esquecido e resolvido rapidamente. A isso denomina-se “tamponamento psicológico”, ou seja, “proibido vazar/expressar sentimentos e emoções” (KOVÁCS, 2021).

A morte trágica dificulta a compreensão e a elaboração do luto. Como ela chega de repente, surpreendendo pessoas desprevenidas, além de desorganizar e desestabilizar, causa medo e insegurança e torna mais difícil a convivência com a falta inesperada. A compreensão de que a pessoa não volta é mais lenta e inacreditável. Assim, é indispensável proporcionar momentos de fala, autorização, validação e expressão de emoções e sentimentos.

A sala da/o aluna/o ou professor/a falecido/a deve receber cuidados rápidos e diferenciados. Os pais e as mães também precisam ser esclarecidas/os e orientadas/os. O tipo de morte e a forma como ela acontece afeta as pessoas e o ambiente escolar de formas diferentes, o que é preciso ser avaliado para que se possa estabelecer estratégias de cuidados.

Morte do/a Professor/a

A morte de um/a professor/a e dados dos ritos funerários devem ser informados aos alunas/os e/ou familiares, independentemente da idade das crianças. Para alunas/os é sempre muito difícil, principalmente quanto menor for a sua idade e é importante que pais, mães ou responsáveis contem à criança sobre a morte e sobre ter outra pessoa ocupando esse lugar, que é o caso do/a professor/a substituto/a.

Crianças, em qualquer idade, têm direito à verdade, à própria história e às despedidas. Elas sofrem e, não sem sofrimento, são capazes de enfrentar seu luto. Elas precisam saber que alguém se preocupa e cuida delas para se sentirem seguras.

No retorno à escola, é importante que as/os alunas/os do/a professor/a falecido/a recebam um acolhimento especial e sejam estimuladas/os a falarem sobre seus sentimentos e homenagens que desejam fazer. Várias atividades são possíveis, como promover rodas de conversas com as/os alunas/os para que tirem dúvidas e

expressem como se sentem; validar as falas e autorizar a expressão de sentimentos; propor que façam desenhos ou escrevam cartas e bilhetes para o/a professor/a; realizar atividade de despedida considerando que nem todas/os participaram dos ritos fúnebres; incentivar homenagem ao/à professor/a realizada pelas/os alunas/os; deixar uma foto do/a professor/a na sala com recados e mensagens das/os alunas/os e outras estratégias desenvolvidas de acordo com o desejo das/os próprias/os estudantes.

Professor/a substituto/a – Este/a precisa de um cuidado especial, pois pode ser visto/a como “intruso/a”, ocupando um lugar que não é seu. Ele/a próprio/a pode se sentir assim. Nem sempre é bem recebido/a por alunas/os e por colegas do/a professor/a falecido/a. Esta pessoa também precisa de espaço de acolhimento para expressar emoções e sentimentos e se fortalecer para assumir o ‘seu’ lugar e, não, o lugar ‘do outro’.

Suicídio

O suicídio é a segunda maior causa de morte entre jovens no mundo, com idade de 15 a 29 anos (PRADO, 2019). No Brasil, as mortes por suicídio entre adolescentes e jovens de 10 a 19 anos aumentaram 18%, entre 2011 e 2016 (ANNUNCIATO, 2018). Entre escolares, o suicídio vinha aumentando de forma assustadora e preocupante entre 2015 e 2019, com previsão de aumento de 50% em 2020. No entanto, a pandemia estabilizou a incidência de tentativas e de suicídio (FIOCRUZ, 2020). Em tempos de desastres crônicos, como guerras, guerrilhas e pandemias, a taxa de suicídio diminui, porém, o comportamento suicida tende a aumentar (MINOIS, 2018).

Em 2018, foram divulgados dois suicídios com uma semana de intervalo entre eles, em um colégio tradicional da cidade de São Paulo (COLÉGIO... , 2018). Na sequência os jornais anunciaram a morte de

um aluno de 14 anos após se jogar de uma caixa d'água em uma escola estadual, também em São Paulo (VINHAS, 2019). Outros suicídios foram divulgados e discutidos em rádio, TV, jornais e revistas, embora seja proibido. Acredito que o medo pelo aumento assustador no número de casos semelhantes impulsionou um grito de socorro, um pedido por políticas públicas imediatas e efetivas para prevenção do suicídio entre escolares e acolhimento do sofrimento.

Desde a publicação da Lei n. 13.819, de 26 de abril de 2019 (BRASIL, 2019), que institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio no Brasil, a notificação pelos estabelecimentos de ensino públicos e privados ao conselho tutelar dos casos suspeitos ou confirmados de violência autoprovocada tornou-se compulsória. De acordo com a lei, os estabelecimentos de ensino públicos e privados devem informar e treinar seus profissionais quanto aos procedimentos de notificação estabelecidos.

Apesar de o suicídio e tentativas de suicídio serem de notificação compulsória e imediata ainda há muita subnotificação. Tais informações são importantes para a rede de atenção para: acompanhamento dos casos; intervenção precoce e adequada; monitoramento nas situações de risco de suicídio; subsidiar políticas públicas de saúde mental e estratégias de prevenção (PRADO, 2019).

O suicídio entre escolares, infelizmente, é mais um assunto interdito no ambiente educacional. É fundamental a compreensão de que falar sobre o tema com escolares e provocar campanhas de prevenção pode esclarecer dúvidas, permitir o compartilhamento de sentimentos e pedidos de ajuda e diminuir o número de tentativas de suicídio e suicídio. As campanhas de prevenção precisam ser supervisionadas por um/a professor/a/coordenador/a, mas devem ser criadas, organizadas e realizadas pelas/os escolares, com a linguagem e características próprias da idade deles.

A morte por suicídio é extremamente traumática, mais difícil de ser elaborada e sempre há o risco de ser imitada por outro/a escolar - suicídio por imitação ou Efeito Werther⁶⁶ (SCAVACINI, 2018). Sempre, após um suicídio, é importante um projeto de posvenção realizado por profissional especializada/o, com rodas de conversa com escuta ativa, ações específicas para a sala de aula da/o escolar falecida/o e ações de posvenção e prevenção em toda a instituição de ensino, com facilitação da fala, expressão de sentimentos e dúvidas. O que não pode acontecer é evitar o assunto, principalmente por esta ser uma forma traumática de a morte entrar na escola. Trata-se de uma morte escancarada.

O suicídio é multifatorial e entre os fatores que favorecem o ato estão: pobreza, violências, conturbação familiar, uso de substâncias psicoativas, pouco suporte social, decepção amorosa, população LGBTQIA+ e indígena, solidão, histórico familiar de comportamento suicida, tentativa prévia e ideação suicida (SOUSA *et al.*, 2020).

O suicídio devassa e devasta a família e, também, amigas/os próximas/os. Ele é impregnado de discriminação, estigma e preconceito e traz sentimentos de vergonha e humilhação. Tem, como consequência, o silêncio, o isolamento, risco de luto complicado, adoecimento, depressão e suicídio.

É preciso falar sobre suicídio para prevenir e cuidar. Lembro que ele pode ser prevenido, mas não pode ser evitado.

66 Quando Goethe publicou "Os Sofrimentos do Jovem Werther", em 1774, houve uma onda de suicídios de jovens, supostamente influenciados pelo livro. Nos séculos posteriores, pesquisadores passaram a analisar um possível efeito de contágio resultante da publicação de um caso de suicídio, especialmente de pessoas famosas. Em 1974, o pesquisador David Phillips propôs o termo "efeito Werther" para nomear o efeito de contágio provocado pela divulgação de um caso de suicídio, apontando claramente um efeito de sugestão ou imitação no surgimento de novos casos (PHILLIPS, 1974).

Tragédias

Infelizmente o histórico de tragédias em escolas brasileiras tem aumentado no século XXI e a morte circula no ambiente escolar de várias maneiras, seja por balas perdidas, brigas, acidentes, homicídios ou massacres como, os casos abaixo registrados.

