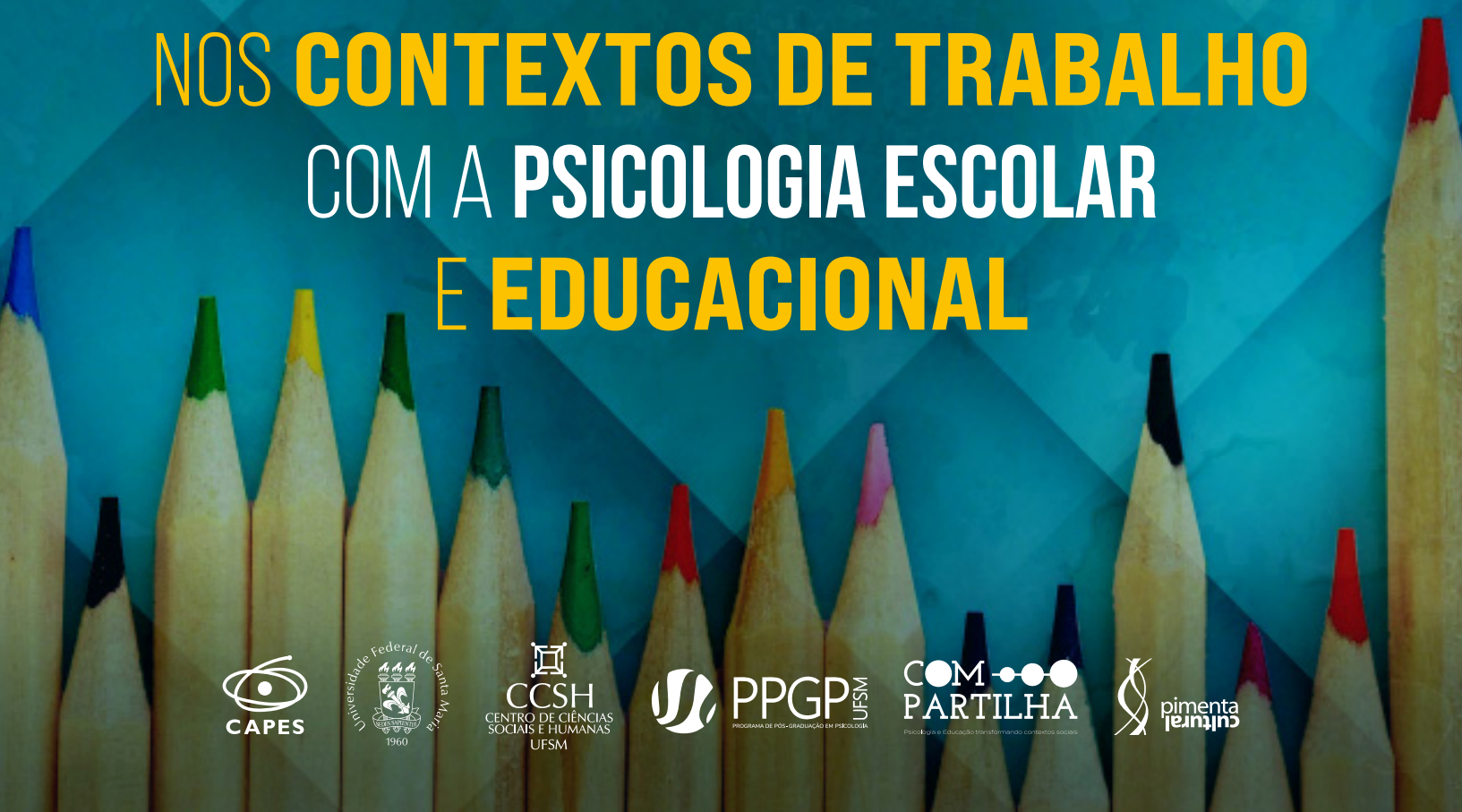
ORGANIZADORAS
Taís Fim Alberti
Samara Silva dos Santos
Silvana Maia Borges

CONVOCAÇÕES ÉTICO-POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICAS NOS CONTEXTOS DE TRABALHO COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL



CAPES
Universidade Federal de Santa Maria 1960
CCSH CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS UFSM
PPGP UFSM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
COMPARTILHA Psicologia e Educação transformando contextos sociais
pimenta cultural

ORGANIZADORAS
Taís Fim Alberti
Samara Silva dos Santos
Silvana Maia Borges

CONVOCAÇÕES ÉTICO-POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICAS NOS CONTEXTOS DE TRABALHO COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

CAPES
Universidade Federal de Santa Maria 1960
CCSH CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS UFSM
PPGP UFSM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
COMPARTILHA Psicologia e Educação transformando contextos sociais
pimenta cultural
2025
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C766

Convocações ético-político-epistemológicas nos contextos de trabalho com a Psicologia Escolar e Educacional / Organização Tais Fim Alberti, Samara Silva dos Santos, Silvana Maia Borges. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-355-4
DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-355-4

1. Psicologia. 2. Psicologia Escolar e Educacional. 3. Políticas públicas educacionais. 4. Psicologia e educação. 5. Rio Grande do Sul. I. Alberti, Tais Fim. II. Santos, Samara Silva dos. III. Borges, Silvana Maia. IV. Título.

CDD 150.73206

Índice para catálogo sistemático:
I. Psicologia Escolar e Educacional
II. Políticas Públicas Educacionais
Simone Sales • Bibliotecária • CRB ES-000814/O

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

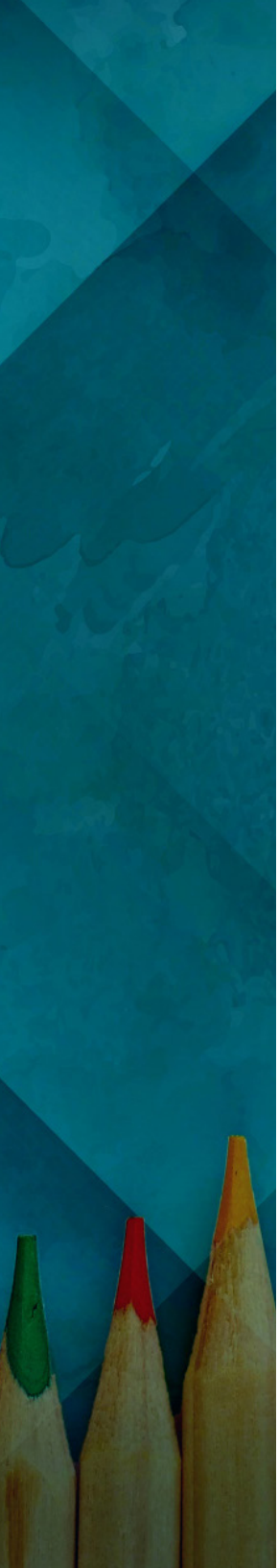
Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

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	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Foto de Jess Bailey na Unsplash, balasoiu - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Bebas Neue. Montserrat
Revisão	Nathália Sôster
Organizadoras	Taís Fim Alberti Samara Silva dos Santos Silvana Maia Borges

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

2025



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

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 do Estado do Amapá, 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

Bernadétte 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

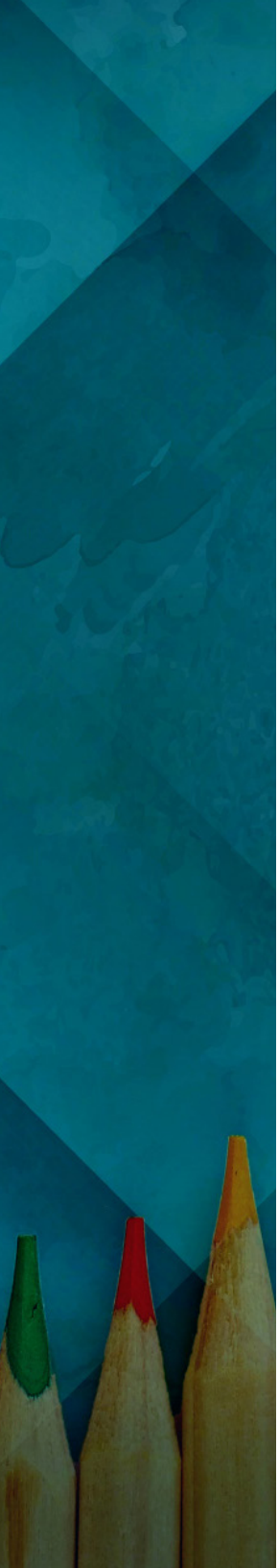
Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

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

Fabrícia 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 Ehlert 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 Leyltton 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

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 Eschriqui 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 Bruginski 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

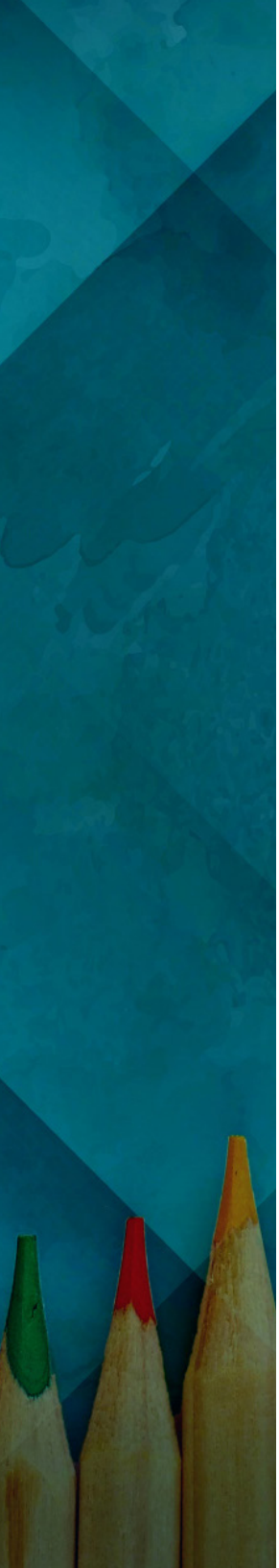
Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

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

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, 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 Bieging
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 Católica de Pernambuco, 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
Universidade Estadual 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

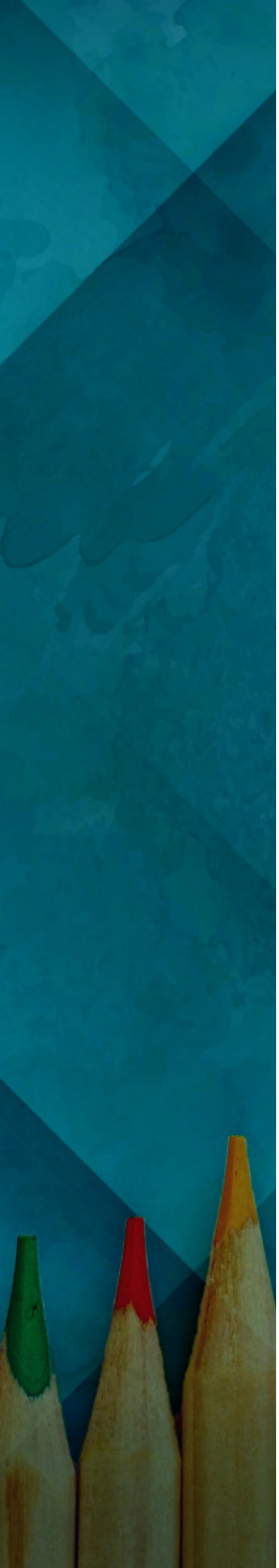
Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

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

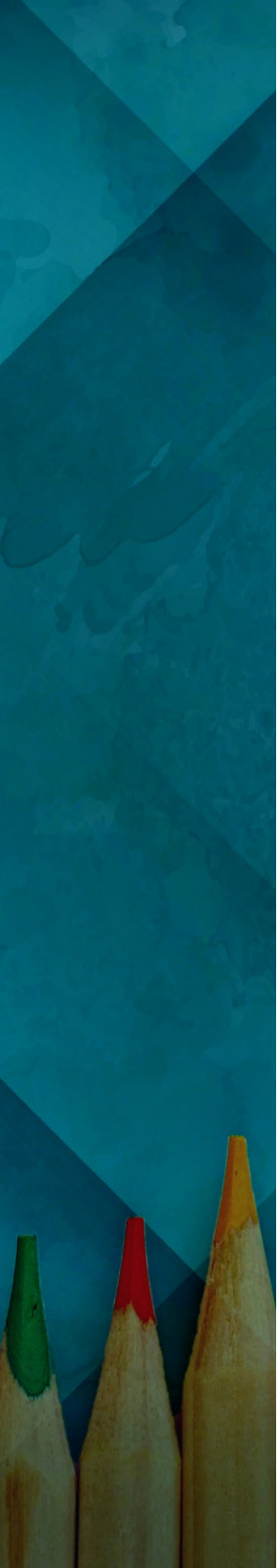
Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

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.



SUMÁRIO

Prefácio **11**

CAPÍTULO **1**

Silvana Maia Borges
Danilo Peres Bemgochea Junior
Taís Fim Alberti
Samara Silva dos Santos

Psicologia Escolar e Educacional:
percurso histórico e possibilidades atuais **22**

CAPÍTULO **2**

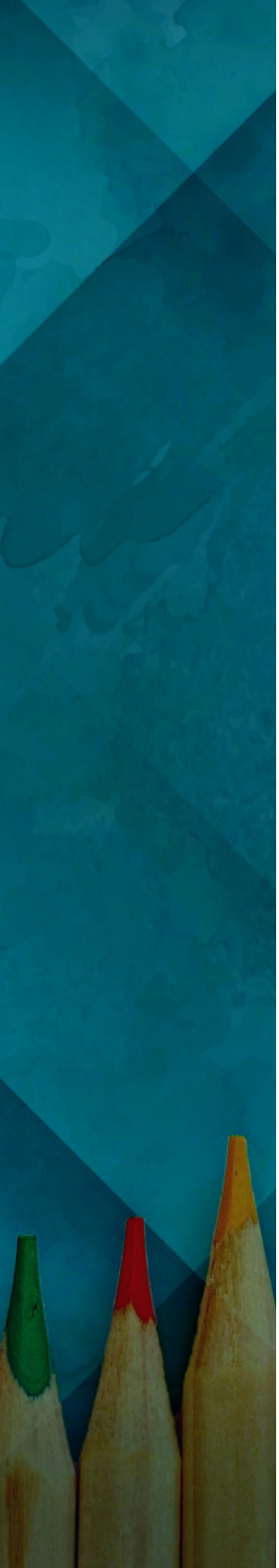
Silvana Maia Borges
Andréia Garcia dos Santos
Taís Fim Alberti

O significado de ser
trabalhadora da educação:
convocações à Psicologia Escolar e Educacional
a partir da Lei 13.935/2019 ..... **53**

CAPÍTULO **3**

Marjorie Ribeiro Macedo de Oliveira
Taís Fim Alberti

Medicalização e Medicamentalização
da Educação:
uma análise crítica sobre o uso de metilfenidato
no tratamento do TDAH **83**



CAPÍTULO **4**

Danilo Peres Bemgochea Junior
Samara Silva dos Santos
Ascísio dos Reis Pereira
Augusto Jahn Córdova

Neoliberalismo e o cerceamento da educação:
a compreensão de professoras **108**

CAPÍTULO **5**

Meiridiane Domingues de Deus
Ticiane Lucia dos Santos
Artemisa Barbosa Ribeiro

Reflexões sobre permanências de pessoas negras e indígenas nos contextos escolares e educacionais **135**

CAPÍTULO **6**

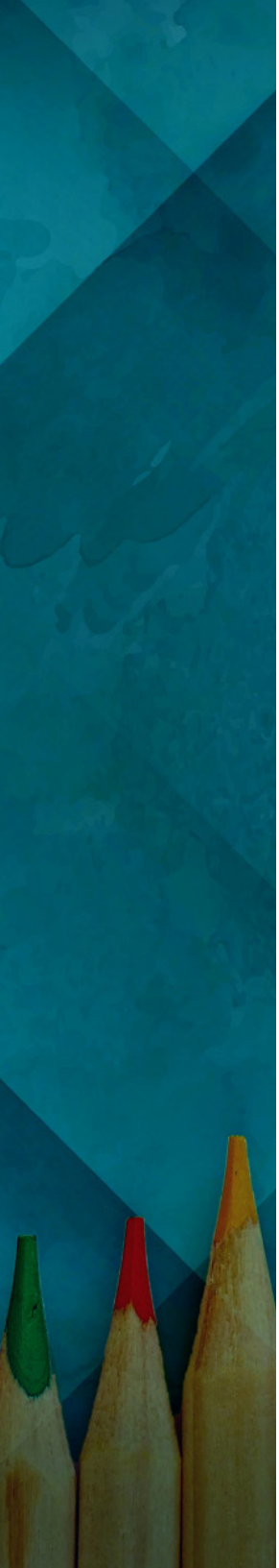
Silvana Maia Borges
Claudia Scaramussa
Jessica Aguiar
Juliana Maia Borges
Taís Fim Alberti

Convocações para a implementação da acessibilidade:
caminhos possíveis para a inclusão **152**

CAPÍTULO **7**

Jaciana Marlova Gonçalves Araújo
Mikael Almeida Corrêa
Giovanna Del Grande da Silva Alves
Graziela Silva Rodrigues

Possibilidades práticas em Psicologia Escolar no Ensino Superior **181**



CAPÍTULO **8**

Vinicius Cardoso Pasqualin
Carolina Freitas de Lima
Marina Polesello

Psicologia Escolar e Educacional e diversidade sexual e de gênero: caminhos para um ambiente escolar acolhedor **205**

CAPÍTULO **9**

Juliana Freitas da Silveira
Gabriela Oliveira Guerra
Emanuel Chiamenti Pedroso

Espaços de escuta e experimentações em arte no contexto educacional **228**

Sobre as organizadoras **249**

Sobre os autores e autoras **250**

Índice remissivo **256**

PREFÁCIO

E ando sobre a terra
E vivo sob o sol
E as, e as minhas raízes
Eu balanço
Eu balanço
Eu balanço [...]
[...] Vem me regar [...]
Todo santo dia
Pois todo dia é santo
E eu sou uma árvore bonita
Que precisa ter os teus cuidados [...]
[...] Vem me regar [...]

Edson Gomes[1]

É com muita satisfação que o "Compartilha: Psicologia e Educação transformando contextos sociais", núcleo de estudos, pesquisa e extensão do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), apresenta o livro "Convocações ético-político-epistemológicas nos contextos de trabalho com a Psicologia Escolar e Educacional". A obra, fruto de construção coletiva, foi viabilizada por financiamento decorrente do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG)

1 Trecho da música "Árvore", composição de Gomes (1992), recentemente regravada por Fran e Chico Chico, fazendo parte do álbum "Onde?", de 2020, lançado pela *Blacktape*. Disponível em: https://youtube.com/playlist?list=OLAK5uy_kTFib_GDyNSUTk0ail0H-hqY4Fn0y-tf0&si=rXHnJNu86nLpBP8m.

SUMÁRIO

– Pós-Doutorado Estratégico/CAPES[2] – Recurso proveniente do Edital n.º 16/2022.

A proposta germinou durante as atividades do "I Encontro de Psicologia Escolar e Educacional do Rio Grande do Sul (RS)[3], evento que ocorreu no ano de 2023, promovido pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Representação Regional do RS, sendo realizado em parceria com o Núcleo Compartilha/UFSM. Por conseguinte, esta obra conta com escritos relacionados às discussões do evento (conferências e minicursos), ou seja, com a participação de autoras e autores que abordaram importantes temas da Psicologia Escolar e Educacional (PEE) na ocasião.

No ano de 2024, ainda sob os efeitos suscitados pelos debates do evento aludido, o Núcleo Compartilha resgatou a ideia de organizar a publicação e deu início ao trabalho. Porém, nos meses de abril e maio de 2024, o RS enfrentou o maior desastre sócio-político-ambiental de sua história, que atingiu quase todo o território do estado, impactando fortemente sua população. Nesse momento, o andamento do livro foi pausado. A atenção e os esforços do Compartilha voltaram-se para ações humanitárias, diante do cenário de crise geral no RS. Nos meses subsequentes, concomitante à reconstrução do estado devido aos danos causados pela catástrofe, o projeto foi retomado e o convite às autoras e autores, formalizado. Assim, ainda que os capítulos não reportem, diretamente, a crise que o RS enfrentou, ela precisa ser citada, pois suas consequências permearam a escrita dos textos dessa composição, posto que a vida das autoras e autores, de múltiplas formas/intensidade, foi afetada. Se toda obra requer tempo – e muito investimento – para ser materializada, esta,

2 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

3 O "I Encontro de Psicologia Escolar e Educacional do RS – Convocações ético-epistemológicas a partir da Lei 13.935/2019" ocorreu nos dias 20 e 21 de outubro de 2023, em Santa Maria, no campus sede da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Disponível em: https://sites.google.com/view/encontroabrapee-rs/.

devido ao contexto mencionado, exigiu empenho sobressalente. Aos poucos e em paralelo à recomposição do que foi devastado pelas enchentes, o livro seguiu seu curso de elaboração.

Além disso, a dimensão temporal supracitada remete a outro aspecto. Ainda que esta publicação tenha brotado dos debates do "I Encontro de Psicologia Escolar e Educacional do RS", representa uma necessidade que o antecedeu, isto é, uma vontade latente das pessoas que se dedicam à PEE no estado. Tal necessidade refere-se a expressar e compartilhar reflexões, suscitadas tanto em pesquisas quanto em práticas da área nesse território – carente de produções sobre a PEE aqui concretizada. Com isso, essa composição representa a genuína expressão de pensamentos e fazeres da PEE no/do RS, sendo uma das primeiras obras da área produzida por um programa de pós-graduação do estado, com a prevalência de autoras e autores sul-rio-grandenses, a qual busca amenizar uma lacuna histórica.

Nesse sentido, cabem algumas ponderações. Diferentemente de outros estados, a Psicologia do RS não tem tradição de pesquisas voltadas para a PEE. Temos ilustrado isso citando a existência de obras[4] que abrangem a atuação e a formação nesta área em diversos estados do Brasil, a partir de estudos realizados por programas de pós-graduação que se dedicam à interface entre Psicologia e Educação, dos quais o RS não participou. Registramos esse fato para demarcar a relevância de produções locais, como a ora apresentada, assim como para anunciar uma primeira e importante *convocação*: que a Psicologia gaúcha possa se comprometer, cada vez mais, com pesquisas e, consequentemente, publicações sobre a PEE, o que certamente terá reverberações no interesse pela área e no aprimoramento profissional de psicólogas/os do RS.

4 Nos referimos, por exemplo, às publicações intituladas "A atuação do psicólogo na educação Básica: concepções, práticas e desafios" (Souza; Silva; Yamamoto, 2014) e "Diretrizes Curriculares e Processos Educativos: desafios para a formação do psicólogo escolar" (Souza *et al.*, 2020).

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Salientamos que, ao mencionar uma "primeira convocação", estamos indicando, por conseguinte, a existência de outras. Aliás, a palavra presente no título deste livro está no plural: "convocações", o que não se deve ao acaso. As convocações que fundamentam esta obra são de diferentes ordens, sendo algumas citadas nesta apresentação, outras encontradas no seu decorrer, assim como outras ficarão em aberto, para que sejam pensadas por quem venha a ler os capítulos dessa composição, produzindo ecos. Mesmo que múltiplas e distintas, tais convocações se complementam e se entrelaçam no posicionamento ético-político, em textos que abarcam teorizações sobre aspectos históricos da área, compreensões advindas de pesquisas, assim como relatos de experiências que floresceram do contato com a realidade educacional.

Com produções que abrangem a educação não formal, a educação formal – básica e superior – do RS, o livro contém uma gama significativa de reflexões e, sobretudo, de possibilidades, para quem trabalha ou para quem venha a atuar como psicóloga/o escolar e educacional. Ainda que apresentem práticas diversas, com alicerces epistêmicos e metodológicos distintos[5], os textos posicionam-se ética e politicamente em um mesmo sentido, o qual defendemos e também designamos como uma das convocações: que a PEE deve contribuir com a emancipação humana – através dos processos educativos. E isso só é possível ao se considerar o ser humano integralmente, viabilizando uma formação *omnilateral,* com o que a Psicologia pode, efetivamente, cooperar. Sabemos dos inúmeros desafios para que tal educação se concretize, mas apostamos e investimos nela, a partir de perspectivas críticas, que se ancoram na necessária compreensão – histórica, cultural, política e econômica – que atravessa todas as esferas sociais, inclusive a educacional.

5 Com escritos fundamentados, por exemplo, na teoria Cognitivo-comportamental, na Psicanálise e na Psicologia Histórico-Cultural.

Em consonância e com base na Psicologia Escolar Crítica, outra essencial convocação se refere a uma atuação construída coletivamente, pautada na transformação, em contraponto ao ajustamento dos indivíduos. Nos valemos de Firbida e Vasconcelos (2018, p. 3) para demarcar que a palavra "crítica" não deve ser compreendida em um sentido pejorativo, mas como representante do "[...] processo de transformação que implica na mudança de pensamento, e por isso, mudança de atitude, que anda na contramão da ideologia capitalista e foca o processo de superação do homem no interior da própria sociedade".

Essa convocação serve, do mesmo modo, como um alerta para que estejamos vigilantes, evitando retrocessos quanto a um fazer alienado e alienante, como o praticado em um passado ainda vivo da Psicologia. Vale lembrar a persistente pressão para que a PEE deixe de lado ações preventivas, de caráter coletivo e institucional, e adote práticas baseadas em concepções fragmentadas e tecnicistas (de ser humano e de educação), as quais individualizam dificuldades escolares, com conotação patologizante e medicalizante, pautadas no modelo biomédico, amplamente criticado pela PEE, cuja atuação prioriza "psicoterapia individual" no ambiente educacional.

Tais assinalamentos são fundamentais, ainda que pareçam óbvios e desnecessários ou repetitivos. Afinal, em tempos de avanço de políticas neoliberais nas diversas esferas sociais, de recrudescimento do (neo)conservadorismo, ataques à democracia, à ciência e à educação, de acirramento das desigualdades e da precarização da vida, da intolerância e da violência em suas distintas formas, apostar em uma atuação contextualizada, crítica e coletivizante significa se opor à lógica hegemônica que nos impele. Com efeito, investir e fomentar movimentos emancipatórios, sobretudo, defender a educação, a ciência, a cultura, a arte, a democracia e a cidadania, é resistir à barbárie e ao obscurantismo que nos ameaçam a todo o momento.

Além das convocações à PEE que constituem o livro, há ainda uma motivação inerente a ele e à própria área: o processo de

SUMÁRIO

regulamentação da Lei Federal n.º 13.935, promulgada em 2019 – após quase vinte anos de tramitação do Projeto de Lei 3.688/2000, que lhe deu origem – que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Portanto, alguns textos que fazem parte dessa composição reportam esse marco, posto que a existência dessa Lei reposiciona a PEE no cenário da Psicologia brasileira, bem como das políticas educacionais, colocando-a como uma possibilidade concreta de atuação profissional para psicólogas/os.

Nesse cenário, se até 2019 a Psicologia gaúcha – ciência e profissão – pouco discutia e se implicava com a área, essa deixou de ser uma opção a partir da existência da referida Lei. Com sua crescente regulamentação em âmbito nacional, por aqui também precisamos, impreterivelmente, nos haver com a PEE, (re)pensando formação e atuação. Acompanhando essa demanda e as convocações pronunciadas, os nove capítulos desta obra – compostos por 24 autoras e autores, estudantes da graduação, da pós-graduação, professoras/es de instituições de ensino superior, bem como profissionais que atuam como psicólogas/os escolares – em diferentes níveis educacionais – buscam contribuir com a PEE brasileira, especialmente a do RS, com os textos cujas sínteses apresentamos a seguir:

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL:
PERCURSO HISTÓRICO E POSSIBILIDADES ATUAIS

Neste capítulo, em formato de ensaio, é abordado o percurso transcorrido pela Psicologia brasileira para ponderar sobre as possibilidades futuras da Psicologia Escolar e Educacional, que atualmente vive um momento crucial – a implementação da Lei Federal nº 13.935/2019. Fundamentado principalmente em Walter Benjamin, o texto denota que a área precisa ancorar-se no seu "testamento",

ou seja, na sua trajetória e experiências, sem o que sua herança, a lei citada, ficará esvaziada de sentido.

O SIGNIFICADO DE SER TRABALHADORA DA EDUCAÇÃO: CONVOCAÇÕES À PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL A PARTIR DA LEI 13.935/2019

O escrito aponta que com a Lei nº 13.935/2019 acreditava-se que o questionamento sobre a psicóloga escolar e educacional ser ou não trabalhadora da educação estava superado. Porém algumas discussões atuais indicam a existência de tensionamentos sobre esse aspecto. Assim, o capítulo resgata pontos do cenário macropolítico e da própria área para discutir o papel das psicólogas nas escolas, cujo trabalho tem centralidade na contribuição com o desenvolvimento humano, por meio dos processos educativos, o que as posiciona, efetivamente, como trabalhadoras da educação.

SUMÁRIO

MEDICALIZAÇÃO E MEDICAMENTALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE O USO DE METILFENIDATO NO TRATAMENTO DO TDAH

O texto analisa o uso de metilfenidato e o desenvolvimento do diagnóstico de TDAH a partir de uma perspectiva crítica, portanto, apresenta e discute os processos de medicalização e medicamentalização. Ainda, propõe a Psicologia Histórico-Cultural como

SUMÁRIO

alternativa à perspectiva medicalizante, uma vez que essa apresenta uma compreensão dialética do desenvolvimento humano e reflete criticamente sobre desafios no processo de escolarização.

NEOLIBERALISMO E O CERCEAMENTO DA EDUCAÇÃO: A COMPREENSÃO DE PROFESSORAS

Neste escrito, o objetivo principal foi compreender de que maneira as exigências do Estado modelam a Educação, investigando os efeitos da dinâmica neoliberal neste contexto. Para isso, o capítulo desenvolve-se através de duas temáticas principais: "Precarização das condições de trabalho e a desvalorização da professora" e "Imposições curriculares, Escola sem Partido e a liberdade da professora".

REFLEXÕES SOBRE PERMANÊNCIAS DE PESSOAS NEGRAS E INDÍGENAS NOS CONTEXTOS ESCOLARES E EDUCACIONAIS

O capítulo é um exercício reflexivo a partir do encontro singular entre psicólogas negras e indígena que visa debater, a partir de suas vivências e estudos, sobre relações étnico-raciais no contexto escolar e educacional e seus impactos na permanência de estudantes.

SUMÁRIO

CONVOCAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA ACESSIBILIDADE:
CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A INCLUSÃO

Constituindo-se em um relato de experiência, o texto aborda ações de acessibilidade, sobretudo, atitudinal, desenvolvidas para proporcionar a inclusão de Pessoas com Deficiência durante um evento acadêmico. Perante os efeitos observados por essas ações, viu-se a relevância de registrá-las e divulgá-las por meio desse escrito, que pretende dar continuidade à mobilização proposta no evento, com a finalidade de contribuir com os processos inclusivos, apresentando caminhos viáveis.

POSSIBILIDADES PRÁTICAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo explora práticas da psicologia escolar no ensino superior, com foco em abordagens coletivas e preventivas. Por meio de um relato de experiência, são apresentadas intervenções e vivências de uma equipe de psicologia escolar no campus de uma universidade federal da região Sul. As intervenções incluem grupos, oficinas e ações de incentivo ao autocuidado. São destacados os desafios sociais e institucionais que atravessam os processos de integração e de promoção de saúde mental no âmbito universitário.

SUMÁRIO

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL E DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: CAMINHOS PARA UM AMBIENTE ESCOLAR ACOLHEDOR

O texto destaca o papel da Psicologia Escolar e Educacional (PEE) em relação à diversidade sexual e de gênero. Apresenta como a escola reproduz desigualdades e propõe intervenções que valorizem subjetividades e combatam opressões. Com base em revisão bibliográfica e exemplos práticos a partir de experiências concretas, enfatiza a necessária desconstrução de normatividades e a criação de um ambiente inclusivo, apresentando contribuições da PEE.

ESPAÇOS DE ESCUTA E EXPERIMENTAÇÕES EM ARTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O capítulo traz alguns anúncios das possibilidades de escuta no campo educacional tendo a arte como forte aliada, partindo da experiência e testemunho de atuação em espaço educacional, bem como com a transmissão, por meio de um minicurso, nomeado como "Psicoarte: um espaço coletivo de escuta e experimentações em arte", que ocorreu na cidade de Santa Maria, em 2023, durante o I Encontro de Psicologia Escolar e Educacional do RS.

Como é possível perceber, a composição traz uma tessitura plural, com reflexões e temas cruciais ao nosso tempo histórico. O intuito que a permeia é potencializar o desenvolvimento humano, a partir da PEE, ensejando caminhos para um fazer comprometido ética e politicamente, nos contextos em que psicólogas/os escolares

estão presentes ou que venham a se inserir. Convocando a uma atuação sustentada epistemologicamente nos princípios críticos da área, a obra é um convite a problematizar a própria Psicologia contemporânea, para que esta possa, cada vez mais, contribuir com uma sociedade mais justa e equânime, o que exige defender e se implicar, efetivamente, com uma educação de qualidade para todas as pessoas.

Encerramos a apresentação desta obra deixando o nosso agradecimento a cada uma e um que contribuiu com o processo de construção, em especial às autoras e aos autores dos capítulos, bem como à CAPES, pois sem o recurso do edital já citado não seria possível concretizá-la. Em tempo, nossas últimas palavras são direcionadas ao resgate da música que abriu essa apresentação, "Árvore", para que nos sirva, metaforicamente, de inspiração. Através dela, reiteramos o convite para "regar" a PEE do RS, movimento que sintetiza o propósito deste livro. Boa leitura!

As organizadoras

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 240, p. 7, 12 dez. 2019.

FIRBIDA, Fabíola; VASCONCELOS, Mário. O desenvolvimento histórico da psicologia escolar crítica no Brasil. **Psicologia em Estudo**, v. 23, p. 1-13, 2018.

SOUZA, Marilene; CHECCHIA, Ana Karina Amorim; RAMOS, Christiane Jacqueline Magaly; TOASSA, Gisele; SILVA, Silvia Maria Cintra da; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. **Diretrizes Curriculares e Processos Educativos**: desafios para a formação do psicólogo escolar. Curitiba: CRV, 2020.

SOUZA, Marilene; SILVA, Silvia Maria Cintra da; YAMAMOTO, Katia. **A atuação do psicólogo na educação Básica**: concepções, práticas e desafios. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

1

Silvana Maia Borges
Danilo Peres Bemgochea Junior
Taís Fim Alberti
Samara Silva dos Santos

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL:

PERCURSO HISTÓRICO E POSSIBILIDADES ATUAIS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-355-4.1

"tudo é história" (Gagnebin, 1993).

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (CFP), 541.441 profissionais possuem registro ativo junto à autarquia, dado atualizado constantemente no *website* "quantos somos[6]", lançado em 2022. Também, no referido ano, foi publicado o CensoPsi[7] (CFP, 2022), que contempla informações significativas acerca dessa profissão, que chegou aos sessenta anos de regulamentação no Brasil, no ano de 2022, como a maior Psicologia do mundo em número de profissionais. Ao longo desses anos e com esses mais de meio milhão de psicólogos(as) inscritos no Sistema Conselhos[8], os marcos da trajetória da Psicologia brasileira foram forjados pela sua própria jornada de amadurecimento como ciência, profissão e organização política enquanto categoria (CFP, 2023).

Já no que tange à formação, conforme pesquisa realizada no e-MEC, base de dados oficial do Ministério da Educação (MEC) existem 1.168 cursos de graduação em Psicologia[9] ativos no Brasil. E, segundo informações que constam no CensoPsi, quase 90% dos cursos de graduação em Psicologia estão no setor privado (Gondim; Barros, 2022), dado que se alinha ao Censo da Educação Superior 2021, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)[10], o qual aponta que 87,6% das instituições de educação superior do país são privadas. Essa característica – oferta

6 Disponível em: http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/. Acesso em: 13 set. 2024.

7 Formado por dois volumes. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1-1.pdf. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol2-1.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

8 O Sistema Conselhos de Psicologia abrange o Conselho Federal e os 24 Conselhos Regionais. A profissão foi oficializada pela Lei n.º 4.119, de 27 de agosto de 1962, a qual dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo no Brasil.

9 A pesquisa no sistema e-MEC foi realizada em setembro de 2024, portanto, contempla dados atuais. Disponível em: https://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada. Acesso em: 14 set. 2024.

10 Disponível em: https://shorturl.at/INht5. Acesso em: 14 set. 2024.

da formação em Psicologia em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas – chama a atenção, sendo que Guzzo, Soligo e Silva (2022) questionam a qualidade dessas formações, uma vez que o vasto incremento no número de cursos, desde a regulamentação da profissão no país, segue repleto de debates, sem consenso, pois voltam-se, primordialmente, ao mercado, aliados ao sistema capitalista, discussão que permeia este texto e fomenta reflexões.

Sendo esse o panorama atual da "gigante Psicologia brasileira", retomam-se neste ensaio alguns pontos do percurso transcorrido por essa ciência e profissão para ponderar acerca das possibilidades futuras no que concerne à Psicologia Escolar e Educacional (PEE), uma vez que se vive um momento crucial nessa área[11] específica, posto que no ano de 2019 ocorreu a promulgação da Lei Federal n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019). Essa Lei dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica e está em crescente processo de implementação no país, trazendo impactos para a área e, consequentemente, a necessidade de ampliação das discussões.

Sobre a PEE, para Antunes (2008) esta é considerada uma subárea da Psicologia, o que lhe confere o estatuto de área de conhecimento. A autora elucida a diferença entre Psicologia Educacional e Psicologia Escolar (cada qual com denominações correlatas) e destaca que a Psicologia da Educação é compreendida como subárea que tem interesse na produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo. Diferentemente, a Psicologia Escolar define-se pelo lócus de atuação e refere-se a um campo de ação, isto é, a escola e as relações que nela se estabelecem, alicerçando-se, dentre outros, nos conhecimentos produzidos pela Psicologia da Educação, o que denota a correlação e interdependência entre Psicologia Educacional e Psicologia Escolar.

11 As palavras "área" e "campo" são utilizadas como sinônimos neste trabalho.

SUMÁRIO

Pela correlação aludida, tornou-se usual utilizar a expressão "Psicologia Escolar e Educacional" e sua abreviação, PEE. Destarte, a área de especialidade da Psicologia que trabalha com os "processos educativos"[12] é denominada "Psicologia Escolar e Educacional", conforme a Resolução n.º 3/2022, do CFP (CFP, 2022). Todavia, conforme Conde (2020), se hoje essa é a compreensão que se tem acerca da PEE, a trajetória percorrida não se deu sem intercorrências. Esse ramo enfrentou significativas e profundas mudanças nos últimos quarenta anos. E, como sinalizam Firbida e Vasconcelos (2018), o desenvolvimento da Psicologia no Brasil, especialmente da PEE, foi balizado por práticas patologizantes e higienistas, pautadas em teorias que deslocam problemas sociais para o indivíduo, sob influências do modelo médico-clínico[13] de atuação profissional.

Considerando o exposto, para promover o debate, o texto se sustenta principalmente nas teorizações de Walter Benjamin[14] (2013, p. 90), filósofo cuja citação a seguir expressa a intenção implícita no presente escrito: [...] "agora é hora de recuar um passo e fazer o

12 Os processos educativos, conforme expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia - DCN, homologadas em outubro de 2023 pelo MEC (Brasil, 2023, p. 56), são aqueles que "compreendem a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem por meio do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas".

13 Registra-se que a crítica à "clínica", presente neste escrito, refere-se ao modelo médico-clínico de atuação na Psicologia (arraigado em suas diferentes áreas), calcado na ciência positivista, que defende a neutralidade, trazendo como consequência uma compreensão a-histórica, individualizante, corretiva e ajustatória. Tais características também fazem parte da linguagem neoliberal atual, em que modelos de padronização, desempenho e individualização do sofrimento invadem tanto a educação quanto a própria Psicologia, ameaçando avanços importantes nessas áreas, no que concerne principalmente às questões sociais e políticas. Sinaliza-se que, com base em Souza (2017), influenciada pelo caráter clínico nesses moldes, a Psicologia voltou-se, historicamente, para o Psicodiagnóstico, as Psicoterapias e as Técnicas de Exame Psicológico, priorizando o atendimento individual dos sujeitos. Isso impactou a atuação nas diferentes áreas, sendo que, em linhas gerais, os(as) psicólogos(as) escolares exerceram práticas excludentes, individualizantes e patologizantes, centradas no(a) estudante, como explicado no decorrer do texto.