Em 2017, em Minas Gerais, um segurança ateou fogo em crianças e uma professora em creche (LISBOA; PEREIRA; PEIXOTO, 2017) e, em 2021, crianças e uma professora foram mortas a facadas, em Saudades/SC.

Professores mortos por alunos: Em abril de 2019, um professor morreu após ser baleado por um aluno dentro da sua unidade de ensino, em Valparaíso/GO (ALUNO... , 2019). No mesmo ano, outro professor foi morto a facadas por um aluno, na saída da escola, em Águas Lindas/GO (DEPOIS... , 2019). A seguir apresento a tabela 1 com dados referentes a tragédias com atiradores.

Tabela 1 – Tragédias com atiradores

Ano	Local	Mortos	Feridos	Escola
2002	Salvador/BA	2	--	Sigma
2003	Taiúva/SP	1	8	EE Cel. Benedito Ortiz
2011	Realengo/RJ	12	12	EM Tasso da Silveira
2011	São Caetano do Sul/SP	1	--	Escola Profa. Alcina D. Feijão
2012	Santa Rita/PB	--	3	EE Enéas Carvalho
2014	João Pessoa/PB	1	--	EM Violeta Formiga
2017	Goiânia/GO	2	4	Colégio Goyases
2017	Janaúba/MG	14	37	Centro Mun. Ed. Inf. Gente Inocente
2018	Medianeira/PR	--	2	Col. Est. João Manoel Mondrone
2019	Suzano/SP	10	11	EE Raul Brasil

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponíveis em GAZETA DO POVO (2019) e MARTINS (2021).

Pudemos ver de perto as consequências do tiroteio na Escola Estadual Prof. Raul Brasil (Suzano/SP). Fiz parte da equipe do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, coordenada pela Profa. Marilene Proença, que participou da primeira resposta à tragédia. Tivemos contato direto com as/os escolares sobreviventes, os pais e parentes das vítimas, bem como das/os funcionárias/os da escola. Participamos do sofrimento e do esforço que faziam para não tocarem no assunto e 'não-mais-lembrar-do-que-não-tinha-acontecido' na tentativa de seguirem em frente, acreditando que essa era a melhor forma. Pudemos ver e sentir o quanto foi difícil para alunas/os, professoras/es e colaboradoras/es aceitarem a autorização para a fala e a expressão dos sentimentos. A morte estava presente naquela escola. Pesava. E, mesmo assim, o assunto era tabu. Profissionais especialistas em luto tiveram dificuldade para autorizarem ou validarem o debate, discussão e reflexão sobre o que aconteceu. O preconceito sobre o tema da morte era maior.

Pais e mães de alunas/os de outras escolas públicas e privadas, e até de outras cidades, procuravam-nos com medo de levar as/os filhas/os de volta às aulas. Crianças e jovens também sofriam com o mesmo medo. Na escola Raul Brasil, embora algumas/ns quisessem voltar, todas/os estavam com medo de que a escola voltasse a ser atacada. Jovens pediram transferência, funcionárias/os não conseguiram voltar ao trabalho, algumas/ns ficaram doentes e precisaram ser afastadas/os. Houve casos de depressão, pensamentos suicidas e tentativa de suicídio entre alunas/os e, ainda, um escolar que não conseguiu voltar a estudar. Após a tragédia em Suzano/SP, o índice de depressão, distúrbios de ansiedade, ideação suicida, tentativa de suicídio entre escolares aumentou na cidade e pelo menos um suicídio foi confirmado. Os agravos à saúde mental são muitos após uma tragédia deste porte em qualquer instituição de ensino. Ações de resposta em Saúde Mental e Apoio Psicossocial (SMAPS) precisam ser imediatas, devem acontecer nas primeiras 48h/72h e continuar por aproximadamente três meses após o evento, quando os danos à saúde mental

começam a emergir. Durante todo o processo, os fatos devem ser analisados para a proposição de propostas a curto, médio e longo prazo.

Em 2021, nova tragédia se repetiu em escola infantil na cidade de Saudades/SC e, considerando todo o sofrimento mental a que estamos expostas/os, sabemos que outros atentados virão. Daí a necessidade de planos de contingência Federal, Estadual, Municipal e individual. Cada instituição de ensino deve ter o seu plano de contingência para uma tragédia, baseada em sua realidade social, estrutural, cultural, singular e individual. Todas/os precisam, minimamente, se preparar e TREINAR, para sobreviver a qualquer tipo de tragédia (atentados de todo tipo, alagamentos, incêndios, explosão, desabamento etc.). O treinamento deve ser constante (simulados, por exemplo). Mesmo assim poderá haver mortes, perdas e danos; porém, em número muito menor.

Escolas em área de risco: Existem escolas situadas em área de criminalidade e em áreas de risco de desastres como alagamentos, deslizamentos ou outros, nas quais crianças e jovens convivem com a familiaridade da morte. Em alguns desses casos, assim como podem perder pessoas que amam ou morrer a qualquer momento, pela banalização da morte, também ameaçam a vida de outras/os. Onde há perigo há medo e, onde há medo, há perigo também. Entre 2011 e 2013, realizei um trabalho com professoras/es de um programa que atendia crianças e jovens residentes de comunidades e periferias do Rio de Janeiro/RJ. As/Os professoras/es relataram que as/os alunas/os estavam acostumadas/os a passar por crianças armadas e por corpos (às vezes de pessoas conhecidas) a caminho da escola. Muitas vezes, tinham que fechar a escola e correr com as crianças para fugir de tiroteios e algumas/ns alunas/os diziam que “completar 20 anos era lucro”. Nosso trabalho com essas/es professoras/es era diferente. Elas/es tinham medo. Também precisavam lidar com alunas/os que diziam não ter medo de morrer. Era preciso sensibilizá-las/os para auxiliarem suas/seus alunas/os a acreditarem que tinham direito a um futuro e que poderiam acreditar, projetar e planejar uma vida longa. Dessensibilizar

para a morte e sensibilizar para a vida. Não tive mais notícias dessas/es professoras/es, mas lembro-me do medo e também da esperança. Esta realidade continua existindo em muitas regiões do Brasil. Mesmo onde a morte é escancarada, há receio de falar sobre ela.

Outras tragédias ainda afetam as escolas como, em situações de desastres, deslizamentos e desabamentos que podem afetar parte ou toda a estrutura de uma escola. Eu já estive com professoras/es, em Santa Catarina, cuja escola desapareceu em um deslizamento. Não havia ninguém no local, mas não se pode negar o luto simbólico pela perda irreparável, por tudo o que se foi junto com a escola e ser 'mal' recebido como hóspede indesejada/o em outra escola. Na mesma tragédia, houve a morte de uma professora cuja casa desabou.

Tragédias em escolas vão continuar acontecendo...

Pandemia

Em dezembro de 2019, o surto do coronavírus 2 (SARS-CoV-2), também conhecido por Covid-19, teve início em Wuhan, China. Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, a OMS classificou como pandemia. Momento de concretização de um desastre biológico mundial sem precedentes, com características disruptivas de larga escala e capacidade de consequências devastadoras a curto, médio e longo prazo. "A pandemia trouxe sérios impactos que atingem desde aspectos médicos-biológicos, psíquicos, humanitários, sociais, econômicos, políticos, ambientais, culturais, relacionais e coletivos, até os aspectos éticos de maior complexidade." (KREUZ, 2021, p. 245).

As escolas foram fechadas e alunas/os e professoras/es precisaram se adaptar e readaptar, várias vezes, a aulas, estudos e avaliações por vias tecnológicas do ensino à distância. No Brasil, milhares

de escolares foram prejudicadas/os por falta ou falha de tecnologias. Os primeiros lutos foram pelo afastamento das/os colegas e das/os professoras/es, pela perda da rotina escolar e da vida social proporcionada por aquele ambiente.