14 Walter Benjamin (1892-1940), filósofo e crítico literário, de nacionalidade alemã.

balanço". Essa frase ilustra a proposta deste ensaio, que se constitui em um movimento de resgate, de "olhar para trás", para a história da Psicologia no cenário brasileiro, com a intenção de analisar a PEE, problematizando seu passado e futuro, que se mesclam no tempo presente, em um movimento dialético constante.

Além da discussão estar amparada nos pensamentos de Benjamin, principalmente nas suas teses "Sobre o conceito de história" (Benjamin, 2013), somam-se a ela autores(as) contemporâneos(as) da Psicologia Escolar Crítica (PEC)[15], que será elucidada na sequência. A opção de fundamentar o texto em teorizações benjaminianas se deve ao comprometimento deste autor com o materialismo histórico (na versão marxista), que também embasa a PEE, na perspectiva crítica aludida. Como designa o autor, "o materialista histórico" (historiador materialista) se distancia do processo de transmissão da tradição (cuja história é contada de forma linear, pelo historiador burguês, ou seja, pelo "senhor"), assumindo a missão de "escovar a história a contrapelo" (Benjamin, 2013, p. 13, tese VII).

Complementando, o pressuposto deste texto é de que "[...] não há luta pelo futuro sem memória do passado" (Löwy, 2005, p. 109). Logo, o futuro está condicionado a análises sérias e comprometidas eticamente, considerando a historicidade e a conjuntura atual da área. Concorda-se igualmente com Patto (2022, p. 93) quando a autora afirma a "necessidade de questionar as ideias recebidas e estranhar o estabelecido, o costumeiro, o tido como certo". Ainda segundo a autora, só assim é possível passar da condição de subalternidade à de protagonistas, ou de pacientes à de agentes. Movimento este que se torna impossível sem se estar ciente da historicidade da própria profissão, ou seja, das influências econômicas, sociais e políticas que permeiam o país.

15 Também denominada neste ensaio como "perspectiva crítica".

SUMÁRIO

Tendo essas intenções, o texto está organizado em forma de um ensaio-teórico, que, para Meneghetti (2011), não está atrelado ao rigor metodológico usual nas produções acadêmicas/científicas, sendo caracterizado por sua natureza reflexiva e interpretativa, escapando à racionalidade instrumental. Assim, este escrito segue os pressupostos desse autor, que entende a "forma ensaística" como representativa do modo como são "incubados novos conhecimentos" (Meneghetti, 2011, p. 323). Aliás, o autor também explicita que o ensaio não requer um sistema ou modelo específico, pois seu princípio está nas reflexões em relação aos próprios sistemas ou modelos. E, como alegado por Benjamin (1994), a estética do ensaio tem matizes próprios.

A partir dos autores supracitados, justifica-se a opção consciente e intencional de uma escrita sem subtítulos ou divisões, de modo a discorrer mais livremente sobre a construção histórica da Psicologia no Brasil, mais detidamente no campo escolar/educacional, defendendo-se a denominada perspectiva crítica. Registra-se, contudo, que não há intenção de um resgate aprofundado e com rigor cronológico, pois não se trata de uma produção historiográfica. Antes disso, a proposta centra-se em problematizar os movimentos da Psicologia e da própria PEE, muitos reconhecidamente importantes, mas adverte quanto a possíveis riscos de retrocessos, o que está em questão no processo de regulamentação da Lei n.º 13.935/2019, especialmente diante do atual cenário social, político e econômico, regidos pelo neoliberalismo.

Cabe explicitar também que, mesmo sem ter uma estrutura mais delineada, duas temáticas/noções principais direcionam as discussões deste escrito. Uma delas vincula-se ao ensino de Psicologia, que será apresentado a partir de alguns marcos da formação, os quais indicam a **supressão (e subalternização) da PEE dentro da Psicologia brasileira** ao longo do tempo. Adverte-se, contudo, que não se pretende tomar a formação como a "causa" da subordinação da PEE. Tampouco desconsidera-se o percurso de significativas

transformações da Psicologia desde a sua regulamentação no país. As problematizações de aspectos dessa trajetória, especialmente das mudanças nas diretrizes curriculares, pretendem contribuir com o debate, considerando que a formação deve fornecer os subsídios para a atuação e, por conseguinte, acompanhar (e tensionar) as mudanças que ocorrem na profissão e na sociedade.

A outra temática/noção, pensada a partir do resgate histórico, abarca a ideia de que **a PEE precisa ancorar-se no seu "testamento"** – ou seja, na sua trajetória e experiências – sem o que **sua herança – Lei n. 13.935/2019 – ficará esvaziada de sentido**. Defende-se, então, que a área deve assumir sua perspectiva crítica e coletivizante, que se contrapõe à lógica hegemônica individualizante e excludente, uma vez que a PEC dá base para uma atuação ética comprometida com o enfrentamento das desigualdades.

Para que a perspectiva crítica seja efetivada e sirva de sustentação para a formação e a atuação na área, entende-se que a concepção de "experiência" é fundamental. Essa noção também se sustenta em Benjamin (2013), sobretudo no que esse autor aborda na obra "O Anjo da História". A experiência, nessa perspectiva, não ocorre linearmente, seguindo uma ordem cronológica, uma vez que o historiador materialista deve captar o passado no agora, pois o passado ressoa no tempo presente. Para Benjamin, a transmissão da experiência perdeu-se na modernidade, vive-se a "pobreza de experiência". Depreende-se, então, que a experiência difere da "vivência" (entendida como mera informação), uma vez que, para esse filósofo, a experiência é produtora de transformação, que se ancora na possibilidade de uma tradição compartilhada por uma comunidade humana, tradição esta que deve ser resgatada e modificada, em cada geração, para que a palavra e o legado sejam transmitidos à posteridade. Ilustra-se o exposto por meio da lenda do vinhateiro, citada no início do ensaio "Experiência e pobreza":

> Nos nossos livros de leitura havia a fábula do homem velho que, no leito de morte, revela aos filhos que há um tesouro escondido em sua vinha. Tudo que tinham a fazer era cavar. Os filhos puseram-se a cavar, mas, do tesouro, nem sombra. Quando o outono chegou, porém, a vinha deu uma colheita como nunca se vira em toda a região. E foi então que os filhos perceberam que o pai lhes legara uma experiência: a benção não está no ouro, mas no trabalho (Benjamin, 2013, p. 85).

Essa lenda indica a importância da tradição, no sentido concreto de transmissão e de transmissibilidade, demonstrando o reconhecimento dos filhos de que o pai não lhes deixou de herança um tesouro, mas, sim, legou-lhes uma valiosa experiência, e que sua riqueza provém dessa experiência (Gagnebin, 2001). Extrai-se daí que, do seu leito de morte, o pai fala e é ouvido, ou seja, os filhos respondem à palavra transmitida e reconhecem, com ação, que algo atravessa de uma geração a outra (ultrapassando frágeis experiências individuais, como a existência singular do pai e de cada filho), isto é, a experiência transcende a vida e a morte. Porém nelas (vida e morte) se manifesta algo que pertence a uma memória viva.

Essa concepção de experiência serve, por conseguinte, como justificativa para este ensaio, considerando a relevância da transmissão de compreensões (conhecimentos teóricos e práticos) e de experiências (ético-políticas) da PEE, as quais se pautam em sua historicidade e mudanças, cruciais para que a atuação esteja comprometida com uma educação emancipadora[16] da

16 De acordo com Saviani (2017), o conceito de "emancipação humana" tem como alvo a práxis revolucionária e, especificamente, a práxis educativa. A partir dos escritos de Marx, este autor sinaliza que a "emancipação humana" coincide com o "cidadão do Estado, a pessoa moral". Então, o autor cita as explicações de Marx quanto à condição para que se realize a emancipação humana: "Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas forças próprias como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana" (Marx, s.d., *apud* Saviani, 2017, p. 7).

condição humana. Nesse sentido, considerar a Lei n. 13.935/2019 como uma herança/legado das gerações anteriores de psicólogos(as) em um viés crítico é também resgatar a importância da experiência na construção de uma Psicologia comprometida socialmente. Afinal, como cita Benjamin (2013, p. 86), "na verdade, de que nos serve toda a cultura se não houver uma experiência que nos ligue a ela?". Junto desse entendimento, demarca-se que o ensino de Psicologia (currículo/percursos formativos) deve impactar qualitativamente as experiências, refletindo na preparação profissional, para que sejam atendidas as demandas da sociedade, especialmente o combate às opressões.

Frente ao exposto, defende-se que o ensino de Psicologia, portanto, a formação em PEE, sem descuidar do aspecto técnico, deve alicerçar-se, primordialmente, no compromisso ético-político desta ciência e profissão com a transformação social, visando a uma formação, como referem Guzzo, Soligo e Silva (2022), condizente com a realidade brasileira, tendo seus fundamentos e práticas no mundo concreto e na busca por mudanças sociais necessárias. Ademais, como aponta Benjamin (2013, p. 10-11, tese IV), "a luta de classes, que um historiador formado em Marx tem sempre diante dos olhos, é uma luta pelas coisas duras e materiais, sem as quais não podem existir as requintadas e espirituais".

Essa defesa se coaduna aos pressupostos da PEC, pois, de acordo com Souza (2017), a formação/atuação de psicólogos(as) no campo educacional, dentro da concepção crítica, tem como principais balizadores o compromisso com a educação e com a escola democrática; a compreensão da realidade escolar nas dimensões sociais, históricas, culturais, institucionais e pedagógicas dos fenômenos escolares; a inserção de uma práxis participativa e crítica no interior das escolas, sendo tal práxis interdisciplinar e intersetorial.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Consequentemente, de acordo com a autora aludida, as perspectivas teórico-metodológicas[17], sob o viés crítico, concebem os fenômenos psicológicos e educativos como produzidos em uma sociedade de classes, marcada pela desigualdade social. E mesmo que a escola reproduza a desigualdade/relações de dominação presentes na sociedade, ela é espaço privilegiado de apropriação do conhecimento socialmente acumulado e da crítica social. Destarte, reitera-se a relevância da PEC na formação/atuação em PEE porque ela se pauta em movimentos dialéticos, ou seja, fornece espaço para diferentes pensamentos e construções.

Não se tem a intenção de aprofundar neste ensaio a descrição do movimento crítico e contra-hegemônico iniciado dentro da Psicologia na década de 1970, fortalecido nas décadas de 1980 e 1990 do século XX. Mas cabe explicitar sua importância, pois tal movimento impulsionou mudanças na Psicologia em geral e, consequentemente, incitou a PEC, entendida aqui como uma perspectiva dialética e de resistência à "ciência psicológica burguesa". Não por acaso, os pressupostos da PEC advêm de teorias histórico-críticas da educação, bem como do materialismo histórico-dialético. Contudo, de acordo com Firbida e Vasconcelos (2018), na PEE esses pressupostos pouco se efetivaram como modelo de atuação. Portanto, ainda que a perspectiva crítica tenha evoluído na esfera teórica, no campo prático não está consolidada.

17 A utilização do termo no plural se alinha ao que Jacó-Vilela (2023) explica sobre a "psicologia crítica" (PC), ou seja, esse termo apresenta distintas vertentes e facetas, que têm em comum o questionamento ao modelo da Psicologia dominante no mundo ocidental e nos espaços onde a influência estadunidense chegou. Assim sendo, as perspectivas críticas questionam uma Psicologia a-histórica, individualista e individualizante, etnocêntrica (branca, masculina e cristã), utilitarista e adaptativa. A autora sinaliza que a vertente crítica emergiu em contraposição à Psicologia normatizadora e estigmatizante praticada até os anos 1980, que desconsiderava as relações de poder, a discriminação entre classes sociais e seus impactos na constituição do sujeito. A base original da PC é o materialismo dialético, porém ela não se restringe a este referencial, uma vez que, no decorrer do seu desenvolvimento, articula-se/concilia com outras teorias e discussões, tais como o feminismo, o pensamento decolonial, debates envolvendo o racismo estrutural, grupos minoritários, entre outras.

SUMÁRIO

O marco das transformações aludidas é o início da década de 1980, com Maria Helena Souza Patto, que fomentou a alteração do paradigma de compreensão do chamado "fracasso escolar". Portanto, a principal representante do movimento crítico na PEE brasileira, conforme Viégas (2020), é Patto (destacando-se sua tese de doutorado, defendida em 1981, e sua tese de livre-docência, de 1987). Suas pesquisas sacudiram as sustentações da PEE dominante no Brasil, produzindo aberturas, tanto no sentido de possibilitar brechas na área quanto de instigar outros(as) psicólogos(as) a superar vícios teórico-práticos bastante criticados.

Convém complementar, a partir de Antunes (2008), que, nas décadas supracitadas, psicólogos(as) escolares e pesquisadores(as) da área elaboraram uma crítica radical à PEE, que até então reduzia fatores educacionais e pedagógicos a interpretações psicologizantes. Além disso, o movimento crítico passou a analisar mais aprofundadamente a prática da PEE e seu modo de ação, avançando para a demonstração de que o enquadramento clínico-terapêutico, alheio às determinações pedagógicas e com inclinação patologizante/individualizante do processo educativo, distanciava-se da complexidade deste processo, bem como desconsiderava ações preventivas e formas coletivas/interdisciplinares de atuação, com os demais profissionais da educação e atores escolares.

Ainda conforme a autora, a atuação em PEE preconizava: a utilização/interpretação desordenada e apressada de teorias e técnicas psicológicas, incluindo os instrumentos de testagem; a responsabilização da criança e de sua família pelos problemas "emocionais", justificando o desempenho do aluno na escola e a limitação nos processos pedagógicos devido a fatores de ordem psicológica. Tais aspectos contribuíram para interpretações e práticas inadequadas, que desconsideravam o processo educativo em sua totalidade e multideterminação. Isso omitiu fatores históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos e, sobretudo, pedagógicos na definição do processo educativo. Mesmo assim, havia exceções a essa atuação

hegemônica, as quais revelam a existência, na época, de teorias e práticas consonantes com a construção de uma escola compromissada com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, em especial, os vindos das camadas populares. A tendência clínica/individualizante, conforme a autora, alastra-se até os dias atuais, ainda que tenha passado por críticas fundamentais, tanto de pedagogos quanto de psicólogos.

Diante do exposto é válido assinalar que a justificativa comumente posta para a não consolidação da Psicologia Escolar e Educacional, especialmente da concepção crítica, é de que faltava à área a inserção nas políticas públicas, ou seja, sua consolidação como campo concreto de atuação para os(as) profissionais da Psicologia. Tal cenário vem se modificando com a promulgação da Lei Federal n.º 13.935/2019, mas fica a pergunta/provocação: a perspectiva crítica será legitimada na PEE com a regulamentação da Lei ou a área permanecerá ancorada nos pressupostos hegemônicos, com intervenções predominantemente individualizantes e de cunho ajustatório?

Apesar das importantes transformações explicitadas, Souza (2020) afirma que alguns campos da Psicologia se mantêm hegemônicos, sendo que intervenções focadas em medidas curativas preponderam, assim como seu ensino (matrizes curriculares) segue privilegiando intervenções clínicas, principalmente as psicoterapias individuais, tanto na oferta de disciplinas quanto de estágios. Esse enfoque, como sinaliza Souza (2016), faz-se presente desde os primórdios da formação profissional de psicólogos(as) no Brasil, a qual apresentava uma perspectiva clínica, com prioridade para o atendimento individual em consultórios particulares – na condição de profissionais liberais – nos moldes utilizados por profissionais da medicina. A autora reitera, então, que a perspectiva da formação estava centrada no psicodiagnóstico, na avaliação psicológica e nas psicoterapias.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Considerando essas afirmações, passa-se neste momento ao resgate histórico da formação em Psicologia no Brasil, a fim de subsidiar a compreensão sobre o lugar da PEE nessa cena (ainda que formação e atuação não possam ser compreendidas isoladamente). Para isso, optou-se por rememorar elementos que subsidiem pensar as circunstâncias nas quais a Psicologia se desenvolve, bem como o enfraquecimento da área escolar/educacional na formação, em diferentes épocas, a partir de apontamentos sobre o currículo e suas transformações. Tais mudanças acarretam fragilidades na formação nesta área da Psicologia, o que exige revisão urgente, diante do contexto da crescente inserção de profissionais na educação, sob o impacto da Lei n.º 13.935/2019. De imediato, registra-se, com base em Oliveira, Costa e Yamamoto (2022), que o campo escolar, junto dos campos clínico[18] e do trabalho, é um dos tradicionais na atuação da Psicologia, em termos de mercado de trabalho. Entretanto, a formação inicial, historicamente, privilegiou a clínica e, como se verá, fez o movimento de reduzir, gradativamente, a PEE de seus currículos.

Dando sequência então, a formação de psicólogos(as) no Brasil foi legalizada com a regulamentação da profissão, em 1962. O histórico anterior a esse momento será mencionado, porém este texto se atém, preponderantemente, ao período posterior a 1962, considerando como marco a consolidação do chamado Currículo Mínimo, instituído nesse mesmo ano, como explicado a seguir. Dessa maneira, para Antunes (2008), a conjuntura do Brasil ao final do século XIX e os primeiros anos do século XX é primordial para compreender a constituição da Psicologia brasileira. As mudanças que ocorriam no país traziam em seu cerne um novo projeto de sociedade

18 A justificativa para a permanência desse campo como referência está relacionada a alguns elementos: a manutenção de um modelo de formação clínico centrado, associado ao não fortalecimento da formação em outros campos da Psicologia; a representação da clínica como sinônimo de Psicologia e de identidade profissional; a vasta demanda por atividades clínicas vinda dos mais diversos campos de trabalho, o que expressa que esse modelo teórico-prático excede os limites acadêmicos e penetra na sociedade, condicionando a percepção de que a clínica é o que, de fato, representa a profissão (Oliveira; Costa; Yamamoto, 2022).

SUMÁRIO

e estavam relacionadas ao fortalecimento do pensamento liberal; a busca da modernização; a luta contra o predomínio do modelo agrário-exportador, em direção à industrialização, o que implicava a transformação radical da estrutura social brasileira.

Para que as mudanças se efetivassem, seria necessário um "novo homem" (grifo da autora), tocando à educação a responsabilidade de sua formação. Com isso, o debate sobre a educação tomou corpo, pois se defendia a disseminação da escolaridade para a população e a sistematização das ideias pedagógicas, o que teve influência das concepções da "Escola Nova"[19], especialmente nas Escolas Normais – responsáveis pela formação de professoras. Nessas escolas havia a preocupação com a produção de conhecimentos por meio dos laboratórios de Psicologia, quadro que deve ser salientado, uma vez que alavancou, progressivamente, a autonomia da Psicologia como área específica de conhecimento no Brasil (Antunes, 2008). Portanto, deslocando-se do interior de outras áreas do saber e passando a ser reconhecida como ciência autônoma, houve espaço para que os conhecimentos da Psicologia ganhassem força no país, sendo que a educação teve papel crucial nesse processo.

Ademais, conforme a autora supracitada, a partir da década de 1930, a Psicologia se firma no Brasil e as ações desenvolvidas nesse período fornecem as bases para os campos tradicionais de atuação da Psicologia, as já citadas educação, clínica e trabalho. Nesse contexto de inserção e fortalecimento no país, houve a necessidade de estruturação de cursos de Psicologia (antes mesmo da profissão ser regulamentada) e, de acordo com o CFP (2018), as primeiras IES a ofertarem cursos na área foram entidades privadas (universidades católicas), o que se deu no início da década de 1950, no Rio de Janeiro (capital) e no Rio Grande do Sul (Porto Alegre).

19 Conforme Mrech (2013), esse movimento ganhou impacto na Educação, em 1932, através do "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova", o qual enfatizava a importância da escola pública laica e gratuita.

SUMÁRIO

A oferta desses cursos teve significativa influência na regulamentação da profissão e na criação dos demais cursos de Psicologia no país.

Na sequência, com a regulamentação da profissão em 1962, segundo Guzzo, Soligo e Silva (2022), inaugura-se um novo ciclo de preparação profissional, em nível de graduação. Os processos terapêuticos, até então restritos à área médica/psiquiátrica, passaram a ser exercidos também, de maneira regulamentada, pelos profissionais de Psicologia. Conforme as autoras mencionadas:

> O diagnóstico psicológico, a orientação e seleção profissional, a orientação psicopedagógica e a "solução de problemas de ajustamento" aparecem como função privativa da Psicologia. A criação de serviços clínicos e voltados à educação e trabalho pelas instituições formadoras é requerida aos cursos (Guzzo; Soligo; Silva, 2022, p. 87).

Frente a essa caracterização, há que se mencionar, a partir de Antunes (2008), que, com a regulamentação da profissão, o campo da educação, que foi crucial para o desenvolvimento da Psicologia brasileira, tornou-se periférico para os(as) profissionais da área, o que se manifesta tanto no âmbito curricular quanto na preferência de estudantes e profissionais. Esse é um dos motivos que justificam a adoção de uma modalidade clínico-terapêutica na atuação da PEE, tendo como base o modelo médico. Assim, salienta-se que já no momento de sua formalização houve um movimento de "retração" da PEE no cenário da Psicologia brasileira, o que tem relação com o contexto político e econômico do país, como apontado a seguir.

Foi também no ano de 1962, com o Parecer n.º 403 do então Conselho Federal de Educação, que se consolidou a concepção de Currículo Mínimo[20] – que esteve em vigência por mais de quarenta

20 A qual se embasava na definição do núcleo de matérias (disciplinas) indispensáveis para a formação profissional (graduação), entre elas a Psicologia. Correspondia, então, ao que se imaginava que fosse essencial para a formação do(a) profissional, a fim de fornecer bases sólidas. Assim, no Currículo Mínimo eram detalhadas as disciplinas que deveriam compor cada curso e as diretrizes para o treinamento prático (estágio supervisionado), bem como o tempo de formação para cada habilitação. Entretanto, o Currículo Mínimo não previa os conteúdos a serem desenvolvidos nas disciplinas, nem suas ementas e carga horária.

SUMÁRIO

anos. Essa normativa[21], segundo o CFP (2018), definia a duração do curso superior de Psicologia conforme três habilitações: licenciatura[22], focada na docência em cursos de nível médio; bacharelado, que formava pesquisadores(as); e formação de psicóloga(o), que habilitava para o exercício profissional. A licenciatura e o bacharelado tinham duração de quatro anos e a formação de psicólogo(a), cinco anos (cumulativos). Essa informação merece atenção porque essas habilitações foram modificadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Psicologia, de 2004, impactando a PEE.

Destaca-se que o Currículo Mínimo se firmou no contexto de disputas pelo projeto político e econômico do país, embates forjados no bojo do golpe cívico-empresarial-militar de 1964 (Guzzo; Soligo; Silva, 2022). Portanto, o desenvolvimento da Psicologia foi marcado por esse cenário e sua institucionalidade ganhou impulso com a Reforma Universitária de 1968 (Lei n.º 5.540/1968)[23], a qual

21 O Conselho Federal de Educação estabelecia que, para o bacharelado e a licenciatura, o Currículo Mínimo seria composto pelas seguintes disciplinas obrigatórias: Fisiologia, Estatística, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral. Para a licenciatura, eram também obrigatórias disciplinas de âmbito pedagógico, fixadas em resolução especial. Para a obtenção do diploma de psicólogo(a), era necessário cursar, além das disciplinas citadas, mais cinco: Técnicas de Exame Psicológico e Aconselhamento Psicológico, Ética Profissional, e pelo menos três entre as seguintes: Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional, Psicologia da Indústria. Era previsto, ainda, "um período de treinamento prático sob a forma de estágio supervisionado" (Oliveira *et al*., 2017).

22 A licenciatura em Psicologia (voltada para a docência no Ensino Médio, cursos técnicos e profissionalizantes), de acordo com Oliveira *et al*. (2017), historicamente, compôs a formação em Psicologia no Brasil, o que pode ser ilustrado pela primeira proposta de curso apresentada pelo MEC, em 1932, que abordava a atuação profissional e reconhecia a presença da Psicologia como componente curricular em vários campos do saber.

23 Dentre as mudanças operacionalizadas por esta reforma, estavam: departamentalização dos cursos, matrícula por disciplina, dentre outras. Além disso, sob o impacto da ditadura militar, a partir de 1964, foram criadas disciplinas de cunho ideológico, como a de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e a de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), sendo que esta última se tornou obrigatória no ES a partir do ano de 1969. A EPB, segundo Lerner (2016), foi criada com o propósito de preparar, moral e civicamente, os jovens para a defesa da democracia, dos valores espirituais e éticos da nacionalidade, bem como para contribuir com o desenvolvimento e a segurança nacionais. A disciplina tinha como função ser um instrumento de luta ideológica contrária ao movimento estudantil, a infiltração comunista e o suposto esfacelamento da moral cristã.

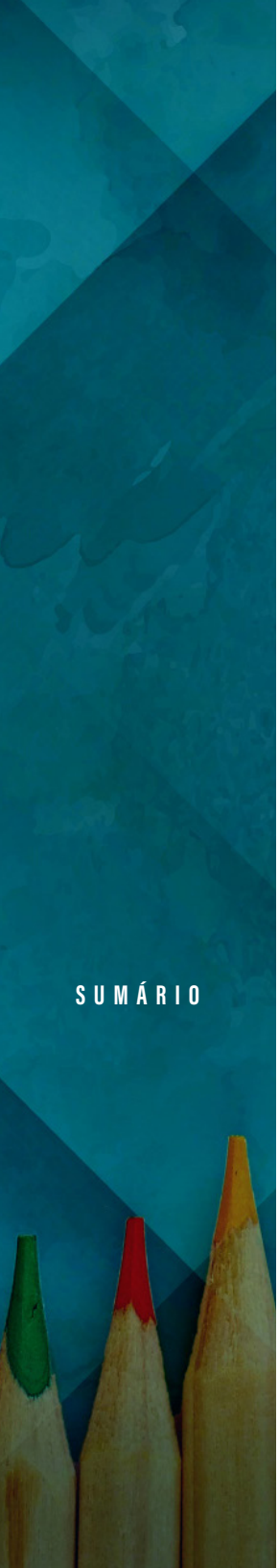
SUMÁRIO

implicou uma série de mudanças na educação superior brasileira, impulsionando a privatização do ensino e ampliando o contingente de trabalhadores direcionados para atuar em consonância com ditames mercadológicos.

Oliveira, Costa e Yamamoto (2022) corroboram a discussão ao demarcarem que, um ano e meio após a regulamentação da profissão, que foi gestada em um momento conturbado da história brasileira, ocorre o golpe de Estado que iria assolar o país nos vinte e cinco anos seguintes, configurando um poder autocrático-burguês, termo cunhado por Florestan Fernandes para demonstrar o favorecimento do projeto capitalista nesse período. Foi nesse contexto de autoritarismo, violência, terror e conservadorismo que a Psicologia se institucionalizou no Brasil, o que a impactou de diferentes formas.

Trazendo um exemplo desses impactos, Souza (2013, p. 10) indica que disciplinas como Filosofia, Psicologia e Sociologia foram retiradas dos currículos do Ensino Médio (EM) por serem consideradas portadoras de conteúdos "perniciosos aos jovens", uma vez que tinham cunho reflexivo e político[24]. Assim, foram substituídas por disciplinas que serviam aos interesses ideológicos da ditadura militar no campo educacional, ministradas – muitas vezes – por militares ou simpatizantes do regime. Aqui, vale, pois, a advertência de Benjamin (2013, p. 11-12, tese VI): o perigo é "o de nos transformarmos em instrumentos das classes dominantes. Cada época deve tentar sempre arrancar a tradição da esfera do conformismo que se prepara para dominá-la".

24 Fazendo um resgate da disciplina de Psicologia no EM, Souza (2013) revela que, no início dos anos 1980, ancorada na discussão da redemocratização do Estado brasileiro, tal disciplina retorna ao currículo, como possibilidade de oportunizar aos jovens o contato com temáticas emancipatórias em sua formação. Entretanto, em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9.394/1996), ocorreu a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Psicologia, Sociologia e Filosofia do núcleo comum das disciplinas do EM. Logo, a formação humanista e os conteúdos que questionam e problematizam o indivíduo e a sociedade foram retirados do currículo.



SUMÁRIO

Doravante (nas décadas de 1960 e 1970), Oliveira *et al.* (2017) designam que houve desmobilização e silenciamento de entidades da Psicologia. Ressaltam, ainda, que o significativo aumento do número de cursos de Psicologia na época teve relação com o crescimento da demanda por serviços psicológicos, que se tornaram mais conhecidos e valorizados pela população, especialmente as práticas clínicas. Pereira e Pereira Neto (2003) reiteram que, nesse período, a Psicologia se fortaleceu enquanto profissão, influenciada especialmente pela grande repressão imposta pela ditadura militar. O predomínio da psicoterapia, exercida em consultório particular, refletia o interesse pela psicologia clínica e o ideal liberal, no atendimento em consultório, onde havia autonomia para determinar o valor e as condições de trabalho.

Em conformidade, o CFP (2018) demonstra que a preferência pelas práticas clínicas de atuação em Psicologia foi confirmada ao final da década de 1980, quando da publicação do livro "Quem é o Psicólogo Brasileiro?", de 1988, considerado o primeiro grande diagnóstico da profissão e da formação de psicólogos(as) no Brasil. Esse dado foi reiterado nas décadas subsequentes com informações, por exemplo, da pesquisa sobre o perfil da psicóloga brasileira[25], lançada em 2013 pelo CFP, que constatou que sua principal área de atuação continuava sendo a clínica (Lhullier, 2013), bem como com o recente panorama apresentado pelo CensoPsi de 2022 (CFP, 2022). Portanto, o campo clínico, predominante na formação em Psicologia desde a década de 1960 (pelo direcionamento dos currículos das graduações), manteve-se hegemônico nas décadas posteriores, sob vigência do Currículo Mínimo, e tornou-se, igualmente, a prática profissional prevalente, dinâmica que segue em curso.

Já em 1995, com a finalidade de substituir o Currículo Mínimo, o MEC instituiu um comitê de especialistas em ensino de

25 A escrita no feminino deve-se ao título da publicação: "Quem é a Psicóloga brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho".

SUMÁRIO

Psicologia para elaborar as diretrizes curriculares para a graduação em Psicologia. Esse movimento inicial resultou, após uma série de discussões e embates, na publicação da Resolução CNE/CES nº 8, de 07/05/2004, que estabeleceu as DCN para os cursos de graduação em Psicologia. Segundo Oliveira *et al*. (2017), as DCN de 2004 contemplaram uma proposta de formação generalista, com ênfases curriculares que abarcariam estudos e estágios em pelo menos dois domínios da Psicologia, os quais seriam definidos por cada curso, conferindo ao(a) estudante a possibilidade de escolha. Estabeleceu-se também que a dimensão da pesquisa seria incluída na formação geral, deixando de ser uma habilitação específica, e a licenciatura seria um projeto complementar. Essas terminologias foram modificadas em 2006, quando o MEC estipulou a unificação da nomenclatura das habilitações para todos os cursos de graduação, quais sejam: bacharelado (formação para o exercício profissional); licenciatura (formação de professores); tecnólogo (formação específica para atuar na dimensão tecnológica). Assim, o que até então era denominado "formação do psicólogo" passou a ser o "bacharelado em Psicologia".

Ainda que essas não sejam as únicas causas, com a dimensão da pesquisa sendo incorporada à formação geral e a licenciatura tornando-se um projeto complementar nas DCN de 2004, dois efeitos significativos emergiram: a drástica redução da oferta de licenciatura em Psicologia e o encolhimento do campo da educação na formação em Psicologia, o que se evidencia por meio da oferta reduzida de disciplinas voltadas a esse campo e do número limitado de ênfases em educação elencadas nos distintos cursos do país, realidade que ainda hoje prevalece. Logo, na contramão dos movimentos e alterações legais da área educacional, que direcionava para a ampliação dos conhecimentos da Psicologia necessários à formação de professores e demais profissionais da educação, a Psicologia reduziu e desvalorizou os conhecimentos da PEE (Oliveira *et al*., 2017).

Em 2011, conforme o CFP (2018), as DCN de 2004 foram reeditadas, com alteração somente do artigo 13, que tratava da formação

SUMÁRIO

de professores(as), sendo aprovada a Resolução CNE/CES nº 5, de 15/03/2011. Nessa nova edição das DCN, foram estabelecidas, portanto, as normas para o Projeto Pedagógico Complementar para a formação de professores(as) de Psicologia, regulamentando a forma de oferta da licenciatura como componente complementar ao bacharelado. A licenciatura passa, então, a ser de oferta obrigatória por parte das IES ao longo do processo formativo, sendo opcional para os(as) estudantes. Esse aspecto é crucial, pois implicou a consolidação da redução da área escolar/educacional, formação e atuação.

Salienta-se, ainda, que as DCN de 2011 foram revogadas somente no ano de 2023 – conforme a Resolução CNE/CES nº 1/2023 (Brasil, 2023). Nessa esteira, cabe demarcar que as novas DCN retiraram a obrigatoriedade de os cursos de Psicologia ofertarem a licenciatura como projeto complementar, o que representa, em suma, arruinar essa habilitação e decretar o seu fim. Constata-se com isso que, mais uma vez, o ensino/formação em Psicologia não prioriza a interface dessa ciência e profissão com a educação. Ainda que se saiba dos movimentos de resistência feitos por entidades da Psicologia (como a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP e outras) para impedir tal processo, entende-se que esse fato retrata a forma como a Psicologia tem se relacionado com a educação ao longo dos seus mais de sessenta anos de institucionalização no Brasil.

Porém esses movimentos não podem ser considerados casuais nem devem ser tomados isoladamente, necessitando sempre de compreensão conjuntural, uma vez que expressam e refletem os percursos políticos e econômicos de um país de capitalismo periférico e dependente[26], o que afeta não só a Psicologia e a educação,

26 Expressão que denota que os países da América Latina não estão no centro do sistema capitalista mundializado, que abrange as sociedades europeia e estadunidense. Os países latino-americanos e, portanto, o Brasil, são considerados periféricos por terem nascido organicamente subordinados ao centro do capitalismo mundial. A política em países capitalistas periféricos e dependentes conta com recursos limitadíssimos e baixíssimo interesse das classes dominantes em oferecer, às classes subalternas, o conjunto dos direitos que caracterizam as sociedades burguesas do centro do sistema. No capitalismo em geral, as políticas sociais são estruturalmente limitadas e incapazes de fazer frente às determinações econômicas fundamentais (Boechat, 2022).

mas as diversas esferas da sociedade. Sem intenção de aprofundar a discussão, ilustra-se o exposto mencionando que a licenciatura em Psicologia parece acompanhar o processo em curso nas demais licenciaturas no Brasil, que ano após ano vêm se esvaziando, o que aponta para uma crise, a qual tem sido chamada de "apagão de professores(as)"[27].

Na Psicologia esse processo foi acelerado pela ausência de disciplinas no nível médio, que acarretou a quase inexistência desse campo de atuação profissional (docência no EM). Para além disso, entende-se que a licenciatura em Psicologia vem se findando pela falta de interesse de estudantes e profissionais na área escolar/educacional, mesmo porque, na Psicologia, outras possibilidades de atuação mostram-se mais atrativas, não apenas pelo aspecto financeiro, mas pelo *status* que conferem (prestígio social), o que é oferecido, principalmente, por aquele que é o campo consolidado no país desde a regulamentação da profissão, qual seja, o clínico – que ainda carrega os já explicitados motes individualizantes e (neo)liberais. Daí que a Psicologia reproduz, em seu interior, a ordem hegemônica e a luta de classes presente na sociedade. Relembra-se, a partir de Benjamin (2013), que a essência do pensador materialista é apreender a lógica do conflito de classes – trabalhador/burguesia (aristocracia) – presente no mundo.

Voltando ao tema da formação em Psicologia, pelos argumentos apresentados, entende-se ter indícios suficientes para concluir que a área escolar/educacional, ao longo do tempo, foi perdendo espaço nos currículos dos cursos de Psicologia, processo que inicia já no momento de regulamentação da profissão e da formação no país e vai se consolidando nas décadas subsequentes, por meio das diferentes versões de revisão das diretrizes curriculares. No período

27 Para mais informações, sugere-se a leitura da reportagem "Brasil sob ameaça de 'apagão': estudo prevê déficit de professores por desinteresse pela carreira". Disponível em: https://bit.ly/3AaeJn5. Acesso em: 20 out. 2024.

SUMÁRIO

ditatorial, com a repressão e o direcionamento às práticas clínicas, tal processo foi alavancado, sendo reforçado nos anos posteriores pelo acirramento das políticas neoliberais, panorama que se mantém atualmente, com tendências de continuidade. Ante às explanações, também é possível depreender que dois aspectos foram/são fortemente responsáveis pela supressão da PEE dos currículos acadêmicos e por sua subalternização, dentro da Psicologia brasileira:

1. A Psicologia constituiu-se baseada no modelo de ciência positivista/burguês, que ainda hoje está em vigência, apesar dos movimentos contra-hegemônicos, internos e externos a ela. Esse modelo, que rege essa ciência e profissão, atende e reproduz os motes do sistema capitalista de produção, o que, especialmente na educação, é essencial para a manutenção do próprio sistema. Afinal, é na/pela educação que são forjados(as) os(as) trabalhadores(as), ou seja, nessa lógica, a Psicologia deve contribuir com o "ajustamento" do(a) futuro(a) trabalhador(a), que terá acesso a conhecimentos mínimos, não questionando, portanto, o que está posto, sendo mais produtivo e gerando mais lucro aos seus patrões. Obviamente, não há interesse da classe dominante de que a educação e, consequentemente, a PEE contribuam com a transformação dessa condição. Por isso, nos diferentes momentos históricos citados no texto, o que se vê é a obliteração da PEE, na formação e na atuação em Psicologia.

2. A PEE tornou-se, a partir do movimento de crítica, uma área de problematização, sendo essa, igualmente, uma das razões para o seu apagamento/inferiorização na formação ao longo do tempo, que serviu também à manutenção da lógica dominante da ciência psicológica burguesa, isto é, ao modelo médico-clínico de atuação, que bem atende às queixas/demandas escolares, fragmentando problemas do processo de ensino-aprendizagem e do sistema educacional, direcionando-os aos indivíduos, que acabam por tomar

SUMÁRIO

> para si a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas. Além do mais, sem a possibilidade de preparar-se para a atuação na área, o(a) estudante de Psicologia não (re)conhece e pouco se interessa pela PEE. Quando, em estágios finais, ou até mesmo depois de formado(a), insere-se nesse campo, enfrenta dificuldades intensas e diversas, o que o leva a ceder à pressão de atuar nos moldes clínicos de psicoterapia, até mesmo porque sua formação, em tese, preparou-o para tal, uma vez que a formação/currículos de Psicologia, como explicitado, prioriza a formação clínica. Por isso, retoma-se a necessidade de a formação em Psicologia ser revisada, com base no cenário social contemporâneo, sendo que a PEE carece de alinhamentos em torno dos seus princípios epistemológicos, éticos, políticos e técnicos, a partir de perspectivas críticas.

Frente ao discorrido, denota-se que a constituição da Psicologia brasileira foi calcada em ideais capitalistas (regida pelo lucro) e, por conseguinte, no modelo de ciência/profissão que atende aos interesses desse modo de produção, individualizando as demandas psicológicas, daí a prevalência histórica da clínica, na formação e no exercício profissional. A PEE, para sobreviver enquanto área da psicologia, diante do enfraquecimento que enfrentou ao longo do tempo, tem seguido a mesma lógica, coadunando-se à ordem hegemônica – um dos motivos pelo qual a PEC não se consolidou até hoje – e, tanto na formação quanto na atuação, o mote adaptacionista, excludente, que propaga o poder da classe dominante, ou seja, a manutenção da divisão de classes e das desigualdades (de diferentes ordens – econômica, social, política, cultural, educacional), tem imperado. A análise abarca o "passado", mas também o "presente" da PEE, restando questionar quanto ao seu futuro. Tais reflexões abrem espaço para a tese IX presente na obra "O anjo da História", que refere o seguinte:

SUMÁRIO

> Há um quadro de Klee intitulado "Angelus Novus". Representa um anjo, que parece preparar-se para se afastar de qualquer coisa que olha fixamente. Tem os olhos esbugalhados, a boca escancarada e as asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Voltou o rosto para o passado. A cadeia de eventos que aparece diante dos nossos olhos é para ele uma catástrofe sem fim, que incessantemente acumula ruínas sobre ruínas e lhas lança aos pés. Ele gostaria de parar para acordar os mortos e reconstruir, a partir dos seus fragmentos, aquilo que foi destruído. Mas do paraíso sopra um vendaval que se enrodilha nas suas asas, e que é tão forte que o anjo já não as consegue fechar. Esse vendaval arrasta-o imparavelmente para o futuro, a que ele volta as costas, enquanto o monte de ruínas à sua frente cresce até o céu. Aquilo a que chamamos o progresso é esse vendaval (Benjamin, 2013, p. 14).

Essa tese adverte que o passado, ao invés de puxar para trás, empurra para a frente, e, contrariamente ao que se espera, é o futuro que impele de volta ao passado, acepção que merece a atenção da PEE, uma vez que a área passa por um período crucial e decisivo, que exige atenção, diante da inserção dos profissionais da Psicologia na educação básica pública. Afinal, há oportunidade de se rever a perspectiva na qual a área tem se ancorado.

Logo, por ocasião do processo de regulamentação da Lei n.º 13.935/2019, este é o momento de firmar a perspectiva crítica, ao passo que se esta não for efetivada, o modelo hegemônico – na formação e na atuação – será reeditado e, quiçá, fortalecido, o que acarretará consequências desastrosas, contribuindo para a reprodução da desigualdade social – o que pode ser entendido como a catástrofe anunciada por Benjamin na tese IX. Tal processo precisa ser encarado, explicitamente, como expressão da luta de classes, que representa a desigualdade que domina o país, frente à qual a PEE, por meio da Lei n.º 13.935/2019, é convocada a se posicionar. Vale o alerta de Benjamin (2013, p. 13), em sua tese VIII: "a tradição

dos oprimidos ensina-nos que o 'estado de exceção' em que vivemos é a regra", tudo isso "em nome do progresso". A retirada da PEE dos currículos no passado também expressa essa luta, porém aposta-se na possibilidade de transformação dessa realidade, considerando que a inserção de psicólogos(as) nas políticas públicas de educação implica a necessidade de qualificação, tensionando a formação inicial (e continuada) nesse campo.

Por outro lado, a problematização (e receio) que se coloca, a partir de Benjamin, é que, com a crescente inserção da psicologia na educação/escola (representando aqui o futuro) em decorrência da Lei n.º 13.935/2019 (a qual designa a "herança"), sem considerar o "testamento", ou seja, a compreensão da experiência ética, política, histórica e social, além do fundamental preparo (em termos de formação) para a atuação na área, a PEE realize práticas (ainda não superadas pela Psicologia) disciplinadoras, estigmatizantes e excludentes, o que, nesse caso, seria um retorno "ao passado" que, em verdade, nunca deixou de se fazer presente.

Portanto, coloca-se, a partir de Benjamin, a preocupação com as ameaças – catástrofes – que o progresso técnico e econômico promovido pelo capitalismo acarretarão à humanidade, caso a experiência, que é, sobretudo, histórica, não seja resgatada. Outrossim, se a PEE – através dos(as) profissionais inseridos(as) nesse campo, com a "herança recebida", representada pela Lei nº 13.935/2019 – não tiver consciência do "testamento" e da "tradição", ou seja, da práxis e das experiências construídas ao longo das últimas décadas, respeitando as transformações da área – legado das gerações anteriores – especialmente a mudança de posicionamento ético-político, correrá sério risco de ser impelida pelo futuro (devido à inserção cada vez maior de profissionais na educação a partir da regulamentação da Lei) ao passado, que não cessa de lhe convocar a práticas individualizantes, descontextualizadas e desconexas, que pouco contribuem com a educação/escola contemporânea e a complexidade de suas questões, hoje intensificadas pelo neoliberalismo.

SUMÁRIO

Por isso, refletir sobre os caminhos da PEE atualmente leva a pensar em práticas coletivizantes, que visam, cada vez mais, combater rotulações, preconceitos e, portanto, a exclusão. Garantir espaço às mais diversas possibilidades de existir também é papel da Psicologia. Caso contrário, sendo esta uma advertência importante do presente escrito, corre-se o risco de contribuir com um sistema violento e gerador de sofrimento. E uma atuação que faça frente a esse risco requer, também, formação profissional fomentadora de práticas coletivas e coletivizantes, fortalecedoras da luta por mudanças sociais.

Novamente evoca-se Benjamin (2013, p. 10), que, em sua tese II, questiona: "não passa por nós um sopro daquele ar que envolveu os que vieram antes de nós? Não é a voz a que damos ouvidos um eco de outras já silenciadas?". Trazendo essas provocações para o debate da PEE, entende-se que não se pode tomar a Lei n.º 13.935/2019 por si só, negligenciando seus processos anteriores e, principalmente, as composições das gerações que trabalharam para que ela existisse, pois isso seria silenciá-las e desconsiderar seu legado. E, como alerta o autor, a verdadeira imagem do passado move-se rapidamente, é efêmera. Assim o sendo "o passado só pode ser apreendido como imagem irrecuperável e subitamente iluminada no momento do seu reconhecimento" (Benjamin, 2013, p. 11, tese V). Daí a relevância de retomar o passado da Psicologia Escolar e Educacional, compreendendo o que dele segue ecoando e que precisa ser problematizado.

Concluindo este ensaio, reitera-se, ainda, a grande preocupação (ético-política) acerca da PEE na atualidade, principalmente devido ao crescente processo de regulamentação da Lei nº 13.935/2019. Embora ainda se comemore a referida Lei, que enfrentou quase vinte anos de tramitação para ser aprovada, receia-se que, sem as "experiências" devidamente assimiladas, em seu (des) contínuo histórico, o passado da PEE faça-se inteiramente presente no agora, assombrando seu futuro com "mais do mesmo". Essa preocupação é potencializada pelo fato de as formações ocorrerem,

prioritariamente, em IES privadas, ou seja, que visam ao lucro e nem sempre se preocupam com a qualidade dos cursos e seu impacto social. Porém a indicação de Benjamin (2013, p. 19, tese XVI) conforta, mostrando que o "historicismo" sugere a imagem "eterna" do passado, enquanto o materialista histórico faz desse passado uma experiência única. Os vestígios existem e o historiador materialista consegue vê-los, mesmo que de maneira fugidia, como diz Benjamin. A tarefa está colocada, mas não pode ser realizada por um indivíduo só. Nota-se, a partir disso, que a Lei n.º 13.935/2019 precisa ser encarada como uma justa e concreta possibilidade de reposicionamento da área, tarefa que requer o esforço e o compromisso de toda a "gigante Psicologia brasileira", em diferentes instâncias.

Encerra-se, assim, com as palavras de Benjamin (2013, p. 18), na tese XV: "a consciência de destruir o contínuo da história é própria das classes revolucionárias no momento da sua ação". Outrossim, segundo esse autor, uma vivência não é nada se não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual se pertence. Dito de outro modo, é a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência. Com isso, espera-se fomentar o compartilhamento da experiência histórica da área, crucial para sustentar outras possibilidades, considerando que, na perspectiva benjaminiana, a "história é aberta", concepção primordial para a discussão tecida neste ensaio. Como explica Löwy (2005, p. 151), essa concepção de história significa, do ponto de vista político, "considerar a possibilidade – não a inevitabilidade – das catástrofes por um lado, e de grandes movimentos emancipadores, por outro".

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromisso e perspectiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, 2008.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SUMÁRIO

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOECHAT, Filipe. A psicologia entre a política social e o poder popular. *In:* OLIVEIRA, Isabel; SOUSA, Burnier de (orgs.). **Psicologia e Políticas Sociais**: conservadorismo em tempos de capital-barbárie. 1. ed. Florianópolis: ABRAPSO, 2022.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 240, p. 7, 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n.º 1, de 11 de outubro de 2023. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 201, p. 55, 23 out. 2023.

CONDE, Diva Lúcia Gautério. Prefácio. *In:* SOUZA, Marilene; CHECCHIA, Ana Karina Amorim; RAMOS, Christiane Jacqueline Magaly; TOASSA, Gisele; SILVA, Silvia Maria Cintra da; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo (orgs.). **Diretrizes Curriculares e Processos Educativos**: desafios para a formação do psicólogo escolar. Curitiba: CRV, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Ano da formação em psicologia**: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia. CFP, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e Federação Nacional dos Psicólogos. São Paulo: Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, Federação Nacional dos Psicólogos, 2018. Disponível em: https://bit.ly/3tovFAs. Acesso em: 11 out. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Conselho Federal de Psicologia: cinco décadas de transformação e protagonismo da profissão. **Revista Diálogos**, v. 19, n. 14, dez. 2023. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2023/12/web_completa_revistadialogos_50anoscfp-2.pdf. Acesso em: 27 maio 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quantos somos**. Disponível em: http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/. Acesso em: 13 set. 2024.

CONSELHO FEDERAL DDE PSICOLOGIA. **Quem faz a psicologia brasileira?**: um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho. 1. ed. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1-1.pdf. Acesso em: 04 fev. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução nº 3, de 16 de março de 2022. Institui condições para concessão e registro de psicóloga e psicólogo especialistas; reconhece as especialidades da psicologia e revoga as Resoluções CFP nº 13, de 14 de setembro de 2007, nº 3, de 5 de fevereiro de 2016, e nº 8, de 25 de abril de 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 53, p. 193, 18 mar. 2022.

FIRBIDA, Fabíola; VASCONCELOS, Mário. O desenvolvimento histórico da psicologia escolar crítica no Brasil. **Psicologia em Estudo**, v. 23, p. 1-13, 2018.

GAGNEBIN, Jeanne. **Walter Benjamin**: os cacos da história. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne. Memória, história, testemunho. **ComCiência**, 2001. Disponível em: https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/memoria/09.shtml. Acesso em: 20 out. 2024.

GONDIM, Sonia; BARROS, Leonardo. A escolha da profissão de psicóloga(o) e a carreira: o que mudou ao longo do tempo? *In:* CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.). **Quem faz a psicologia brasileira?**: um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho. 1. ed. Brasília: CFP, 2022.

GUZZO, Raquel; SOLIGO, Ângela; SILVA, Ana Paula da. As trajetórias de profissionais de psicologia: questões para a formação. *In:* CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.). **Quem faz a psicologia brasileira?**: um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho. 1. ed. Brasília: CFP, 2022.

JACÓ-VILELA, Ana Maria. Thomas Teo e a psicologia crítica. *In:* THOMAS, Teo. **Ensaios de psicologia crítica**. Curitiba: CRV, 2023.

LERNER, Samara. Entre o moderno e o autoritário, o liberal e o conservador: o projeto de socialização político-ideológico contido na disciplina Estudo de Problemas Brasileiros. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1029-1044, 2016.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio: uma leitura das teses "sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.

LHULLIER, Louise. **Quem é a Psicóloga brasileira?**: mulher, psicologia e trabalho. Brasília: CFP, 2013. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Quem_e_a_Psicologa_brasileira.pdf. Acesso em: 29 nov. 2024.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um Ensaio-Teórico? **RAC**, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.

SUMÁRIO

MRECH, Leny Magalhães. O Ensino de Psicologia: a imagem escura de uma profissão difusa. *In:* SEKKEL, Marie Claire; BARROS, Carlos César (orgs.). **Licenciatura em Psicologia**: temas atuais. São Paulo: Zagodoni, 2013.

OLIVEIRA, Irani; SOLIGO, Angela; OLIVEIRA, Suenny; ANGELUCCI, Biancha. Formação em Psicologia no Brasil: aspectos históricos e desafios contemporâneos. **Psicologia**: Ensino & Formação, v. 18, n. 1, 2017.

OLIVEIRA, Isabel de; COSTA, Victor; YAMAMOTO, Oswaldo. A Psicologia no Brasil: uma história em construção. *In:* CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.). **Quem faz a psicologia brasileira?**: um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho. 1. ed. Brasília: CFP, 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. 2. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/910/823/3001. Acesso em: 30 set. 2024.

PEREIRA, Fernanda Martins; PEREIRA NETO, André. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Educação, práxis e emancipação humana. **Práxis e Hegemonia Popular**, v. 2, n. 2, p. 5-20, 2017.

SOUZA, Marilene; CHECCHIA, Ana Karina Amorim; RAMOS, Christiane Jacqueline Magaly; TOASSA, Gisele; SILVA, Silvia Maria Cintra da; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. **Diretrizes Curriculares e Processos Educativos**: desafios para a formação do psicólogo escolar. Curitiba: CRV, 2020.

SOUZA, Marilene. A psicologia escolar brasileira em uma perspectiva crítica e a psicologia histórico-cultural. *In:* BEATÓN, Guillermo Arias; CALEJON, Laura Marisa; ELEJALDE, Maria Flebes. **Enfoque histórico-cultural**: problemas de las prácticas profesionales. São Paulo: Terracota, 2017.

SOUZA, Marilene. Ensino de Psicologia Escolar: conteúdos revelam práticas ou práticas revelam conteúdos? *In:* Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (org.). **Conversações em Psicologia e Educação**. Rio de Janeiro: CRP 5, 2016. Disponível em: http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/10/livro_psicologia_educacao.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

SOUZA, Marilene. Prefácio. *In:* SEKKEL, Marie Claire; BARROS, Carlos César (orgs.). **Licenciatura em Psicologia**: temas atuais. São Paulo: Zagodoni, 2013.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Psicologia Escolar e Educacional no Brasil: a importância da autocrítica. *In:* OLTRAMARI, Leandro Castro; FEITOSA, Ligia Rocha Cavalcante; GESSER, Marivete (orgs.). **Psicologia escolar e educacional**: processos educacionais e debates contemporâneos. Florianópolis: Edições do Bosque, UFSC/CFH, 2020.

SUMÁRIO

2

Silvana Maia Borges
Andréia Garcia dos Santos
Taís Fim Alberti

O SIGNIFICADO DE SER TRABALHADORA DA EDUCAÇÃO:

CONVOCAÇÕES À PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL A PARTIR DA LEI 13.935/2019

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-355-4.2

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A Psicologia Escolar e Educacional (PEE) é uma das especialidades da Psicologia, reconhecida como tal a partir de resolução[28] do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e, como aponta Conde (2020, p. 15), trata-se de uma área secular entre as práticas da Psicologia, a qual "tem passado por um percurso vivo junto ao mundo da Educação". Diante do exposto, iniciamos este ensaio relembrando que a interface "Psicologia e Educação" (grifo nosso) impulsionou a Psicologia no Brasil e contribuiu para a consolidação dessa ciência e profissão em nosso território, especialmente a partir de seus conhecimentos acerca dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Balizamos, então, que os processos educativos[29] constituem uma das nascentes da Psicologia brasileira, o que remonta ao período que antecede a própria regulamentação da profissão, que data de 1962 (Brasil, 1962), ilustrando a histórica relação entre Educação e Psicologia. Vale registrar que, assim como a Educação (ciência pedagógica) corroborou o desenvolvimento da Psicologia, o contrário também ocorreu. A ciência psicológica tem servido de referência para a Educação, subsidiando a análise dos processos educativos, especialmente os relativos ao ensino e à aprendizagem, o que demonstra a relação de interdependência entre Pedagogia e Psicologia.

28 Resolução CFP n.º 13/2007. Atualmente a Resolução CFP em vigência é a n.º 3/2022, que institui condições para concessão e registro de psicólogas e psicólogos especialistas e reconhece 13 áreas de especialidades profissionais da Psicologia. Disponível em: https://t.ly/Sb48S. Acesso em: 1 set. 2024.

29 Os "processos educativos" (grifo nosso), conforme o CFP (2018), abrangem a formação e orientação de professores; o planejamento educacional; a elaboração de projetos educacionais; a atuação e intervenção em contextos educativos formais e não formais; a avaliação de processos educativos; a orientação profissional; bem como o planejamento e acompanhamento de medidas socioeducativas.

SUMÁRIO

Todavia, mesmo com uma trajetória percorrida (que será abordada na sequência do texto) e a existência de uma lei que assegura a presença de psicólogas[30] e assistentes sociais na rede pública de educação básica – Lei Federal n.º 13.935/2019[31], a qual, segundo Negreiros *et al.* (2022, p. 186), "marca a história da Psicologia Escolar e Educacional/PEE no Brasil", sancionada após 19 anos de luta –, a área ainda enfrenta significativos desafios.

Dentre os diversos impasses enfrentados, destacamos o questionamento vigente sobre a psicóloga escolar e educacional ser ou não trabalhadora da educação. Poderíamos supor que essa dúvida/questão já estava superada com a própria promulgação da lei aludida. Isso porque sua aprovação só foi possível ante a compreensão construída durante os anos de tramitação do Projeto de Lei (PL) que deu lhe origem (PL n.º 3.688/2000), de que a atuação da Psicologia e do Serviço Social no contexto escolar/educacional difere daquela exercida por essas profissões em outros âmbitos, sendo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não permite a utilização de recursos da educação para prover o custeio de atividades que não corroboram diretamente a finalidade educativa.

Referimo-nos ao que está posto no artigo 71, inciso IV, da Lei n.º 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: "não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: [...] assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica [...]" (Brasil, 1996). Logo, foi somente com a absorção de que a atuação em PEE não se constitui como "assistência psicológica" que se conseguiu ultrapassar essa barreira colocada pela LDB e aprovar a Lei n.º 13.935/2019.

30 Optamos pela escrita no gênero feminino porque a Psicologia é formada, majoritariamente, por mulheres, o que também ocorre no âmbito da educação brasileira.

31 A Lei n.º 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" (Brasil, 2019).

Porém algumas discussões e acontecimentos atuais indicam a existência de tensionamentos e novos confrontos que tangenciam o aspecto supracitado. Isso pode ser evidenciado com o debate ocorrido em maio de 2024 na Câmara dos Deputados, através de audiência pública na Comissão de Educação[32], na qual entidades da Psicologia defenderam o reconhecimento de psicólogas(os) como trabalhadoras(es) da educação básica, além de demarcarem a necessidade de incluir profissionais da Psicologia e do Serviço Social na LDB, com emenda proposta por projeto que já tramita na Câmara (PL n.º 3.599/2023[33]).

Outro exemplo é a nota pública[34] da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE): "A inclusão de psicólogos e assistentes sociais na LDB descaracteriza e afronta a profissão dos/as trabalhadores/as em educação", do ano de 2023, rebatida também por meio de uma nota pública[35] pela Coordenação Nacional pela Implementação da Lei n.º 13.935/2019, composta por entidades nacionais do Serviço Social e da Psicologia e pelos Conselhos Profissionais das duas profissões. Ainda que o conflito posto nesse exemplo trate principalmente de questões do financiamento/custeio da contratação das profissionais citadas na Lei n.º 13.935/2019, notamos a fragilidade de entendimento sobre a especificidade do fazer da Psicologia nos processos educativos, discussão que se faz necessária para a Psicologia e a Educação.

Frente ao exposto, cabe citar dois aspectos que servem como pano de fundo para este ensaio e que se vinculam ao arcabouço teórico-metodológico que nos respalda – o materialismo

32 Notícia disponível no site do CFP. Disponível em: https://shorturl.at/XwChj. Acesso em: 01 set. 2024.

33 Disponível em: https://shorturl.at/d6gLt. Acesso em: 14 set. 2024.

34 Disponível em: https://shorturl.at/wE8OS. Acesso em: 2 set. 2024.

35 Nota pública: "Assistentes Sociais e Psicólogas(os) são trabalhadoras(es) da Educação e lutam pelo Financiamento que garanta uma Educação Pública de Qualidade!". Disponível em: https://rb.gy/h2eerg. Acesso em: 2 set. 2024.

histórico-dialético – quais sejam: 1) o embate externado entre CNTE e Coordenação Nacional pela Implementação da Lei n.º 13.935/2019 enfraquece as legítimas lutas da classe trabalhadora[36] (que abrange todas as trabalhadoras da educação e, por conseguinte, as psicólogas), gerando cisão e individualização, que, por sua vez, favorecem as bases de sustentação do modo de produção capitalista. Assim, há que se estabelecer diálogos para que a classe trabalhadora se perceba como tal e para que as lutas de cada categoria profissional sejam fortalecidas com o apoio mútuo e não o contrário; 2) esse conflito desvia o foco do que realmente importa, isto é, a promoção de uma educação de qualidade e emancipadora da condição humana, o que não é possível sem uma relação próxima e apurada entre Educação e Psicologia, posto que ambas subsidiam o desenvolvimento dos processos educativos. Afinal, a educação escolar deve garantir que o conhecimento, em sua forma mais elevada, chegue a todas as pessoas, especialmente aos filhos e filhas da classe trabalhadora, oportunizando, quiçá, transformação social. Educação esta em sua acepção omnilateral[37] ou integral – que abrange, também, aspectos psicológicos.

36 A "luta de classes" (grifo nosso) ocorre entre a classe burguesa (dominantes) e a classe proletária/trabalhadora (dominados). Portanto, na sociedade capitalista vigente, há divisão de classes, separação colocada por interesses distintos. Nesta sociedade, os meios de produção estão concentrados na forma do capital, por isso, os donos dos meios de produção são chamados de capitalistas. Estes são os proprietários da força de trabalho. Em contrapartida, temos o(a) trabalhador(a), ou a classe trabalhadora, que detém a matéria prima e os instrumentos de trabalho. "A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos". (Saviani; Duarte, 2021, p. 106). A luta refere-se, assim, aos embates entre essas classes, já que uma (capitalistas) busca manter o sistema capitalista e defende seus interesses privados, e a outra (trabalhadores), vislumbra a transformação da sociedade atual, desigual, dada a "escravização do trabalho ao capital", conforme os autores citados. Em consonância, registramos que a utilização do termo "trabalhadoras" da educação no presente texto está diretamente vinculada a essa compreensão, demarcando, pois, o nosso posicionamento ético-político-epistemológico quanto à atuação da PEE.

37 O termo – omnilateral – tem origem no latim e significa "todos os lados ou dimensões" (grifo nosso). Educação omnilateral designa, assim, a concepção de educação ou formação humana que considera todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem, portanto, a vida corpórea material e o desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em suma, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, posto que estes não são simplesmente dados pela natureza (Frigotto; Ciavatta, 2012).

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Retomando o posicionamento explicitado na nota do CNTE, percebemos que nele se manifesta a incompreensão sobre a atuação em PEE, o que, em nossa opinião, não ocorre apenas por parte desta entidade, representando, assim, o imaginário social acerca da atuação da psicologia nessa área, o que nos impulsionou a discorrer sobre o tema apresentado no título deste texto: "O significado[38] de ser trabalhadora da educação".

Fundamentamos a noção da incompreensão mencionada nos achados da pesquisa de Negreiros *et al.* (2022, p. 200), cujo objetivo geral foi "compreender a forma como a sociedade brasileira tem atribuído sentidos à inserção de profissionais da Psicologia na educação básica nas redes públicas de ensino a partir da Lei 13.935/2019". Com um estudo qualitativo, que contou com 989 participantes, das cinco regiões do Brasil, via questionário on-line, os resultados demonstraram a preponderância de dois subgrupos de opiniões. Um deles abrange expectativas de atuação profissional sob o viés crítico (que elucidamos no decorrer deste texto), correspondendo à maior parte dos depoimentos, com 53,34%. O outro grupo, porém, abarcou pareceres "que ainda versam sobre uma perspectiva ajustatória, individualizante e reducionista, pautados no modelo clínico tradicional, correspondendo a 46,46% dos depoimentos" (*Idem*, p. 200).

Logo, ficou evidenciado com essa pesquisa, a partir da opinião dos(as) participantes, que, no imaginário social, está arraigada a percepção de que a psicóloga é responsável por solucionar problemas. Daí a conclusão da necessária ampliação e intensificação dos esforços para que a comunidade escolar, bem como a sociedade como um todo, melhor compreenda a atuação da psicóloga,

38 Conforme Costas e Ferreira (2011, p. 214), o conceito de significado, a partir de Vygotsky, pode ser compreendido como "a estabilização de ideias por um determinado grupo". Ainda que essa definição não seja aprofundada neste ensaio, assinalamos que nos valemos da compreensão vygotskyana, posto que entendemos já existirem construções suficientes para estabelecer um "significado" em torno da psicóloga como "trabalhadora da educação", o que será explicitado no decorrer do texto, sendo este o seu intuito em si.

SUMÁRIO

que também é uma trabalhadora da educação e que coopera com as demais profissionais, a fim de que a escola cumpra seu papel social (Negreiros *et al.*, 2022).

Nesse sentido, elucidamos que a presença de psicólogas na educação básica tem como objetivo ampliar e fortalecer uma formação humana inclusiva, participativa e democrática no campo da diversidade humana. Ademais, suas práticas profissionais se alinham à LDB, que define e regulamenta a organização da educação brasileira, em conformidade com a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Dentre os princípios da LDB, destacamos a universalização do acesso à educação básica; a garantia de um padrão de qualidade; a erradicação do analfabetismo; a equalização de oportunidades educacionais e articulação dos níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 1996). Entendemos, assim, que a atuação de psicólogas nos processos educativos está diretamente vinculada a tais princípios, contribuindo com a garantia do direito de todas as pessoas à educação.

Ancoradas em Saviani (2009), defendemos que é necessário fazer frente às desigualdades dadas pela realidade social, desenvolvendo processos pedagógicos que garantam, por meio do processo educativo, acesso democrático ao conhecimento. Além disso, Saviani (1991, p. 14) pontua que "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".

A partir disso, ainda conforme o mesmo autor, a escola é a instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, a qual deve propiciar às novas gerações a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência, arte, filosofia), bem como o acesso às próprias noções desse saber. Consequentemente, assumimos que todo trabalho desenvolvido pela Psicologia em sua interlocução com a Educação parte deste princípio, ou seja, de que iremos colaborar para que a escola cumpra

SUMÁRIO

sua função elementar. Também nessa perspectiva, coadunamo-nos ao proposto por Magalhães e Martins (2020), que deflagram que é a psicologia educacional que se subordina à pedagogia escolar, e não o contrário, noção que deve ser compreendida a partir da relação historicamente estabelecida entre essas ciências. Isso porque, como explicam as autoras, a ciência psicológica – em sua subárea educacional – deve fornecer subsídios sobre o desenvolvimento humano à pedagogia escolar sem, contudo, colocar-se como superior ou supostamente a única detentora do saber sobre o "ensino desenvolvente" (grifo nosso), que será explicado adiante neste texto.

Complementando o exposto, a educação com a qual temos compromisso é, conforme Antunes (2008), rigorosa e acessível a todas as pessoas, exigindo, pois, a democratização de saberes, os quais, historicamente, foram privilégios (na produção e no acesso) das classes dominantes. Tal educação:

> [...] é concebida como instância social responsável pela tarefa de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de sua história, criando condições para que todos possam ascender do senso comum aos saberes fundamentados, articulados e sintéticos sobre o mundo. [...] Essa concepção de educação remete ao compromisso com a concretização de políticas públicas de educação radicalmente comprometidas com os interesses das classes populares. Isso significa garantir pleno acesso e condições de permanência de todos os educandos na escola, independentemente de suas condições, cabendo à escola transformar-se para possibilitar-lhes condições efetivas de escolarização [...] (Antunes, 2008, p. 473-474).

Partindo desses pressupostos, temos como objetivo neste ensaio convocar a categoria profissional e a sociedade em geral para dialogar sobre o significado de a psicóloga escolar e educacional ser uma trabalhadora da educação, bem como as implicações dessa afirmação para a Psicologia Escolar e Educacional (PEE), principalmente a partir da Lei n.º 13.935/2019.

SUMÁRIO

Isso nos leva a resgatar alguns aspectos cruciais, tanto do cenário macropolítico conversador quanto da própria área, a fim de refletir sobre a função/papel de psicólogas junto às escolas, cujo trabalho tem centralidade na contribuição para o desenvolvimento dos indivíduos escolares, por meio dos processos educativos. Diante disso, para fins organizativos, o texto aborda, inicialmente, o panorama de avanço das políticas conservadoras na educação e o lugar das psicólogas no contexto histórico-cultural contemporâneo, uma vez que não é possível entender o fazer da psicologia de maneira descolada e alienada da "questão social" brasileira. Na sequência, apresentamos, em linhas gerais, as transformações ocorridas na PEE brasileira nos últimos anos, demonstrando, com base nesses movimentos e, portanto, na atuação em processos educativos, o que nos torna, decididamente, trabalhadoras da educação.

Introduzidos tema e objetivo, cabe citar que o texto se constitui em um ensaio-teórico, que para Meneghetti (2011) não está atrelado ao rigor metodológico usual nas produções acadêmicas/científicas (opção consciente e intencional), escapando à racionalidade instrumental, apresentando, por conseguinte, natureza reflexiva e interpretativa. Assim, este escrito segue os pressupostos desse autor, o qual também evidencia que o ensaio não requer um sistema ou modelo rígido, pois seu fundamento está nas reflexões e tensionamentos em relação aos próprios sistemas ou modelos.

A CONJUNTURA ENFRENTADA PELAS PSICÓLOGAS TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO DIANTE DO AVANÇO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONSERVADORAS

Começamos este tópico trazendo as atribuições da Psicologia Escolar e Educacional, a partir do documento elaborado pela

SUMÁRIO

Coordenação Nacional da implementação da Lei n.º 13.935/2019. Segundo consta nesse documento, compete aos profissionais da psicologia, em sua área de atuação, considerarem os contextos sociais, escolares, educacionais e o Projeto Político Pedagógico das instituições educacionais atendidas, de forma articulada às áreas da Saúde, Assistência Social, Justiça, dos Direitos Humanos, desenvolvendo as seguintes atribuições:

> 1. Subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias a partir de conhecimentos da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem; 2. Participar da elaboração, execução e avaliação de políticas públicas voltadas à educação; 3. Contribuir para a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, com as equipes pedagógicas, garantir o direito à inclusão de todas as crianças e adolescentes; 4. Orientar nos casos de dificuldades nos processos de escolarização; 5. Realizar avaliação psicológica ante as necessidades específicas identificadas no processo ensino-aprendizado; 6. Auxiliar equipes da rede pública de educação básica na integração comunitária entre a escola, o estudante e a família; 7. Contribuir na formação continuada de profissionais da educação; 8. Contribuir em programas e projetos desenvolvidos na escola; 9. Colaborar com ações de enfrentamento à violência e aos preconceitos na escola; 10. Propor articulação intersetorial no território, com vistas à integralidade de atendimento ao município, o apoio às Unidades Educacionais e ao fortalecimento da Rede de Proteção Social; 11. Promover ações voltadas à escolarização do público da educação especial e pessoas surdas; 12. Promover relações colaborativas no âmbito da equipe multiprofissional e entre a escola e a comunidade; 13. Promover ações de acessibilidade; 14. Propor ações, com professores, pedagogos, alunos e pais, funcionários técnico-administrativos e serviços gerais e a sociedade de forma ampla, com vistas a melhorias nas condições de ensino, considerando a estrutura física das escolas, o desenvolvimento da prática docente, a qualidade do ensino, entre outras condições objetivas que permeiam o ensinar e o aprender; 15. Avaliar condições sócio-históricas presentes na transmissão e apropriação de conhecimentos;

> e 16. Sistematizar contribuições teórico-práticas no enfrentamento de preconceitos em relação à população LGBTQIA+, população negra, povos indígenas, imigrantes e outros grupos (CFP, 2022, p. 36-37).

Com base nessas atribuições, é possível depreender que cabe às psicólogas, assim como as demais profissionais atuantes na educação, trabalhar com as refrações da "questão social" oriundas da tessitura social brasileira que se manifestam no cotidiano escolar da educação básica. Isso significa dizer desvios dos direitos sociais, baixas taxas de crescimento econômico, explosão das taxas de inflação e o recrudescimento da miséria e da desigualdade social, que se alastram violentamente e com força insaciável (Netto; Braz, 2012), produzindo, no campo da educação básica, inúmeras sequelas, tais como: precarização da educação pela escassez de recursos humanos, desinvestimento financeiro, aumento da evasão escolar, recrudescimento das dificuldades de aprendizagem, baixa qualidade do ensino para as classes populares, entre outras.

Há que se assinalar, desse modo, a existência de dois aspectos que compõem a produção de refrações da "questão social" e obstáculos ao enfrentamento da pobreza: a diminuição do investimento público para o setor social e a refuncionalização neoliberal das políticas públicas, esta última caracterizada pela precarização e a privatização (Yamamoto, 2007). Esse fenômeno social ocorre em escala mundial e tem como base as novas e velhas formas de gestão e organização do trabalho no capitalismo. No Brasil, a conjuntura de crise econômica, política e social está atrelada umbilicalmente ao ideário neoliberal mundial, oriundo do capital com suas transformações, descarrilamentos e renovações.

Nessa conjuntura, os governos assumem a função de serem verdadeiros gendarmes/guardiões que asseguram o interesse dos grandes capitais, e com isso acentuar as configurações de opressão e exploração no cotidiano da vida dos(as) trabalhadores(as), exemplificadas pela polivalência das pessoas, subcontratos, cortes

SUMÁRIO

de salários, enfraquecimento dos sindicatos ligados à classe trabalhadora e flexibilização de direitos (Amorim, 2013) na área de saúde, da educação e da assistência social.

Portanto, é necessário manter as mobilizações e a organização das categorias profissionais nos estados e municípios brasileiros para que se efetivem a regulamentação e a implementação da Lei n.º 13.935/2019. A gestão local necessita sistematizar as orientações, subsídios e documentos para a implementação da lei no município criando vagas, tendo um fundo orçamentário e realizando concurso público para educação básica.

Diante desse cenário, faz-se imperiosa uma abordagem psicológica contextualizada e crítica da organização societária engendrada no capitalismo, que promova acesso à educação pública como direito social, laico, gratuito, socialmente referenciado, presencial e de qualidade. Ou seja, é fundamental garantir a "acessibilidade de crianças e adolescentes à escola, com a adoção da busca ativa daqueles que abandonaram os estudos, assim como a permanência dos estudantes no ambiente educacional – com a garantia de alimentação, segurança, atendimento e acolhimento, inclusive na saúde mental" (CFP, 2022, p. 7).

No entanto, contamos com uma conjuntura de desmonte das políticas públicas educacionais e o avanço de políticas conservadoras espraiadas pela cultura, pelo ordenamento econômico e pelos modos de vida da sociedade. Esse novo ordenamento conservador tem impactos sobre a implementação das políticas públicas e as práticas profissionais, ou seja, também afeta o trabalho das psicólogas escolares/educacionais.

Os estudos do teórico educacional estadunidense Michael Apple (2003), especialmente seus escritos no livro "Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade", auxiliam a reconhecer o fenômeno das políticas conservadoras no campo da educação básica a partir do conceito de *aliança conservadora*. Mesmo

que o autor se dedique a tratar da realidade norte-americana, há um movimento de globalização das propostas conservadoras com amplitudes e relevos variados. Nesse sentido, as lentes do referido autor podem constituir um bom aporte para a compreensão do que vem ocorrendo no Brasil.

Após a crise do capital de 1970[39], observa-se um crescimento e intensificação de alianças em várias partes do mundo com o propósito de responder à crise do capital. Os grupos que compõem essa *aliança conservadora* são responsáveis pelo avanço e o recrudescimento do conservadorismo nas políticas sociais, educacionais e econômicas e caracterizam-se como a nova direita ou extrema direita.

Para Apple (2003), a nova direita é caracterizada como uma aliança entre quatro grupos – os neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários ou religiosos autoritários/fundamentalistas e os quadros técnicos, intelectuais, gerentes e profissionais qualificados da nova classe média –, a qual ele denomina de restauração conservadora ou modernidade conservadora. Essa aliança tem como lema restaurar os valores, a ordem e as tradições "verdadeiras" na sociedade estadunidense. Para esses grupos, houve uma ineficiência do Estado por permitir a crise do capital e a ascensão de movimentos sociais em defesa dos direitos.

Essa aliança conservadora é apresentada por Apple (2003) como um conjunto de forças econômicas, políticas e culturais que se

39 "Foram as profundas transformações societárias emergentes desde a década de 1970 que redesenharam amplamente o perfil do capitalismo contemporâneo – está claro que, planetarizado, esse capitalismo apresenta traços novos e processos inéditos. Estas transformações estão vinculadas às formidáveis mudanças que ocorreram no chamado 'mundo do trabalho' e que chegaram a produzir as equivocadas teses do 'fim da sociedade do trabalho' e do 'desaparecimento' do proletariado como classe, mudanças que certamente se conectam aos impactos causados nos circuitos produtivos pela revolução científica e técnica em curso desde meados do século XX (potenciada em seus desdobramentos, por exemplo, pela 'revolução. informacional' e pelos avanços da microeletrônica, da biologia, da física e da química). Mas são transformações que desbordam amplamente os circuitos produtivos, elas envolvem a totalidade social, configurando a sociedade tardo-burguesa que emerge da restauração do capital operada desde fins dos anos 1970" (Netto, 2012).

articulam em permanentes contestações, rearticulações e disputas para a retomada e manutenção de uma sociedade de classes. Essa articulação fundamenta-se em uma atuação organizada e planejada, constituída por populistas autoritários ou conservadores religiosos autoritários, frações da classe média profissional e gerencial, neoliberais e neoconservadores (Apple, 2003; Silva, 2004), que protagonizam uma expressiva força de expansão de seus valores no âmbito da política, da economia e do social.

De acordo com Apple (2003; 2006), os neoliberais e neoconservadores assumem a liderança na coalizão da *aliança conservadora*, especialmente os neoliberais. Esse é o primeiro grupo, o qual defende a racionalidade econômica como gestora de tudo e de todos, propõe que a atuação do Estado deve ser mínima e submetida ao mercado, as iniciativas privadas são naturalmente melhores pela racionalidade e competitividade do mercado em detrimento dos serviços públicos, estes, por sua vez, colocados como ruins e ineficientes.

Os neoconservadores, constituintes do segundo grupo, são aqueles indivíduos identificados com a ideia de retorno de uma tradição perdida. Postulam que o Estado deve ser forte e regulador, sobretudo nas questões em torno do conhecimento, dos valores e do corpo. São adeptos ao controle, à padronização das coisas, à defesa do patriotismo e da moral, ou seja, defendem o retorno da tradição. Geralmente possuem uma visão romântica do passado em que a sociedade era estável e orientada por uma ordem natural. Portanto, têm medo das diferenças culturais e do multiculturalismo (Apple, 2003; 2006).

O terceiro grupo é constituído pelos populistas autoritários ou religiosos autoritários/fundamentalistas. Aqui estão os poderosos e influentes grupos religiosos que baseiam suas posições na leitura da bíblia. Sua plataforma de propostas inclui questões de gênero, sexualidade e família e associam-se aos neoconservadores. Sentem-se perseguidos e oprimidos por grupos que não coadunam com seus

valores e dogmas e buscam ter um domínio sobre o ensino das escolas, no conteúdo de livros didáticos e na atuação de professores(as) (Apple, 2003; 2006).

O quarto grupo é formado por quadros técnicos, intelectuais, gerentes e profissionais qualificados da nova classe média. Compactuam com as premissas neoliberais, dos neoconservadores e dos populistas autoritários por entenderem que foram e são prejudicados pelas políticas públicas que não os beneficiam em nada e, ainda, obrigam-nos a investir pesadamente em saúde e educação na modalidade privada. Ocupam posições de influência em diversos setores, inclusive no serviço público, e ofertam apoio técnico para a manutenção do controle neoconservador e na aplicação das políticas neoliberais (Apple, 2003).

Feita essa sucinta descrição dos grupos que compõem a *aliança conservadora*, passamos a tratar do processo de militarização inserido na agenda da referida aliança, sendo este apresentado como uma solução para corrigir os erros e retomar o equilíbrio e a ordem da nação. Essa proposta, de acordo com Apple (2003), vincula-se particularmente à agenda dos grupos neoliberais e neoconservadores.

Nesse sentido, ao observar as propostas desses grupos (racionalidade econômica total e defesa do controle, do patriotismo e da moral) é possível compreender a grande aderência que o projeto de militarização teve e tem na atuação política e econômica desses grupos da aliança conservadora. Por um lado, o processo de militarização representa uma alternativa fundamental e potente para a retomada da tradição, da moral, da autoridade, do patriotismo, que, na ótica conservadora, foram perdidos no caos que é a diversidade (Santos, 2020).