Em julho de 2021, apenas 17% da população brasileira está imunizada e a volta às aulas na forma presencial ainda é uma incógnita. Atualmente, as aulas são híbridas, tanto no formato *online* como presencial, com distanciamento social e regras de proteção sanitária pré-determinadas.

Neste momento da história da educação, todas as escolas têm alunas/os e profissionais enlutadas/os por um ou mais entes queridos e, também, perderam ao menos um/a aluno/a ou profissional por Covid-19. Ou seja, após a pandemia da Covid-19, tornou-se impossível e impraticável não falar sobre morte e luto no ambiente escolar. Saber acolher e cuidar de pessoas enlutadas tornou-se uma necessidade nas escolas. A “Educação para a Morte” passou a ser uma obrigação nas e das instituições de ensino.

Luto

O luto é um processo de elaboração da perda, sem tempo determinado e que depende de várias e diferentes variáveis, como o tipo de morte, o tipo de vínculo, idade, experiências anteriores de perda, ferramentas internas para lidar com dor, sofrimento e frustração, história de vida entre outras.

O luto é o rompimento de vínculos de referência, é o preço do amor e o maior sofrimento do ser humano. Trata-se de um processo difícil, dolorido, intenso, de recolhimento, porém saudável e necessário. O sofrimento precisa ser reconhecido, validado e respeitado. Quando não autorizado e/ou mal elaborado pode ser chamado de luto complicado, com risco para adoecimentos.

É processo de construção de significado em decorrência do rompimento de um vínculo. É processo porque implica mudança, elaboração, movimentos para frente, para trás, para os lados. Implica ser dinâmico, não estático. [...] o luto se apresenta em um contexto cultural, regulador de significados; é singular, público, grupal, comunitário [...]. Nesse processo, o indivíduo percorre caminhos sobrepostos, concorrentes e paralelos em seus questionamentos sobre religião, espiritualidade, pertencimento, identidade social. Vive repercussões na saúde e na sua capacidade cognitiva, com impacto no aprendizado e no desempenho de tarefas. (FRANCO, 2021, p. 24).

Mazorra e Tinoco (2021) lembram que, na criança, a compreensão sobre a morte está em construção. Para ela, trata-se de um fenômeno reversível e temporário, sendo possível o retorno da pessoa perdida. Por isso, sem esclarecimentos e cuidados, pode entender a morte como abandono e se sentir responsável por isso. A capacidade de elaboração do luto da criança está relacionada à dos pais. Já na adolescência, com a compreensão sobre a universalidade e irreversibilidade da morte, o luto pode estar acompanhado de revolta, desafios, medo e insegurança.

O papel da escola é sempre importante no processo de luto das/os escolares. É necessário reconhecer o luto infanto-juvenil, validar o sofrimento daquele indivíduo e autorizar a expressão dos sentimentos e emoções. Educadoras/es costumam ter dificuldades para abordar o assunto e geralmente procuram evitar, prejudicando o processo de luto da/o aluna/o. Porém, uma vez preparadas/os, além das/os alunas/os, pode-se ainda oferecer suporte aos pais e responsáveis.

Mazorra e Tinoco (2021) afirmam a importância da continência, previsibilidade e disponibilidade no ambiente escolar, como uma base segura para alunas/os enlutadas/os. Eu incluo também professoras/es e funcionárias/os enlutadas/os. O luto é um processo individual e ocorre no tempo interno de cada um/a, tempo este que precisa ser respeitado. Escolares precisam ter sua dor e sofrimento acolhidos quando querem se manifestar, bem como seu silêncio. O respeito está em dizer “estou aqui” e, não, em “vai passar” ou “não fica assim”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este capítulo com um texto (A ONDA... , 2018) que traz a queixa das/os alunas/os de *que não são ouvidos* pelas/os professoras/es no que diz respeito ao suicídio. A ideia básica de tudo o que aqui foi escrito é de que essa realidade mude, que educadoras/es sejam preparadas/os para lidar com questões que dizem respeito a perdas significativas, morte, risco de morte e luto. Provavelmente, a falta de preparo para lidar com tais situações seja responsável pela *fadiga por compaixão*, adoecimento raramente reconhecido em educadoras/es.

Se o luto já rondava a escola cotidianamente, neste momento de pandemia e no pós-pandemia temos e teremos um “luto coletivo” e este será compartilhado no ambiente escolar. O papel das/os educadoras/es frente a manifestações da dor é essencial e é preciso lembrar que este também poderá estar enlutado. O luto coletivo, vivido por pessoas que perderam entes queridos pelo mesmo motivo e que traz o senso de pertencimento a uma comunidade, auxilia muito na sua elaboração, mas não elimina os aspectos e significados do processo individual.

Educadoras/es estão e estarão por muito tempo, ainda, lidando com perdas – suas, de colegas e de alunas/os – não elaboradas, mal elaboradas, em elaboração ou sem elaboração. Como auxiliar? E será preciso!

As perdas por morte podem ser únicas ou múltiplas, sem possibilidade de rituais ou outras práticas referentes ao luto e com risco de luto complicado, mas ainda haverá outros lutos. Sobreviventes da pandemia, com sequelas da doença que os incapacitam para atividades antes cotidianas. Indivíduos sentindo-se culpados pela doença e morte de familiares. Perdas pela ruptura do cotidiano, das normas sociais, do desemprego, falência ou redução salarial. Perdas da própria aprendizagem devido à falta de recursos financeiros/tecnológicos para acompanhar aulas remotas. E o luto por colegas e educadoras/es que

não voltarão às aulas porque foram vitimadas/os pelo Covid-19. Parece impossível imaginar quantos tipos de luto ainda poderão surgir, porém sabemos que será uma experiência longa.

Mesmo quando a pandemia acabar, o luto continuará no dia a dia da escola e o tema da morte não mais poderá ser interdito. A morte de escolares e educadoras/es é uma realidade presente nas escolas e toda instituição de ensino tem obrigação de preparar suas/seus profissionais com Educação para a Morte.

A educação para a morte consiste em abrir-se para sentimentos em relação ao tema e ter disponibilidade para ouvir a experiência de familiares, pacientes **[alunos]** e amigos. Cursos, palestras e atividades que permitam essa abertura são formas de preparo, favorecendo a reflexão sobre atitudes diante da morte, no âmbito pessoal ou profissional. Essas ferramentas educacionais também podem levar à diminuição do temor diante da morte e permitir que alunos e profissionais se sintam instrumentalizados para enfrentar situações vinculadas à morte. (KOVÁCS, 2021, p. 189, acréscimo meu).

REFERÊNCIAS

A ONDA de suicídio em escolas paulistanas traz um importante alerta. **Hypeness**. 24 abr. 2018. versão online. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2018/04/a-onda-de-suicidio-em-escolas-paulistanas-traz-um-importante-alerta/>. Acesso em: 23 mar. 2021.

ALUNO mata professora a tiros dentro de escola em Goiás. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 30 abr. 2019. versão online. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2019/04/30/interna_nacional,1050213/aluno-mata-professor-a-tiros-dentro-de-escola-em-goias.shtml. Acesso em: 12 jul. 2021.

ALVES, E. G. dos R. **Luto por emergências e desastres**. Associação Brasileira de Psicoterapia. [S. l.]: ABRAP, 2020b. Disponível em: <http://www.abrap.org/artigos.php?NuNot=243>. Acesso em: 12 jul. 2021.

ALVES, E. G. dos R. Luto: o preço do amor. In: ALVES, E. G. dos R.; SELINGARD, D.; ALMEIDA, V. **Os lutos**: compreender para lidar. [S. l.]:

ASEC – Movimento Saber Lidar, 2020a. E-Book. (não paginado). Disponível em: <https://movimentosaberlidar.org.br/wp-content/uploads/2020/08/OsLutosCompreenderparaLidar.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

ALVES, E. G. dos R.; KOVÁCS, M. J. Morte de aluno: luto na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, [São Paulo], v. 20, n. 2, p. 403-406, maio/ago. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000200403. Acesso em: 02 maio 2021.

ANNUNCIATO, P. Suicídio: o que a escola pode fazer? **Nova Escola**, [São Paulo], n. 315, 03 set. 2018. versão online. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12462/suicidio-o-que-a-escola-pode-fazer>. Acesso em: 05 maio 2021.

ARIÈS, P. **História da Morte no Ocidente**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BRASIL. Lei n. 13.819, de 26 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. **Diário oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 81, 29 abr. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n%C2%BA-13.819-de-26-de-abril-de-2019-85673796>. Acesso em: 28 jun. 2021.

COLÉGIO Bandeirantes informa pais sobre segundo suicídio em 15 dias. **Veja**. 23 abr. 2018. versão online. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/colégio-bandeirantes-informa-pais-sobre-segundo-suicídio-em-15-dias/>. Acesso em: 06 jun. 2021.

DEPOIS de advertir aluno, professor é assassinado a facadas dentro da escola. **IG Último Segundo**. 30 ago. 2019. versão online. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2019-08-30/aluno-e-advertido-volta-na-escola-e-mata-professor-a-facadas.html>. Acesso em: 12 jul. 2021.

FRANCO, M. H. **O luto no século XXI: uma compreensão abrangente do fenômeno**. São Paulo: Summus, 2021.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia covid-19: recomendações gerais. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/documento/cartilha-saude-mental-e-atencao-psicossocial-napandemia-covid-19>. Acesso em: 21 jan. 2021

KOVÁCS, M. J. A morte no contexto escolar: desafio na formação de educadores. In: FRANCO, Maria Helena Pereira (org.). **Formação e rompimento de vínculos: o dilema das perdas na atualidade**. São Paulo: Summus, 2010. p. 145-168.

KOVÁCS, M. J. **Educação para a morte**: quebrando paradigmas. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2021.

KOVÁCS, M. J. **Educação para a morte**: temas e reflexões. São Paulo: Casa do Psicólogo : Fapesp, 2003.

KREUZ, G. Diante do novo normal. *In*: KREUZ, G.; GRIGOLETO NETTO, J. V. (org.). **Múltiplos olhares sobre morte e luto**: aspectos teóricos e práticos. Curitiba: CRV, 2021. p. 121-132.

KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer**: o que os doentes terminais têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes. Tradução Paulo Menezes. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LISBOA, A.; PEREIRA, M.; PEIXOTO, J. Segurança ateia fogo em creche de Janaúba e mata crianças e professora. 05 out. 2017. **G1 Grande Minas**. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/grande-minas/noticia/guarda-de-creche-em-janauba-ateia-fogo-em-criancas-deixando-mortos-e-feridos.ghtml>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MARTINS, T. Investigação de massacre em creche identificou outros possíveis ataques pelo país. **Correio Brasiliense**. 14 maio 2021. versão online. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/brasil/2021/05/4924482-investigacao-de-massacre-em-creche-identificou-outros-possiveis-ataques-pelo-pais.html>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MAZORRA, L.; TINOCO, V. O luto pela perda de um irmão. *In*: CASELLATO, G. (org.). **Luto por perdas não legitimadas na atualidade**. São Paulo: Summus, 2021. p. 38-53.

MINOIS, G. **História do Suicídio**: a sociedade ocidental diante da morte voluntária. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Unesp, 2018.

PHILLIPS, Dd. The Influence of Suggestion on Suicide: Substantive and Theoretical Implications of the Werther Effect. **American Sociological Review**. Washington DC, v. 39, n. 3, p. 340-354, 1974.

PRADO, A. da S. **Vamos falar sobre suicídio?** A prevenção no ambiente escolar. Orientador: Leandro Rafael Pinto. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2019. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/553647/2/Vamos%20falar%20sobre%20suicidio_a%20prevencao%20no%20ambiente%20escolar.pdf. Acesso em: 06 maio 2021.

SAUNDERS, C. **Hospice and Palliative Care**: an interdisciplinary approach. London: Edward Arnold, 1991.

SCAVACINI, K. **O suicídio é um problema de todos**: a consciência, a competência e o diálogo na prevenção e posvenção do suicídio. 2018. Tese

(Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-26102018-155834/publico/scavacini_do.pdf. Acesso em: 06 maio 2021.

SOUSA, C. M. de S. *et al.* Ideação suicida e fatores associados entre escolares adolescentes. **Revista de Saúde Pública**, [São Paulo], v. 54, n. 33, p. 54-33, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/4nWHhmPNt9Zz9y8X49ZW5xc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2021.

VINHAS, A. **Adolescente morre ao se jogar de caixa d'água por sofrer bullying**. Informativo girassol. 25 ago. 2019. Disponível em: <https://www.informativogirassol.blog.br/2019/08/adolescente-morre-ao-se-jogar-de-caixa.html>. Acesso em: 06 jun. 2021.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Lucianna Ribeiro de Lima

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP/USP), mestra em Educação pela UFU, especialista em Psicopedagogia pelo Centro de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CEPEMG/UEMG/BH), graduada em Psicologia pela UFU. Professora Titular do Colégio de Aplicação, Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp/Eseba/UFU). Atua como psicóloga escolar e docente da Área de Psicologia Escolar do CAp/Eseba/UFU.

E-mail: lucianna.lima@ufu.br

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP/SP. Graduação e Mestrado em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atua como psicóloga escolar e docente da Área de Psicologia Escolar no Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp. Eseba/UFU). Seus estudos abordam os seguintes temas: Saberes e Práticas da Psicologia Escolar, Psicologia e Arte, Formação Docente, Educação Infantil e Educação Inclusiva.

E-mail: lilidosgui@uol.com.br

Silvia Maria Cintra da Silva

Psicóloga pela PUC Campinas, mestre e doutora em Educação pela Unicamp. Realizou pós-doutorado na USP, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e na PUC-SP, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Editora da Revista Psicologia Escolar e Educacional. Segunda Secretária da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) – gestão 2022-2024.

E-mail: silvia@ufu.br

Marilene Proença Rebello de Souza

Professora Titular da Universidade de São Paulo, psicóloga, Mestre, Doutora e Livre-Docente em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP. Docente e pesquisadora na Graduação e Pós-Graduação. Coordenadora do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE. Pós-Doutorado na York University (Canadá). Membro da Academia Paulista de Psicologia, Cadeira n. 2, Lourenço Filho.

Email: mprdsouz@usp.br

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Alacir Villa Valle Cruces

Psicóloga, psicopedagoga, mestre pela PUC/SP e doutora pela Universidade de São Paulo. Professora e supervisora de estágio em cursos de graduação na área escolar e educacional. Professora e orientadora de dissertações e teses no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional do UNIFIEO, até fevereiro de 2022. Psicóloga na Secretaria da Administração Penitenciária. Pesquisadora no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Membro da diretoria atual da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), do GT de Psicologia e Políticas Públicas da ANPEPP e do Comitê de São Paulo para a implementação da Lei 13.395/19.

E-mail: alacircruces@gmail.com

Alexandra Ayach Anache

Pós-doutorado em Educação Especial no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (2020). Pós-Doutorado em Educação na Universidade de Brasília, com ênfase em educação especial (2007). Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1991). Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Católica Dom Bosco (1987). Licenciatura em Psicologia (1983) e Graduação em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1984). Professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas da UFMS.

E-mail: alexandra.anache@gmail.com

Aline Campolina Andrade

Psicóloga, bacharela em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Mestre no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSJ. Psicóloga na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

E-mail: aline.linecampolina@hotmail.com

Ana Maria Falcão de Aragão

Psicóloga. Professora Titular do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora do Instituto de Estudos Avançados (IdEA) da Unicamp. Mestrado e Doutorado

em Educação. Livre-Docência em Psicologia Educacional. Membro efetivo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM).