No que concerne à união entre neoliberalismo e militarização, pode-se dizer, segundo Cabral (2018), que a militarização da vida social ganha significação operativa para os neoliberais e abre

SUMÁRIO

brecha para o avanço das estratégias de retomada das taxas de lucro, para o fortalecimento do discurso da ineficiência da gestão pública e a necessidade de otimização dos gastos e de melhora no desempenho do setores públicos com a parceria de instâncias privadas, do terceiro setor e até mesmo com instâncias militares, que passam a compartilhar funções administrativas, financeiras e pedagógicas (Santos, 2020).

Exemplo disso foi no governo Bolsonaro (2018-2022): a implantação do programa das escolas cívico-militares, que, apesar de integrar o Ministério da Educação, contou com o apoio do Ministério da Defesa. Enquanto as escolas militares são escolas vinculadas às Forças Armadas (Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar e Corpos de Bombeiros), sem vinculação com as Secretarias de Educação, embora atendam às normativas do Ministério da Educação, as **escolas** militarizadas integraram a rede estadual ou municipal, "vinculadas às Secretarias de Educação, que, por meio de convênio com as Polícias Militares e Corpo de Bombeiros, **passam a compartilhar a sua gestão com esses quadros militares e a contar com a presença de militares no cotidiano escolar**" (Santos, 2020, p. 6, grifos nossos).

O caminho para a militarização das escolas públicas adveio com a edição do Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro de 2019, no segundo dia do governo de Jair Bolsonaro, sendo que o Decreto n.º 10.004/2019 propõe implantar 216 escolas cívico-militares até 2023 (Santos, 2020, p. 11). Nessa perspectiva, o modelo militarizado de educação constituiu ferramenta destinada a uniformizar a ideologia conservadora, sendo uma

> ameaça a ainda frágil construção de uma escola pública, democrática, para todos, como espaço de diálogo, da diversidade, do multiculturalismo, de experiência coletiva potente, de construção de um modo de vida democrático e de lutas por justiça social. Entretanto, é justamente na natureza coletiva e multicultural da escola onde residem

SUMÁRIO

> possivelmente as possibilidades de fazer frente a essas ameaças (Santos, 2020, p. 15).

A lógica conservadora retomada no governo Temer e profundamente agravada com a eleição presidencial de Jair Bolsonaro comprometeu significativamente as políticas públicas no Brasil. A educação sofreu os imperativos desses valores, retomando-se práticas coercitivas, com foco na disciplina, aliadas a um profundo desinvestimento econômico nas políticas educacionais e à forte defesa da ideologia da "Escola sem Partido" por meio de Projeto de Lei n.º 7.180/2014.

Portanto, a militarização da educação retoma um ensino baseado na hierarquia e na disciplina e que busca honrar as tradições. Dessa forma, o processo de militarização ganha força e diversos simpatizantes e adeptos, pois é uma proposta capaz de atender "demandas específicas associadas a esses grupos, o que a faz avançar nos espaços políticos decisórios, ela tem logrado significativa aceitação por um amplo número de pessoas, pois apresenta-se como uma solução para diversas dificuldades [...]" (Santos, 2020, p. 8).

O Brasil conta com um contingente expressivo de organizações religiosas e militares, as quais conferem um *status* de referência em nível nacional na produção de ideologias educativas conservadoras. Esses atravessamentos religiosos, militarizados e econômicos desvelam o conservadorismo existente, o qual vem sendo reatualizado e materializado na educação brasileira. Com isso, temos uma tarefa organizativa como trabalhadoras da educação, qual seja?

Essa tarefa organizativa que estamos elencando como uma demanda para os profissionais da Psicologia no campo educacional reveste-se de uma perspectiva crítica sobre a educação brasileira e as políticas públicas na esteira do capitalismo. Surge, portanto, um compromisso das(os) profissionais da Psicologia no campo educacional com uma escola democrática, a compreensão da realidade escolar nas dimensões sociais, históricas, culturais, institucionais e

pedagógicas dos fenômenos escolares, a inserção de uma práxis participativa e crítica no interior das escolas, sendo tal práxis interdisciplinar e intersetorial, concebendo os fenômenos psicológicos e educativos como reprodutores de uma sociedade de classes, marcada pela desigualdade social.

Mas cabe assinalar que, embora a escola reproduza as desigualdades e as relações de dominação presentes na sociedade, ela não deixa de ser um espaço privilegiado de apropriação do conhecimento socialmente acumulado e da crítica social (Souza, 2017). Para tal, a concepção de que a escola pode ser um espaço potencial abre um campo de ações aos profissionais da educação permeado por potencialidades de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, criando condições para que todas as pessoas possam ascender de uma consciência ingênua para se tornarem seres da práxis, sustentando um acesso crítico ao conhecimento científico e socialmente elaborado, garantindo condições para a permanência com qualidade na escola, possibilitando, assim, uma ação transformadora da realidade escolar.

Para tanto, a inserção de psicólogas como trabalhadoras da educação se faz urgente para enfrentarmos os desafios impostos pelas políticas conservadoras e de militarização nas escolas. Com efeito, será necessário adotar uma perspectiva crítica e engajada na luta por uma escola pública democrática e de qualidade, comprometida eticamente com a classe trabalhadora.

Entendermos as nuances do fazer da PEE, integralizando uma práxis na e com a educação, comprometida com uma leitura e construção de mundo crítica, a qual considera e analisa as determinações políticas, econômicas, sociais e culturais, possibilitando a construção de uma educação democrática, plural e diversa, é condição para a atuação na área. Afetadas pelas leituras freirianas lembramos que "existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo" (Freire, 2005, p. 90).

SUMÁRIO

SUMÁRIO

TRANSFORMAÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL E CONVOCAÇÕES ÉTICO-POLÍTICAS

Apresentado o panorama mais amplo e as influências que incidem na sociedade e na educação contemporânea, passamos agora à compreensão dos movimentos históricos e alguns delineamentos da PEE, posto que, mesmo com significativas transformações, a área carrega, ainda hoje, preceitos que a caracterizaram inicialmente, os quais necessitam, reiteradamente, de problematização. Nesse sentido, retomamos Langenbach e Negreiros (1988), que anunciavam, em texto que compôs o livro "Quem é o Psicólogo Brasileiro?"[40], considerado o primeiro grande diagnóstico da profissão e da formação de psicólogas no Brasil, que a tradicional hegemonia da clínica, na formação e na atuação, teve forte influência da autocracia burguesa.

Considerando que a Psicologia se consolida no Brasil, enquanto profissão já regulamentada, concomitante ao período da ditadura militar[41], como referem as autoras aludidas, ao "perscrutar individualmente resposta para conflitos, diluía-se a possibilidade de reflexões mais coletivas, as quais poderiam remeter a questionamentos mais substantivos na direção de mudanças políticas" (Langenbach; Negreiros, 1988, p. 88). Salientamos que esses aspectos não foram superados e, ainda que tenham se modificado, permeiam a Psicologia na atualidade, daí a necessária atenção ao que (re)produzimos em nossa atuação.

Essa contextualização se coaduna ao que refere Souza (2017), isto é: tomada pelo caráter clínico nos moldes tradicionais, de

40 Organizado pelo CFP e publicado no ano de 1988.

41 Regime instaurado no Brasil em 1º de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985, sob comando de sucessivos governos militares.

SUMÁRIO

psicoterapia individual, a Psicologia voltou-se, historicamente, para o psicodiagnóstico, as psicoterapias e as técnicas de exame psicológico, priorizando o atendimento individual. Conforme a autora supracitada, esse mote, presente de modo predominante na Psicologia brasileira, fez com que, em linhas gerais, as psicólogas escolares exercessem práticas excludentes, individualizantes e patologizantes, centradas no(a) aluno(a). Tal lógica vem sendo combatida amplamente pela PEE nas últimas décadas, havendo inúmeras produções teóricas que fundamentam a formação e a atuação nessa área, com base na denominada perspectiva crítica.

A atuação excludente citada, que marcou os primórdios da Psicologia e, consequentemente da PEE, passou por significativas alterações, tendo como marco a década de 1980 do século XX. Nesse período, as discussões sobre a atuação de psicólogas escolares e educacionais começaram a ganhar destaque na literatura da área, sendo este um momento crucial não só para a PEE, mas para toda a Psicologia brasileira. Isso porque, conforme Souza (2017), as discussões advindas dessa década possibilitaram repensar a tarefa da psicóloga, sustentando a necessária mudança nos referenciais teórico-metodológicos quanto à compreensão das demandas escolares, a fim de contribuir com a promoção do desenvolvimento de práticas pedagógicas de melhor qualidade.

A autora declara também que "o movimento dos anos 1980, em Psicologia Escolar e Educacional, conduziu-nos a pesquisar a escola, em uma perspectiva histórico-crítica de compreensão do fenômeno educativo" (Souza, 2017, p. 16). Esse movimento impulsionou a compreensão das relações escolares, do processo de escolarização e de uma série de atravessamentos relativos às decisões políticas quanto à educação escolar, o que antes não era considerado pela Psicologia. As mudanças de concepção, de acordo com Conde (2020), instigaram a alteração do foco no(a) aluno(a) com dificuldades, para o entendimento da complexidade do campo da educação, passando-se a olhar para os processos institucionais, com compreensão macro dos fenômenos escolares.

O marco das transformações aludidas é o início da década de 1980, como já mencionado, com Maria Helena Souza Patto[42], que impulsionou a alteração do paradigma de compreensão do chamado "fracasso escolar", sendo considerada a principal representante do movimento crítico na PEE brasileira, conforme Viégas (2020). Suas pesquisas sacudiram as sustentações da PEE dominante no Brasil, produzindo aberturas, tanto no sentido de possibilitar brechas na área quanto de instigar outras psicólogas a superar vícios teórico-práticos bastante criticados. Isso porque, como indicam Firbida e Vasconcelos (2018), as práticas patologizantes e higienistas da Psicologia, influenciadas pelo modelo médico-clínico de atuação profissional e pautadas em teorias que deslocam problemas sociais para o indivíduo, passaram a ser combatidas ao final da década de 1970, abrindo espaço para a progressiva consolidação da perspectiva crítica na Psicologia. Essa concepção se fortaleceu na PEE pela sua proximidade com o referencial das teorias histórico-críticas da educação, bem como do materialismo histórico-dialético, sendo conhecida como "Psicologia Escolar Crítica" ou "perspectiva crítica" (grifos nossos).

A partir de Patto e a crítica por ela empreendida, de acordo Barbosa e Souza (2012, p. 170), ocorrem mudanças "no que se refere ao objeto de interesse, às proposições das finalidades e aos métodos e técnicas de atuação" no contexto escolar/educacional. Com a denominação de "Psicologia Escolar Crítica" (grifo nosso), as mudanças de concepção na área passaram a preconizar o processo de escolarização e o contexto sócio-político-cultural em que ocorrem os processos educativos. Tal perspectiva tem interesse na investigação

42 Segundo informações que constam no "Ambiente Virtual Maria Helena Souza Patto", Patto é uma psicóloga brasileira, nascida em 17 de junho de 1942, em Taubaté, cidade situada no Estado de São Paulo. Patto foi professora e pesquisadora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), aposentando-se no ano de 2011. É considerada divisora de águas no campo da Psicologia em interface com a educação no Brasil, destacando-se, em sua produção intelectual, a consagrada pesquisa "A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia", lançada como livro em 1990. Disponível em: https://mariahelenasouzapatto.site/. Acesso em: 15 out. 2024.

SUMÁRIO

e intervenção nos contextos educacionais e processos de escolarização, entendendo que o "não aprender" está relacionado à produção do fracasso escolar. Este fenômeno (fracasso escolar) passou a ser abarcado em sua complexidade e multideterminação, incluindo as políticas públicas educacionais, a formação de professores, o material didático, a organização do espaço escolar, entre outros fatores, para além da queixa escolar sobre o indivíduo "que não aprende". Conforme as autoras mencionadas, na atuação crítica, a queixa chega ao(a) psicólogo(a), que buscará compreender as diferentes facetas e raízes do processo de escolarização, inserindo em seu trabalho tanto o(a) estudante quanto a sua família, professores, escola, educação e a sociedade como um todo, diferentemente do fazer anterior, focado no(a) aluno(a), a partir da investigação psicométrica.

Não se tem a intenção de aprofundar aqui a descrição dos aspectos históricos da PEE e do movimento contra-hegemônico (ou crítico), mas, dada sua importância, salientamos que as transformações de concepção a partir desse movimento, na PEE, como refere Souza (2016), sustentam-se em três elementos, os quais estão em processo de construção e se expressam no seguinte: compromisso da Psicologia com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; ruptura epistemológica em relação à concepção adaptacionista de Psicologia; e construção de uma práxis psicológica frente à queixa escolar que compreenda a dimensão educativa do trabalho dos(as) psicólogos(s).

Diante desse resgate, o que pretendemos apontar é que atuar como psicóloga escolar/educacional requer, também, apreender o significado das transformações pelas quais a área passou no decorrer dos anos, tendo consciência da sua historicidade e assumindo, assim, suas lutas e compromissos ético-políticos. Inclusive, tais compromissos podem ser balizados, de acordo com Antunes (2008), nas seguintes questões: o que fazemos, para quem, com que finalidade e a que interesses servimos? Para essa autora, o debate a respeito dos compromissos da PEE está condicionado, assim como

as possibilidades que se apresentam a partir deles, à explicitação do lugar que ocupamos. Desse modo, os compromissos envolvem três instâncias, as quais estão associadas ao lugar reportado, sendo elas: "aquele que se compromete (neste caso, referimo-nos à Psicologia Escolar e Educacional), aquele com quem se compromete (as classes populares) e aquilo com que se compromete (a construção de uma educação democrática)" (Antunes, 2008, p. 473).

Para além disso, entendemos ser importante resgatar o "objeto" da PEE, demarcando a especificidade do fazer nessa área, o que torna, pois, a psicóloga uma "trabalhadora da educação", uma vez que não se pode desvincular o processo de educação escolar do processo de desenvolvimento humano. Valemo-nos, então, dos apontamentos de Magalhães e Martins (2020, p. 17) e da Psicologia Histórico-Cultural para designar que as psicólogas escolares/educacionais devem ter como premissa que "seu objeto de estudo" é "o processo de desenvolvimento humano", sendo que este, por sua vez, depende das leis do ensino. Complementando, o objeto de estudo da Psicologia é o desenvolvimento psíquico, que é condição para a atuação pedagógica, assim como o objeto de estudo da Pedagogia, o ensino, é exigência para a promoção do desenvolvimento.

Outrossim, as autoras atestam a existência de uma relação dialética entre ensino e desenvolvimento, que formam uma unidade. Em verdade, ensino e desenvolvimento são polos inseparáveis (contrários, mas interiores um ao outro) e imprescindíveis à formação humana. Isso porque todo desenvolvimento contém os processos de ensino e estes, por sua vez, apoiam-se nas dimensões do desenvolvimento. Daí a premissa de que o desenvolvimento humano ocorre por intermédio dos processos de ensino, assim como os processos de ensino promovem o desenvolvimento humano.

Diante dessas postulações, afirma-se que "só há desenvolvimento se houver ensino, assim como só há ensino se houver aprendizagem" (Magalhães; Martins, 2020, p. 4). Por isso, constata-se

SUMÁRIO

que a unidade de contrários desse processo é formada pela tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Com base nessa unidade é que se depreende a proximidade, assim como as especificidades, entre ciência pedagógica e ciência psicológica e, por conseguinte, sua indissociabilidade. Essas ciências trabalham, conjuntamente, para promover o já referido "ensino desenvolvente" (grifo nosso), que visa à organização de sistemas conceituais científicos na consciência de cada indivíduo, o que proporciona o direcionamento de suas ações no mundo para além de si mesmo. Nas palavras das autoras, o ensino desenvolvente é

> [...] aquele que prima pelas aprendizagens que promovem transformações nas representações, pelos sujeitos, dos objetos e fenômenos dados à captação empírica. Estas transformações, por seu turno, resultam do fato de que entre sujeito e objeto interpõem-se os sistemas conceituais, que, por esta via, requalificam os conteúdos da consciência (Magalhães; Martins, 2020, p. 6).

Amparadas nas teorizações vigotskianas, as autoras designam, assim, que é a educação escolar que organiza e promove o ensino desenvolvente. Neste trabalho, enquanto as psicólogas escolares/educacionais se voltam para o desenvolvimento humano, avaliando e acompanhando as diferentes manifestações desse processo, as pedagogas efetivam o desenvolvimento, identificando e transmitindo os conteúdos escolares fundamentais em cada etapa da vida, estruturando as formas de ensino que melhor contribuem para o processo de aprendizagem.

Ressaltamos, ancoradas nas mesmas autoras, a existência de uma relação interna de mútua condicionalidade entre as ciências em questão, o que permite assentir que, para analisar o ensino desenvolvente, não se pode desconectar a atuação da Psicologia e da Pedagogia. Afinal, na prática da psicologia educacional existe uma dimensão pedagógica, posto que, ao avaliar e compreender o processo de desenvolvimento, as psicólogas educacionais identificam,

SUMÁRIO

também, o ensino ali contido. O oposto é igualmente verdadeiro, ou seja, na prática pedagógica existe uma dimensão da psicologia educacional, sendo que o processo de desenvolvimento, seus reais alcances e suas possibilidades iminentes estão inclusos na organização do ensino, ou melhor, expressam-se e condicionam a prática pedagógica. Tais aspectos justificam, então, a necessária presença da Psicologia nas instituições escolares, o que coloca as psicólogas que atuam nesse âmbito como integrantes das equipes educacionais e, automaticamente, como trabalhadoras da educação, uma vez que seu fazer está diretamente associado à função social da escola citada anteriormente.

Para além da práxis voltada ao desenvolvimento humano e, consequentemente, com os processos educativos e de escolarização, o que por si só já nos posiciona como trabalhadoras da educação, entendemos ser relevante demarcar que é, sobretudo, o compromisso ético-político que nos coloca nesse lugar. Isso porque estar inserida na política pública de educação, em qualquer nível ou modalidade, vincula-nos, diretamente, às lutas da educação brasileira. Dentre essas lutas, ilustramos algumas ao explanar acerca do cenário de precarização da vida, as alianças e novos ordenamentos conservadores, que impactam não só as políticas públicas, mas a constituição subjetiva, as relações e o modo de vida de todas as pessoas. Mas destacamos que nos somamos àquela que entendemos ser hoje a luta primordial: a defesa da educação pública (cujos preceitos mencionamos anteriormente), posto que, em nosso entendimento, na vigência do capitalismo neoliberal e sua manutenção, ela está sob constante ataque. E, para resistir a essa avassaladora conjuntura, uma educação de qualidade, que promova a consciência crítica e a cidadania, isto é, uma educação omnilateral, é imprescindível.

Por conseguinte, precisamos ter a compreensão da realidade material e seus atravessamentos, que acabam por direcionar, a todo momento, as nossas ações. Nosso compromisso ético-político requer, então, reflexão crítica constante acerca da atuação,

sendo que a nossa defesa em torno da regulamentação da Lei n.º 13.935/2019 é a da

> [...] inserção de uma determinada prática que pode contribuir com a melhoria da educação brasileira, não como reivindicação motivada por interesses corporativistas, mas como concretização de uma luta cujo motivo primeiro é seu compromisso radical com a educação das classes populares (Antunes, 2008, p. 475).

E aqui nos valemos das considerações de Patto (2022): precisamos superar o lugar de quem meramente executa tarefas na escola. Compreendemos, a partir dessa autora, que ultrapassar a tendência operacional/executora, muitas vezes apressada e acompanhada da ausência de reflexão e sentido, só é possível a partir da compreensão do objeto, do compromisso ético-político e da identidade da PEE, que vai além do domínio do saber/fazer técnico em si. Isso só é possível ao se "saber da historicidade da Psicologia e da historicidade da própria profissão. [...]", o que implica estar ciente "de que as teorias são construções culturais que só podem ser entendidas se pensadas no interior da história econômica, social e política de um país" (Patto, p. 93, 2022).

SUMÁRIO

PALAVRAS FINAIS

Nos caminhos a serem trilhados pelas psicólogas como trabalhadoras da educação no capitalismo contemporâneo, sob a égide neoliberal, sinalizamos a importância dos questionamentos: escola para quem, escola para quê? Como se efetiva o compromisso ético-político da categoria profissional junto de uma educação básica democrática, plural e garantidora de direitos fundamentais? O que significa ser "trabalhadora da educação" a partir da Lei n.º 13.935/2019? Tais interrogantes remetem às convocações que constam no título deste ensaio e pretendem, sobretudo, promover reflexões.

SUMÁRIO

Ecoa em nós mais uma indagação: qual lugar precisamos ocupar como trabalhadoras da educação? Sem pretensão de uma resposta definitiva, apostamos em um lugar de potência combativa e transformadora. Com muita luta, trabalho árduo e reivindicações, o que é característico dos movimentos gerados pela educação, podemos alicerçar um projeto educacional orientado pela efetivação da prática democrática, do fortalecimento dos investimentos orçamentários que dão materialidade à qualidade da escola pública, espaço social fundamental, posto que é garantidor do direito elementar à educação, principalmente da classe trabalhadora.

Reiteramos que não nos cabe mais a realização de práticas elitistas, individualistas e adaptativas, que isolam os sujeitos e que contribuem para o sistema vigente, gerador de múltiplas opressões e violências. Isso está em questão na atualidade, convocando-nos a um posicionamento, diante do processo de regulamentação da Lei n.º 13.935/2019. Contribuir com os processos educativos a partir da perspectiva crítica da PEE, que centra suas intervenções no desenvolvimento humano, é assumir uma posição enquanto trabalhadora da educação que se situa, historicamente, nesse cenário. Eis o significado de sermos trabalhadoras da educação. A Lei n.º 13.935/2019, enquanto marco legal, assegura a presença de psicólogas na rede pública de educação básica. Todavia, cabe à categoria profissional, em seu fazer cotidiano, consolidar-se como tal, por meio de contribuições efetivas com as políticas públicas de educação.

Sabemos dos tantos desafios que estão no horizonte, considerando a atual tessitura social, alicerçada na precarização social – da vida – da classe trabalhadora, assim como dos bens coletivos. Cabe o alerta de que essa conjuntura incide igualmente no nosso trabalho e na Lei n.º 13.935/2019, com suas formas precarizadas e distorcidas de implementação. Para tanto, faz-se imprescindível não recuarmos nas discussões, nos enfrentamentos, nas pesquisas, no refletir e problematizar a nossa atuação e posicionamento quanto a uma atuação que contribua, efetivamente, com os processos

educativos, para o desenvolvimento dos indivíduos e, primordialmente, para a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

AMORIM, H. O trabalho imaterial no debate contemporâneo. *In:* ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

ANTUNES, M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromisso e perspectiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

APPLE, M. W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, D.; SOUZA, M. de. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 163-173, 2012.

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, n. 240, p. 7, 12 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 5 set. 1962.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, 20 dez. 1996.

CABRAL, J. F. R. **A militarização da escola**: um debate a ser enfrentado. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2018.

CONDE, D. Prefácio. *In:* SOUZA, M.; CHECCHIA, A. K. A.; RAMOS, C. J. M.; TOASSA, G.; SILVA, S. M. C. da; BRASILEIRO, T. S. A. (orgs.). **Diretrizes Curriculares e Processos Educativos**: desafios para a formação do psicólogo escolar. Curitiba: CRV, 2020.

SUMÁRIO

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Ano da formação em psicologia**: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia. São Paulo: Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, Federação Nacional dos Psicólogos, 2018. Disponível em: https://bit.ly/3tovFAs. Acesso em: 15 set. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica**: orientações para regulamentação da Lei n.º 13.935, de 2019 -versão 2022. Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. 2. ed. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: https://rb.gy/w82tex. Acesso em: 3 set. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Senado aprova criação do Sistema Nacional de Educação com emenda que contribui com a efetiva implantação da Lei 13.935. **Conselho Federal de Psicologia**, 10 mar. 2022. Disponível em: https://site.cfp.org.br/senado-aprova-criacao-do-sistema-nacional-de-educacao-com-emenda-que-contribui-com-a-efetiva-implantacao-da-lei-13-935/. Acesso em: 3 set. 2024.

COSTAS, F.; FERREIRA, L. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 55, p. 205-223, 2011.

FIRBIDA, F. B. G.; VASCONCELOS, M. S. O desenvolvimento histórico da psicologia escolar crítica no Brasil. **Psicologia em Estudo**, v. 23, p. 1-13, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *In:* SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LANGENBACH, M.; NEGREIROS, T. A formação complementar: um labirinto profissional. *In:* CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.). **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988.

MAGALHÃES, G.; MARTINS, L. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Educação em Questão**, v. 58, n. 55, 2020.

MENEGHETTI, F. O que é um Ensaio-Teórico? **RAC**, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.

NEGREIROS, F.; LIMA, C.; MOTA, I.; ALMEIDA, M.; MARTINS, S.; SANTOS, T. Expectativas da sociedade brasileira sobre psicólogas(os) na rede pública de ensino: o caso da Lei 13.935. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 26, n. 2, p. 186-203, 2022.

NETTO, J. P. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social & Sociedade**, n. 111, p. 413-429, 2012.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PATTO, M. H. S. Sobre a formação das explicações hegemônicas do fracasso escolar: o lugar das teorias raciais. *In:* PATTO, M. H. S (org.). **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. 2. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

SANTOS, G. S. O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-19, 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, M.; CHECCHIA, A. K. A.; RAMOS, C. J. M.; TOASSA, G.; SILVA, S. M. C. da; BRASILEIRO, T. S. A. **Diretrizes Curriculares e Processos Educativos**: desafios para a formação do psicólogo escolar. Curitiba: CRV, 2020.

SOUZA, M. A psicologia escolar brasileira em uma perspectiva crítica e a psicologia histórico-cultural. *In*: BEATON, G. A.; CALEJON, L. M. C.; ELEJALDE, M. F. **Enfoque histórico-cultural**: problemas de las prácticas profesionales. São Paulo: Terracota, 2017.

VIÉGAS, L. Psicologia Escolar e Educacional no Brasil: a importância da autocrítica. *In:* OLTRAMARI, L.; FEITOSA, L.; GESSER, M. (orgs.). **Psicologia escolar e educacional**: processos educacionais e debates contemporâneos. Florianópolis: Edições do Bosque, UFSC/CFH, 2020.

YAMAMOTO, O. H. Políticas sociais, "terceiro setor" e "compromisso social": perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. **Psicologia & Sociedade**, v. 1, n. 19, p. 30-37, 2012.

SUMÁRIO

3

Marjorie Ribeiro Macedo de Oliveira
Taís Fim Alberti

MEDICALIZAÇÃO E MEDICAMENTALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO:

UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE O USO DE METILFENIDATO NO TRATAMENTO DO TDAH

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-355-4.3

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A medicalização e a medicamentalização são temas fundamentais para a reflexão crítica acerca do saber e do fazer em Psicologia Escolar e Educacional, especialmente em um contexto em que a patologização das dificuldades do processo de escolarização e a prescrição de psicofármacos para crianças e adolescentes encontra-se tão difundida. Em um estudo sobre a medicamentalização de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, Tuleski *et al.* (2019) constataram que, nos oito municípios pesquisados, varia de 4% a 7,01% o número de crianças matriculadas que são usuárias de medicação psicotrópica em decorrência de diagnósticos de transtornos de aprendizagem. Nesse mesmo estudo, o diagnóstico mais frequente foi o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM-V), o TDAH é caracterizado por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento (Associação Psiquiátrica Americana [APA], 2013). Ao longo da história de desenvolvimento dessa categoria diagnóstica, construiu-se uma concepção de que a principal terapêutica seja através de psicofármacos estimulantes (Domitrovic; Caliman, 2017). Assim, o Cloridrato de Metilfenidato (Ritalina, Ritalina LA, Concerta) é o medicamento comumente prescrito para o tratamento de TDAH.

De acordo com a bula da Ritalina, ela melhora a atenção, concentração e reduz o comportamento impulsivo (Ritalina, 2022). Atualmente, além da Ritalina, são comercializadas a Ritalina LA e o Concerta, que possuem como diferença a dosagem e o modo de absorção da substância (Barros, 2009). O metilfenidato está incluído na Convenção de Substâncias Psicotrópicas de 1971 da Organização das Nações Unidas (ONU), a qual estabelece que essa

SUMÁRIO

medicação precisa de controle especial pois apresenta risco de abuso e dependência.

Conforme o Boletim de Farmacoepidemiologia da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), entre 2009 e 2011, o consumo de metilfenidato aumentou 74,8% entre crianças e adolescentes, com idade de 6 a 16 anos. Na região Sul, o Rio Grande do Sul foi o Estado que apresentou maior consumo do medicamento (Anvisa, 2012). Ademais, conforme reportagem do Jornal R7, em 2011 foram vendidas 1.343.545 caixas de metilfenidato, e 2.240.873 em 2019, representando um aumento de 66,7% (Mellis, 2020). Lima *et al.* (2022) realizaram um levantamento sobre as características das prescrições de metilfenidato em ambulatório de neuropediatria, e constataram que dos 634 pacientes, 183 (28,86%) receberam metilfenidato após dar entrada no ambulatório, dos quais 107 (58%) eram crianças em idade escolar.

Diante disso, primeiramente, este estudo teórico apresenta aspectos históricos e sociais do uso de Metilfenidato e sua relação com o desenvolvimento da categoria diagnóstica do TDAH. Posteriormente, discute os conceitos de medicalização e medicamentalização, explorando como problemas não médicos são transformados em questões médicas e como os medicamentos se tornaram uma solução rápida para normatizar comportamentos. O texto também examina como esses processos se desenvolveram no Brasil, destacando a relação intrínseca entre a medicina, a psicologia e a educação desde o início do século XX. Por fim, apresenta a Psicologia Histórico-Cultural como uma abordagem que desafia a visão reducionista e medicalizante, propondo uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento humano. Dessa forma, o objetivo é proporcionar uma reflexão crítica sobre as diferentes formas de analisar e enfrentar as dificuldades no processo de escolarização.

SUMÁRIO

ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DO USO DE CLORIDRATO DE METILFENIDATO

O cloridrato de metilfenidato é um estimulante do sistema nervoso central, indicado para o tratamento do TDAH e Narcolepsia. Constata-se que suas representações e indicações de uso mudaram ao longo da história, e nesta seção pretende-se apresentar algumas considerações sobre esse percurso.

O metilfenidato foi sintetizado pela primeira vez em 1944 e, em 1954, foi patenteado, sob o nome de Ritalina, sendo indicado para o uso em casos de fadiga crônica, letargia, estados de depressão, psicose associada à depressão e narcolepsia (Herrera, 2015). Naquele mesmo ano, o fármaco passou a ser comercializado na Suíça e na Alemanha como um psicoestimulante leve, que dispensava prescrição médica para ser adquirido (Itaborahy; Ortega, 2013). Um ano depois, em 1955 o medicamento foi aprovado pela Food and Drug Administration (FDA), nos Estados Unidos da América (EUA), e teve a sua comercialização liberada (Domitrovic; Caliman, 2017; Herrera, 2015).

Em seu estudo, Herrera (2015) analisou anúncios sobre o fármaco publicados em periódicos médicos, promovidos pelo laboratório farmacêutico CIBA, atual Novartis, no contexto norte-americano, entre os anos de 1956 e 1979. O autor observou que, entre 1956 e 1969, o material publicitário apresentava homens e mulheres brancos de meia idade ou idosos acometidos de fadiga crônica e depressão. A análise sugere que, na época, o medicamento era descrito como capaz de tratar diversos quadros e sua ação era considerada suave, com poucos efeitos adversos (Herrera, 2015). Compreende-se que, naquele momento, o medicamento era vendido como uma pílula mágica que auxiliaria homens e mulheres a enfrentarem

quadros depressivos e a dar conta das demandas do trabalho corporativo e doméstico.

No ano de 1961, o uso de Ritalina em crianças foi aprovado nos EUA, o que se relaciona com o surgimento de estudos sobre o uso desse psicoestimulante para o "tratamento" de crianças hiperativas e desatentas (Conrad, 1975; Domitrovic; Caliman, 2017). Nesse contexto, destaca-se a emergência do diagnóstico de Disfunção Cerebral Mínima (DCM), o qual explicava os problemas de aprendizagem e comportamentos hiperativos, desatentos ou antissociais em crianças como resultado de um mau funcionamento do cérebro.

Essa categoria diagnóstica surge no contexto da crise econômica que abalou os EUA no início da década de 1960, o que contribuiu para o desenvolvimento de transformações e conflitos nas organizações familiares, com o aumento de divórcios, suicídios, uso de tranquilizantes e de "distúrbios de comportamento" em crianças (Lima, 2005). Observa-se que o diagnóstico de DCM diferia de explicações associadas a "retardo mental" e "privação psicossocial", que serviam para elucidar as dificuldades de escolarização de estudantes pertencentes às minorias étnicas e à classe social mais empobrecida. Portanto, a DCM surgiu como uma alternativa para a explicação de problemas apresentados pelas crianças da classe média americana, que tinham acesso a alimentação, a bens materiais e culturais e, portanto, teriam suas dificuldades atribuídas à mínimas disfunções cerebrais (Lima, 2005).

Peter Conrad (1975) aponta a ação governamental estadunidense como um fator importante para o desenvolvimento dessa categoria diagnóstica. Em 1966, o Serviço de Saúde Pública dos Estados Unidos financiou o desenvolvimento de um guia denominado "Minimal Brain Dysfunction in Children: Terminology and Identification", o qual organizou materiais sobre a DCM e transtornos similares (Conrad, 1975; Domitrovic; Caliman, 2017). Esse guia foi amplamente divulgado a fim de que médicos e o público em geral

tivessem conhecimento sobre a DCM, contribuindo para a adesão da população norte-americana ao diagnóstico (Domitrovic; Caliman, 2017; Barros, 2009).

Nesse contexto, na década de 1970, as propagandas produzidas pelo laboratório farmacêutico Ciba-Geigy sobre o metilfenidato passaram a promover a Ritalina como tratamento para a DCM. Nas peças publicitárias foram representadas "crianças problema", sobretudo meninos inquietos e hiperativos, cujos comportamentos eram explicados através do diagnóstico de DCM, o qual é legitimado através da referência à literatura médica e científica. Logo, o fármaco passou a ser promovido como um recurso eficaz no controle da desatenção e principalmente para o tratamento de comportamentos impulsivos em meninos. Assim, observa-se que a Ritalina e a DCM foram promovidas simultaneamente, favorecendo a associação desse fármaco com a desatenção e a impulsividade que perdura até hoje (Herrera, 2015).

Segundo Moysés e Collares (2011), os critérios diagnósticos da Disfunção Cerebral Mínima eram vagos, subjetivos e confusos, o que contribuiu para que aos poucos ela fosse distribuída em diferentes categorias. Desse modo, conforme Barros (2009), na década de 1970, os estudos científicos se voltaram para a desatenção e controle de impulsos, o que contribuiu para que o DSM III, de 1980, trouxesse o diagnóstico de Distúrbio do Déficit de Atenção, com dois subtipos, com e sem hiperatividade. Com essa categoria, surge uma maior valorização na dificuldade de atenção, e uma ampliação no público-alvo, uma vez que, a partir desse momento, também pode ser diagnosticada em adultos (Barros, 2009).

A partir daquele momento, não era mais necessária a aparição dos sintomas em todos os contextos, mas apenas em dois, e mesmo com a capacidade de concentração sendo satisfatória em algumas atividades, se a criança ou o adulto tivesse dificuldades no desempenho de tarefas importantes, isso poderia ser um indicativo

SUMÁRIO

SUMÁRIO

para o distúrbio (Barros, 2009). No DSM-IIIR, em 1987, o valor da hiperatividade foi retomado, sendo incluso no nome do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, e em 1994, no DSM-IV, o quadro diagnóstico foi dividido em três subtipos: combinado, predominantemente desatento e predominantemente hiperativo (Barros, 2009).

No DSM V, manual vigente, tem-se que o TDAH é caracterizado por uma persistente desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que afeta o funcionamento ou desenvolvimento do indivíduo. Logo, "a desatenção manifesta-se comportamentalmente no TDAH como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização – e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão. A hiperatividade refere-se a atividade motora excessiva" (Associação Psiquiátrica Americana, 2013, p. 61). Conforme o manual, estima-se que o TDAH ocorra em cerca de 5% das crianças e 2,5% dos adultos. Considera-se que jovens acima de 17 anos precisam apresentar ao menos cinco dos nove sintomas descritos no DSM V, os quais devem causar impactos negativos, há pelo menos seis meses, nas atividades sociais, acadêmicas e profissionais. Além disso, os sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade devem estar presentes antes dos 12 anos de idade (Associação Psiquiátrica Americana, 2013).

De todo modo, da disfunção cerebral mínima em crianças ao TDAH na infância e em adultos, construiu-se uma concepção de que a principal terapêutica seja através de psicofármacos estimulantes (Domitrovic; Caliman, 2017). Itaborahy (2009), ao analisar artigos científicos e reportagens sobre o metilfenidato, observou que aparecem os benefícios do uso do remédio para o tratamento do TDAH em 74% dos artigos científicos e 40% das reportagens destinadas ao grande público. Destaca-se que a autora constatou potenciais conflitos de interesse nas publicações de pelo menos 87% dos artigos científicos, pois estes recebiam financiamento do grupo Novartis. Dessa forma, como o metilfenidato é indicado principalmente para o tratamento do TDAH, a difusão do uso do

medicamento relaciona-se com a divulgação do transtorno (Gonçalves; Pedro, 2018; Itaborahy, 2009).

Assim, a partir desse breve resgate histórico, constata-se que o metilfenidato foi primeiramente apresentado enquanto um psicoestimulante leve, indicado para adultos com fadiga, sendo gradualmente associado ao controle de comportamentos desatentos, hiperativos e impulsivos em crianças e adultos, que passaram a ser lidos a partir do olhar patologizante.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CONCEITOS DE MEDICALIZAÇÃO E MEDICAMENTALIZAÇÃO

A partir da conceituação do sociólogo norte-americano Peter Conrad (1992), compreende-se que a "medicalização descreve um processo em que problemas não médicos tornam-se definidos e tratados como problemas médicos, usualmente em termos de doença ou distúrbios" (tradução nossa, p. 209). Esse fenômeno atinge tanto processos naturais da vida, como nascimento, sexualidade, menopausa, velhice e morte, quanto comportamentos que desviam dos padrões de normatividade, como o alcoolismo e as dificuldades de aprendizagem (Conrad, 1992).

Oliveira, Harayama e Viégas (2016) enfatizaram que a medicalização pode ou não operar com a lógica patologizante, uma vez que nem todo indivíduo medicalizado é patologizado. O que significa que a medicalização também opera na gestão preventiva da saúde e no aprimoramento de si, tendo em vista, por exemplo, o aumento da longevidade, o aumento da produtividade nos estudos e trabalho etc. (Lemos, 2014). Cabe destacar que embora os processos de medicalização sejam comumente associados ao uso de medicamentos, esses

SUMÁRIO

são processos mais amplos, o que implica que nem todo indivíduo medicado seja medicalizado e nem todo processo de medicalização perpasse o uso de medicamentos. Como exemplo, tem-se as terapias alternativas que operam com a lógica medicalizante, sem incorrer na prescrição de fármacos (Oliveira; Harayama; Viégas, 2016). Sendo assim, faz-se importante considerar o conceito de medicamentalização, o qual se refere ao processo em que o medicamento é o foco das ações de cuidado, sendo ele visto como uma solução rápida para a normatização (Caliman; Passos; Machado, 2016). Ademais, o processo de medicamentalização é estritamente vinculado ao processo de medicalização.

Ao discutir sobre a medicalização do comportamento desviante, Conrad (1975) destaca quatro aspectos que se relacionam e constituem o processo de medicalização, sendo esses: o controle do especialista, o controle social médico, a individualização dos problemas sociais e a despolitização dos comportamentos desviantes. Entende-se que a concepção dos especialistas geralmente será a dominante, favorecendo que esses exerçam um controle social (Conrad, 1975). Esse controle social normatiza e regula aspectos da vida humana, e se alinha com a perspectiva hegemônica, ou seja, com os interesses da classe dominante na sociedade capitalista neoliberal, a fim de atender as demandas do mercado (Suzuki, 2012). Além disso, com o processo de medicalização, foca-se no indivíduo, ignorando a situação social em que o comportamento se insere, bem como o seu significado nesse contexto. Nesse sentido, perde-se de compreender a dimensão social e política dos comportamentos desviantes, e não se permite que esses sejam fatores para transformações no sistema (Conrad, 1975).

Conforme o Grupo de Trabalho Educação e Saúde, do Fórum sobre medicalização da educação e saúde (2015, p. 1), a medicalização "envolve um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, seja em seu aspecto

psíquico, seja em uma leitura restrita e naturalizada dos aspectos sociais". Essa racionalidade reducionista tem suas raízes na filosofia positivista, a qual pressupõe que os fenômenos sociais são regidos por leis naturais e, portanto, os métodos para conhecer a realidade social devem ser os mesmos das ciências naturais (Löwy, 2010). Nesse sentido, a ciência, a partir dessa perspectiva epistemológica, coloca-se como pura, neutra e objetiva, desvinculada dos sujeitos concretos que a produzem, os quais estão inseridos em um sistema social permeado de contradições (Collares; Moysés, 2016). Conforme Löwy (2010. p. 43), apesar da suposta neutralidade, o positivismo "acaba tendo uma função política e ideológica", uma vez que, desde Augusto Comte, assume um caráter conservador da ordem social vigente. Nessa direção, Tuleski, Alves e Franco (2017) observam que, na atualidade, ainda existem aqueles que advogam por uma pretensa neutralidade na ciência e que, de forma consciente ou não, posicionam-se em favor de um interesse de classe.

A partir da filosofia positivista, tem-se a construção do modelo biológico e determinista de compreensão do desenvolvimento humano. Através desse modelo, tem-se a compreensão de que os aspectos da vida seriam determinados por estruturas biológicas, retirando do cenário os processos fundamentais da vida social, como a historicidade, a cultura e a organização social (Moysés; Collares, 2014). Dessa forma, determinadas expressões dos sujeitos são lidas como sintomas patológicos, desconsiderando os determinantes sociais dessas expressões, assim como os significados e os sentidos que constituem a experiência do sujeito.

APONTAMENTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS SOBRE O PROCESSO DE MEDICALIZAÇÃO NO BRASIL

No Brasil, a Medicina e a Psicologia tiveram papel importante para a construção e legitimação da medicalização da sociedade, e,

SUMÁRIO

sobretudo, da medicalização da educação (Firbida; Vasconcelos, 2019). A relação entre essas áreas contribuiu para a construção de um modelo biológico, clínico e psicométrico para a compreensão e atuação frente aos fenômenos escolares.

Os primeiros estudos em Psicologia foram de autoria de médicos pertencentes à elite econômica que complementaram sua educação na Europa, de onde importavam os ideais liberais e positivistas da época (Yazlle, 1997). Naquele momento, o país estava passando do Império à República e os intelectuais endossaram a construção de um projeto de nação baseado nos países europeus. A educação escolar, portanto, tornou-se um lugar direcionado à preservação da saúde física e à formação do indivíduo civilizado (Firbida; Vasconcelos, 2019). Essa perspectiva parte do movimento higienista, que objetivava formar cidadãos para a nova ordem social e política. Logo, no início do século XX, as instituições de ensino estavam preocupadas em criar laboratórios com a finalidade de investigar aspectos da aprendizagem e patologias orgânicas que explicassem desvios ou desajustes (Yazlle, 1997).

Portanto, com o objetivo de identificar habilidades e problemas, cresceu o movimento de testagem e classificação das crianças, que poderiam ser divididas em "normais" e "anormais". A escola e demais serviços voltados para a "saúde escolar" eram vistos como espaços "para se prevenir desajustes e conduzir a comportamentos adaptados socialmente, em uma perspectiva diagnóstica, clínica e individualizante" (Yazlle, 1997, p. 23). A Psicologia então serviu de instrumento para identificar e tratar os "alunos problemas", ou seja, aqueles com dificuldades de aprendizagem e/ou "perturbações" emocionais.

A partir da década de 1980, no contexto da redemocratização pós-ditadura militar, com a observação dos elevados índices de fracasso escolar, no campo da Psicologia Escolar, começou um movimento de crítica acerca do modelo psicométrico e individualizante

de entendimento das questões escolares. Afinal, tendo como base a ideologia liberal, a Psicologia estaria a serviço da patologização e da responsabilização dos sujeitos pelos seus sucessos e fracassos (Facci; Firbida, 2014). Maria Helena Souza Patto (2015), importante autora desse movimento, apontou que o modelo positivista não comportaria a complexidade da vida humana, bem como que, a partir de uma concepção reducionista e individualizante que culpabiliza os sujeitos, existe a produção do fracasso escolar.

Desde então, a partir de uma perspectiva crítica, baseada no materialismo histórico-dialético, no campo da Psicologia Escolar e Educacional, o objetivo não é se deter aos problemas de aprendizagem, mas, sim, à compreensão do processo de escolarização, que se constitui a partir das determinações históricas, sociais, políticas e econômicas, e tem como fundamental a análise do contexto escolar e das relações que se estabelecem nesse espaço e na sociedade (Souza, 2010). Com essa perspectiva, busca-se romper com explicações reducionistas e organicistas dos fenômenos que se expressam na educação, assim como no desenvolvimento humano.

Em contrapartida, na década de 1990, ganharam força as explicações baseadas em disfunções neurológicas sobre as dificuldades no processo de escolarização (Firbida; Vasconcelos, 2019). Assim, a medicalização da educação se expressa, principalmente, na patologização e propagação de diagnósticos como o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia e transtorno de oposição desafiante (TOD). Esse processo é corroborado pela atuação em Psicologia Escolar e Educacional, assim como pela prática médica, quando estas operam em uma perspectiva hegemônica, através de um discurso ideológico que encobre as formas de controle social (Firbida; Vasconcelos, 2019). Como exemplo de situações que facilitam o processo de medicalização da educação, é possível citar: o encaminhamento a profissionais de saúde daqueles estudantes que não correspondem às expectativas de comportamento e aprendizagem, individualização da queixa escolar; o sistema de avaliação que prioriza notas etc. (Grupo, 2015).

Sendo assim, considera-se que, em nome de uma ordem social, o discurso e a prática medicalizante atravessam, de forma particular, os diferentes níveis de ensino, reduzindo questões históricas, sociais e pedagógicas a problemas médicos, passíveis de diagnósticos e tratamentos medicamentosos. Destaca-se que neste estudo não se nega a existência das características descritas nas categorias diagnósticas, tampouco o sofrimento que essas podem causar, mas critica-se as explicações reducionistas e individualizantes sobre esses comportamentos, bem como as formas de atuação frente a elas.

A fim de romper com a perspectiva medicalizante de educação, bem como com perspectivas reducionistas do desenvolvimento humano, será apresentada a seguir a concepção da Psicologia Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento psíquico.

O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Psicologia Histórico-Cultural teve como precursores Lev. S. Vygotsky (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977), que produziram essa teoria no contexto de desenvolvimento da União Soviética, e tem como base o materialismo histórico-dialético de Karl Marx.

Através da Psicologia Histórico-Cultural pôde-se superar a concepção maturacional e a dicotomia entre os processos biológicos e culturais, uma vez que Vygotsky (2000) propõe que o desenvolvimento humano ocorre por meio do entrelaçamento desses processos. Com essa perspectiva, entende-se que o desenvolvimento orgânico se produz em um contexto cultural, tornando esse um processo biológico historicamente condicionado (Vygotsky, 2000). Isso

SUMÁRIO

significa que existe uma relação dialética entre o cérebro, com sua base material orgânica, e a apropriação da atividade humana (Eidt; Tuleski; Franco, 2014). Ademais, considera-se que "a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento" (Vygotsky, 2000, p. 34). Nesse sentido, o desenvolvimento humano não se trata de um percurso linear, mas de uma dinâmica dialética de criações e transformações dos processos psíquicos através do enraizamento cultural (Ribeiro; Viégas, 2016).

É a partir da atividade, mediada por instrumentos e signos[43], sobretudo pela linguagem, que o indivíduo se relaciona com a realidade social, transforma-se e transforma o mundo (Tuleski; Eidt, 2016). Essa dinâmica permite a edificação das funções psíquicas superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação do pensamento por conceitos e o controle voluntário do comportamento (Vygotsky, 2000). A constituição dessas funções depende da mediação de instrumentos e signos, que ocorre entre adulto e criança, e entre adulto e adolescente, em um longo processo que é subordinado à lei da internalização (Eidt; Tuleski; Franco, 2014). Essa lei prevê que as funções psíquicas aparecem, primeiramente, nas atividades coletivas, como funções intrapsíquicas, e segundamente como propriedades internas do pensamento da criança, como funções intrapsíquicas (Vygotsky, 2010).

A atividade humana, em geral, é movida pela intencionalidade, busca responder a uma necessidade e, para isso, precisa encontrar um objeto que a satisfaça. Esse encontro da necessidade com o objeto, torna o próprio objeto o motivo da atividade (Tuleski; Eidt, 2016). Destaca-se que não existe atividade sem motivo, e esse pode ser, conforme Leontiev (1978), um motivo apenas compreensível

43 Signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem (Martins, 2016, p. 16).

ou um motivo realmente eficaz. Conforme explicam Tuleski e Eidt (2016, p. 48-49):

> Os motivos apenas compreensíveis atuam durante pouco tempo e sob circunstâncias diretas. Como exemplos, podem-se citar receber prêmios ou não receber castigos. Os motivos realmente eficazes são mais constantes, atuam durante muito tempo e não dependem de situações causais e imediatas. Podem-se citar como exemplos desses motivos adquirir formação cultural, preparar-se para o trabalho futuro e outros. Quando ambos os motivos atuam simultaneamente, formam uma espécie de sistema único no qual cada um deles tem um papel: os motivos realmente eficazes dão ao estudo escolar, por exemplo, um sentido determinado, enquanto os motivos apenas compreensíveis estimulam a ação imediata (Tuleski; Eidt, 2016, p. 48-49).

Além disso, a atividade é composta por ações e operações que a realizam. As ações são movidas por um objetivo que difere do motivo da atividade em si, mas permitem a sua realização (Leontiev, 2021). Por exemplo, em uma atividade de estudo, esta pode ser composta por diferentes ações, como assistir a uma aula, ler um livro e fazer exercícios. Já as operações, conforme Leontiev (2021), consistem no modo de execução de uma ação e dependem das condições para a realização de uma determinada ação. A parte operacional de uma ação refere-se às circunstâncias específicas que estão em volta de sua execução. As operações constituem o meio pelo qual uma ação é realizada e podem ser de ordem prática e intelectual (ações mentais). Desse modo, na ação de ler um livro, o uso do livro ou computador pode se configurar como uma operação. Essa dinâmica complexa estrutura a atividade e, na medida em que ela promove as mudanças mais importantes nos processos psíquicos dos indivíduos, é denominada de atividade dominante ou guia do desenvolvimento (Leontiev, 1978). Portanto, a partir dessa perspectiva teórica, o desenvolvimento humano pode ser periodizado a partir das atividades dominantes de cada fase, as quais permitem o desenvolvimento

SUMÁRIO

SUMÁRIO

das funções psíquicas superiores. Sendo assim, a seguir discutiremos brevemente sobre o desenvolvimento da atenção voluntária e o controle voluntário do comportamento, funções implicadas no diagnóstico de TDAH.

Quando nascemos, o psiquismo se organiza a partir de funções psíquicas elementares, as quais possuem funcionamento involuntário e espontâneo, e respondem de forma imediata aos estímulos do meio (Eidt; Tuleski; Franco, 2014). No primeiro ano de vida de um bebê, este se relaciona com o mundo e se desenvolve a partir da comunicação emocional direta com o adulto, atividade que permite o encontro com a satisfação das suas necessidades. Ao final dessa etapa, surgem traços rudimentares da atenção voluntária, pois a criança começa a seguir instruções verbais diretas (Luria, 1979 *apud* Eidt; Tuleski; Franco, 2014).

Com o tempo, o adulto deixa de ser o ponto central de interesse do bebê para, em seu lugar, serem os objetos manipulados pelo adulto, o que viabiliza o surgimento da atividade objetal manipulatória (Eidt; Tuleski; Franco, 2014). Nesse período, a criança consegue "estabelecer relações entre os objetos, porém necessita de sua presença" (Chaves; Franco, 2016, p. 113). Dessa forma, a percepção é central nesse momento do desenvolvimento e possui forte caráter afetivo. Nesse contexto, a criança passa a se interessar por compreender a função social dos objetos, o que é ensinado pelo adulto, e implica o desenvolvimento da linguagem. A partir do maior domínio da linguagem, a criança indica e nomeia objetos e com isso passa a ter mais autonomia para deslocar a sua atenção (Eidt; Tuleski; Franco, 2014).

Esse percurso possibilita o surgimento de uma nova atividade principal, a brincadeira de papéis sociais ou jogo de papéis. Ela surge como solução para uma contradição vivenciada pela criança, que é a sua demanda por conhecer e utilizar os objetos da realidade social, e os limites da sua capacidade para reproduzir as ações dos

adultos (Eidt; Tuleski; Franco, 2014). Na brincadeira, a atenção se torna ativa, pois a criança precisa lembrar-se dos papéis que ela e os outros desempenham, assim como precisa focar nos objetos que compõem o jogo (Mukhina, 1985 *apud* Eidt; Tuleski; Franco, 2014). Ainda, na brincadeira, a criança precisa seguir regras, o que impulsiona a internalização dessas e o desenvolvimento do controle do comportamento (Vieira; Leal, 2018). Essas transformações se relacionam com o surgimento da fala egocêntrica e audível, que organiza o comportamento e direciona a atenção da criança. Ademais, nessa fase o pensamento é estruturado através dos conceitos espontâneos, que são aqueles gerados através da experiência cotidiana e que têm como base as características empíricas do objeto. Assim, a partir da inserção da criança nas atividades com os objetos culturais, e através da mediação do adulto, surge na criança a necessidade de adquirir novos conhecimentos e habilidades, o que fica explícito através das perguntas como "o que é isso?" e "por que isso?" (Asbahr, 2016). Essas condições tornam possível o surgimento de uma nova atividade guia do desenvolvimento, a atividade de estudo (Eidt; Tuleski; Franco, 2014).

A entrada na educação básica promove profundas transformações no desenvolvimento da criança (Vygotsky, 2010), afinal, novas exigências sociais são postas, como a aprendizagem da língua escrita e da matemática. Nesse sentido, ainda que de forma rudimentar, a criança entra em contato com o saber científico sistematizado. Portanto, nesse novo contexto, emerge a atividade de estudo como guia do desenvolvimento, que, para se efetivar, precisa da mediação do professor, que deve organizar o ensino de modo que a criança se aproprie da cultura (Asbahr, 2016). Além disso, a partir da curiosidade (necessidade) da criança, é necessário gerar motivos para a aprendizagem. Nesse momento, para gerar motivos eficazes (aprender o conteúdo), é importante partir de motivos afetivos (por exemplo, agradar a professora). Esse processo faz com que a criança crie uma hierarquia de motivos e passe a ter mais controle sobre o

SUMÁRIO

SUMÁRIO

seu comportamento (Asbahr, 2016). Apesar disso, ela ainda "não é capaz de regular a sua atenção com firmeza e de dominar seus processos atencionais, submetendo-os à sua vontade, por isso depende muito da mediação do adulto, que direcionará sua atenção para o essencial" (Eidt; Tuleski; Franco, 2014, p. 89).

Nessa etapa do desenvolvimento, devido à aprendizagem escolar, surge a possibilidade de a criança se apropriar, mediante procedimentos analíticos, dos conceitos científicos, os quais diferem dos conceitos espontâneos, que são apropriados a partir da experiência cotidiana (Asbahr, 2016). Os conceitos científicos revelam a essência dos objetos e as múltiplas relações desses com a realidade, portanto, permitem a compreensão da realidade para além da aparência imediata. Com isso em vista, eles só poderão ser plenamente formados na adolescência.

A adolescência, enquanto fase do desenvolvimento construída historicamente, tem como atividades que guiam o desenvolvimento a comunicação íntima pessoal e atividade de estudo/profissional. Através da comunicação íntima pessoal, os adolescentes reproduzem entre si as relações existentes entre os adultos e desenvolvem suas perspectivas sobre a vida, o futuro e as relações entre as pessoas. Já através da atividade de estudo, os adolescentes se preparam para o futuro, começam a compreender o significado do conhecimento científico e desenvolvem interesses cognoscitivos científicos (Anjos; Duarte, 2016).

As atividades que guiam o desenvolvimento na adolescência, bem como os saltos qualitativos vivenciados nas etapas anteriores, tornam possível o desenvolvimento pleno do pensamento por conceitos. A partir desse, há o abandono do pensamento preso ao imediato, e ocorre a ascensão do pensamento abstrato, o qual dá condições para o avanço na compreensão da realidade (Anjos; Duarte, 2016). Com isso, as funções psíquicas se tornam mais complexas e são internalizadas, pois não se apoiam mais nas propriedades externas

SUMÁRIO

dos objetos, mas, sim, no pensamento conceitual (Eidt; Tuleski; Franco, 2014). Assim, na adolescência, é possível que a atenção voluntária externa se torne interna, assim como torna-se possível o controle voluntário do comportamento.

Ainda na adolescência, os indivíduos se deparam com a escolha profissional, a qual dependerá do contexto socioeconômico em que estes se inserem. A partir dessa escolha e das condições para realizá-la, é possível que se constitua a atividade dominante da juventude, que pode ser a atividade de estudo e formação profissional ou a atividade de trabalho (Leal; Mascagna, 2016). Através dessas atividades, o jovem pode se apropriar de novos conhecimentos, qualificando as funções psíquicas através de novos elementos mediadores, os quais podem contribuir para a ampliação da compreensão acerca das relações sociais, da realidade e de si mesmo.

A partir do que foi apresentado, torna-se evidente que o desenvolvimento psíquico dos indivíduos depende dos modos como a sociedade organiza os processos educativos fora e dentro da escola. As funções superiores, como a atenção voluntária e o controle do comportamento, "não nascem prontas", mas dependem da mediação, de instrumentos e signos, que ocorre entre adultos e crianças e adultos e adolescentes (Eidt; Tuleski; Franco, 2014). Por isso, ressalta-se que o desenvolvimento biológico e a escolarização por si não garantem o desenvolvimento das funções psíquicas. Na verdade, é necessário um longo percurso, que depende da intencionalidade e da qualidade das mediações que são postas aos indivíduos (Martins, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a discussão feita até aqui, observa-se que os processos de medicalização e medicamentalização da educação, especialmente no que diz respeito ao uso de metilfenidato no tratamento

SUMÁRIO

do TDAH, revelam um panorama complexo que envolve não apenas questões individuais e biológicas, mas principalmente estruturas sociais, históricas e culturais.

Ao analisar o resgate histórico apresentado e o panorama atual, percebe-se que o desenvolvimento e a consolidação do TDAH como uma categoria diagnóstica, bem como a difusão do uso do metilfenidato, refletem transformações sociais e econômicas que determinaram as formas de intervenção diante das dificuldades no processo de escolarização. No Brasil, sob o viés positivista e biologizante, a intersecção entre Psicologia, Medicina e Educação construiu um modelo que prioriza diagnósticos e classificações, levando à medicamentalização de comportamentos considerados desviantes, anormais ou atípicos. Essa trajetória histórica permitiu a emergência de um discurso que patologiza as dificuldades de aprendizagem e as diferenças comportamentais, desconsiderando as nuances sociais e contextuais que determinam a experiência educacional e o desenvolvimento psíquico. Com isso, tem-se a busca por soluções imediatas e artificiais, que mascaram, mas não permitem a análise e transformação da raiz do problema.

Os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural oferecem uma alternativa crítica a essa abordagem. Ao enfatizar a relação dialética entre os processos biológicos e culturais, essa perspectiva nos convida a repensar a forma como entendemos o desenvolvimento humano e as dificuldades no processo de escolarização. A análise das atividades dominantes ao longo das fases do desenvolvimento humano ilustra como as relações sociais e a qualidade das mediações são essenciais para a constituição das funções psíquicas superiores. Sendo assim, além de romper com perspectivas reducionistas do desenvolvimento, a Psicologia Histórico-Cultural coloca a educação escolar como fundamental para que esse ocorra. Desse modo, é necessário compreender as instituições de ensino como contextos de desenvolvimento, que devem garantir a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Além disso, essa abordagem crítica sugere que, em vez de buscar soluções medicalizantes, é vital fortalecer as práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito à diversidade, valorizando as potencialidades dos alunos e reconhecendo suas singularidades. Evidente que, em um contexto de precarização do trabalho docente, a luta contra a medicalização da educação precisa andar lado a lado das reivindicações por melhores salários e condições de trabalho dos e das trabalhadores(as) da educação.

Portanto, ao abordar a medicalização e a medicamentalização na educação, é imperativo que se faça uma crítica aos modelos reducionistas que patologizam as diferenças. A proposta é construir um olhar mais amplo, junto à Psicologia Escolar e Educacional, que considere as complexidades do desenvolvimento humano e a relevância das relações sociais e culturais, promovendo uma educação que mobilize as necessidades e gere motivos para a aprendizagem dos estudantes. Essa mudança de perspectiva pode contribuir para um ambiente escolar mais justo e equitativo, em que o foco não esteja em ajustar, mas, sim, em promover o desenvolvimento integral e a construção de um aprendizado significativo.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. **Boletim de Farmacoepidemiologia do SNGPC**. v. 2, n. 2, 2012.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In:* MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do Nascimento à Velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *In:* MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do Nascimento à Velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM V**. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

BARBOSA, Deborah Rosária. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 32, p. 104-123, 2012.

BARROS, Denise Borges. **Aprimoramento cognitivo farmacológico**: grupos focais com universitários. 114 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CALIMAN, Luciana. Vieira; PASSOS, Eduardo; MACHADO, Adriana. Marcondes. A Medicação nas práticas de saúde pública. *In:* KASTRUP, Virginia; MACHADO Adriana Marcondes (orgs.). **Movimentos Micropolíticos em saúde, formação e reabilitação**. Curitiba: CRV, 2016.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In:* MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do Nascimento à Velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

COLLARES, Cecilia Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. 3. ed. [*s. n.: s. l.*], 2016.

CONRAD, Peter. Medicalization and social control. **Annual Review of Sociology**, v. 18, p. 209-232, 1992.

CONRAD, Peter. The Discovery of Hyperkinesis: notes on the medicalization of Deviant Behavior. **Social Problems**, v. 23, n. 1, p. 12-21, 1975.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Grupo de Trabalho Educação e Saúde do Fórum Sobre Medicalização da Educação e Saúde. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de saúde e educação**. Reimpressão da 1. ed. São Paulo, 2015. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

SUMÁRIO

DOMITROVIC, Nathalia; CALIMAN, Luciana Vieira. As controvérsias sócio-históricas das práticas farmacológicas com o metilfenidato. **Psicologia & Sociedade**, v. 29, n. e163163, 2017.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima. Atenção não nasce pronta: o desenvolvimento da atenção voluntária como alternativa à medicalização. **Nuances**: estudos sobre Educação, v. 25, n. 1, p. 78-96, 2014.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; FIRBIDA, Fabíola Batista Gomes. A relação entre Psicologia e Educação na Formação do Psicólogo Escolar e Educacional. **Ensino em Re-Vista**, v. 21, n. 1, p. 51-68, 2014.

FIRBIDA, Fabíola Batista Gomes; VASCONCELOS, Mário Sérgio. A construção do conhecimento na Psicologia: a legitimação da medicalização. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. e016120, 2019.

GONÇALVES, Cristiana de Siqueira; PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro. "Drogas da Inteligência?": cartografando as controvérsias do consumo da Ritalina® para o aprimoramento cognitivo. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 8. n. 2, p. 53-67, 2018.

HERRERA, Miguel Hexel. **Da depressão ao transtorno ao transtorno do déficit atenção/hiperatividade**: notas sobre a promoção publicitária da Ritalina. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ITABORAHY, Claudia Ferreira. **A Ritalina no Brasil**: uma década de produção, divulgação e consumo. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ITABORAHY, Claudia Ferreira; ORTEGA, Francisco. O metifenidato no Brasil: uma década de publicações. **Ciência & Saúde Coletiva**, v, 18, n. 3, p. 803-816, 2013.

LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzales; MASCAGNA, Gisele Cristina. Adolescência: trabalho, educação e a formação omnilateral. *In:* MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do Nascimento à Velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

LEMOS, Flavia Cristina Silveira. A medicalização da educação e da resistência no presente: disciplina, biopolítica e segurança. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 485-492, 2014.

LEONTIEV, Alexis N. **Atividade, consciência, personalidade**. São Paulo: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte universitário, 1978.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

LIMA, Carlos Henrique de; PAIOLA, Giordano Carlo; MAIER, Alessandra Maria Rocha Rodrigues; GARCIA, Lucas França; MASSUDA, Ely Mitie. Características das prescrições de metilfenidato em ambulatório de neuropediatria. **Saúde em Debate**, v. 46, p. 178-192, 2022.

LIMA, Rossano Cabral. **Somos todos desatentos?**: o TDA/H e a construção de bioidentidades. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 19. ed. São Paulo: Cortez: 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico-Cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In:* MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do Nascimento à Velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MELLIS, Fernando. **Venda de remédios derivados de anfetamina bate recorde no Brasil**. R7, 24 out. 2020. Disponível em: https://noticias.r7.com/saude/venda-de-remedios-derivados-de-anfetamina-bate-recorde-no-brasil-24102020/?fbclid=IwAR21Z2OBdRLMazxWe4p-IxUOLn0fl1SY4eUTapsKyCfYvAAF8zrWxOi-pNI. Acesso em: 4 nov. 2020.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecilia Azevedo Lima. O lado escuro da dislexia e o TDAH. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa; TULESKI, Silvana Calvo (orgs.). **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da Psicologia da Educação à Patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecilia Azevedo Lima. Mais de um século de patologização da educação. **Fórum**: Diálogos em Psicologia, v. 1, n. 1, p. 50-64, 2014.

OLIVEIRA, Elaine Cristina de; HARAYAMA, Rui Massato; VIÉGAS, Lygia de Sousa. Drogas e Medicalização na Escola: reflexões sobre um debate necessário. **Teias**, v. 17, n. 45, p. 99-118, 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. Santos: Intermeios, 2015.

RIBEIRO, Maria Izabel Souza; VIÉGAS, Lygia de Souza. A abordagem histórico-cultural na contramão da medicalização: uma crítica ao suposto TDAH. **Germinal**: marxismo e educação em debate, v. 8, n. 1, p. 157-166, 2016.

RITALINA: cloridrato de metilfenidato. Taboão da Serra; Gainesville: Novartis Biociências S.A, 2022. Bula de remédio. Disponível em: https://portal.novartis.com.br/medicamentos/wp-content/uploads/2021/11/Bula-RITALINA-Capsula-Dura-de-Liberacao-Prolongada-Comprimido-Medico.pdf. Acesso em: 16 dez. 2022.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 129-149, 2010.

SUZUKI, Mariana Akemi. **A medicalização dos problemas de comportamento e da aprendizagem**: uma prática social de controle. 175 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

TULESKI, Silvana Calvo; ALVES, Alvaro Marcel Palomo; FRANCO, Adriana de Fátima. O que revela e o que encobre o produtivismo acadêmico?: problematizando a face objetivo-subjetiva do fenômeno e seu impacto social-individual. *In:* FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha (orgs.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: EDUFPI, 2017.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nádia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In* MARTINS, Ligia Marcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do Nascimento à Velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; MENDONÇA, Fernando Wolf; FERRACIOLI, Marcelo Ubiali; EIDT, Nadia Mara. Tem remédio para a educação?: considerações da psicologia histórico-cultural. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 36, p. 154, 2019.

VIEIRA, Ana Paula Alves; LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez. Enfrentando as Queixas: o desenvolvimento da atividade voluntária para a Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia**: Ciência e Profissão, v. 38, n. 4, p. 680-695, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In:* VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich (orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In:* VYGOTSKY, Lev Semionovitch (org.). **Obras escogidas III**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor/MEC, 2000.

YAZLLE, Elisabeth Gelli. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. *In* CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando; YAZLLE, Elisabeth Gelli; SALOTTI, Maria Regina Ribeiro; SOUZA, Mériti de (orgs.). **Psicologia na Escola**: um pouco de história e algumas histórias. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

SUMÁRIO

4

Danilo Peres Bemgochea Junior
Samara Silva dos Santos
Ascísio dos Reis Pereira
Augusto Jahn Córdova

NEOLIBERALISMO E O CERCEAMENTO DA EDUCAÇÃO:

A COMPREENSÃO DE PROFESSORAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-355-4.4

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

O Estado como empregador da força de trabalho docente é quem dita as regras da educação pública, modelando a mesma da maneira que melhor lhe convém. Sendo assim, a forma de tratar a educação pública e a profissão docente está atrelada ao Estado capitalista. Isso faz do Estado o implementador deste sistema, no qual a educação aparece como uma importante ferramenta que, dependendo da forma como é colocada, contribui para a manutenção do mesmo. Diante desse cenário, não há interesse do Estado com as questões sociais, no que concerne às políticas públicas para toda a sociedade, pelo contrário, suas intervenções servem mais para agravar o quadro de sérios problemas sociais, o que pode ser considerado como mais uma ferramenta de manipulação. Assim, a escola pública e a profissão docente passam a ser sucateadas intencionalmente, como forma de gerar desconfiança e descrédito social, tanto à profissão quanto à instituição. Pode-se perguntar então: "o Estado, tal qual constituído historicamente, é mesmo capaz de resolver todos os nossos graves problemas ou o Estado como tal tornou-se um dos principais contribuintes para o agravamento de seus próprios problemas e para sua insolubilidade crônica?" (Mészáros, 2015, p. 17).

Mészáros (2006) entende, ainda, que a educação formal está intimamente ligada a todos os outros processos sociais. Processos sociais nos quais o sistema educacional formal não consegue manter-se em funcionamento se não estiver de acordo com os propósitos educacionais gerais da sociedade em questão. Assim, a crise das instituições educacionais é um conjunto do qual a educação formal faz parte.

Tal panorama traz consequências diretas também para o fazer docente, como força de trabalho que, muitas vezes, adquire um potencial questionador sobre as formas como a sociedade se configura. Daí surge a importância de entender o papel do Estado

SUMÁRIO

como empregador da força de trabalho docente. No entanto, a regulação desta força de trabalho encontra-se arraigada com políticas em prol do capital e, atualmente, com os ditames da visão neoliberal de sociedade. Para Souza (2017, p. 171):

> É a forma peculiar pela qual cada ser humano se apropria das objetivações sociais que configura sua personalidade, e exatamente neste momento histórico, em que estas subjetividades estão empobrecidas, que a lógica do capital coloca na personalidade dos/as professores/as toda a exigência para o bom êxito da educação (Souza, 2017, p. 171).

As influências neoliberais, que estão se enraizando na educação, demonstram suas características na defesa por uma educação tecnicista e que esteja em concordância com as questões de mercado[44]. Assim, o projeto educacional torna-se um treinamento para o mercado, como forma de alavancar o país no cenário econômico global, onde a educação crítica não é enfatizada e, muito menos, bem-vinda.

Gemelli e Meinerz (2019) trazem que a política educacional brasileira está voltada para a formação de sujeitos ajustados a um projeto de mercado, atento às necessidades empresariais, com o intuito de obter vantagem comparativa na competição global. Assim, o foco nas questões econômicas, mesmo quando o assunto é a educação, demonstra uma narrativa neoliberal, na qual o que importa é a educação tecnicista em detrimento da pedagogia crítica.

Condizente com isso, Klaus e Leandro (2020) entendem que, para o pensamento neoliberal, é o mercado que atua na constituição da sociedade, e a educação sofre com a forte atuação dos empresários. Ideais que fazem parte de uma rede política que só pode ser

44 Apesar de a pesquisa aqui relatada ter sido realizada na rede municipal, com professoras do ensino fundamental, não podemos deixar de citar o exemplo do novo Ensino Médio, bem como o quanto os ditames do neoliberalismo também invadem a Universidade. Ou seja, uma tendência na educação, independentemente do nível.

desfeita por meio de conhecimentos potenciais para desnaturalizar tais discursos. Para Dalbosco, Santos Filho e Cezar (2022):

> Dominada pela urgência mercadológica, que impõe um ritmo pragmático e utilitarista à ação humana, a educação vem perdendo seu papel vital de ser descortinadora de horizontes, afundando-se na lógica empresarial massacrante, que transforma tudo, inclusive a própria organização curricular, em mecanismo de troca monetária (Dalbosco; Santos Filho; Cezar, 2022, p. 13).

Mas a educação não é só isso, educação é questionamento, é pensamento crítico. As tentativas de cercear a educação demonstram também a importância que a instituição escola tem para a formação social dos sujeitos. Por isso, existe nesse ambiente um grande interesse político, em que o Estado busca utilizar a educação como uma ferramenta de manutenção do neoliberalismo, prezando por ambientes acríticos e que estejam de acordo com essa lógica. É diante do exposto até aqui que o capítulo ora apresentado tem por objetivo compreender de que maneira as exigências do Estado modelam a Educação, investigando os efeitos da dinâmica neoliberal nesse contexto.

SUMÁRIO

MÉTODO

O presente estudo caracteriza-se por ser do tipo descritivo, transversal, com abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa professoras da Rede Pública Municipal de Ensino de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. A pesquisa, além de ter recebido aceite institucional para acessar seus participantes, também foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), inscrita na Plataforma Brasil com o CAAE número 48463721.1.0000.5346.

A coleta das informações ocorreu no período da Pandemia de Covid-19, entre os meses de setembro e dezembro do ano de 2021, e foi realizada por meio de entrevistas gravadas, utilizando um roteiro semiestruturado, com questões norteadoras, de maneira *online*, através da utilização da plataforma digital *Google Meet*. Outro instrumento utilizado na coleta foi o diário de campo, que contou com observações e anotações sobre as experiências vividas durante o período da pesquisa.

Ao término de cada entrevista, o material foi transcrito na íntegra e posteriormente os dados foram analisados a partir da técnica de análise temática de conteúdo, proposta por Minayo (2014). As(os) primeiras(os) participantes foram escolhidas(os) por conveniência e de acordo com a disponibilidade das(os) mesmas(os) em participar. Posteriormente, para a continuidade da coleta de informações, foi utilizado o método bola de neve, com a intenção de alcançar um número maior e mais variado de participantes para a pesquisa, o qual foi colocado em prática através das indicações feitas pelas(os) participantes iniciais. Segundo Vinuto (2014), a amostragem realizada através do método bola de neve visa utilizar cadeias de referência. Dessa forma, pessoas pertencentes a um mesmo grupo podem indicar novas(os) informantes para a pesquisa. Ainda segundo a autora, as primeiras pessoas convidadas a participarem da pesquisa são consideradas as "sementes", as quais auxiliam na criação de uma rede de contatos da população a ser estudada. As indicações repetem-se até que a amostragem se torne saturada, ou seja, param de aparecer novos nomes ou os nomes que foram indicados param de produzir informações novas para a análise.

Para o início da pesquisa, foram contatadas, através do *WhatsApp*, quatro professoras, denominadas informantes-chave ou sementes, escolhidas(os) por conveniência, a fim de explicar os objetivos da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e fazer o convite para responder a entrevista. Ao final da entrevista, solicitou-se que cada participante indicasse mais duas

SUMÁRIO

colegas para contribuir com a pesquisa. De todas as indicações feitas, duas se repetiram duas vezes e cinco pessoas não puderam participar, alegando falta de tempo[45] no período em que as informações estavam sendo coletadas. Dessas cinco pessoas que não conseguiram participar da pesquisa, duas eram de outras escolas que não a de origem da pesquisa. Participou da pesquisa apenas uma professora de outra escola. Além disso, uma das participantes disse não se sentir à vontade para indicar alguém que não fosse da mesma escola que ela.

Ao todo, foram entrevistadas(os) oito professoras(es), sendo sete mulheres e um homem. As idades das(os) participantes da pesquisa variaram entre 32 e 63 anos. Quanto ao tempo que exercem a docência, a variação ficou entre um ano e seis meses e 38 anos. Todas(os) as(os) participantes possuem especialização, duas possuem doutorado e uma estava finalizando o mestrado. Todas as pessoas entrevistadas ingressaram na rede municipal através de concursos. A carga horária semanal das participantes variou de 20 a 60 horas. Com o objetivo de preservar o anonimato e pelo fato de apenas um homem ter participado da pesquisa, será adotado ao longo do texto, na apresentação e discussão dos resultados, apenas o gênero feminino para se referir às participantes da pesquisa, ou seja, professoras.

A partir da análise dos dados obtidos foi possível a construção de duas categorias que integram este capítulo: "Precarização das condições de trabalho e a desvalorização da professora" e "Imposições curriculares, Escola sem Partido e a liberdade da professora". Salienta-se que ambas as categorias trazem as nuances e mecanismos do Estado para o controle não só da educação como também da prática docente.

45 Esta é uma informação importante, pois a pandemia colocou ainda mais em evidência a sobrecarga do trabalho docente.

SUMÁRIO

PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E DESVALORIZAÇÃO DA PROFESSORA

Nesta categoria de análise, foram incluídas falas das participantes da pesquisa sobre o quanto as condições de trabalho precárias e a desvalorização das professoras afetam a rotina dessas trabalhadoras. Além disso, essa precarização e a desvalorização também operam como uma forma de controle por parte do Estado, pois influenciam diretamente na possibilidade de a professora desenvolver o seu trabalho, além de legitimar, aos olhos da sociedade, a educação pública como uma educação precária e de pouca qualidade. Para Souza (2017), a precarização do trabalho desempenha um papel tanto econômico, quanto político em prol do capital, pois, além de diminuir os custos com a força de trabalho, dificulta a possibilidade de contestação por parte do trabalhador, que vivencia, entre outras coisas: o temor do desemprego, os baixos salários, jornadas muito extensas de trabalho e várias horas desperdiçadas nos meios de transporte. Dessa forma, o capital embota a possibilidade de contestação por parte das(os) trabalhadoras(es), exauridas(os) diante de toda essa dinâmica.

Uma das perguntas que ajudou a trazer para a cena a desvalorização dessas profissionais por parte do Estado foi sobre o que as mesmas entendem por violência de Estado. Pode-se perceber que as respostas trazem diversas formas de desvalorização do fazer docente, como: a falta de estrutura das escolas, a desvalorização salarial, a falta de respeito e de cuidado, bem como a criação de leis e normas que contribuem para este cenário:

> Eu acredito que a violência do Estado ela está em... Não respeitar muitas vezes o trabalho do professor, a não olhar para a questão da estrutura, da infraestrutura, do salário, de cobrar coisas muitas vezes, que o professor ainda não

SUMÁRIO

> tem condições de dar uma resposta imediata em função dessa infraestrutura (p. 1).
>
> Olha, violência de Estado... muitas vezes a gente ter que acatar coisas que vão até fora da nossa legislação, do que rege o trabalho do professor (p. 2).
>
> Violência de Estado, eu definiria nesse sentido, de não oferecer ao trabalhador condições para que ele desenvolva o seu trabalho né? Condições no sentido que considerem todas as questões que implicam o trabalho, né? Inclusive a questão da saúde mental também (p. 5).
>
> Tem violência do Estado né? A própria questão de como está estruturada a educação, né? Acho que... acho não, tenho certeza, tem, né? De forma tendenciosa até. Mas defino isso... um desrespeito. Desrespeitam a questão da gente como profissional. Isso a gente sente de várias formas, com leis, com normas, com isso, com aquilo (p. 8).

Palavras que lembram outra passagem de Mészáros (2008, p. 83), na qual o autor afirma que: "todo sistema de educação orientado à *preservação acrítica* da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com os mais *pervertidos ideais e valores educacionais*". Dessa forma, entende-se que a precarização do trabalho docente é intencional e visa minar a potência do fazer docente na busca por uma sociedade crítica, que lute por justiça e respeito em todas as esferas sociais e da vida.

Outras questões feitas às participantes da pesquisa foram: "como o Estado te vê?" e "como as grandes mídias te veem?". Diante dessas questões, algumas palavras utilizadas nas respostas colocam em evidência, novamente, a desvalorização por parte do Estado e da mídia. "Um peso" (p. 2), "um número" (p. 3), "como um peão para desempenhar aquela obra" (p. 5), "desvalorização" (p. 8), "sem importância para a sociedade" (p. 6) e "inferior" (p. 8) são algumas passagens que representam isso. No entanto, apareceram respostas no sentido de um olhar que seria o ideal por parte do Estado, bem como a visão da professora como aquela que incomoda e questiona, tornando-se uma inimiga do Estado.