E-mail: anaragao@terra.com.br

Ana Paula Alves Vieira

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Teoria Histórico-Cultural pelo Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (PPI-UEM). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Psicologia pelo PPI-UEM.

E-mail: avieira.ap@gmail.com

Beatriz de Paula Souza

Psicóloga e Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP, onde coordena o Serviço de Orientação à Queixa Escolar, do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE. Organizadora do Portal da Orientação à Queixa Escolar (<https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br>). Participante do Grupo Interinstitucional Queixa Escolar – GIQE e da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE. Uma das fundadoras do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade.

E-mail: biapsico@uol.com.br

Briseida Resende

Professora Associada do Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2010). Bolsista de produtividade de CNPq 2. Tem experiência na área de Comportamento Animal e Psicologia Evolucionista do Desenvolvimento, desenvolvendo estudos sobre interações sociais entre crianças e entre humanos e outros animais, desenvolvimento cognitivo-motor de macacos-prego, comportamento de cães. Participa da Rede de Atenção à Pessoa Indígena. Foi coordenadora do Núcleo de Publicações do IPUSP. Editora-chefe da Revista de Psicologia USP. Co-coordena o Laboratório de Etologia, Desenvolvimento e Interações Sociais. Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Experimental da USP. Presidente da Sociedade Brasileira de Etologia.

E-mail: briseida@usp.br

Caroline Andrea Pöttker

Mestre e Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Assistente

no Centro Universitário Ingá (Uningá), atuando também como supervisora de estágio na área da Psicologia Escolar e Educação Especial.

E-mail: caroline_pottker@hotmail.com

Celso Francisco Tondin

Psicólogo pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

E-mail: celsotondin@ufs.edu.br

Claudia Araújo da Cunha

Doutora em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas, Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia na área de Psicologia Escolar/Educacional atuando nas disciplinas Psicologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Estágio Básico em Psicologia Escolar/Educacional e Estágio Profissionalizante em Psicologia Escolar/Educacional.

E-mail: claudiacunhapsei@gmail.com

Cláudia Silva de Souza

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Psicologia Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia no eixo Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano. Graduação em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Docente e psicóloga escolar do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAp/ ESEBA-UFU).

E-mail: claudia.souza@ufu.br

Christina Maria Moretti

Mestre em Ciências pelo Programa de Psicologia Experimental da Universidade de São Paulo (USP). Membro da Rede de Atenção à Pessoa Indígena do Instituto de Psicologia (USP). Pesquisadora vinculada ao Laboratório de Etnologia, Desenvolvimento e Interação Sociais (LEDIS – USP).

E-mail: chris.moretti@hotmail.com

Danilo Silva Guimarães

Indígena de ancestralidade Tikmu'un (Maxakali), psicólogo, livre-docente em história e filosofia da psicologia, coordenador da Rede de Atenção à Pessoa Indígena e autor do livro *Dialogical Multiplication: principles for an indigenous psychology*, publicado pela editora Springer.

E-mail: danilosg@usp.br

Deruchette Danire Henriques Magalhães

Psicóloga, bacharela e mestra em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Doutoranda em Psicologia no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenadora psicopedagógica e professora da Faculdade de Medicina de Itajubá (FMIT).
E-mail: deruchettedhm3@gmail.com

Elaine Gomes dos Reis Alves

Psicóloga. Pós-Doutorado e Doutorado pelo Instituto de Psicologia USP, na área de Perdas, luto, emergências e desastres. Pesquisadora do Laboratório de Estudos sobre a Morte - IPUSP. Fundadora da Prestar Cuidados em Psicologia. Coordenadora do Núcleo de Intervenção Psicológica em Emergências e Desastres - NIPED.

E-mail: elainegraves@gmail.com

Eliana Bolorino Canteiro Martins

Professora Livre-Docente/UNESP/Franca/SP; Pós-Doutorado em Serviço Social na UERJ/RJ; Doutorado em Serviço Social PUC/SP; Mestrado em Serviço Social – Unesp/SP; Bolsista Produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – nível 2. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação (GEPESSE).

E-mail: elianacanteiro@terra.com.br

Fabiana Marques Barbosa Nasciutti

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), desenvolveu parte das atividades de Doutorado na Monash University, Faculty of Education - Melbourne, Austrália. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia na área de Desenvolvimento Humano e Aprendizagem. Psicóloga e Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Seu principal interesse profissional são os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, principalmente a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

E-mail: fabi.marquesb@hotmail.com

Fernanda de Cássia Oscar Otaciano

Psicóloga, bacharela em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Especialista em Didática e Trabalho Docente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Mestra no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSJ. Professora no Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves (Uniptan).

E-mail: fernanda.oscar2@gmail.com

Fernanda Santos de Castro

Psicóloga pela Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM) com ênfase em Educação. Especialista em Teoria Histórico-Cultural (UEM), em Educação Especial (Instituto Paranaense de Ensino - IPE) e em Psicomotricidade (IPE). Mestre em Psicologia (PPI-UEM), pela linha de Desenvolvimento Humano e Processos Educativos. Atua como Psicóloga Escolar/Educacional e Clínica.
E-mail: ferlissa@gmail.com

Iara Susi Maria Silva

Psicóloga, mestre em Educação: Psicologia da Educação - PUC/SP. Atua na área da educação, nos processos de inclusão escolar. Atende em consultório na cidade de São Paulo.
E-mail: iarasusi@gmail.com

Klênio Antônio Sousa

Graduado em Psicologia pela Univale (2003) e em Pedagogia pela Anhangueira (2022). Pós-graduado em Políticas Públicas para a Juventude e Educação para as Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana e Afrobrasileira. Pós-graduado em Docência e Prática da Meditação. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem pela UFU (2011). Doutorando em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Docente e psicólogo escolar do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA-UFU).
E-mail: klenio.antonio@gmail.com

Leandro Kará Mirim Pires Gonçalves

Acadêmico indígena com ancestralidade do povo Guarani. Graduado em Letras - Português e Espanhol pela FFLCH-USP. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Psicologia Experimental pelo Instituto de Psicologia da USP. Membro da Rede de Atenção à Pessoa Indígena e secretário-geral da União Plurinacional dos Estudantes Indígenas.
E-mail: leandro.pires.goncalves@usp.br

Luciana Haddad Ferreira (Nana)

Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp). Pedagoga e Doutora em Educação (FE/Unicamp, linha Psicologia e Educação), realiza estudos sobre formação de professores, em interlocução com a Psicologia Histórico-Cultural e com a metodologia Narrativa. Tem experiência na Educação Básica e atua desde 2009 na docência no Ensino Superior.
E-mail: haddad.nana@gmail.com

Maikon Tchaka Mirim Castro

Maikon Tchaka Mirim Castro foi agente de saúde indígena na Terra Indígena Tenondé Porã até 2022. Entre 2017 e 2020 atuou como educador na Tekoa Yyrexakã, e foi colaborador do projeto “Encontros interétnicos para brincar” junto à Rede de Atenção à Pessoa Indígena do Instituto de Psicologia da USP. Hoje organiza o coral Mbyá-Guarani da Tekoa Yyrexakã.

E-mail: maikontchaka@gmail.com

Márcia Helena da Silva Melo

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Pará. Mestrado em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo. Doutorado em Ciências pela mesma universidade. Pós-Doutorado no mesmo Programa de Pós-graduação da USP e na Faculdade de Motricidade Humana (Departamento de Ciências da Educação) da Universidade de Lisboa. Atua no campo de Prevenção de violência no contexto escolar. Temas de estudo e pesquisas: intervenções preventivas, formação de professores, relacionamento interpessoal, educação inclusiva. Consultora de órgãos governamentais para avaliação de programas preventivos, em parceria com pesquisadores de diferentes Universidades brasileiras. Professora Associada do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

E-mail: mmelo@usp.br

Maria Aparecida Fernandes Martin

Psicóloga, mestre e doutora em Distúrbios do Desenvolvimento pela UPM - Universidade Presbiteriana Mackenzie. Psicodramatista didata supervisora pela ABPS - Associação Brasileira de Psicodrama e Sociodrama. Professora e Supervisora da UPM e da ABPS. Atua principalmente nos temas vulnerabilidade social, clínica psicológica, desenvolvimento infantil, formação em saúde, grupos, psicodrama e sociodrama.

E-mail: cidamartin.psi@gmail.com

Marilda Gonçalves Dias Facci

Psicóloga pela Universidade Estadual de Maringá (1986); mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998); doutorado em Educação Escolar pela faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp (2003); pós-doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP e pós-doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Professora sênior voluntária no Programa de Pós-Graduação de Psicologia Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Possui Bolsa de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Atualmente, presidente eleita da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE.

E-mail: marildafacci@gmail.com

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Mestrado e doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; e estágio Pós-doutoral no Programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia – MG. Professora do departamento de Psicologia e do Programa de pós-graduação em Psicologia da UEM.

E-mail: nilza_sanches@yahoo.com

Patrícia Vaz de Lessa

Graduação em Pedagogia - FAFIPA, Graduação em Psicologia - UNIFIL, Mestrado - UEM, Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano – USP e Pós-Doutorado - USP. Atual Coordenadora do Curso de Psicologia, UNIFIL e Docente Titular de Psicologia UNIFIL. Psicóloga Responsável pelo NAP - Núcleo de Apoio Pedagógico/UNIFIL. Membro da CPA - UNIFIL. Membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE.

E-mail: patricia.lessa@unifil.br

Paula Gabrielly Rasia Lira

Doutora em Ciências pelo Programa de Psicologia Experimental da Universidade de São Paulo (USP). Membro da Rede de Atenção à Pessoa Indígena do Instituto de Psicologia (USP). Pesquisadora vinculada ao Laboratório de Etnologia, Desenvolvimento e Interação Sociais (LEDIS – USP). Membro do Grupo de Trabalho “Psicologia Evolucionista” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP).

E-mail: paulagrasia@gmail.com


Rafaela de Oliveira Neto Ignácio

Formação em Psicologia e licenciatura pela UNIP-Sorocaba, neuropsicóloga. Atua como psicóloga educacional na prefeitura de Porto Feliz-SP e psicóloga clínica em Pilar do Sul-SP. Tem experiência como psicóloga escolar na educação infantil e no ensino fundamental, além de experiência como psicóloga em APAE.

E-mail: rnetoig@gmail.com

Roseli Fernandes Lins Caldas

Graduada em Psicologia, especialista em Psicologia Escolar, Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e Doutora em Psicologia Escolar pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo. Docente do curso de Psicologia da UPM e coordenadora do Programa de Atenção e Orientação ao aluno – PROATO, vinculado à Pró-reitoria de Extensão da UPM.



Foi presidente da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE – gestão 2020-2022. Pertence a grupos de pesquisa vinculados ao CNPq, desenvolvendo estudos e pesquisas nas seguintes áreas: processos de escolarização, medicalização da educação, inclusão de imigrantes e refugiados na educação, políticas públicas em educação, formação de professores e atuação do psicólogo na educação.

E-mail: rcaldas2014@gmail.com

Solange Pereira Marques Rossato

Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR). Doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista UNESP/Assis/SP. Pós-Doutorado em Psicologia pela UEM/PR. Professora do Departamento de Psicologia da UEM/PR e pesquisadora da área de Psicologia Escolar e Educacional.

E-mail: solmarques@hotmail.com

Sonia Mari Shima Barroco

Graduada em Psicologia (UEM). Pós-doutorado pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (Instituto de Psicologia - USP); doutorado em Educação Escolar (UNESP/Araraquara). Mestre e especialista em Educação (UEM). Professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM (PPI/UEM-PR) e Professora do Programa Professor Visitante Nacional Sênior na Amazônia (PPGPSI/UNIR-RO –CAPES).

E-mail: contato@soniashima.com.br

Susete Figueiredo Bacchereti

Possui graduação em Psicologia (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Guarulhos (1986), graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Nove de Julho (1987), mestrado em Educação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1998). Professora do curso de Psicologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente, representante do Programa de atenção ao Aluno (Proato) do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

E-mail: susete.bacchereti@mackenzie.br

Tarcila Barboza Hidalgo Lima

Graduada em Psicologia pela UFTM, mestranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IP/USP, psicopedagoga institucional, com Residência Multiprofissional em Saúde da Família (PUC-SP). Experiência como psicóloga educacional na prefeitura de Porto Feliz-SP, consultora em psicologia escolar e psicóloga clínica de adolescentes e adultos.

E-mail: tarcilabarboza@usp.br

Valéria Braunstein

Graduada em psicologia, licenciada em pedagogia, cursou aperfeiçoamento em “queixa escolar” na USP, mestre em educação pela USP e doutora pela UNIFESP. Foi assessora de NAAPA/SP (Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem). Trabalha como docente de ensino superior, presta assessoria escolar e atende como psicóloga clínica.

E-mail: valeriapsico1964@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

alunos 55, 57, 73, 79, 102, 109, 110, 114, 177, 179, 199, 214, 216, 219, 228, 255, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 281, 292, 293, 298, 301, 321, 322, 373, 384, 398, 405, 433, 439, 442, 454, 461

Assistência Social 59, 62, 75, 87, 98, 102, 129, 148, 401

assistentes sociais 40, 43, 71, 72, 124, 126, 129, 130, 140, 141, 142, 143, 145, 147, 149, 298, 397

atuação 10, 11, 12, 14, 15, 16, 21, 22, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 37, 39, 41, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 97, 106, 109, 110, 114, 115, 116, 117,

119, 124, 125, 127, 129, 131, 133, 135, 136, 138, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 149, 151, 213, 222, 223, 225, 226, 234, 239, 241, 242, 245, 250, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 264, 265, 266, 270, 271, 272, 273, 298, 325, 339, 344, 347, 350, 361, 363, 372, 375, 387, 388, 389, 390, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 403, 406, 412, 413, 414, 422, 424, 428, 439, 440, 473

avaliação 14, 17, 25, 32, 33, 34, 40, 41, 51, 55, 56, 64, 77, 79, 84, 129, 130, 131, 136, 142, 153, 154, 155, 156, 161, 162, 163, 164, 165, 171, 172, 173, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 190, 194, 195, 197, 201, 202, 203, 208, 216, 217, 221, 225, 226, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 253, 260, 315, 336, 349, 377, 378, 398, 400, 401, 414, 471

C

comportamentos agressivos 96, 97, 105
controvérsias 62

corpo 13, 57, 76, 93, 96, 99, 101, 106, 109, 110, 113, 116, 119, 125, 141, 143, 188, 232, 264, 288, 292, 305, 316, 318, 337, 341, 344, 421, 444

cotidiano infantil 96

crianças 10, 11, 14, 15, 16, 18, 21, 23, 25, 27, 32, 35, 48, 55, 57, 80, 94, 99, 100, 102, 112, 120, 125, 130, 137, 139, 154, 156, 160, 161, 162, 168, 169, 170, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 183, 186, 187, 194, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 226, 227, 228, 232, 240, 243, 244, 253, 254, 256, 267, 268, 275, 278, 279, 283, 285, 286, 287, 289, 290, 293, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 307, 311, 314, 316, 317, 318, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 327, 331, 332, 366, 371, 374, 378, 383, 384, 386, 414, 430, 431, 432, 442, 447, 448, 450, 454, 456, 463, 467