SUMÁRIO

> Eu sou necessária para o Estado. Eu acho que eles me veem, eu sendo necessária para suprir as condições que eles necessitam assim... acho que eles me veem como uma formiga operária (p. 7).
>
> O professor muitas vezes é o inimigo da nação. [...] Então, quando a gente tem esse poder na mão, de transformar uma sociedade, como Paulo Freire fala, a gente se torna inimigo. Na hora eu fiquei pensando... mas eu acho que ele nos vê como inimigo... (risos) (p. 1).
>
> Eu não estou conseguindo pensar na forma como o Estado me vê. Eu estou conseguindo pensar só na forma que eu acho que ele deveria de ver. Eu consegui pensar só nas palavras: importante e fundamental. Mas eu acho que o Estado não vê assim. Eu acho que nos vê como peças obrigatórias. E que eles precisam da gente para que eles mostrem trabalho, se a gente não tivesse ali, né? Mas eu gostaria que as palavras fossem: importante e fundamental (p. 4).

As falas demonstram que a manipulação da profissão docente também faz parte de planos de governo, nos quais a Professora sete coloca-se como necessária para dar continuidade ao sistema vigente. No entanto, as Professoras um e quatro falam sobre a importância da educação, sendo que o poder que a educação tem de transformar uma sociedade faz das mesmas uma ameaça para a manutenção do sistema. Souza (2017) afirma que, mesmo que professoras(es) não façam parte das(os) trabalhadoras(es) produtivas(os), desempenham um papel central na derrubada do capital. Conduzem a tarefa de transmissão do conhecimento para as(os) mais diversas(os) trabalhadoras(es), contribuindo no processo de humanização ao proporcionar acesso ao patrimônio cultural da humanidade[46].

46 Entende-se que tal papel da educação passa a ser fortemente ameaçado com a invasão dos ditames neoliberais na educação. Nas palavras de Silva (1996, p. 18) "a estratégia neoliberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade (a palavra-fetiche de retórica neoliberal) e menos regulação, mas precisamente mais controle e 'governo' da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Nesse caso, menos governo significa mais governo".

SUMÁRIO

Tal desvalorização, estimulada pelo Estado, estende-se também para a sociedade como um todo. A fala da Professora oito evidencia o sentimento social quanto à profissão docente:

> Acho que o professor deveria ser muito valorizado. Não estou falando no financeiro, só, tá? Incrível assim, ó, e eu tenho essa experiência, porque? Fui professora durante toda a minha vida, e agora estou numa outra área. Como eu sou nessa minha outra área bem vista, né? As pessoas olham de outra forma. Se tu diz que é professora, pessoal já fica meio assim: "Professora, professorinha". Então isso eu acho que passa por uma questão do Estado também, né? De mudar a mentalidade, de estimular. Ter ações para o professor realmente ser encarado de uma outra forma, né? (p. 8).

Pode-se entender que essa desvalorização está diretamente ligada às questões do Estado, pois o mesmo não cessa as tentativas de minar as possibilidades de mudança, utilizando-se de ferramentas que contribuem para desmotivar o trabalho docente e seu papel político e crítico. Tal sucateamento influencia também na visão da sociedade sobre a educação pública.

Outra questão que fez parte da pesquisa foi: "como você e seus colegas enxergam a PEC que propõe congelar os salários por 15 anos?"[47]. As respostas para essa questão demonstram espanto, falta de planejamento, retrocessos por parte do governo e desrespeito com a(o) trabalhadora(or). Além disso, a desvalorização da profissão desmotiva a classe trabalhadora que passa até mesmo a pensar em desistir da profissão:

> [...] a gente vê cada dia mais a defasagem da nossa classe, né? Cada dia mais ataques ao professor e uma desvalorização muito grande e muita gente que agora, na outra escola, eu tenho contato com pessoas do estado, que é bem pior que o município, né? Pessoas largando

47 Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n.º 186, chamada de PEC Emergencial, que visa impedir reajustes salariais por 15 anos e novos concursos públicos.

SUMÁRIO

> o seu trabalho assim porque não tem mais uma vantagem, né? Ninguém mais tem uma vantagem e nós agora, com a pandemia também, a gente teve muita perda, a gente teve aumento de descontos, imagina agora 15 anos congelado, né? (p. 2).

> Um retrocesso em relação a todos os direitos que a gente vem batalhando... Enfim, é sempre uma questão de luta, né? Essas PECS que estão sendo desenvolvidas agora, elas vêm aniquilando muito dos direitos dos trabalhadores, né? Então, não só nós que estamos no serviço público, mas a gente vê de um modo geral assim, como algo muito perigoso para toda uma história de luta do trabalhador (p. 5).

> Por favor né! É um absurdo isso né! O nosso salário já está congelado faz tempo, a gente não tem... nem é aumento de salário, por que nem existe mais isso, é uma reposição salarial, mas nem isso a gente tem, há muito tempo que a gente não tem. [...] O piso salarial já não é respeitado, por que a gente nunca, na verdade, ganhou aquilo que o piso salarial diz que a gente tem que ganhar (p. 6).

> Ai, é a maior injustiça do mundo assim porque.... Não só dos salários do professor, dos salários dos funcionários e os salários das pessoas. Eu não consigo entender na minha cabeça, eu me emociono... (p. 7).

Mecanismos que atentam contra a dignidade dessa e de outras categorias de trabalhadoras(es), algo que, como nos lembra a Professora cinco, não se restringe à profissão docente, o que representa um risco para *"toda uma história de luta do trabalhador"*. A pandemia e o aumento dos descontos, a falta de investimentos na educação, as injustiças e o desrespeito praticados pelo Estado são realmente difíceis de entender, conforme relata a Professora sete, já que a possibilidade de um trabalho que proporcione um pensamento crítico e a formação da cidadania depende de mínimas condições de dignidade. Nas palavras de Paula e Lima (2020, p. 2):

> Para que o trabalho educacional tenha como ponto de partida a consciência histórica de cidadania e como ponto de chegada a formação em cidadania, torna-se fundamental

SUMÁRIO

> que no exercício do ofício a(o) professora(or) reconheça-se e seja reconhecida(o) em dignidade, bem como reconheça o outro de si, em ato. Essas formas de reconhecimento encontram condições de possibilidades em um Estado Democrático de Direito (Paula; Lima, 2020, p. 2).

No entanto, para Facci e Urt (2017), está nítido que o sistema de produção vigente embota o desenvolvimento de várias potencialidades do trabalhador, levando-o, cada vez mais, para longe do gênero humano. É fato que o trabalho está precarizado e é neste campo de tensões que se torna indispensável reforçar o dever do Estado na garantia da dignidade humana como um direito fundamental.

Reforçar esse dever do Estado adquire por vezes um caráter de denúncia das condições de trabalho, que não podem, de maneira alguma, ser confundidas com queixas. As falas a seguir denunciam a sobrecarga de trabalho a que estas trabalhadoras são submetidas, bem como de que forma a falta de investimento na educação contribui para isso:

> Ai, eu acho que é um tratamento que desvaloriza muito. Eu acho que eles pensam que a gente dá muita despesa para folha de pagamento, né? A gente tem, geralmente, um excesso de turmas. Se for ver, ninguém tem um planejamento dentro da lei que são 14 horas frente aluno, quando a gente tem 20 de contrato, ou de concurso. Então, eu vejo que o Estado não valoriza (p. 2).

> Na verdade, agora, atualmente, eu ministro matemática, para 2 turmas, porém, é devido à falta de professores (p. 4).

> É muita sobrecarga, é trabalho, é a formação e é a questão da valorização financeira que não acontece. Então tudo isso no emocional da gente, acaba pesando, né? (p. 4).

O peso emocional trazido pela Professora quatro coloca em cena outro fator de descaso por parte do Estado. O cuidado, por vezes, é feito por meio de planos de saúde privados, demonstrando que o Estado não cumpre com sua obrigação de proporcionar condições básicas para estas trabalhadoras:

SUMÁRIO

> Ai... eu acho que o Estado não valoriza os professores. Não valoriza, não dando condições, não aumentando os salários... Nós tivemos à mercê de não ter direito à assistência à saúde, agora que está vindo o [nome de plano de saúde público] (p. 7).

A falta de investimento não se restringe apenas às questões de saúde, o investimento que deveria ser feito pelo Estado acaba sendo feito pelas próprias professoras através de rifas, por exemplo:

> Infelizmente falta muito, o Estado fazer pela educação, em prol da educação. Não estou falando nem só para nós professores, mas para nossos alunos também. Como eu digo, dar mais condições de trabalho para o professor, recursos para as escolas. [...] E normalmente o que é feito de melhoria na escola, a escola faz uma festinha, uma rifinha, junta um dinheirinho daqui, dali e vai fazendo as coisas. Por que o Estado, se vai esperar por ele, a escola cai, acaba a luz, a água e as coisas não acontecem. Então, é um caos a participação do Estado na educação (p. 6).

Condizente com a fala acima, outras professoras trazem a falta de responsabilidade do Estado para com a educação:

> É complicado... Eu vejo que cada vez mais o Estado se exime, né, de oferecer os bens e serviços... isso afeta diretamente o meu trabalho como professora, em relação à precarização das condições (p. 5).

> Acho que, primeiramente, não há um respeito assim. O político, ele vê o professor como alguém que só tem uma importância na fala, no discurso, na prática não tem, não tem. E quando o professor, a escola, não concorda com um projeto, com uma ideia, a tendência é ele criticar, é ele desvalorizar (p. 3).

Sendo assim, o Estado aparece somente na hora de impor a sua maneira de ensinar, de acordo com a Professora três, tudo o que não for de interesse para os planos do Estado, em sua face neoliberal, é criticado e desvalorizado. Segundo Safatle (2023) o sujeito que incorre no "erro" de não se adaptar aos ditames do

SUMÁRIO

neoliberalismo está cometendo uma falta moral para com o sistema. Nesse sentido, o neoliberalismo intervém diretamente na estrutura psíquica dos sujeitos, criando uma nova moralidade. "Mais do que um modelo econômico, o neoliberalismo é uma engenharia social" (Safatle, 2023, p. 25). O referido autor afirma, ainda, que tal panorama contribui para a eliminação da dimensão de revolta ao patologizar inclusive a crítica. No contexto da presente pesquisa, entendemos que esse sentimento, criado pelo neoliberalismo, contribui para que os questionamentos das professoras sejam colocados no lugar de meras queixas, como se as mesmas fossem "fracas" para aguentarem as imposições colocadas pelo sistema[48].

Isso contribui novamente para a retirada da dignidade dessas profissionais, bem como desconsidera o sofrimento das mesmas. Tal engenharia social, colocada por Safatle (2023), afeta diretamente o fazer docente, que luta, inclusive, para a manutenção de um direito fundamental: a liberdade de ensinar. Evidencia-se, então, que não é somente a precarização das condições de trabalho e a desvalorização da profissão docente que servem como mecanismos de controle por parte do Estado. As imposições do que se deve ou não ser ensinado aparecem nos ambientes educacionais, às vezes de maneira implícita, às vezes de maneira explícita, outras formas de o Estado modelar a profissão docente e a educação. As contribuições deste capítulo sobre esta temática aparecem na próxima categoria de análise.

IMPOSIÇÕES CURRICULARES, ESCOLA SEM PARTIDO E A LIBERDADE DA PROFESSORA

> É fácil ver que tipo de conhecimento, de currículo e quais métodos dominarão a cena pedagógica quando

48 Critérios de eficiência e eficácia, fortemente disseminados pelo neoliberalismo, também contribuem para esta visão. Assim os sujeitos passam a ser tratados como empresas que necessitam gerar lucro.

SUMÁRIO

> o livre funcionamento dos mecanismos de mercado na educação permitirem uma "livre" escolha feita num clima de predomínio de moralismo e repressão cultural. Neoliberalismo e neoconservadorismo convergem então para moldar um cenário educacional em que as possibilidades de construir uma educação pública como um espaço público de discussão e exercício da democracia ficarão cada vez mais distantes (Silva, 1996, p. 26).

Além da precarização e da desvalorização, abordados na categoria anterior, outro fator que merece destaque na maneira como o Estado modela a educação diz respeito às definições, por parte do mesmo, do que se deve ou não ensinar na escola[49]. Portanto, as discussões propostas até aqui vão em direção à importância de um direito fundamental para o exercício da docência: a liberdade de cátedra. Um direito que é constantemente ameaçado e aparece com maior evidência em nosso atual momento político, com a criação de movimentos como o "Escola sem Partido". Entendendo essa ameaça, faz-se necessária a devida atenção para a manutenção da liberdade de ensinar das educadoras. Pois, conforme entende Paulo Freire (1967), a liberdade merece um lugar de destaque na educação. Assim, a liberdade é o primeiro ponto para que possamos atribuir sentido a uma prática educativa, que só irá funcionar quando as(os) educandas(os) participarem da mesma de forma livre e crítica.

No entanto, é importante salientar que o entendimento do que se define como liberdade é algo complexo e que adquire diferentes significados e pontos de vista. Com efeito, muitas vezes, o cerceamento da liberdade pode ser difícil de se identificar. Ao serem

49 Não podemos perder de vista a invasão dos "homens de negócio" (Frigotto, 1996) no campo educacional, onde termos empresariais passam a invadir e ditar o ritmo da educação. Qualidade, flexibilidade, competitividade e produtividade são alguns destes termos, que aparecem como "mantras" de uma "educação eficaz". Discurso sedutor, que visa, em última instância, à manutenção de um sistema perverso e competitivo, o qual anda na contramão de uma educação democrática e humanizadora.

perguntadas sobre se alguma coisa restringe as suas atuações, as professoras entrevistadas responderam da seguinte forma:

> Não consigo perceber assim... de imediato, algo que iniba minha atuação em sala de aula, né? Não consigo perceber, pelo menos agora. [...] Em parte, sim. Mas em outro momento tu precisa dar conta de um currículo, ele precisa aparecer no teu caderno de chamada (p. 1).

> Eu acho que não, assim sabe. Por exemplo assim, conteúdo, a gente tem aquele currículo que tu tem que seguir, aquela coisa toda, que é a base nacional curricular, mas a gente também tem liberdade para ver o que tu vai dar (p. 6).

> Não existe liberdade total, a gente sempre tem uns limites, né? Que um conteúdo programático traz, as diretrizes trazem, o próprio contexto, às vezes te dá os limites, né? Embora eu tenha consciência que não há liberdade total, não é? Eu vejo que há esses limites impostos às vezes pelo programa, às vezes pela própria instituição. [...] O próprio sistema vai te colocando numa condição, né, num limite de liberdade. Muitas vezes não pode produzir tudo, fazer tudo, ter liberdade total para criar, para fazer outras atividades (p. 3).

Percebe-se nessas falas que as imposições curriculares aparecem como algo pronto que deve ser seguido, no entanto, a Professora seis entende ser possível a escolha do que é mais adequado para os diferentes contextos. Isso traz uma discussão importante: nem todas as crianças ou comunidades têm as mesmas necessidades educacionais, corroborando o entendimento de que a educação precisa ser contextualizada e não feita em massa.

Talvez sejam essas possibilidades de "burlar" de alguma forma as imposições do Estado que façam com que o mesmo encontre mecanismos para uma educação que esteja de acordo com o seu projeto de sociedade. Assim, a educação torna-se mero "treinamento" para o mercado de trabalho e descarta toda a humanidade envolvida no processo educacional. No entanto, fica evidente

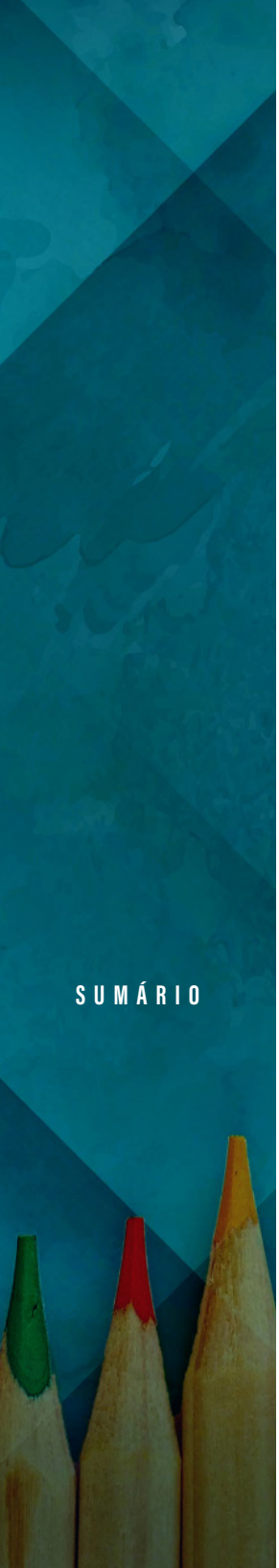
SUMÁRIO

o entendimento das entrevistadas quanto a essa questão, sobre a qual o conceito de educação aparece como meramente técnico, uma imposição velada de ideal para o desenvolvimento dos alunos e do país, fator este que parece ser outro mecanismo de controle, pois impede reflexões importantes:

> [...] Cada vez mais eu percebo que o meu trabalho, que está relacionado às humanas, ele é tão importante no momento em que se quer tirar essa área dos currículos, que são os momentos que a gente consegue dialogar, refletir, trabalhar questões que estão relacionadas à coletividade, à solidariedade, à empatia, à compreensão do contexto do desenvolvimento humano. O que estão tentando sobrepor apenas à técnica e à parte tecnológica. Não que isso não seja importante, ela é, mas tem que ter um equilíbrio entre as duas. Então, a minha função enquanto professora de humanas é resgatar isso que no atual contexto, não só de Brasil, mas mundial, se tenta tirar essa humanidade da sala de aula, independente se é de nível regular, médio ou universitário (p. 1).

> Mas eu também, eu tenho uma preocupação muito grande, ao que a gente está vendo se desenhar na nossa frente hoje, né? Essa noção de empreendedorismo, né? A questão da privatização, a questão, como a gente falava antes assim, da luta dos direitos trabalhistas que cada vez ela está sendo suprimida. Então isso eu acho preocupante (p. 5).

As preocupações trazidas colocam em evidência a maneira como a educação vem sendo desenhada nos últimos anos. Nesse sentido, Mészáros (2008) afirma que é difícil negar a íntima ligação entre os processos educacionais e os processos sociais. Sendo assim, sem uma mudança do quadro social, torna-se impossível pensar a mudança da educação. Não bastam mudanças pontuais ou ajustes menores, pois estes cumprem o objetivo de apenas reformular algum detalhe defeituoso. Assim, as determinações estruturais seguem intactas, e mantém-se inalterada a lógica global do sistema de produção vigente. Portanto, ao considerar que o ser humano se



SUMÁRIO

constitui de maneira cultural, social e histórica, faz-se necessária a análise do funcionamento dessas esferas na atualidade, momento no qual percebe-se o avanço de políticas conservadoras, em prol do mercado em escala global. Assim, o neoliberalismo infiltra-se nas questões educacionais, com a intenção de inverter a lógica de um ensino crítico e emancipatório.

Condizente com isso, Santos (2019), refletindo sobre o atual contexto da educação, entende que as questões econômicas estão acima da condução de criação das agendas educacionais, fazendo com que o ambiente educacional se torne um local de constantes batalhas. Daí a necessidade de um posicionamento de resistência por parte das pessoas que lutam por uma educação pública de qualidade, na qual a gestão da educação se traduz em ato político.

Em nível nacional, Seffner (2017) considera que tal turbulência não decorre unicamente das forças conservadoras que tomaram a gestão do país em 2016, entendendo que tal panorama tem raízes mais longínquas. Uma caminhada que está de acordo com a visível restrição da densidade democrática no Brasil, em que propostas de mordaça sobre a escola e a função docente se tornam cada vez mais presentes. Como exemplos, o autor traz o "escola sem partido"; o movimento[50] que recebeu o título de "contra a ideologia de gênero" e a tramitação para alterar a LDB, garantindo, entre outras coisas, que valores morais da família precedam os da escola, confundindo de maneira proposital a educação dos pais com a da escola. Isso altera uma das perspectivas conceituais, pois a escola faz escolarização, ao passo que a família deve fazer educação, deixando explícito o propósito de cerceamento da primeira.

Um exemplo mais visível dessas tentativas de controle por parte do Estado é o atual movimento "Escola sem Partido", que surge

50 Ressalta-se, no entanto, que os exemplos trazidos pelo autor não ficam restritos à movimentos de ideias, pois tornaram-se projetos de lei tanto no Senado Federal como na Câmara dos Deputados.

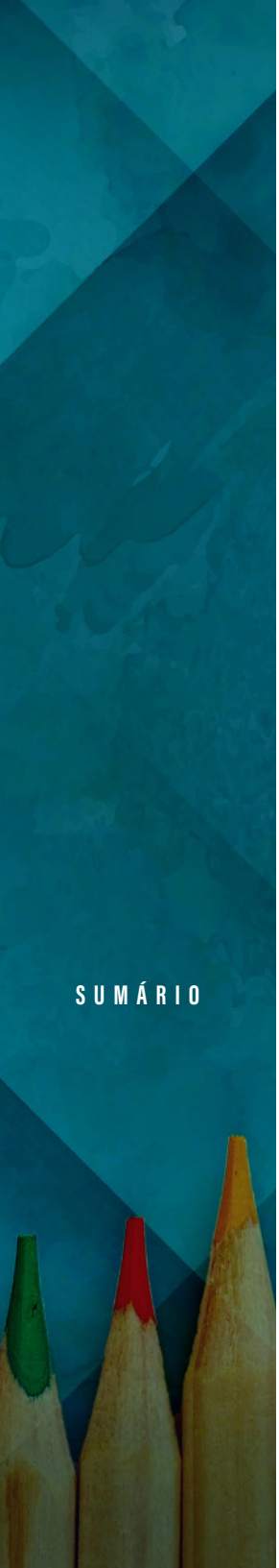
sob o disfarce de ser contra ideologias políticas ou da política partidária nas escolas. O que parece estar em jogo, e foi imediatamente percebido pelas profissionais que fazem parte desta pesquisa, é uma forma de retirar a criticidade e o caráter político da educação:

> Claro que eu acho a educação ela é um ato político, mas política é uma coisa e política partidária é outra. E eu acho que a gente trabalha com o aluno para a crítica, para ele se virar de alguma forma na vida. E aí a gente vê hoje as disciplinas que são consideradas menos importantes sendo retiradas do currículo, sendo que a gente sabe que filosofia e sociologia são disciplinas muito importantes para a formação daquele ser (p. 2).

> Eu acho que sim, porque a gente trabalha com a educação das massas, e a gente precisa despertar nas crianças os sonhos, né? Eu acho que essa proposta, ela limita muitas das ações que a gente tem, né? Eu acho que quando a gente fala... não fala da questão político partidária, mas assim... o papel do professor, ele é um papel político no sentido de despertar nas pessoas a busca pelo conhecimento, o seu entendimento, o seu papel na sociedade (p. 5).

> Sinceramente me incomoda bastante, porque nós somos seres políticos. [...] Acho que é uma forma de tolher a liberdade de uma comunidade, dizendo que a escola não deve ter partido político, mas os partidos políticos querem impor pra escola a visão deles de educação. Na verdade, na verdade, o que está acontecendo? Um Governo Federal, por exemplo, que criticava isso, que dizia que não devia ter partido e, na verdade, o que eles queriam é que não ensinasse o quanto a direita prejudica a educação, né? Eles querem que a visão deles se imponha, né? Seja, digamos, superior ou que seja a visão que deve prevalecer. Na verdade, eles não querem o outro ponto de vista, eles querem o deles, que o deles prevaleça. E uma coisa assim, que na verdade eles são partidários, eles que fazem essa doutrinação. Nós nunca doutrinamos, assim. Eu nunca vou dizer para o meu aluno faz isso, faz aquilo. Nunca. Nunca fiz isso com meus 30 anos, nem falo sobre política partidária com os meus alunos, com os meus professores. Não abordo nesse sentido a educação (p. 3).

SUMÁRIO



SUMÁRIO

Além da indignação da Professora três ao falar sobre um plano de governo que quer voltar a colocar nas mãos de poucos privilegiados o direito à educação,[51] as falas das profissionais entrevistadas acima evidenciam que existe um cuidado e uma postura ética em não abordar a política de maneira partidária, mas, sim, como aquilo que faz parte do contexto social tanto delas, enquanto professoras, quanto de seus alunos e alunas. Um papel que está para além da educação meramente técnica e que faz parte de uma construção de cidadania com viés crítico, o que auxilia no entendimento e na luta por direitos. Nesse sentido, Gemelli e Meinerz (2019) afirmam que o "Escola sem Partido" é um movimento de cerceamento da educação crítica, que desqualifica a educação pública e silencia o trabalho docente. Nesse cenário, a tentativa de desvalorizar a pedagogia crítica fica evidente diante dos constantes ataques a Paulo Freire. A indignação com essa proposta e o entendimento do significado do "Escola sem Partido" para a educação continuam nas falas a seguir:

> Eu acho uma piada isso né. Até por que a política ela faz parte da vida da gente. Claro que tu não vai fazer política partidária dentro da escola né, isso é uma coisa lógica. Mas eu acho que não existe uma escola que vá funcionar que não trabalhe sobre política, por que a política é a nossa vida, ela tá presente em tudo, não tem como a gente fugir disso. [...] Principalmente dentro da história, porque a história sempre tem dois lados né, então a gente tenta mostrar o outro lado também. Se tu não puder fazer isso, a gente vai virar um "bandinho de zumbizinho" dentro da escola daí né (p. 6).

> E, para mim então, quem diz que não pode existir escola com partido, são as pessoas que não querem que a sociedade, as crianças, os alunos cresçam, que saiam da ignorância. Eles querem, na verdade, que prevaleça aquela visão que a escola tradicionalmente teve, não

51 Importante lembrar que, em janeiro de 2019, o então Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodriguez afirmou que "a universidade não é para todos", mas "somente para algumas pessoas".

SUMÁRIO

> querem mexer naqueles privilégios, naquela situação que historicamente o Brasil tem, né? (p. 3).
>
> Esse movimento, especificamente, eu não sei te falar... O que eu sei te falar, é que na minha opinião, tudo é política, porque nós não temos uma preparação social e sociológica. Nós temos de perceber o outro, uma formação, uma atuação na verdade, né? Porque então, tudo é política, tu pensar na sustentabilidade é política, tu pensar na parte emocional é política, tu pensar na parte de gestão é política, tu pensar nos governantes é política. Então, de antemão assim... uma escola sem partido, mas que partido é esse que as pessoas se referem? Tu entendeu? Não indo para o viés da política propriamente dito, mas nós não podemos ser neutros a tudo que acontece ao nosso redor. [...] Então, que partido é esse escola sem partido? [...] Tu não pode..., na minha opinião, não fazer o ser humano se posicionar, é bem pelo contrário, a escola tem que ter uma flexibilização, tem que ter uma liberdade, um respeito, onde cada um se posicione (p. 7).

Mesmo sem ter um conhecimento específico sobre o "Escola sem Partido", a Professora sete questiona: "que partido é esse escola sem partido?". Talvez a resposta esteja justamente nas falas das participantes da pesquisa: do partido que não quer uma educação crítica e reflexiva, e sim uma educação formadora de "zumbizinhos". Nesse sentido, Algebaile (2017) entende que o movimento "Escola sem Partido" demonstra, através de seus princípios, uma preocupação com processos formativos problematizadores de concepções políticas, socioculturais e econômicas hegemônicas. Principalmente quando se trata sobre questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares, além de pensamentos críticos ao capitalismo e à educação conservadora. E como ferramenta de controle e ameaça, defende até mesmo que professoras e professores sejam gravadas(os) durante o exercício da docência. Como ressalta Cara (2016), os Projetos de lei do "Escola Sem Partido" têm como base a acusação de que as escolas brasileiras promovem uma doutrinação moral e ideológica de esquerda. Nesse viés, defendem que as(os)

professoras(es) devem ser vigiadas(os) e controladas(os), o que impõe limites à liberdade de cátedra, uma das bases mais importantes do magistério. Nas palavras de Freire (1996, p. 98):

> Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele que se *treinam* os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (Freire, 1996, p. 98).

Pode-se perguntar, então, se o movimento "Escola sem Partido" já influencia nas atividades docentes. A fala a seguir traz o receio de se trabalhar determinadas temáticas em sala de aula e o risco de isso ser legitimado através de leis:

> Diretamente não, mas fica aquele medinho assim, como é que eu vou abordar determinado tema? Por que, querendo ou não, tu está com vários alunos dentro da tua sala de aula. Tu não sabe quais são as experiências, as vivências deles, quais são as crenças da família deles, aquilo que eles têm construído enquanto família. [...] Fica sim, esse medo para a maioria dos professores, principalmente das áreas das humanas (p. 1).

Diante de tal receio, faz-se necessária a reivindicação por uma educação autônoma, laica e de qualidade. Seffner (2017) não deixa de ressaltar que os princípios educacionais brasileiros há muito se inserem diante do direito à formação integral dos jovens, alimentando a autonomia da escola. Dessa forma, a função docente tem como atributo a liberdade de ensinar, sendo esta uma maneira particular da liberdade de expressão. Ambas, a liberdade de ensinar e a liberdade de expressão[52], estão presentes em nossa atual Constituição

52 Ressalta-se a importância de entender o que é liberdade de expressão, termo que atualmente vem sendo distorcido, até mesmo em defesa de diversas intolerâncias. Intolerâncias e preconceitos não fazem parte da liberdade de expressão. Expressar-se livremente é da ordem do coletivo e requer respeito com o outro. Cabe, portanto, diferenciar liberdade de expressão de crime!

SUMÁRIO

SUMÁRIO

e em muitas das anteriores, sendo este um direito em conexão com o direito de aprender do aluno. No entanto, Projetos de lei e movimentos políticos visam, claramente, ao cerceamento da liberdade de ensinar, uma intervenção grave, que fere um direito constitucional. Conforme afirma Reis (2016, p. 123), "o direito à liberdade de cátedra está garantido pela lei maior do país, a Constituição Federal, e as tentativas de ofuscá-lo nada mais são que inconstitucionais".

Portanto, a escola deveria ser um espaço democrático, crítico e reflexivo, ou seja, político por si só, e que faz parte da construção das humanidades e da construção dos alunos enquanto cidadãos:

> Bom, a escola assim pra mim, ó, eu vejo ela como um espaço de construção das humanidades, de uma construção da democracia. E quando é impedido de refletir alguns temas, acaba que esses alunos, né? Eles vão se desenvolver sem essa criticidade, essa reflexão. Então, a escola, quando fatores externos como esse movimento, quer delimitar o que que tem que ser estudado dentro da escola, além de limitar o professor, ele prejudica questões importantes para serem discutidas com os alunos, que vá contribuir para o desenvolvimento deles e também para a construção deles enquanto cidadãos. [...] eu não concordo com a intervenção de nenhum movimento que venha a limitar ou cercear a atividade do professor, ou dizer o que que ele tem que fazer dentro da sala de aula (p. 1).

A fala da Professora um traz como deveres da instituição escola a construção das humanidades e da democracia, que se dá através do diálogo e do respeito. Assim, é possível entender que as pessoas que defendem políticas de cerceamento da educação sejam também críticas ferrenhas da ideia de educação construída por Paulo Freire (1996), já que o mesmo afirma o seguinte:

> Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos

> conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (Freire, 1996, p. 33).

Nesse sentido, Sá e Duarte (2020) argumentam que as concepções freireanas de educação baseiam-se no entendimento do ser humano em um processo de autotransformação e mudança. Para isso, a relação dialógica entre professor e aluno é uma experiência que necessita da liberdade e da autonomia, tanto no aprender como no ensinar. Ou seja, a autonomia pedagógica constitui uma experiência plena de autolibertação. Os referidos autores entendem, ainda, que é imprescindível uma postura reflexiva permanente, sobre a experiência da liberdade pedagógica. Pois tal emancipação não se faz sem um pensar e agir críticos, ambos comprometidos com a liberdade. É na relação entre pessoas livres que ensinam e que aprendem que existe a garantia dessa emancipação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo buscou trazer para a discussão formas com que o Estado (neoliberal) controla a educação e o fazer docente. Através do entendimento das professoras entrevistadas, foi possível perceber, de maneira unânime, a consciência que têm sobre as ferramentas utilizadas pelo Estado na concretização de um modelo de educação defendido pelo mesmo. Diante do que foi discutido no decorrer do texto, fica evidente que a desvalorização e a precarização do trabalho e as imposições curriculares fazem parte de um plano de governo. Plano este que visa dar seguimento aos ditames do capital em sua face neoliberal, prezando por uma educação meramente tecnicista. Diante disso, desconsidera-se a educação crítica e política, a qual passa a ser perseguida e marginalizada.

A retirada da dignidade humana, da liberdade de ensinar e da criticidade da educação está presente nas falas das professoras

SUMÁRIO

e evidencia o cerceamento colocado tanto pelo Estado quanto por uma sociedade já "contaminada" por um discurso neoliberal e neoconsevador.

Além disso, evidencia-se a necessidade de mais estudos na área, que possam dissertar sobre os diferentes tipos de violências a que as educadoras são submetidas em seu dia a dia. Estudos que possam gerar um olhar mais atento ao fazer docente e que proporcionem um lugar de fala e de livre expressão para essas trabalhadoras, na busca por mudanças de um cenário que não parece nada favorável à saúde física e psíquica dessas pessoas.

Na visão das professoras entrevistadas, os fatores identificados como de possíveis mudanças passam pela criticidade e pelo olhar humano, bem como pelo papel político, intrínseco à educação. Por isso fica a esperança, no sentido freiriano de esperançar: fazer ao longo do nosso caminhar, e não a falsa esperança de ficar eternamente no aguardo do que nunca virá. Que possamos encontrar as melhores formas de jogar este jogo, que não afeta apenas professoras e professores, mas todas as classes de trabalhadoras(es), pois a precarização do trabalho não se restringe apenas a uma ou outra área. Para isso, uma educação que vise à emancipação dos sujeitos através da criticidade e em prol de construções coletivas é fundamental para que este quadro possa ser modificado.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

CARA, Daniel. O programa "escola sem partido" quer uma escola sem educação. *In:* AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

SUMÁRIO

DALBOSCO, Claudio Almir; SANTOS FILHO, Francisco Carlos dos; CEZAR, Luciana Oltramari. Desamparo humano e solidariedade formativa: crítica à perversidade neoliberal. **Educação e Sociedade**, v. 43, 2022.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha. Apresentação. *In:* FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha (orgs.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: EDUFPI, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In:* GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

GEMELLI, Catia Eli; MEINERZ, Andreia. **Pedagogia crítica sob ataque da narrativa conservadora neoliberal**. Porto Alegre: Editora PUCRS, 2019.

KLAUS, Viviane; LEANDRO, João Abel Pasini. Diálogos entre neoliberalismo, política e Educação: docência em pauta na América Latina. **Conjectura**: Filosofia e Educação, v. 25, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2014.

PAULA, Eduardo Estácio de; LIMA, Rita de Cássia Gabrielli Souza. Docência na Educação Infantil: neoliberalismo, desumanização e adoecimento na república inacabada brasileira. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 1, 2020.

REIS, Toni. Gênero e LGBTFOBIA na Educação. *In:* AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

SÁ, Geraldo Mateus de; DUARTE, Aldimar Jacinto. Autonomia para ensinar e aprender: pela liberdade na prática pedagógica. **Educação & Linguagem**, v. 23, n. 2, p. 75-92, 2020.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a constituição da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. *In:* SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian. (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SANTOS, Wéllia Pimentel. Educação e neoliberalismo: presença e papel do estado na educação brasileira contemporânea. **Tecnia**, v. 4, n. 1, 2019.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONTRA OS PRECONCEITOS – HISTÓRIA E DEMOCRACIA, 39., 2017, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: UnB, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In:* GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SOUZA, Terezinha Martins dos Santos. Efeitos da precarização do trabalho na vida dos/as professores/as: assédio moral e adoecimento. *In:* FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha (orgs.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: EDUFPI, 2017.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

SUMÁRIO

5

Meiridiane Domingues de Deus
Ticiane Lucia dos Santos
Artemisa Barbosa Ribeiro

REFLEXÕES SOBRE PERMANÊNCIAS DE PESSOAS NEGRAS E INDÍGENAS NOS CONTEXTOS ESCOLARES E EDUCACIONAIS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-355-4.5

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Este capítulo de livro constitui-se como um ensaio teórico-reflexivo que analisa as articulações da Psicologia da Educação e relações étnico-raciais por meio de reflexões sobre a permanência de pessoas negras e indígenas nos cenários escolares e educacionais. Iniciamos este capítulo com uma citação da Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 26), do seu livro "O Perigo de uma história única", em que ela diz: "*A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história*" (grifo nosso). Assim, convidamos você a fazer um exercício de voltar à história da sua formação e atuação em Psicologia e refletir sobre o que acessou de conhecimentos ao longo da sua formação e trajetória profissional no que se refere a Psicologia da Educação e relações étnico-raciais, o que leu, autores que conheceu, questões problematizadas, enfim, que discussões relacionadas a essa área participou?

Esse convite à reflexão tem o objetivo de nos colocar na discussão, fomentar pensamentos sobre as humanidades e temáticas que a formação possibilitou, bem como aquelas que buscamos, visto que é um compromisso ético e político de profissionais da psicologia. Acreditamos que, enquanto profissionais, pesquisadoras e produtoras de saberes, precisamos nos identificar e compartilhar a nossa história, apropriando-nos de nosso lugar de fala e posição social (Ribeiro, 2017). Assim, partimos do lugar de mulheres negras e indígena que refletem, estudam e agem dentro de uma perspectiva de trabalho pautado no antirracismo e contra todas as formas de preconceitos e discriminações, bem como atuantes dentro de uma perspectiva de(s)colonial.

A primeira autora deste estudo se autodeclara preta e atua na clínica por meio do projeto Pra Preto Psi, que se dedica à saúde mental de pessoas negras, além disso, também realiza estágio

pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atua na docência, na pesquisa e extensão com temáticas relacionadas à área da psicologia do desenvolvimento, psicologia escolar e educacional. Já a segunda autora se autodeclara preta, atua como servidora pública em uma instituição de ensino superior há dez anos, e atualmente ocupa o cargo de psicóloga na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), trabalhando na área da saúde do trabalhador e da trabalhadora; possui mestrado pelo PPGP/UFSM e tem estudado sobre temáticas pela perspectiva da psicologia social, abordando questões como relações raciais, gênero, saúde mental e outras temáticas que abordam grupos vulnerabilizados e excluídos socialmente. A terceira autora é indígena do Povo Xakriabá, do norte de Minas Gerais. Artista, ativista ambiental e de direitos humanos; estudante do 10° semestre de psicologia pela UFSM, dedica-se à psicologia antirracista e decolonial.

Nossos questionamentos surgem das vivências enquanto pessoas que experienciaram a exclusão da formação ético-política sobre as relações étnico-raciais durante a trajetória educacional, inclusive no ensino superior. O desafio e as dificuldades de estar em sala de aula enquanto pessoa negra e indígena nos trouxeram tensionamentos que hoje podemos transformar em potência de uma escrita problematizadora e humanista, na busca incessante pela mudança que impacte e transforme o cenário social brasileiro. Assim, rompemos com as artimanhas da colonialidade de modo a nos engajarmos em uma escrita coletiva, de maneira que os nossos posicionamentos são delineados conforme as referências que buscamos, assim como as nossas vivências e lutas pelas permanências nos espaços e, igualmente, o reconhecimento das nossas potências e experiências. Com isso, rompemos com a lógica acadêmica de uma escrita sem posicionamento, "neutra" e pautada na hierarquia e utilizaremos o "nós", que denota coletividade, respeito e uma construção conjunta.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Sabemos que, no contexto brasileiro, é fundamental a articulação e elaboração de práticas e ações transformadoras e humanizadoras e a exigência de um trabalho em educação com foco nos marcadores sociais de raça, gênero, classe, idade, deficiências, e suas implicações nas relações sociais, que continuamente mantêm desigualdades e injustiças na vida de muitas pessoas (Pereira, 2019). Além disso, é necessário a promoção da ruptura cultural e epistemológica na educação no Brasil, de modo que seja compreendido que a ideia de raça naturalizou as diferenças entre as culturas dos diversos grupos humanos (Munanga; Gomes, 2006). Isso se reverbera na formação, atuação e nos currículos desde a educação básica ao ensino superior. Assim, como afirma Nilma Lino Gomes (2012), em seu artigo "Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos", é necessária a descolonização dos currículos de modo a possibilitar conflitos entre as diversas concepções de mundo e o confronto das perspectivas sociais, econômicas e históricas e, principalmente, a superação de uma perspectiva eurocêntrica que foi colocada como dominante e ideal no cenário educacional.