D

debates 40, 47, 48, 94, 124, 132, 185, 186, 366

democrática 40, 44, 124, 125, 129, 140, 143, 402

desafios 9, 13, 19, 22, 23, 29, 31, 35, 41, 42, 52, 62, 63, 65, 67, 68, 73, 133, 142, 148, 149, 150, 151, 221, 222, 261, 266, 271, 275, 279, 287, 293, 297, 299, 303, 358, 363, 368, 370, 375, 379, 387, 392, 393, 395, 405, 414, 415, 416, 422, 423, 428, 449, 459

desenvolvimento 11, 12, 14, 15, 26, 29, 31, 33, 34, 37, 38, 40, 48, 52, 55, 56, 59, 60, 61, 63, 70, 71, 73, 75, 77, 81, 91, 99, 106, 115, 128, 132, 134, 135, 144, 145, 146, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180,

181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 190,
191, 192, 194, 195, 196, 197, 201, 202,
205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213,
214, 215, 216, 218, 219, 221, 223, 225,
226, 227, 233, 234, 236, 237, 238, 239,
240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247,
248, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 259,
261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268,
269, 272, 276, 278, 279, 280, 282, 284,
292, 296, 303, 314, 315, 316, 317, 329,
330, 337, 339, 343, 345, 346, 347, 348,
350, 351, 352, 355, 356, 357, 358, 359,
360, 362, 368, 369, 370, 371, 372, 373,
374, 375, 379, 380, 381, 383, 384, 386,
388, 389, 390, 391, 393, 394, 395, 398,
399, 400, 401, 403, 404, 407, 408, 409,
411, 415, 419, 420, 422, 423, 426, 427,
430, 431, 434, 435, 437, 444, 445, 467,
469, 471
desenvolvimento humano 31, 37, 38, 48,
52, 55, 59, 63, 70, 106, 132, 135, 146, 155,
156, 187, 215, 216, 241, 247, 252, 255,
256, 263, 264, 315, 330, 345, 360, 374,
375, 381, 388, 394, 398, 401, 409, 420,
422, 423, 434, 469
desigualdades sociais 32, 111, 128, 231,
264
direitos sociais 111, 129, 139, 140, 142,
144, 383

E

educação 10, 12, 15, 18, 23, 24, 26, 29,
34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 48,
50, 51, 54, 59, 65, 66, 67, 68, 75, 77, 78,
80, 81, 84, 85, 88, 92, 93, 98, 99, 100, 109,
110, 111, 114, 115, 117, 119, 120, 121,
124, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 134,
139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147,
148, 149, 150, 151, 152, 164, 165, 169,
171, 182, 194, 200, 201, 212, 213, 215,
218, 221, 222, 223, 225, 227, 228, 233,
238, 239, 243, 244, 245, 246, 247, 249,
251, 252, 253, 254, 255, 256, 260, 264,

269, 270, 271, 272, 286, 288, 294, 295,
296, 297, 298, 300, 301, 303, 306, 307,
308, 309, 310, 311, 312, 313, 325, 326,
328, 329, 336, 337, 338, 339, 343, 344,
345, 346, 348, 349, 359, 360, 361, 362,
366, 367, 369, 373, 375, 376, 377, 378,
380, 383, 384, 388, 389, 390, 391, 392,
393, 394, 395, 397, 398, 401, 402, 403,
406, 410, 411, 413, 414, 415, 416, 425,
430, 438, 439, 449, 458, 461, 466, 470,
471, 472, 473, 474
Educação Básica 9, 12, 23, 25, 26, 27, 29,
30, 31, 32, 34, 36, 37, 41, 43, 56, 60, 62,
63, 64, 67, 68, 70, 71, 75, 92, 117, 123,
135, 139, 144, 149, 151, 250, 251, 252,
256, 271, 272, 301, 339, 350, 363, 365,
373, 374, 376, 387, 392, 395, 465
educação igualitária 124
educacional 32, 35, 41, 48, 51, 60, 67, 72,
83, 84, 90, 91, 100, 125, 126, 130, 131,
132, 133, 143, 148, 199, 201, 240, 241,
243, 255, 260, 266, 271, 272, 279, 297,
301, 336, 338, 360, 362, 366, 367, 375,
386, 388, 389, 393, 398, 401, 407, 412,
413, 414, 422, 437, 452, 466, 472, 473
emancipação 10, 22, 29, 31, 47, 63, 71,
124, 134, 146, 148, 151, 252, 254, 261
emancipação humana 10, 22, 29, 63, 124,
148, 151, 252, 254, 261
equipe multidisciplinar 11, 14, 71, 72, 126,
401
escola 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20,
21, 23, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37,
38, 39, 40, 41, 42, 47, 48, 49, 51, 52, 53,
54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 66,
70, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 85, 87, 88,
89, 90, 91, 92, 94, 97, 98, 100, 101, 102,
103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 112,
114, 115, 117, 122, 126, 127, 130, 131,
133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142,
143, 144, 145, 147, 149, 156, 160, 161,
162, 163, 165, 167, 170, 171, 172, 173,
174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 190,

191, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 203,
205, 210, 212, 213, 215, 216, 217, 218,
225, 227, 228, 229, 233, 235, 238, 240,
242, 245, 246, 247, 249, 251, 252, 255,
258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265,
266, 267, 268, 270, 274, 279, 280, 281,
282, 283, 284, 286, 287, 288, 289, 290,
291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 302,
307, 308, 312, 313, 318, 321, 322, 324,
325, 326, 336, 337, 341, 342, 350, 366,
368, 370, 371, 372, 374, 375, 376, 378,
380, 381, 382, 383, 384, 389, 398, 399,
402, 403, 406, 408, 409, 416, 424, 427,
430, 432, 440, 441, 442, 443, 445, 446,
447, 448, 449, 450, 452, 453, 454, 455,
456, 457, 459, 460, 461, 462
escolarização 11, 15, 33, 34, 40, 41, 48,
49, 54, 59, 78, 86, 99, 103, 104, 112, 134,
141, 148, 151, 156, 161, 162, 164, 165,
172, 179, 181, 183, 186, 187, 189, 190,
196, 198, 199, 200, 203, 210, 213, 216,
217, 222, 226, 242, 251, 255, 256, 258,
259, 261, 264, 268, 269, 271, 272, 282,
307, 311, 324, 325, 366, 379, 380, 381,
382, 398, 400, 402, 415, 430, 473
espaços sócio-ocupacionais 128, 129
estudantes 11, 13, 14, 18, 19, 26, 31, 33,
34, 35, 38, 40, 54, 55, 57, 59, 60, 63, 74,
86, 87, 89, 90, 91, 92, 114, 124, 125, 126,
129, 131, 132, 133, 134, 135, 139, 141,
142, 143, 144, 145, 161, 224, 225, 243,
249, 259, 267, 274, 275, 277, 281, 282,
283, 284, 288, 290, 292, 293, 294, 296,
297, 298, 299, 300, 301, 307, 309, 319,
368, 373, 374, 380, 403, 414, 416, 424,
425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432,
433, 435, 436, 437, 445, 451
estudos 20, 47, 48, 57, 61, 62, 63, 107,
163, 186, 192, 208, 229, 230, 232, 233,
235, 259, 263, 290, 293, 294, 312, 317,
328, 337, 340, 367, 368, 369, 374, 379,
404, 426, 430, 443, 457, 465, 467, 473

ético-político 13, 47, 92, 110, 128, 136,
270, 366, 394
experiências 9, 12, 18, 19, 29, 30, 31, 38,
39, 40, 57, 61, 71, 76, 88, 90, 92, 100, 104,
117, 133, 142, 146, 192, 210, 239, 275,
279, 281, 287, 293, 297, 306, 308, 316,
336, 337, 348, 349, 357, 372, 375, 386,
389, 405, 412, 420, 423, 427, 434, 435,
436, 437, 438, 443, 458
experimentação 62, 233, 340, 343