Durante o período de escolarização, há uma imposição do acesso a conhecimentos e metodologias eurocêntricos ou norte-americanos, aceitos como verdades inquestionáveis por meio de um sistema educacional que contribui e mantém a exposição de pessoas negras em posição de subalternidade e o ensino da história da África de modo racista, excludente e perversa (Deus; Santos, 2021). Assim também ocorre com as pessoas indígenas, que foram retratadas por meio de imagens distorcidas ao longo da história, tidas como selvagens, primitivas, atrasadas, canibais, pobres e como responsáveis por atrapalhar o progresso do país (Munduruku, 2012). Os povos originários tiveram e ainda têm sua representação de modo folclorizado e tidos como a serem extintos em função da visão colonizada apresentada nos currículos escolares (Faria; Martins, 2022).

Em uma entrevista realizada por Luma Lessa, intitulada "Luta e pensamento anticolonial: uma entrevista com Geni Nuñez", a

SUMÁRIO

intelectual indígena Guarani Geni Nuñez ressalta que, na sociedade brasileira, a cena racial é mais abordada pelo dualismo branco-negro, e afirma que "o que observamos é que a temática racial é presumida como um espaço no qual nós indígenas não existimos" (Lessa, 2021, p. 7). Salientamos que, neste capítulo de livro, iremos focar as discussões em torno da Psicologia da educação relacionada a/aos indígenas e negros/as. De forma alguma desconsideramos as questões referentes a outras raças e etnias.

O Brasil possui uma classificação de raça realizada por meio da autodeclaração dos habitantes do país, assim o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indica que a raça pode ser branca, preta, parda, indígena e amarela. No censo realizado no ano de 2022, de acordo com a autodeclaração racial, a população ficou distribuída da seguinte forma: pardos: 45,3% (92,1 milhões de pessoas); brancos: aproximadamente 43,5% (88,2 milhões de pessoas); pretos: cerca de 10,2% (20,6 milhões); indígenas: 0,6% (1,2 milhão de pessoas); e amarelos: 0,4% (850,1 mil de pessoas) (IBGE, 2022). A população negra brasileira corresponde a 55,5%, o que representa em torno de 102,3 milhões de pessoas. Destaca-se que, pela primeira vez desde o ano de 1991, o maior percentual de pessoas no país se declarou parda (IBGE, 2022). É importante trazer esses dados relativos à composição racial brasileira para que possamos relacionar com a necessidade de engajamento de todas as pessoas no estudo, na prática profissional e nas relações cotidianas por meio do entendimento das dinâmicas sociais plenamente alicerçadas nas relações étnico-raciais. Não há como negar a existência dessas relações, bem como a urgência do reconhecimento do silenciamento e epistemicídio, como também a potência que envolve as raças preta, parda, indígena e amarela. Nesse sentido, também é necessário reconhecer e pautar o privilégio social da raça branca nos diversos contextos sociais e institucionais, principalmente no contexto educacional e escolar.

A Educação brasileira é composta por leis, decretos, regulamentações e resoluções. No Brasil, no ano de 1996 foi regulamentada

SUMÁRIO

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, que se caracteriza como importante documento relativo às prioridades e objetivos, conforme a política educacional brasileira. Assim, a LDB destaca que a educação se desenvolve por meio de processos formativos nos diversos contextos, como na convivência em sociedade, na família, na escola, nas organizações da sociedade civil, assim como nas manifestações culturais e no trabalho (Brasil, 1996). Essa lei apresenta alguns princípios importantes referentes à forma como o ensino deve ser realizado e ministrado de modo a contemplar o ensino público gratuito que garanta igualdade de condições de acesso e permanência no sistema educacional e possibilite a liberdade no processo de ensino, aprendizagem e na pesquisa, oportunizando o estudo e aplicação das diversas concepções pedagógicas e, com isso, garantir uma educação de qualidade que prime pelo respeito à diversidade humana, à liberdade, aos direitos humanos, à educação especial e à diversidade étnico-racial. Além disso, a LDB também apresenta o modo como está organizada a educação escolar no Brasil, que se refere à educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos) e à educação superior.

Em todos esses cenários educacionais, é preciso pensar e refletir sobre as permanências de pessoas negras e indígenas no processo de escolarização. Utilizamos o plural para permanências porque são várias as camadas e modos de vivenciar essa questão, bem como realizar os enfrentamentos necessários na garantia de direitos e acessos ao ensino de qualidade. Essa questão passa por um conjunto de aspectos que incluem a permanência material, simbólica cultural e pedagógica (Abreu; Ximenes, 2020) e relacional (Deus; Santos; Pierre Louis, 2021). A permanência material pode se relacionar às políticas assistenciais estudantis que possibilitam a distribuição e redistribuição econômica e financeira. Já a permanência simbólica cultural e pedagógica refere-se à importância do rompimento com a universalidade, de modo que a entrada de

SUMÁRIO

estudantes negras e indígenas possibilita a diversificação de métodos de ensino e de avaliação, práticas docentes e pedagógicas. A permanência relacional se refere à necessidade de afetividade, diálogo e proximidade com as pessoas que possam contribuir no seu processo de ensino-aprendizagem. Salienta-se que junto dessas questões estão as possibilidades de aquilombamento e aldeamento, participação de atividades e ações com foco no antirracismo, assim como estratégias de enfrentamento para as vivências de racismo, discriminação e preconceitos no cenário educacional tanto pelas pessoas negras como as indígenas.

Ao longo dos séculos, os povos indígenas no Brasil têm lutado pela preservação de seus direitos, culturas e territórios, o que inclui um processo contínuo de reivindicação por uma educação diferenciada e específica. Esse tipo de educação busca que sejam respeitados os processos educacionais próprios de cada povo e que se valorizem os saberes tradicionais, as línguas maternas e as formas de organização social, contribuindo para a continuidade das tradições e a proteção dos conhecimentos ancestrais (Brasil, 2001).

Para grande parte dos historiadores, a história educacional do Brasil se iniciou com a chegada dos primeiros padres jesuítas no ano de 1549. Ao se afirmar isso, eles se esquecem dos primeiros habitantes do Brasil, os povos indígenas, que já possuíam sua própria forma de educar e transmitir seus ensinamentos de modo espontâneo, através da oralidade e do saber (Santos; Silva, 2021). A chegada dos colonizadores europeus, que implicou uma implantação de ensino baseado na concepção de aculturação, impondo sua forma de viver, a partir do qual os povos indígenas precisavam ser tomados de conhecimentos europeus, menosprezando ou mesmo não levando em conta suas sagradas maneiras de ensinar (Santos; Silva, 2021). E, apesar da colonização, do genocídio, da exploração, da catequização e da tentativa de igualar, os povos indígenas sempre se mantiveram resistentes, mesmo que por vezes silenciados. Ainda assim, apresentaram-se e se apresentam fortes, num

SUMÁRIO

movimento político de afirmação étnica, mostrando sua permanência nos diversos espaços (Bergamaschi; Gomes, 2012). Mesmo que a todo o momento sejam postos à prova sobre suas identidades étnicas, visto que a concepção que predomina nos pensamentos das sociedades não-indígenas é de um único povo, de 1500, que não abarca a diversidade dos 305 povos existentes hoje no Brasil, assim, não reconhecendo o processo de violência da miscigenação e não compreendendo que a dinâmica cultural, que é própria de todas as sociedades, faz com que incorporem alguns elementos da cultura ocidental, o que não significa que deixaram de ser indígenas.

A Constituição de 1988 e a LDB trouxeram direitos importantes e que foram conquistados. Destacamos aqui o que consideramos fundamental, "o direito à diferença", que pôs fim a uma política dominante do Estado, em especial, ressaltamos os Povos Indígenas. A LDB, em seu art. 231, prevê o reconhecimento das identidades étnicas diferenciadas, em que os indígenas têm direito de permanecerem como são, com suas línguas, culturas, e tradições, tendo uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a LDB (Brasil, 1996).

Nesse sentido, a educação escolar indígena tem características próprias, dando o poder da continuidade à identidade e à cultura indígena. Essa modalidade de ensino vai além da simples transmissão de conhecimentos formais, pois está profundamente ligada à preservação e valorização dos modos de vida, línguas, tradições e saberes ancestrais de cada povo, o que necessita estar presente em todos os contextos de ensino e aprendizagem no processo educacional.

No que se refere às relações étnico-raciais e processo de escolarização, a intelectual negra Maria Aparecida Bento afirma que é importante que haja mudanças no cenário educacional desde a educação infantil até as etapas subsequentes e, junto disso, ressalta a necessidade de valorização e compartilhamento das diversidades presente no legado cultural do país (Bento, 2012). Isso se faz

SUMÁRIO

necessário visto a necessidade de boas condições de educação, ensino e possibilidade de garantia de continuidade nos estudos, direito à mobilidade social, garantia de boas condições de vida, inserção e permanência no mercado de trabalho de pessoas negras (Deus; Santos; Pierre Louis, 2021) e indígenas. Nesse contexto, alguns acontecimentos são marcos de grande importância para as garantias de direitos relacionados ao acesso e à educação, como a elaboração e aprovação da Lei n.º 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino, bem como a Lei n.º 11.645/2008, que se refere à obrigatoriedade do estudo da cultura e história indígena e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio. Ressalta-se também a Lei de Cotas, vigente pela Lei n.º 12.711/2012, que consiste na reserva de vagas para o ingresso no ensino superior de estudantes egressos de escolas públicas pretos, pardos e indígenas, pertencentes a famílias com renda inferior a um salário mínimo. Essa Lei foi retificada no ano de 2016, incluindo as Pessoas com Deficiência, e atualizada por meio da Lei n.º 14.723/2023, que determina que o programa de cotas integrará 50% das vagas total para ingresso nas universidades, apenas se não alcançarem as notas relativas ao ingresso pela ampla concorrência, além de incluir a população quilombola. Há também a Lei Nacional de Assistência Estudantil, Lei n.º 14.914/2024, que garante acesso a programas para estudantes de baixa renda, incluindo a Bolsa Permanência, o Programa de Alimentação e o Programa de Assistência Estudantil. Esse conjunto de leis foi elaborado e publicado em função do engajamento e trabalho dos movimentos sociais que lutam pela garantia de direitos às pessoas negras e indígenas.

Assim, com base nos diversos conjuntos de leis, normas, resoluções e produções científicas que retratam e possibilitam o acesso e a permanência de pessoas negras e indígenas no contexto educacional, salienta-se o compromisso ético-político da Psicologia da Educação com a realidade brasileira e na efetivação de ações, políticas públicas e institucionais com foco nas relações étnico-raciais.

Mas salienta-se que, ao se acessar os conhecimentos relativos à Psicologia da Educação, percebe-se que ainda corroboram a universalização, discussões de modo acrítico, com uma submissão às teorias norte-americanas e europeias e as utilizando de modo a contribuir com a omissão, silenciamento e neutralidade em relação à história e cultura brasileira (Fontenele; Melo, 2016). Além disso, há a negação do entendimento de que raça é uma questão fundamental a ser discutida e problematizada tanto na prática profissional como no ensino, pesquisa e na extensão.

O processo do ensino e aprendizagem em Psicologia apresenta falhas no que se refere ao ensino das relações raciais, étnicas e do racismo, o que pode contribuir para impactos na atuação de profissionais da área de psicologia nos diversos ramos de atuação, assim como na esfera das políticas públicas relativas à psicologia escolar e educacional (Santos; Santos; Deus, 2023). No âmbito curricular, a Psicologia apresenta as mesmas falhas em relação às demais áreas da educação, pois não concretiza, em suas disciplinas e práticas, a efetividade de um ensino que paute os conhecimentos sobre as relações díspares entre brancos e demais raças e etnias em nosso país, assim como não considera os saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas como importantes fontes de formação profissional para as(os) psicólogas(os) no país. O Código de Ética da Psicologia expressa em seus princípios que devemos fundamentar nossa atuação a partir dos valores que alicerçam os Direitos Humanos e que é vedado ao profissional ser conivente e ator em qualquer prática discriminatória (Conselho Federal de Psicologia, 2005).

Nosso desejo é destacar que não basta a(o) psicóloga(o) não discriminar, é necessário ela(e) se posicionar ativamente contra a existência de relações sociais de dominação e exclusão existentes no país – tendo como referência a famosa citação de Angela Davis "não basta não ser racista, é necessário ser antirracista". É importante destacar que, na história da Psicologia e relações étnico-raciais, a mudança sobre o negro visto como um objeto da ciência para o negro

SUMÁRIO

como sujeito e autor/produtor de conhecimento ocorreu devido à luta coletiva dos movimentos sociais que denunciaram o racismo acadêmico e epistemológico (Schumann; Santos, 2017). Na história da Psicologia no Brasil, notamos que o racismo fez parte da construção de conhecimentos em relação às etnias e raças não brancas.

O racismo científico, no início do século XX, declarava ativamente que havia a existência de raças e que aquelas tidas como não-brancas eram vistas como menos evoluídas. Muitos estudos psicológicos apresentavam a concepção das pessoas negras como a raça inferior, sendo que este cenário passa a modificar-se a partir da concepção culturalista das relações raciais, na qual imperou o mito da democracia racial, que podemos considerar ainda vigente, pois declara que somos um país miscigenado, no qual não há disputas sociais devido à raça (Santos; Santos; Deus, 2023).

Entretanto, os movimentos sociais e a contribuição de importantes intelectuais negros e indígenas nos coloca no momento crítico em que não é mais aceito o discurso limitante e racista sobre pessoas negras e indígenas, e sim valorizar o protagonismo desses grupos sociais para falarem sobre sua história e seus saberes dentro e fora dos espaços escolares e acadêmicos.

O reflexo dessas atuações surge em regulamentos e iniciativas que objetivam combater práticas discriminatórias e a perpetuação do racismo na sociedade. Na Psicologia, temos um passo significativo que foi a elaboração da Resolução n.° 18/2002 pelo Conselho Federal de Psicologia, a qual "estabelece normas de atuação dos psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial" (CFP, 2002). Outro documento que se destaca e tem sido orientador para a prática psicológica são as Referências Técnicas para atuação de psicólogos nas relações raciais (CFP, 2017), que trazem um importante levantamento social e histórico sobre como as relações raciais se apresentam no Brasil e qual a importância de a(o) profissional de psicologia se posicionar diante dos efeitos psicossociais do racismo

em grande parte da população brasileira. É necessário que profissionais de psicologia atuantes nos diferentes contextos educativos possam estar articulados e contextualizados no que se refere às humanidades e suas diversidades presentes nos espaços escolares, bem como alicerçar e fomentar práticas antirracistas e pluriversais.

Ressalta-se que o contexto escolar e acadêmico reproduz práticas racistas, intolerantes e discriminatórias e, por vezes, alicerça a ocorrência de uma educação inclusiva homogeneizante e excludente. Ao contrário disso, desejamos que o cenário escolar e educacional contemple a diversidade e que se discuta a inclusão de questões de religião, gênero, etnicidade, comunidade, questões sociais e econômicas, pluriversalidade, entre outros temas importantes para a vida das pessoas que integram a comunidade escolar e instituições de ensino (Fontenele; Melo, 2016).

As/os profissionais de psicologia devem estar diretamente implicados na construção de discussões e ações que visem garantir práticas inclusivas, como foco no respeito à diversidade humana. Dentro disso, pode-se citar a implementação da Lei n.º 13.935/2019, que tem como objetivo fomentar abertura de campos de trabalho para os profissionais de psicologia na educação básica. Essa Lei expressa a necessidade do conhecimento dos contextos escolares, educacionais, sociais e articulação intersetorial a fim de integrar conhecimentos e possibilidades para implementação de práticas e intervenções mais contextualizadas e efetivas. Junto disso, promover ações com foco no enfrentamento a preconceitos, violências, discriminações no contexto escolar, bem como contribuir para a formação de profissionais na área escolar e educacional (CFP, 2021). Com a implementação dessa Lei, espera-se que haja também uma transformação e mobilização na formação e atuação das/os profissionais de psicologia para que possam estudar e compreender a realidade brasileira contida nos diferentes contextos educacionais.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Assim, na possibilidade de compreensão, entendimento e aceitação das diferentes pessoas e realidades presentes no cenário escolar e educacional, possamos, de fato, vivenciar a mudança de um contexto que nos (pessoas indígenas e negras) coloca, por muitas vezes, como objetivos e/ou que temos que ser silenciados, excluídos, mortos, invisibilizados em um contexto que deveria aceitar e potencializar a nossa humanidade e intelectualidade. Tal como refere Geni Nuñez ao expressar o seu incômodo com essa realidade de sempre nos colocarem como objetos e como pessoas dignas de vivenciar continuamente violências e questionar: "*se as violências são relacionais, por que expor apenas a dimensão subalternizada dessas relações?*" (Lessa, 2021, p. 7, grifo nosso). Tal questão ocorre nos diferentes contextos e realidades escolares e educacionais ao longo do nosso processo de escolarização. Desde crianças, muitas de nós são expostas a diversas violências e episódios de racismo.

Cenários escolares e educacionais dominados por pessoas da raça branca que compõem contextos com a maioria de professores, técnicos educacionais, orientadores, supervisores, diretores, entre outros profissionais pertencentes à realidade de ensino no Brasil e que se colocam como detentores de um poder o qual não cogitam desocupar e muito menos modificar a lógica das relações institucionais com a ideia de que "sempre foi assim", "é o sistema", "racismo é estrutural", "somos poucos para mudar a realidade de muitos", e que se perpetuam em um lugar de privilégio social, tal como refere a intelectual negra Cida Bento, com a manutenção do pacto da branquitude.

No livro "O pacto da Branquitude", Cida Bento (2022) aborda suas experiências pessoais e profissionais em que constata a presença de um acordo que é produto colonial e escravocrata vigente na sociedade que se alicerça na lógica capitalista, constituído na ideia de autopreservação e perpetuação dos interesses das pessoas brancas. Essa questão está presente nas organizações e instituições, o que também ocorre nas diversas instâncias de ensino presente

na educação infantil, ensino fundamental e médio, ensino técnico/profissionalizante, ensino superior e na pós-graduação. A formação profissional, quando não voltada para as pautas do antirracismo, preserva e perpetua o privilégio do grupo racial branco.

Nessa perspectiva, no meio acadêmico encontra-se um movimento incipiente de estudo sobre a temática racial, entretanto muitas vezes mantendo-se o pacto narcísico da branquitude ao não questionar e efetivamente não se implicar na luta antirracista. A academia acaba por reproduzir o racismo, estudando as relações raciais e seus impactos, produzindo artigos, citações e demais quantitativos necessários para a produtividade acadêmica sem necessariamente causar reais impactos sociais e na comunidade ao continuar discriminando e tratando como objetos aqueles que estão no espaço acadêmico sendo silenciados em seus saberes.

Com isso, a história se perpetua como sendo única nas universidades, a ideia de ciência construída a partir da modernidade e colonialidade que, ao contrário do que se perpetua, não trouxe a civilização para outros territórios, levou, sim, a destruição e aniquilamento, a desvalorização dos saberes e o imperativo de que o conhecimento é único e produzido por países do norte-cêntrico que desconsideram as demais epistemologias existentes no mundo (Grosfoguel, 2016). Assim, como afirma Geni Nuñez, "as universidades historicamente vêm se tornando um espaço que se aproveita dos saberes originários, mas não os reconhece, na medida em que realiza e produz... séculos de um montante de pesquisas com autoria não-indígena 'dando voz' para nossos povos.... para além das 'boas intenções', quem saía com a autoria, currículo, emprego e carreira era o/a pesquisador não-indígena" (Lessa, 2021, p. 43). Essa perspectiva também se relaciona às pessoas negras. É importante mudar essa questão de forma a poder estudar e conhecer realidades com foco nas nossas potências e demandas e que elas possam ser evidenciadas. Além disso, soma-se a uma necessidade de ações concretas na perspectiva antirracista de(s)colonial nos contextos escolares e educacionais.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Kelma de Alencar; XIMENES, Verônica Morais. Permanência de estudantes pobres nas universidades públicas brasileiras: uma revisão sistemática. **Psicologia da Educação**, n. 50, p. 18-29, 2020.

BENTO, Maria Aparecida Bento. A identidade racial em crianças pequenas. *In:* BENTO, Maria Aparecida (org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012.

BENTO, Maria Aparecida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 53-69, 2012.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, 20 dez. 1996.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica**: orientações para regulamentação da Lei n.º 13.935, de 2019 - versão 2021. Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. 1. ed. Brasília: CFP, 2021. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/psicologas-os-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações Raciais**: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os. Brasília: CFP, 2017. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes_raciais_baixa.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 18/02**. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial. Brasília, 19 dez. 2002. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF. Acesso em: 10 fev. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 10/05**. Código de Ética Profissional dos Psicólogos. Brasília, 21 jul. 2005. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/07/resolucao2005_10.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

DEUS, Meiridiane Domingues de; SANTOS, Tatiane Silva Cerqueira. Reflexões sobre a saúde mental de pessoas negras na pós-graduação brasileira. *In:* JARDIM, Giovane Rodrigues; SOUZA, Cristiéle Santos de (orgs.). **Pluralidade, mundo e política**: interlúdios em tempos sombrios. Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2021.

DEUS, Meiridiane Domingues de; SANTOS, Tatiane Silva Cerqueira; PIERRE LOUIS, LIMA, Renata Cristiane Araújo de. Ingressos de estudantes negras e negros do ensino médio ao ensino superior. *In:* JARDIM, Giovane Rodrigues; CORTEZE, Miguelângelo; BALKE, Marlova Elizabete (orgs.). **Educar-se significa tornar-se livre**: excertos do III Workshop de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do IFRS campus Erechim. Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2021.

FARIA, Lucas Luis; MARTINS, Catia Paranhos. Autoetnografia e a potência do habitar e (des)aprender com territórios indígenas: contribuições para(s)colonizar a Psicologia. **Teoria e Cultura**, v. 17, n. 3, 2022.

FONTENELE, Adna Fabíola Guimarães Teixeira; MELO, Aline Guilherme. Relações étnico raciais: o compromisso da Psicologia Educacional na efetivação das Leis 10.649/03 e 11.645/08. *In:* FRANCISCHINI, Rosângela; VIANA, Meiri Nunes. **Psicologia escolar**: que fazer é esse? Brasília: CFP, 2016.

GROSFOGUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, 2016.

GUZZO, Raquel de Souza Lobo. **Psicologia escolar**: LDB e educação hoje. 3. ed. Campinas: Alínea, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama do censo 2022**. [*s.l.*], 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/. Acesso em: 26 set. 2024.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Pedro; SILVA, Eduardo. A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos potiguara da paraíba/brasil: considerações iniciais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 1, p. 105-113, 2021.

SUMÁRIO

SANTOS, Ticiane Lúcia dos; SANTOS; Samara Silva dos; DEUS, Meiridiane Domingues de. O ensino do racismo na formação em psicologia: uma compreensão das trajetórias percorridas por profissionais da área sobre o tema. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 16, 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. A Psicologia e o discurso racial sobre o negro: do "objeto da ciência" ao sujeito político. **Psicologia**: Ciência e Profissão, v. 37, p. 172-185, 2017.

PEREIRA, Artur Oriel. Infâncias e pesquisa em busca de pedagogias descolonizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 19, n. 174, p. 340-345, 2019.

SUMÁRIO

6

Silvana Maia Borges
Claudia Scaramussa
Jessica Aguiar
Juliana Maia Borges
Taís Fim Alberti

CONVOCAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA ACESSIBILIDADE:

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A INCLUSÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-355-4.6

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

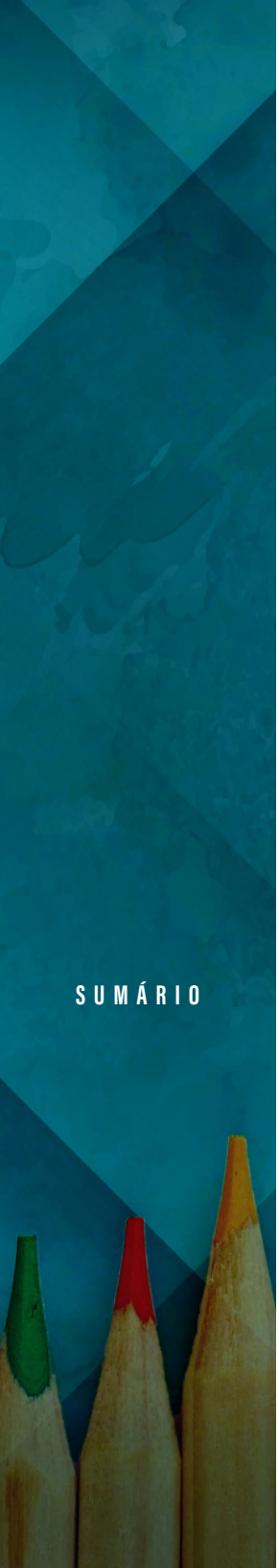
O discurso social contemporâneo é marcado pela defesa do respeito às diferenças e diversidade, a fim de que se promova amplamente a inclusão. Com relação à inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD), tema central deste texto, Costa *et al.* (2022) apontam que, superados alguns paradigmas históricos, a saber, a exclusão, a segregação e a integração, atualmente vivenciamos a etapa da **inclusão** (grifo nosso). Esse paradigma – inclusão – conforme os mesmos autores, abarca o período cujas modificações sociais constituíram normas, promovidas pela organização dos estados, positivadas por legislações, para garantir a dignidade das PcD, especialmente com relação ao acesso a um ensino inclusivo.

Em consonância, a inclusão social é um direito das PcD assegurado legalmente e abrange, além do essencial enfrentamento e combate a diferentes formas de preconceito e discriminação, ações que garantam e promovam "em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (Brasil, 2019, p. 8). No Brasil, dentre as conquistas legais envolvendo os direitos das PcD estão os avanços colocados pela Constituição Federal de 1988[53] e pela Lei n.º 13.146, de 2015[54] – Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência – também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, entre outras.

Cabe sinalizar, porém, que, mesmo vivenciando o paradigma da inclusão, o qual representa avanços importantes na garantia

53 Tais como a não discriminação de PcD em relação à admissão ao trabalho e ao salário; a educação formal preferencialmente no ensino regular; o atendimento educacional especializado; a adequação de transportes públicos, dentre outros.

54 Dentre os direitos previstos na LBI, registramos: o direito à vida; à habilitação e reabilitação; à saúde; à educação; à moradia; ao trabalho; à assistência social; à previdência social; à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer; ao transporte e à mobilidade; à participação na vida pública.



SUMÁRIO

de direitos das PcD – nacional e internacionalmente –, a inclusão social dessas pessoas não está consolidada. Assim o sendo, precisamos assumir que o contraponto da inclusão é a exclusão, o que sustentamos com base nos apontamentos do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS), entidade que, ao debater acerca do Modelo Social da Deficiência contemporâneo, evidencia que o capacitismo (que se refere a ações preconceituosas que discriminam e menosprezam a capacidade das PcD), os obstáculos de acesso às políticas públicas e as violações de direito são exemplos de aspectos que permeiam o cotidiano das PcD. Tais questões impactam as subjetividades, o que invoca o debate e o "[...] compromisso ético e político da Psicologia no enfrentamento à patologização e no combate a diferentes formas de preconceito e discriminação [...]" (CRPRS, 2022, p. 2), por conseguinte, de exclusão.

Destarte, partimos da concepção de que não se trata de contribuir com a inclusão, porque este é um direito legal das PcD. Ainda que haja essa necessária garantia, temos, enquanto sociedade, um dever/compromisso ético com a inclusão, o qual precisa ser assumido por todas as pessoas, principalmente por profissionais, independentemente da área de formação, o que justifica este escrito. Portanto, o tecemos como provocação e, acima de tudo, convocação, para a implementação da acessibilidade, no intuito de contribuir com a construção de caminhos possíveis para a concretização da inclusão e combate à exclusão. Nesse sentido, trazemos para a discussão a Lei Federal n.º 13.935/2019[55], que, em nosso entendimento, terá implicações importantes quanto à consolidação da educação inclusiva, podendo contribuir, cotidianamente, com o enfrentamento da exclusão social, por meio de diferentes intervenções nas instituições escolares, como discorremos na sequência do texto.

55 Que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica (Brasil, 2019).

SUMÁRIO

Salientamos, conforme descrito no art. 2º da LBI, que são consideradas PcD quem tenha "impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras[56], pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (Brasil, 2019, p. 9). Desse modo, para que a inclusão ocorra é fundamental compreender a acessibilidade[57], que, segundo Manzini (2005), é uma condição para a inclusão social.

Sassaki (2009, p. 1) contribui com a discussão e assevera que "a afirmação de que 'Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção', inserida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), inspirou o combate às barreiras arquitetônicas [...]". Desde então, as discussões sobre o tema têm avançado, sendo que a acessibilidade se refere, conforme o art. 3º da LBI, à:

> possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2019, p. 9).

56 O significado de barreira também está posto na LBI, sendo considerado "qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...]" (Brasil, 2019, p. 9).

57 De acordo com Sassaki (2009), seis dimensões compõem a acessibilidade, sendo elas: arquitetônica – sem barreiras físicas; comunicacional – sem barreiras na comunicação entre pessoas; metodológica – sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.; instrumental – sem barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios etc.; programática – sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.; e atitudinal – sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência.

Frente ao exposto, a acessibilidade diz das condições concretas que devem ser possibilitadas em todas as esferas da sociedade, neste caso, para garantir a inclusão de PcD. Manzini (2005) indica também que o conceito de acessibilidade se pauta em situações da vida cotidiana, ou seja, a acessibilidade pode ser observada, implementada, medida, legislada e avaliada. Dessa forma, para este autor, podemos criar condições de acessibilidade para que as pessoas tenham acesso a determinadas situações ou lugares, sendo que a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) aborda os preceitos de acessibilidade por meio da Norma Brasileira (NBR) n.º 9.050 (ABNT, 2020). Complementando, para Sassaki (2009), a acessibilidade é uma qualidade, isto é, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Assim, se a acessibilidade for projetada sob os princípios do desenho universal[58], ela beneficiará todas as pessoas.

Para além das essenciais e bastante discutidas acessibilidades arquitetônica e comunicacional, que garantem a adaptação dos espaços físicos e da comunicação/sinalização diferenciadas, destacamos a importância da acessibilidade atitudinal, que deve permear as relações sociais, ou seja, deve se fazer presente cotidiana e corriqueiramente em todas as situações, o que independe da presença de PcD. Com essa defesa, que implica uma postura ético-política na vida e na atuação profissional, nosso escrito constitui-se em um relato de experiência sobre ações de acessibilidade – sobretudo, atitudinal – desenvolvidas para proporcionar a inclusão de PcD durante um evento acadêmico[59], realizado no ano de 2023.

58 Conforme descrito na LBI, desenho universal refere-se a "concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;" (Brasil, 2019, p. 9).

59 Trata-se do "I Encontro de Psicologia Escolar e Educacional do RS – Convocações ético-epistemológicas a partir da Lei 13.935/2019", ocorrido nos dias 20 e 21 de outubro de 2023, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul (RS). O encontro foi promovido pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Representação Regional do Rio Grande do Sul, em parceria com o Núcleo Compartilha, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da UFSM.

Além de garantir a acessibilidade, buscamos, durante o evento, tornar a inclusão uma discussão presente em todas as atividades propostas, a fim de fomentar o debate, gerar sensibilização e reflexões, promovendo ao público participante consciência, empatia e, quiçá, mudança de comportamento.

O evento aludido teve centralidade na atuação em Psicologia Escolar e Educacional (PEE) e na já citada Lei Federal n.º 13.935/2019, que trata da inserção de profissionais da Psicologia e do Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Nós, autoras deste texto (sendo uma terapeuta ocupacional e quatro psicólogas, pessoas sem deficiência[60]), participamos da comissão organizadora do evento e contribuímos para que a inclusão de PcD se efetivasse nas diferentes etapas e atividades realizadas. Perante os efeitos observados a partir do movimento gerado pelas ações de acessibilidade, entendemos que seria pertinente registrá-las e divulgá-las por meio deste escrito, que pretende dar continuidade à mobilização proposta no evento, com a finalidade de contribuir com o incentivo e comprometimento quanto à inclusão.

Nos pautamos para isso em Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 60) no intuito de afirmar que a experiência serve como ponto de partida para a aprendizagem, o que faz com que um manuscrito do tipo relato de experiência possibilite a "apresentação crítica de práticas e/ou intervenções científicas e/ou profissionais". Entendemos, também com base nos autores mencionados, que relatos de experiências (modalidade de escrita acadêmica) corroboram a construção de conhecimento, sendo relevantes especialmente para a melhoria das ações científicas e profissionais. Outrossim, o relato de experiência é uma expressão escrita que contempla vivências sobre assuntos

60 Destacamos este aspecto para registrar a ciência de que abordamos o tema da inclusão de PcD desde o lugar de pessoas sem deficiência, ou seja, mesmo assumindo o compromisso ético aqui defendido, incorremos em equívocos, posto que nos coadunamos à premissa do "nada sobre nós sem nós", que será retomado na sequência do texto.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

diversos e tem a potencialidade de contribuir com a elaboração de novos construtos científicos.

Diante do exposto, nosso objetivo, neste relato de experiência, é compartilhar algumas ações de acessibilidade realizadas durante o evento acadêmico "I Encontro de Psicologia Escolar e Educacional do RS", as quais foram pensadas para promover a inclusão de PcD durante as atividades do evento. Esperamos apontar caminhos possíveis, nunca estáticos, posto que em constantes transformações, já que a acessibilidade precisa ser adaptada a cada realidade. Ainda, pretendemos convocar todas as pessoas, especialmente profissionais das diferentes áreas de formação/atuação, a estarem ativas e assumirem seu lugar no debate sobre a inclusão e na implementação da acessibilidade, nos distintos âmbitos sociais.

Para isso, organizamos o texto da seguinte forma: inicialmente apresentamos um panorama geral sobre a inclusão e as principais lutas das PcD. Na sequência, discorremos sobre a Psicologia Escolar e Educacional e suas contribuições com o processo de inclusão. Por fim, compartilhamos o relato de experiência sobre as ações de acessibilidade implementadas no evento acadêmico já nomeado, apontando, de forma orientativa, caminhos possíveis para contribuir com a inclusão.

A INCLUSÃO E AS HISTÓRICAS LUTAS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

De acordo com a "Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua: Pessoas com Deficiência: 2022", realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima-se que no Brasil existam 18,6 milhões de pessoas com dois anos ou mais com algum tipo de deficiência, o que corresponde a

SUMÁRIO

8,9% da população total brasileira nessa faixa etária. Em termos de inclusão escolar, a maioria das PcD não concluiu a Educação Básica (EB) e apenas um quarto dessas pessoas completou o ensino médio, enquanto mais da metade da população sem deficiência alcançou esse nível de instrução. No âmbito do mercado de trabalho, somente 26,6% das PcD estão empregadas, em comparação a 60,7% da população geral, e a maioria trabalha na informalidade (IBGE, 2023). A falta de acesso à educação e trabalho acaba por reforçar desigualdades estruturais. Dessa forma, os dados revelados pelo PNAD evidenciam que há um longo caminho a ser percorrido para uma inclusão social efetiva no Brasil.

Com relação ao histórico das PcD no Brasil, cabe citar que foi marcado por lutas e exclusão e, num período bem mais recente, por conquistas significativas no que diz respeito aos direitos das PcD e à inclusão. Maliska e Fracaro (2022) colocam que a continuação de situações excludentes fez com que as PcD seguissem na busca pela plena inclusão, e, sob o lema "Nada sobre Nós sem Nós", auxiliaram na elaboração de um documento internacional que consiste na mudança de paradigma no tratamento da deficiência.

Nesse tocante, mencionamos também a Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que contempla o Modelo Social da Deficiência ou de Direitos Humanos e retira o foco da lesão e o coloca nas barreiras que as PcD encontram na sociedade. Nesse modelo, o conceito de lesão compreende uma condição física ou mental, em que a funcionalidade de uma parte do corpo é afetada. Por outro lado, a deficiência passa a ser um conceito social, aberto e em construção, centrado nas vivências das próprias PcD (Diniz, 2007).

Diante do exposto assinalamos que a luta das PcD e de suas famílias culminou na conquista de marcos legais, que garantiram e consolidaram uma série de direitos fundamentais. Essas leis foram vitórias significativas, frutos de anos de reivindicações e enfrentamentos. Assim, a inclusão não deve ser entendida como uma

SUMÁRIO

conquista de direito individual, mas como uma responsabilidade coletiva, pois, quando garantimos a participação de PcD nos diferentes âmbitos da sociedade (educação, mercado de trabalho, cultura, espaços públicos, entre outros), estamos, além de cumprindo o nosso papel social cooperando para uma inclusão efetiva, exercendo nada mais do que obrigações legais.

Acerca da história da construção do Modelo Social da Deficiência, a mesma remonta ao rompimento com a hegemonia do discurso biomédico, que ainda persiste e encontra-se legitimado atualmente. Uma vez que esse discurso enfatiza a lesão em oposição a uma perspectiva centrada na PcD enquanto sujeito ativo, romper com a narrativa biomédica é essencial para orientar ações e políticas públicas de inclusão social. Nesse sentido, precisamos assumir que a Psicologia, enquanto ciência e profissão, desenvolveu-se historicamente em interlocução com discursos normativos fundamentados no modelo biomédico (Gesser; Nuernber; Toneli, 2012). A narrativa biomédica, por sua vez, aproxima-se de uma lógica caritativa e assistencial. Alheias aos interesses das PcD, as ações de acessibilidade são direcionadas a um sujeito entendido como passivo. A inclusão, nessa perspectiva, revela uma relação de poder disfarçada de benevolência. Por conseguinte, subjacente a esta lógica, desvela-se o entendimento da deficiência não como uma forma de estar no mundo, mas como uma condição cercada por discursos capacitistas, fundamentados no compadecimento (Luiz; Silveira, 2020).

Em contrapartida, a inclusão social compreende um processo emancipatório fundamentado no imperativo ético de justiça social, o qual remonta aos princípios do Modelo Social da Deficiência. O planejamento e implementação de ações de acessibilidade devem não só atender as necessidades, mas também possibilitar o acesso e permanência centrados na autonomia e preferências das PcD. Contudo, o capacitismo estrutural, por meio de discursos atravessados pela lógica biomédica e assistencial, materializam-se tácita ou explicitamente nas relações sociais estabelecidas.

SUMÁRIO

Cabe salientar que o lugar de que partimos nesta escrita, isto é, a vivência de mulheres sem deficiência, implica reconhecer nosso local de fala, dessa forma, mesmo não intencionalmente, somos beneficiadas pelas estruturas de privilégio. O caráter estrutural do capacitismo estabelece relações de poder que impactam tacitamente, a nível microssocial, as nossas vivências e relações. Sendo assim, a exclusão social impacta indiretamente toda a sociedade por reforçar estruturas que perpetuam relações desiguais. Pensar caminhos para a construção de espaços inclusivos convoca todos(as) a assumir um posicionamento ético-político anticapacitista, bem como o compromisso de concretizá-lo em ações de acessibilidade, fundamentadas no princípio da justiça social. Portanto, a inclusão exige, primordialmente, das pessoas sem deficiência, a adoção de uma postura crítica e reflexiva, a fim de mitigar a reprodução de lógicas capacitistas.

Ainda, em consonância com Davis (2017, p. 23): "devemos sempre tentar erguer-nos enquanto subimos". A partir da perspectiva interseccional dessa autora, sua compreensão é de que diversas formas de opressão compartilham uma base comum de opressão, que afeta a todas as minorias. Sendo assim, a luta e o compromisso ético com qualquer forma de opressão – como a exclusão social de PcD – deve expressar de forma evidente essa compreensão. Em suma, a autora nos lembra que a emancipação de qualquer sujeito jamais se dará concomitante à opressão a qualquer outro indivíduo ou grupo.

Outro aspecto a ser demarcado é que a inclusão social não se limita a ações específicas a serem implementadas somente na presença das PcD. A inclusão pressupõe uma postura a ser adotada independentemente de haver PcD nos ambientes, pois estes precisam estar prontos para receber a todos(as). Promover a familiarização com os aspectos fundamentais da acessibilidade precisa ser um exercício habitual. Um ambiente receptivo à demanda de todo(as) antecede a aproximação, favorece e facilita o acesso das PcD.