F

família 33, 56, 57, 63, 97, 103, 106, 107,
108, 109, 112, 117, 125, 140, 141, 144,
145, 155, 156, 161, 163, 164, 166, 167,
168, 169, 170, 172, 174, 175, 176, 178,
190, 200, 209, 217, 218, 229, 238, 244,
263, 264, 265, 288, 289, 292, 293, 296,
299, 305, 377, 380, 381, 382, 402, 425,
432, 433, 448, 449, 453
fenômenos educacionais 47, 52, 131, 132,
135, 136, 146, 387
formação 10, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 21,
27, 28, 29, 32, 36, 37, 41, 42, 47, 52, 53,
59, 60, 63, 64, 67, 68, 85, 86, 91, 92, 106,
113, 115, 125, 127, 128, 129, 131, 132,
133, 136, 138, 140, 141, 142, 143, 144,
146, 149, 150, 151, 158, 159, 160, 164,
166, 170, 171, 172, 174, 179, 182, 189,
194, 202, 219, 220, 222, 223, 225, 228,
233, 246, 255, 257, 258, 259, 261, 264,
270, 272, 288, 301, 305, 306, 311, 329,
335, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 343,
344, 346, 347, 348, 349, 351, 354, 355,
357, 358, 359, 360, 361, 364, 366, 369,
370, 371, 372, 373, 374, 375, 378, 384,
385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392,
393, 394, 395, 396, 398, 399, 402, 403,
404, 405, 406, 407, 408, 410, 411, 412,
413, 414, 415, 416, 429, 438, 440, 462,
471, 473
formação continuada 36, 37, 63, 136, 140,
257, 259, 261, 351, 355, 359, 369, 370,

371, 372, 374, 375, 385, 386, 387, 389,
393, 402
funk 96

G

gestão democrática 125, 129, 140, 143

H

história 22, 35, 49, 56, 58, 64, 73, 82, 97,
98, 101, 105, 115, 131, 133, 157, 164, 167,
168, 183, 187, 188, 189, 190, 193, 196,
198, 202, 206, 207, 208, 211, 215, 216,
222, 223, 241, 242, 244, 248, 253, 258,
264, 266, 267, 273, 291, 305, 306, 307,
309, 314, 323, 337, 338, 344, 348, 349,
357, 360, 361, 362, 376, 387, 390, 393,
411, 420, 443, 444, 450, 458, 468
humanização 33, 37, 47, 52, 197, 215, 268,
336, 359, 373, 380, 383, 388, 402, 403

I

idealizada 29, 48
ideologia 66, 121, 127, 131, 150, 201, 362,
393
inclusão 14, 26, 34, 35, 36, 37, 41, 74, 82,
117, 140, 157, 249, 275, 277, 279, 281,
283, 290, 293, 294, 295, 296, 297, 298,
299, 300, 366, 367, 369, 378, 380, 382,
387, 391, 394, 398, 429, 447, 470, 473
inovação 62, 86
interdisciplinaridade 126, 137, 138, 149

L

Lei 29, 35, 40, 42, 62, 83, 93, 115, 119,
124, 126, 128, 129, 135, 140, 144, 148,
149, 151, 225, 230, 247, 263, 271, 298,
300, 305, 308, 314, 326, 329, 330, 390,
397, 413, 452, 462, 466
letras pulsantes 96

M

movimento 14, 21, 24, 31, 45, 47, 48, 56,
62, 67, 73, 74, 75, 91, 93, 100, 107, 117,
178, 189, 203, 211, 241, 246, 254, 263,

312, 316, 339, 343, 349, 353, 354, 355,
357, 359, 367, 377, 382, 395, 412, 445
multidisciplinaridade 126, 137

N

negro 96

P

papel da Psicologia 81, 98, 111, 253
pensamento crítico-reflexivo 63
pesquisadoras/es 30, 47, 61, 62, 219, 366,
367, 373
pobre 96, 99, 121, 382
política de educação 34, 126, 127, 129,
130, 139, 251
políticas sociais 120, 128, 129, 130, 142
práticas libertadoras 98
professores 14, 18, 20, 21, 23, 25, 32, 33,
49, 56, 57, 58, 102, 109, 132, 154, 160,
161, 162, 177, 179, 220, 228, 245, 257,
258, 259, 260, 262, 263, 265, 267, 301,
329, 359, 361, 366, 371, 384, 385, 389,
391, 392, 393, 394, 395, 404, 442, 471,
473
psicóloga/o 9, 29, 34, 41, 42, 43, 48, 49,
53, 55, 59, 60, 62, 63, 125, 127, 133, 135,
136, 139, 143, 185, 189, 190, 213, 214,
215, 216, 218, 225, 297, 366, 372, 375
psicólogas/os 9, 11, 16, 24, 27, 29, 30, 31,
32, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48,
49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 63,
124, 126, 131, 133, 135, 136, 140, 141,
143, 144, 145, 147, 192, 226, 298, 334,
368, 387, 423, 424, 437
psicologia 11, 31, 40, 49, 50, 51, 64, 66,
67, 93, 94, 96, 97, 113, 115, 119, 121, 132,
148, 150, 180, 182, 183, 188, 193, 194,
196, 197, 215, 221, 222, 223, 225, 247,
252, 271, 272, 300, 307, 310, 311, 312,
317, 338, 362, 367, 391, 392, 393, 398,
399, 400, 401, 402, 403, 406, 409, 413,
414, 415, 417, 468, 473, 474



Psicologia 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 81, 85, 86, 92, 94, 97, 98, 100, 102, 108, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 139, 140, 143, 144, 146, 148, 149, 150, 151, 154, 156, 163, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 190, 192, 197, 207, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 232, 233, 234, 242, 246, 247, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 261, 262, 264, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 276, 280, 281, 297, 298, 300, 301, 302, 303, 307, 310, 318, 327, 329, 351, 362, 363, 365, 366, 367, 369, 370, 372, 375, 376, 383, 387, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 397, 399, 400, 403, 405, 406, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 418, 422, 435, 437, 438, 439, 440, 455, 462, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473

Psicologia Escolar 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 81, 86, 92, 97, 114, 115, 117, 118, 120, 121, 123, 126, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 139, 144, 148, 149, 150, 151, 180, 185, 186, 220, 221, 223, 224, 253, 254, 255, 256, 257, 270, 271, 272, 273, 280, 281, 300, 363, 365, 366, 367, 369, 370, 375, 376, 387, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 399, 400, 405, 406, 413, 414, 415, 416, 418, 422, 435, 438, 439, 440, 462, 464, 465, 466, 467, 468, 471, 472, 473

Q

qualidade da educação 125, 129, 140, 143
questão social 125, 128, 139, 142

R

rap 96, 119
rebelião 21, 96, 106, 117, 121, 221, 272, 362, 393, 415
rede de proteção 85, 87, 94, 98, 101, 115, 116, 118, 142
redes públicas 29, 40, 62, 71, 93, 119, 124, 135, 151, 225, 247, 300, 398, 413
reflexões éticas 98
ruptura 49, 460

S

serviço social 40, 43, 93, 115, 119, 148, 150, 225, 247, 300, 350, 413
sociedade 9, 30, 34, 37, 47, 63, 80, 99, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 127, 128, 130, 131, 132, 135, 139, 142, 143, 147, 160, 173, 188, 190, 192, 200, 212, 213, 216, 218, 221, 223, 226, 230, 231, 233, 234, 241, 252, 253, 260, 261, 263, 264, 267, 268, 270, 275, 297, 309, 313, 317, 323, 324, 336, 345, 366, 370, 382, 388, 389, 402, 404, 405, 406, 407, 420, 438, 463
sociedade capitalista 127, 128, 190, 212, 218, 270
sociocultural 188, 316

T

trabalho coletivo 22, 40, 41, 86, 127, 130, 139, 371, 378
transformação social 70, 98, 110, 214, 215, 297, 364
transformações 47, 74, 81, 82, 239, 315, 384, 407, 423, 431, 433, 434, 435



www.pimentacultural.com

PRÁTICAS CRÍTICAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

experiências vividas no chão
da escola e suas complexidades