SUMÁRIO

Nesse sentido citamos a acessibilidade atitudinal, que, de acordo com Romanini e Maceda (2022), destaca-se perante as demais dimensões de acessibilidades, pois pode ser considerada aquela que está diretamente vinculada às atitudes das pessoas, tendo por objetivo sensibilizar e conscientizar os envolvidos na construção dos espaços livres de preconceitos, estigmas e estereótipos. No espaço escolar, a acessibilidade atitudinal é especialmente importante, pois pode estimular a convivência entre os(as) envolvidos(as) no processo educativo e corroborar o enfrentamento de diversas barreiras que permeiam as relações nesse contexto, sobre o que discorremos a seguir. Afinal, como indica Martínez (2015), a inclusão escolar constitui-se como um dos temas mais debatidos no contexto educacional. O caráter excludente da sociedade contemporânea, a situação da escolarização no país e as políticas educacionais em relação à inclusão escolar das PcD, entre outros, têm constituído importantes elementos para incentivar as discussões sobre o tema.

Para essa autora, sendo que nos coadunamos ao seu pensamento, diante das políticas de inclusão escolar, o(a) psicólogo(a) depara-se com a reflexão sobre "se quer ou não aceitar o desafio de contribuir intencionalmente para a efetivação da inclusão" (Martínez, 2015, p. 137). Eis uma escolha que está vinculada aos seus valores, concepção de mundo, anseios e prioridades. Portanto, seu compromisso com uma sociedade mais justa se expressa nessa escolha.

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

Como sinalizamos anteriormente, a premissa na qual nos pautamos é a de que o compromisso com a inclusão de PcD é de todas as pessoas e, por conseguinte, de todos(as) os(as) profissionais. Contudo, neste tópico nos atemos à Psicologia, mais especificamente

SUMÁRIO

à PEE, por duas razões principais: além de esta ser a área de interesse, atuação e pesquisa, de algumas das autoras, o evento que nos propusemos a relatar neste texto teve foco nessa área de especialidade da Psicologia. De pronto denotamos que a PEE será abordada em um sentido abrangente, pois, segundo Borges *et al.* (2022, p. 81), quando se fala nesta área da psicologia geralmente se associa suas contribuições na/com a Educação Básica (EB). Contudo, "o que caracteriza a atuação nessa área não diz respeito ao seu *locus*, mas aos objetivos da prática realizada nas instituições educacionais [...]". Depreendemos daí que a PEE, nas instituições formais de ensino, atua com foco nos processos educativos e, portanto, na inclusão escolar, da EB ao Ensino Superior (ES). Para fins de registro, mencionamos ainda que a atuação da PEE também ocorre em outros espaços educativos, em instituições informais.

Isto posto, trazemos para a discussão o processo de regulamentação da Lei n.º 13.935/2019, que vem ocorrendo, gradativamente, em todo o país, propiciando a inserção de psicólogos(as) na rede pública de ensino, tendo como uma das principais demandas para esses(as) profissionais o processo de inclusão escolar. Tada (2018) nos ampara nessa afirmação demonstrando que a obrigatoriedade da matrícula de estudantes com deficiência – assegurada nas Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica[61] – e a necessidade de as escolas se adaptarem para atender as demandas pedagógicas dessas pessoas colocou desafios às escolas. Por conseguinte, a mediação da relação entre os atores escolares e estudantes com deficiência se fez presente, posto que o acesso desse público à escola regular também evidenciou, segundo a autora, o despreparo dos profissionais e da equipe técnica para se relacionar com PcD.

A partir de suas pesquisas, a autora aludida sinaliza que muitos(as) docentes relatam a sensação de angústia por ter em sala

61 Documento do Ministério da Educação (MEC), do ano de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

SUMÁRIO

de aula estudantes com deficiência e sentem-se desamparados(as) pela equipe técnica e gestora quanto à política de inclusão escolar. Isso não é mero acaso, já que, segundo a mesma autora, "[...] a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa com deficiência é pouco abordada nos cursos de graduação, o que contribui para uma formação inadequada do futuro profissional [...]" (Tada, 2018, p. 108), o que certamente reverbera nas práticas pedagógicas.

Depreendemos, então, que as demandas, sendo que a escrita no plural não é aleatória, pois diversas são as situações e possibilidades de intervenção da psicologia quanto ao processo de inclusão escolar, abarcam tanto a mediação das relações de PcD com os(as) profissionais da educação e demais integrantes da comunidade escolar, quanto o enfrentamento do capacitismo, da discriminação e outras ações em torno da implementação da acessibilidade em todos os seus espectros (arquitetônica, metodológica, comunicacional, instrumental, programática e atitudinal), a fim de dirimir as barreiras existentes nas instituições escolares. Lembramos também, com base em Tada (2018), que as relações estabelecidas nas escolas refletem os padrões e as normas presentes na sociedade. Portanto, percebemos que as dificuldades manifestas nessas instituições expressam o já referido Modelo Social da Deficiência, o qual precisa ser transformado, cabendo à educação (e seus profissionais) contribuir com esse processo de mudança, o que também implica a psicologia – ciência e profissão.

No que tange à atuação da psicologia, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) atualizou, em 2019, o documento intitulado "Referências Técnicas para a atuação de psicólogas(os) escolares na educação básica" (CFP, 2019). Tal documento, baseado em legislações brasileiras e em princípios do exercício profissional de psicólogos(as), apresenta a proposta de uma educação básica enquanto direito humano fundamental, pautada por uma perspectiva crítica que abarca a compreensão dos diferentes contextos culturais, assim como das demandas individuais e coletivas dos(as)

SUMÁRIO

estudantes. Com isso, entendemos que a educação inclusiva é um dos eixos primordiais do trabalho do(a) psicólogo(a) escolar/educacional. Fundamentado(a) na Lei n.º 13.935/2019, que garante a inserção do(a) psicólogo(a) nas escolas, esse(a) profissional atua como importante agente na identificação de demandas dos(as) docentes e dos(as) estudantes e na realização de intervenções que visem à inclusão e à acessibilidade como uma postura ética no ambiente escolar (Toledo, 2024).

Ainda de acordo com o CFP, no que tange à inclusão e a acessibilidade, de forma mais diretiva, são atribuições do(a) psicólogo(a) escolar e educacional:

> Contribuir para a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, com as equipes pedagógicas, garantir o direito à inclusão de todas as crianças e adolescentes; [...] Promover ações voltadas à escolarização do público da educação especial e pessoas surdas; [...] Promover ações de acessibilidade (CFP, 2022, p. 36-37).

Todavia, registramos que todas as demais atribuições[62] do(a) psicólogo(a) no campo educacional devem considerar o processo de inclusão de PcD, posto que, para Tada (2018), a deficiência apresentada, seja ela intelectual, auditiva, visual, motora ou múltipla, não pode ser impeditiva do desenvolvimento de uma pessoa. Então, de acordo com essa autora, a psicologia – na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural – pode contribuir no resgate do trabalho coletivo nas escolas, buscando dirimir o preconceito em torno do(a) estudante com deficiência, valorizando o respeito à diversidade humana, salientando a formação social da mente, assim como a relevância da aprendizagem para a promoção do desenvolvimento humano. Afinal, como explica a autora, se a deficiência é colocada como impeditiva da aprendizagem e do desenvolvimento, a PcD estará condenada

62 Descritas no documento "Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei n.º 13.935" (CFP, 2022).

SUMÁRIO

a uma vida de exclusão. Mas, se a deficiência for assumida e compreendida como um problema orgânico que não impossibilita seu aprender/desenvolver, e se suas relações a desafiam, oportunizando a apropriação dos signos culturais, será, sim, possível contribuir para que a PcD se humanize[63], processo que deve ocorrer com todas as pessoas, garantindo o direito básico à educação.

Como já mencionamos, para que a inclusão aconteça efetivamente, a acessibilidade é essencial, sendo que a PEE tem muito a contribuir com a acessibilidade, especialmente a atitudinal, cabendo explicá-la de modo mais aprofundado. Antes disso, vale registrar que, segundo Romanini e Maceda (2022), a educação inclusiva e a acessibilidade atitudinal ainda são temas pouco debatidos nos cursos de graduação, o que não difere na psicologia, carecendo de atenção por parte das instituições de ensino, para além da preocupação com o cumprimento de normas legais e índices de avaliação do Ministério da Educação.

Quanto à acessibilidade atitudinal, constituí-la é, sobretudo, um processo de desconstrução da cultura educacional vigente em nosso país. Isso porque o desafio em efetivar políticas de inclusão requer a adequação dos sistemas de ensino, a fim de que todos(as) tenham um ensino de qualidade em qualquer instituição, da EB ao ES. Logo, tal processo requer rearranjos educacionais, ou seja, ações que tornem a escola um espaço de exercício da cidadania, bem como de combate à exclusão de alunos(as) do sistema educacional (Romanini; Maceda, 2022).

Frente ao exposto, podemos notar que a acessibilidade atitudinal é propícia ao trabalho/mediação do(a) psicólogo(a) escolar/

63 Esse termo deve ser entendido de acordo a Psicologia Histórico-Cultural e, portanto, com Vygotsky (1995) e suas postulações de que cada estudante precisa, além de acessar a escola, apropriar-se do saber escolar (conhecimento sistematizado), que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, por conseguinte, a humanização. Nessa concepção, a educação consiste no processo dialético de reprodução do humano em cada indivíduo.

SUMÁRIO

educacional, ainda que não seja responsabilidade unicamente deste(a). Destacamos que a escuta atenta e qualificada da psicologia é primordial para detectar silenciamentos, aspectos mascarados ou instituídos, modos como muitas vezes se apresenta o capacitismo estrutural. Entretanto, para que as barreiras sejam dirimidas e, assim, seja promovida a acessibilidade atitudinal, outras pessoas devem cooperar. Diferentemente da acessibilidade arquitetônica, por exemplo, que exige conhecimento especializado para a sua efetivação (como a elaboração de projeto arquitetônico), a acessibilidade atitudinal pode ser concretizada por qualquer pessoa, posto que depende, primordialmente, de ações em torno da eliminação de barreiras atitudinais, as quais, conforme Romanini e Maceda (2022), são consideradas os maiores empecilhos para que uma prática inclusiva aconteça. Dessa maneira, na escola, as atitudes de coordenadores, professores(as), estudantes e funcionários(as) poderão influenciar significativamente para que a inclusão ocorra ou não.

Com efeito, os aspectos citados até o momento nos indicam que a acessibilidade, em suas diferentes dimensões e com suas ferramentas[64], é fundamental para garantir, além do acesso, a permanência de PcD nos diferentes espaços sociais e, neste caso, na escola. Antes de partir para o relato de experiência, reiteramos nosso posicionamento, sendo que para tal nos valemos, mais uma vez, das palavras de Martínez (2015, p. 137):

> Trabalhar em relação à inclusão escolar não é apenas e nem essencialmente, uma questão técnica. O essencial não é estar ou não preparado tecnicamente. Isso é,

64 Nos referimos aos recursos denominados Tecnologia Assistiva (TA). A TA, ou ajuda técnica, conforme descrito na LBI (Brasil, 2019, p. 9), refere-se a "produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;". Salientamos que mesmo sem conhecimento técnico para a elaboração/produção de TA, os(as) psicólogos(as) podem auxiliar detectando demandas e acompanhando a implementação desses recursos, uma vez que a escuta e intervenções desses(as) profissionais é primordial nesses processos.

> sem dúvida, importante, porém, secundário em relação ao essencial: o compromisso com os mais desfavorecidos, o querer trabalhar para transformar essa situação (Martínez, 2015, p. 137).

Em síntese, o compromisso e a motivação facilitarão a busca pelo necessário aprimoramento técnico para a atuação profissional, assim como as escolhas teórico-metodológicas condizentes com a realidade – de exclusão. Dito de outro modo, a implicação ética é o pilar da inclusão social e, quanto à inclusão escolar, nosso compromisso abarca todos os níveis de ensino. Assim, o ES e seus meandros também exigem atenção com a acessibilidade, o que nos leva ao relato das ações propostas em um evento acadêmico/científico.

CAMINHOS E POSSIBILIDADES:
AÇÕES PARA PROMOVER A INCLUSÃO

Ao planejar o evento acadêmico de âmbito regional "I Encontro de Psicologia Escolar e Educacional do RS", tomadas pela premissa já anunciada – e reiterada neste texto em diferentes momentos – de que a inclusão de PcD exige implicação ética de todas as pessoas, em todos os espaços, e sempre com o cuidado de não agir de forma prescritiva, partimos da escuta e do acolhimento buscando conhecer cada pessoa e suas demandas. Tal movimento, além de estar associado ao cuidado humanizado que se espera de qualquer profissional, ancora-se no preceito já mencionado e que firma a inclusão de PcD, "nada sobre nós sem nós".

Também é válido explicitar que, por ser um evento acadêmico/científico, o público participante foi constituído por pessoas adultas, que cursam ou que já concluíram sua formação no ES. Conforme descrito no *website* de divulgação[65], o encontro foi direcionado a

65 Disponível em: https://sites.google.com/view/encontroabrapee-rs/. Acesso em: 1 out. 2024.

SUMÁRIO

profissionais e estudantes das áreas da Psicologia, da Educação e outras que poderiam se interessar pelas discussões propostas. Desse modo, a comissão organizadora partiu da premissa de que os(as) participantes teriam alguma familiaridade com os processos e atividades envolvidos em eventos desse teor, que abrangem desde a realização de inscrição prévia, a possibilidade de submissão de trabalhos a serem apresentados, até o acompanhamento de minicursos, oficinas e palestras de convidados(as), entre outras atividades acadêmicas e culturais que em geral compõem as programações.

Seguindo essa proposta, o evento que relatamos contou com aproximadamente 200 pessoas inscritas e, dentre essas, somente quatro (0,5%) manifestaram, por meio do formulário de inscrição, ter alguma deficiência. Das quatro pessoas, duas (graduadas em psicologia) apontaram ter deficiência física, mas não solicitaram recurso de acessibilidade; e duas (estudantes de psicologia) referiram ter Transtorno do Espectro Autista (TEA), indicando suas principais necessidades, conforme descrevemos na sequência.

Aqui, uma problematização que trazemos diz respeito à restrita presença de PcD no evento, o que nos fez refletir acerca dos possíveis motivos para isso, indagando até mesmo se esse dado expressa alguma característica da área do evento (PEE). Ao mesmo tempo, ainda que existam políticas de ações afirmativas[66] que respaldam a presença de PcD no ES, as matrículas de estudantes com deficiência nesse nível de escolarização apresentam-se, historicamente, bastante reduzidas. Isso é evidenciado pela notícia veiculada no ano de 2024 no *website* "Diário PcD"[67], a qual revela que, em

66 Nos referimos principalmente às seguintes legislações: Lei n.º 12.711, de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências; Lei n.º 13.409/2016, que altera a Lei n.º 12.711/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

67 Título da notícia: "Você sabe qual foi a taxa de crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência, no Brasil, nos últimos 10 anos?". Disponível em: https://shorturl.at/5fA8d. Acesso em: 1 out. 2024.

SUMÁRIO

termos de números, em 2022, havia um total de 9.444.116 matrículas no ES, sendo apenas 79.262 de estudantes com deficiência. Ou seja, a representatividade de alunos com deficiência nesse nível de ensino não chega a 1%. Então, associamos o baixo percentual de inscrições de PcD no evento ao também reduzido número de matrículas dessas pessoas no ES. Portanto, os dados se aproximam e expressam a realidade de exclusão de PcD no ES brasileiro, posto que não podemos, com esses índices, falar em inclusão propriamente. Em consonância, nosso relato parte dessa realidade e reitera a importância de ações que contribuam para a inclusão.

Com relação à acessibilidade arquitetônica, de acordo com Dias (2022)[68], o campus universitário (sede) da UFSM conta com várias edificações adaptadas e reformas vêm sendo executadas de modo parcial, principalmente no decorrer dos últimos 12 anos. Isso se reflete na presença de um modelo de calçada adaptada no campus, com pavimentação de concreto, pisos táteis direcionais, pisos de alerta e travessias de rua. Desde 2010 tem ocorrido a implementação de banheiros acessíveis, rampas de acesso nas entradas dos prédios e nas calçadas para proporcionar uma passagem acessível. Ademais, como explicado pela autora supracitada, em todas as novas edificações do campus, as entradas e banheiros acessíveis já estão previstos desde o início do projeto. Então, como o evento ocorreu em prédios relativamente novos, podemos considerar que os espaços atendiam as condições mínimas esperadas quanto à acessibilidade arquitetônica. Reportamos, ainda, que os prédios ocupados durante o evento contavam com rampas de acesso ou elevador.

No quesito da acessibilidade comunicacional, os elevadores dos prédios possuem sinal sonoro e teclas com sistema de escrita em braile, além do sistema de comunicação habitual, com painel

68 Notícia veiculada no site da UFSM com o título "Acessibilidade: os passeios do campus". Disponível em: https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proinfra/2022/09/28/acessibilidade-os-passeios-do-campus. Acesso em: 2 out. 2024.

SUMÁRIO

eletrônico luminoso. Porém as salas não contam com sinalização em braile em suas entradas. Também cabe apontar que para a universidade fornecer o serviço de Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais – Libras, "é necessário que haja confirmação de participantes surdo(a)s" no evento/atividade, segundo informações que constam no site da UFSM[69]. Entendemos, todavia, que é a acessibilidade que elimina barreiras, o que não vem ocorrendo nessa situação. Vale lembrar a premissa de que não devemos implementar a acessibilidade apenas na presença de PcD.

Dito isso, no intuito de efetivar nosso compromisso com a inclusão, buscamos concretizar a acessibilidade atitudinal mencionada anteriormente, juntamente à acessibilidade comunicacional, desde a primeira etapa do evento, ou seja, sua divulgação – procurando garanti-las nos diferentes momentos do encontro. Assim, a publicidade se deu principalmente por meio de cards veiculados nas redes sociais virtuais das entidades organizadoras do encontro, os quais contaram com a descrição da imagem[70] como um recurso de acessibilidade. Essa descrição possibilitou a ampla comunicação, garantindo também o acesso de pessoas com deficiência visual às informações sobre o evento.

Na etapa seguinte, relativa à inscrição dos(as) interessados(as) em participar do encontro, prezando igualmente pelas dimensões da acessibilidade acima referidas, utilizamos a ferramenta on-line "*Google Forms*" (Formulários Google), com poucas e objetivas questões (nove ao todo), a fim de facilitar o preenchimento de todas as pessoas. Nesse formulário, para identificar as deficiências e entender as necessidades de cada pessoa, e, por consequência,

69 Disponível em: https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/caed/servicos/solicitacao-de-interprete-de-libras. Acesso em: 2 out. 2024.

70 A descrição da imagem trata-se de um recurso de acessibilidade relativo à audiodescrição (AD). Conforme Silva e Barros (2021), a AD é uma modalidade de tradução que busca tornar materiais audiovisuais acessíveis e seu público primário é formado por pessoas cegas ou com baixa visão, para as quais esse recurso é uma fonte de informação.

promover a acessibilidade, inserimos as seguintes questões: 1) "Você tem alguma deficiência?"; 2) "Caso tenha alguma deficiência, cite qual e informe os recursos de acessibilidade que necessita:". A primeira questão fornecia as opções "sim" e "não", para que uma fosse assinalada. A segunda possibilitava que a pessoa respondesse de modo descritivo. Foi a partir desse formulário que identificamos a participação de PcD no evento e tivemos uma compreensão inicial de suas demandas.

Quanto às informações fornecidas por meio do formulário de inscrição pelas duas estudantes que se declararam ser PcD, podemos sintetizar o seguinte: ambas manifestaram ter TEA e comentaram sobre a importância de receber, antecipadamente, informações sobre o evento, como a programação e o local das atividades, bem como a necessidade de apresentar algum documento de identificação. As duas relataram também ter hipersensibilidade auditiva e, portanto, dificuldade quanto a estar em ambientes com muitas pessoas e/ou com ruídos intensos, como quando são utilizadas palmas sonoras em forma de reconhecimento/celebração, situações nas quais precisam fazer uso de abafador de ruídos (fone abafador ou protetor auricular). Uma das estudantes mencionou ainda a necessidade de se movimentar livremente nos espaços para se autorregular, a importância da redução da luminosidade nos ambientes, devido à sensibilidade à luz, assim como recomendou o uso de palmas conforme o sinal em Libras. Com essas respostas demos início ao planejamento das ações que seriam desenvolvidas para promover a inclusão dessas e de outras PcD durante o "I Encontro de PEE do RS".

Concomitante ao planejamento das ações e acompanhamento das inscrições para monitorar a participação das PcD, dez dias antes do evento entramos em contato, pelo e-mail da comissão organizadora, com as duas estudantes acima citadas para melhor acolhê-las e para, dentro do possível, promover maior aproximação e repassar algumas informações/orientações, possibilitando, assim, uma previsibilidade dos acontecimentos. Como as demandas

apresentadas pelas acadêmicas no formulário de inscrição foram muito semelhantes, nosso contato com ambas teve o mesmo teor, conforme a seguir:

> Prezada "nome da acadêmica":
>
> Em nome da Comissão Organizadora do evento, entramos em contato para informar que recebemos sua inscrição e atentamos ao que você referiu no formulário acerca da acessibilidade. Neste sentido, aproveitamos para mencionar que a programação está atualizada no site do evento, para que você já possa ficar por dentro de todas as atividades e os locais em que cada uma ocorrerá. Procuraremos manter o máximo possível o que foi previsto. Inclusive, já inserimos no site um mapa com a localização dos três prédios da UFSM em que teremos atividades - Espaço Multiuso; Auditório do CCSH - prédio 74C; salas de aula do prédio 74B. Só não divulgamos ainda as salas das apresentações de trabalhos, pois os resumos submetidos estão sendo avaliados pela Comissão Científica e divulgaremos a lista dos aprovados com as respectivas salas de apresentações na semana do evento.
>
> Para além da programação e da localização, informamos que você só precisará portar um documento de identificação no momento do credenciamento. Neste momento você também escolherá um dos minicursos e fará sua inscrição, optando por um deles, conforme a disponibilidade das vagas (por ordem de chegada). Eles também estão descritos na programação disponível no site do evento.
>
> Em anexo, encaminhamos as orientações que serão repassadas durante o cerimonial do evento, sendo que pediremos atenção das pessoas quanto aos aplausos (adaptação), conforme descrito no documento que segue. De qualquer forma, se você puder estar com seus protetores auditivos (tampões), achamos pertinente, pois já estamos com aproximadamente 150 pessoas inscritas e o evento terá, portanto, grande circulação de pessoas e, possivelmente, ruídos.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

> Por último, informamos que a psicóloga e mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP) da UFSM, Claudia Scaramussa, é a pessoa de referência da comissão organizadora quanto à acessibilidade, embora qualquer pessoa da comissão (as quais estarão com crachá de identificação durante o evento) estará disponível para auxiliar no que você precisar. Ela está em cópia neste e-mail e você poderá conversar melhor, caso ache pertinente.
>
> Orientamos que, caso necessite, no momento do credenciamento você peça para falar diretamente com a Claudia. A equipe vai localizá-la e apresentá-la a você. Assim, ela poderá guiá-la pelos diferentes espaços do campus em que o evento ocorrerá, para que você fique familiarizada.
>
> Ainda, caso seja necessária alguma adaptação, a Claudia dialogará com a comissão para que possamos pensar alternativas e repassar novas orientações a todas as pessoas, a fim de garantir a acessibilidade.
>
> Agradecemos seu interesse em participar do I Encontro de Psicologia Escolar e Educacional do RS - Convocações ético-epistemológicas a partir da Lei 13.935/2019" e lhe esperamos nos dias 20 e 21 de outubro de 2023 na UFSM. Abraço cordial, seguimos à disposição.

Não recebemos retorno a esse contato, assim como nenhuma dúvida foi endereçada à mestranda citada no texto do e-mail. A menção a uma pessoa da comissão organizadora se deu no sentido de fornecer referência de suporte para as acadêmicas, subsídio importante para pessoas com TEA. Do mesmo modo, antecipamos informações sobre o evento (como os locais das atividades), a documentação necessária para o credenciamento e a previsão de ruídos, dado o número elevado de participantes previsto, ainda que com a sinalização de que seriam recomendados alguns cuidados neste sentido durante o evento.

Na semana do encontro e sem novas inscrições de PcD, enviamos e-mail com informações gerais a todas as pessoas inscritas.

SUMÁRIO

Nesse contato repassamos, em anexo, uma sistematização das orientações sobre acessibilidade, para que servissem de diretrizes durante todo o evento. Logo, com esse contato todos(as) foram convocados(as) a se unir nas ações de acessibilidade planejadas pela comissão organizadora e, portanto, orientados(as) quanto ao fundamental processo de inclusão, o que foi reiterado durante a realização do encontro.

Outrossim, entregamos aos palestrantes, conferencistas e ministrantes dos minicursos, uma carta contendo as mesmas orientações acerca da acessibilidade repassadas aos(as) participantes. Nos dois dias do evento, ao iniciar as atividades que ocorreram nos auditórios, as cerimonialistas retomaram também as instruções sobre a acessibilidade/inclusão. Tais direcionamentos contemplavam recomendações como: indicação para a realização da autodescrição[71] durante a participação nas atividades e, ao utilizar o microfone, afastar-se dele, inicialmente, para que pessoas com deficiência visual conseguissem localizá-lo(a); utilização de palmas em Libras; cuidado com a iluminação dos espaços, reduzindo-a sempre que possível, a fim de amenizar o desconforto de quem tem fotossensibilidade; durante apresentações/projeções visuais, descrição sucinta das imagens (cores, figuras, textos). Nessa esteira, também foi sugerido o uso, sempre que possível, de linguagem inclusiva, evitando-se o "masculino universal", primando pelo termo "profissionais de Psicologia" ou "pessoas psicólogas", ao invés de psicólogos.

Ainda, em um dos espaços utilizados durante o evento (no qual também ocorreu o credenciamento, ou seja, todas as pessoas circularam por ele em algum momento), criamos um "cantinho" diferenciado e acolhedor, disponível para todas as pessoas, com o intuito

71 Trata-se da descrição que a pessoa faz de si mesma e suas características físicas principais, bem como de suas roupas, acessórios e outros detalhes com os quais se sinta à vontade para comentar. A autodescrição é uma forma de audiodescrição, sendo, por isso, um recurso inclusivo para pessoas com deficiência visual, que necessitam dessas informações de forma oral.

de favorecer a autorregulação. Esse espaço foi pensado a partir da compreensão de que muitas pessoas com desenvolvimento atípico podem se sobrecarregar com o excesso de estímulos sensoriais, emocionais e cognitivos do ambiente, necessitando de um local que favoreça o seu restabelecimento. Assim, organizamos esse espaço com a disponibilização de tapete, almofadas, livros (adultos e infantil), plantas e materiais lúdicos, como forma de cuidado em torno de possíveis desconfortos momentâneos.

À guisa de fechamento deste relato e na intenção de avaliar os efeitos das ações relativas à inclusão efetuadas no evento, podemos relatar o empenho da comissão organizadora para efetivar a inclusão, assim como a observação de distintas reações do público participante. Tais reações abrangem manifestações de incompreensão e estranhamento quanto aos recursos de acessibilidade, por total desconhecimento dos mesmos, assim como momentos de esquecimento das orientações, que culminaram em palmas sonoras, por exemplo. Essa última situação ocorreu especialmente no momento cultural, quando várias pessoas bateram palmas para acompanhar a apresentação que ocorria, o que causou desconforto em uma das pessoas presentes, a qual necessitou se retirar do auditório até se restabelecer.

Em nossa percepção, as situações desafiadoras com as quais nos deparamos no evento – de incompreensão, estranhamento e esquecimento – representam costumes arraigados de uma sociedade excludente e que muito tem a se transformar para que a inclusão se efetive, ou seja, os costumes excludentes enraizados precisam abrir espaço para a justiça social. Do mesmo modo, chamou nossa atenção a invisibilização associada às deficiências que não se manifestam fisicamente, como ocorre com algumas pessoas com TEA, que, ao fim e ao cabo, são desconsideradas e negligenciadas, isto é, excluídas, já que muitas vezes nem mesmo são entendidas como PcD.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Por fim, salientamos que os aspectos aqui relatados não abrangem todas as discussões e ações da comissão organizadora em torno da inclusão. Nossa intenção foi abordar os principais movimentos da comissão nas diferentes etapas do evento, sobretudo no que se refere à acessibilidade atitudinal, possível de ser concretizada a partir do comprometimento ético aqui defendido. Sob essa perspectiva, citamos ainda a última ação relativa à acessibilidade, efetivada por meio da publicação dos anais do evento[72]. Essa composição teve formato de e-book e contou com 55 trabalhos (resumos expandidos) apresentados no encontro. Além desses trabalhos, os anais contêm algumas imagens e fotografias, as quais foram descritas, também como forma de tornar essa produção científica acessível para todas as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso texto teve o intuito de compartilhar as ações de acessibilidade promovidas para que a inclusão de PcD se efetivasse no decorrer de um evento acadêmico da área da Psicologia Escolar e Educacional. Procuramos apontar possibilidades a partir das ações e orientações concretizadas pela comissão organizadora do encontro, as quais, com as devidas adaptações a cada realidade, poderão subsidiar a inclusão de PcD em outros espaços e circunstâncias, considerando principalmente a acessibilidade atitudinal.

Registramos, porém, que promover a inclusão em eventos (acadêmicos ou de outra natureza) nada mais é do que garantir um direito das PcD, portanto, trata-se de um dever de quem o promove e, em sentido mais amplo, de toda a sociedade. Reiteramos, assim,

72 Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1SLTKvrhTigx6_Rs9jQZa9LIwUIpyMWOL/view. Acesso em: 2 out. 2024.

SUMÁRIO

que o acesso à educação (e à formação continuada) é, sobretudo, um compromisso ético que deve pautar a nossa atuação, posto que o conhecimento, que nos humaniza, deve ser oportunizado, em iguais condições de acesso e permanência, a todas as pessoas. Em consonância, retomamos nesta conclusão o imperativo ético de combate à exclusão e à opressão que precisa respaldar a nossa prática, em oposição à lógica caritativa, posto que, na medida em que avançamos socialmente, necessitamos superar alguns paradigmas.

Nessa perspectiva, o propósito inerente ao nosso texto foi convidar todas as pessoas a tomarem para si o compromisso de combater a exclusão, assumindo seu lugar no debate e na atuação em torno da inclusão social, o que requer transpor as barreiras historicamente colocadas, promovendo as diferentes dimensões da acessibilidade. Isso nos leva ao enfrentamento das problemáticas que permeiam a vida das PcD, como o capacitismo estrutural e suas repercussões, para que a inclusão não seja mero discurso e, de fato, efetive-se.

Esperamos, com os exemplos do que buscamos concretizar em termos da acessibilidade no I Encontro de Psicologia Escolar e Educacional do RS, ter contribuído com reflexões e indicações de caminhos (e nunca soluções) a serem trilhados para a concretização da inclusão. Reiteramos então o nosso intuito de compartilhar orientações e, principalmente, "convocar" diferentes profissionais para a implementação da acessibilidade em suas atuações, nos mais variados contextos, rompendo com a naturalização de padrões normativos e opressivos, sem o que a inclusão não avançará.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Norma Brasileira (NBR) n.º 9.050**. Rio de Janeiro, 2020. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Disponível em: https://www.caurn.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/ABNT-NBR-9050-15-Acessibilidade-emenda-1_-03-08-2020.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 240, p. 7, 12 dez. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 3. ed. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

BORGES, Silvana; IRIGARAY, Laura; BENCKE, Jennifer; FRITSCH, Caroline. Práticas de Estágio em Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior: a acessibilidade durante a pandemia de Covid-19. *In:* LACERDA, Caroline; DISCONCI, Renilza Carneiro; LIMA, Marta Rejane Trindade de; FLORES, Laiane; ZAPPE, Carla Tatiana; SILVA, Anelise Santos da; SILVA, Gustavo Medeiros da (orgs.). **Textos e contextos de Ensino, Pesquisa e Extensão durante o período de ensino remoto em decorrência da pandemia da Covid-19**. Volume 1: Desafios da Docência. Blumenau: IFC, 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: http://bit.ly/3Y8GJ2w. Acesso em: 27 set. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica**: orientações para regulamentação da Lei n.º 13.935, de 2019 - versão 2021. Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. 2. ed. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: https://psicologianaeducacao.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/32/2022/11/manual_lei_13935-final-web-1.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. A Psicologia e o modelo social da deficiência. **Entrelinhas**, v. 22, n. 91, 2022.

COSTA, Sirlene da; CARMO, Selma do; SANTOS, Carlos; LIMA, Artur. Paradigmas históricos da inclusão e da educação de pessoas com deficiência visual. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 9, n. 1, 2022.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FRACARO, Beatriz, MALISKA, Marcus. "Nada sobre nós sem nós": movimentos sociais e a ruptura do paradigma moderno de deficiência. **Quaestio Iuris**, v. 15, n. 1, 2022.

SUMÁRIO

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 557-566, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua**: Pessoas com Deficiência 2022. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013_informativo.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

LUIZ, Karla; SILVEIRA, Thaís. Pessoas com deficiência e (inter)dependência: uma perspectiva da ética do cuidado para a promoção de justiça social. *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (orgs.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

MANZINI, Eduardo. Inclusão e Acessibilidade. **Revista da Sobama**, v. 10, n. 1, 2005.

MARTÍNEZ, Albertina. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. *In:* MARTÍNEZ, Albertina (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**: novos discursos, novas práticas. 4. ed. Campinas: Alínea, 2020.

MUSSI, Ricardo; FLORES, Fábio; ALMEIDA, Cláudio. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, 2021.

ROMANINI, Moises; MACEDA, Milena. Psicologia escolar, educação inclusiva e acessibilidade atitudinal: reflexões a partir de uma revisão de literatura. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, n. 57, p. 87-118, 2022.

SASSAKI, Romeu. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, v. 7, p. 10-16, 2009.

SILVA, Manoela; BARROS, Alessandra. Para além do visível: pela adoção de um paradigma emancipatório em audiodescrição. **Cadernos de Tradução**, v. 41, n. 2, 2021.

TADA, Iracema. Políticas de inclusão escolar: o que cabe à Psicologia? *In*: CAMPOS, Herculano; SOUZA, Marilene; FACCI, Marilda (orgs.). **Psicologia e políticas educacionais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

TOLEDO, Rodrigo. A psicologia vai à escola: aportes para a implementação da Lei 13.935/2019. **Parlamento e Sociedade**, v. 12, n. 22, p. 101-119, 2024.

VYGOTSKY, Lev. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

7

Jaciana Marlova Gonçalves Araújo
Mikael Almeida Corrêa
Giovanna Del Grande da Silva Alves
Graziela Silva Rodrigues

POSSIBILIDADES PRÁTICAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-355-4.7

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

O presente capítulo pretende apresentar algumas possibilidades práticas que podem ser desenvolvidas como estratégias de ação da Psicologia Escolar no ensino superior. Esse texto surgiu a partir da experiência da equipe do serviço de Psicologia Escolar do Campus Carreiros da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), ao ministrar um minicurso durante o I Encontro de Psicologia Escolar e Educacional do Rio Grande do Sul (RS), ocorrido em Santa Maria em outubro de 2023.

Na ocasião do encontro, a proposta do minicurso foi apresentar as ações desenvolvidas no cotidiano da nossa equipe e compartilhá-las com as colegas presentes no evento. As ações apresentadas vêm sendo desenvolvidas nos últimos quatro anos, nos quais o serviço passou por importantes reestruturações, buscando atender às necessidades apresentadas pelos estudantes e fortalecer a identidade do serviço quanto ao seu fazer específico de psicologia escolar.

As práticas da psicologia escolar no ensino superior apresentam importantes diferenças em relação aos outros níveis de ensino, entretanto ainda são pouco discutidas (Araujo; Pacheco; Menda, 2022). O predomínio das questões do desenvolvimento relacionadas ao término da adolescência e início da vida adulta e a necessária reorganização frente às exigências acadêmicas do ambiente universitário dão o tom às demandas mais frequentes entre os estudantes que buscam o serviço.

Questões culturais, fenômenos epidemiológicos e socioambientais, como a pandemia de COVID-19 e as enchentes que atingiram o RS em maio de 2024, também trazem reverberações para o trabalho que foi desenvolvido nos últimos anos. Nesse cenário, as práticas da psicologia escolar foram entendidas, cada vez mais, como intrinsecamente criativas e necessariamente maleáveis às realidades do público atendido, o qual também muda a cada ciclo letivo.

SUMÁRIO

Vale ressaltar que as ações que serão apresentadas priorizam os contextos coletivos, o fomento da sensação de pertencimento dos estudantes à comunidade universitária e a prevenção em saúde. Assim, essas ações também constituem um enfrentamento a uma pressão constante que ainda persiste no ensino superior: que a Psicologia Escolar deixe de lado as atividades preventivas de caráter coletivo e adote uma postura de "psicologia clínica individual no ambiente escolar". Os resultados positivos alcançados com essas ações reforçam a importância do trabalho da Psicologia Escolar no ambiente universitário e têm servido como referência para defender junto à gestão da universidade a relevância do trabalho preventivo e coletivo.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Diversos estudos nacionais e internacionais associam a vida universitária a necessidades psicossociais que podem advir desse momento, incluindo questões como a saída da casa dos pais ou da cidade de origem, adaptação à universidade e à rotina acadêmica, questões de relacionamento interpessoal e suporte psicossocial, a incidência de transtornos mentais ou demandas de saúde mental, dentre outras (Gomes *et al.*, 2020; Limone *et al.*, 2022; Lopes *et al.*, 2022). Entretanto, os caminhos pelos quais se dá a atuação dos profissionais da assistência estudantil, em que se inclui o profissional de psicologia escolar, nem sempre são bem delineados.

Os marcos da assistência estudantil no Brasil iniciam-se na década de 1930, com programas de alimentação e moradia estudantil, e seguem lentamente através dos anos, destacando-se a criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE) vinculado ao Ministério da Educação e Cultura na década de 1970, a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e

Estudantis (FONAPRACE) em 1987, a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2007 e pela instituição do Decreto n.º 7.234, que normatiza as ações da assistência estudantil nas Instituições de Ensino Superior, em 2010 (Imperatori, 2017; Menda *et al.*, 2022).

A história da Psicologia no Brasil, regulamentada como profissão em 1962, é marcada pelo rigor tecnicista dos modelos laboratoriais e clínicos (Guzzo, 2010). Da mesma forma, a psicologia escolar surge como possibilidade de atuação em um modelo marcado por uma perspectiva individualizante e patologizante que classificava, rotulava e culpabilizava os alunos pelas suas questões e dificuldades (Guzzo *et al.*, 2010; Magalhães *et al.*, 2023). De acordo com Guzzo (2010), a ideia de que a prática do psicólogo escolar deveria estar pautada na avaliação de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem por meio de instrumentos psicológicos permaneceu por muito tempo, enfatizando problemas como próprios dos indivíduos e não fazendo críticas às condições crescentes de desigualdade e exclusão.

A partir da década de 1980, há uma ampliação dos debates sobre o papel e a função da Psicologia na Educação e novos marcos impactam significativamente a relação entre Psicologia, Saúde e Educação. Em 1990, é criada a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Em 2007, o Conselho Federal de Psicologia publica a Resolução n.º 13/2007, em que caracteriza as competências dos psicólogos inseridos em contextos educacionais (Brasil, 2007) e, em 2020, a ABRAPEE publica nota técnica sobre as atribuições da(o) psicóloga(o) escolar e educacional (ABRAPEE, 2020). Entretanto, a experiência profissional trata de "Psicologias Escolares", tendo em vista a diversidade de olhares e perspectivas práticas sobre a atuação do psicólogo escolar nos contextos nos quais se insere.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

METODOLOGIA

Para compor este capítulo, foi utilizado o método de relato de experiência, que possibilita uma redação crítica-reflexiva (Mussi; Flores; Almeida, 2021), na qual são abordados aspectos importantes das experiências vivenciadas nesse contexto universitário. Em especial, abordamos elementos relacionados ao período temporal, descrição do local, caracterização das atividades, tipo de vivência e público das ações e, por fim, dificuldades e potencialidades que se apresentam para a implementação e/ou continuidade dessas práticas na instituição. As possibilidades práticas apresentadas a seguir surgiram, como mencionado anteriormente, impulsionadas pelas necessidades do trabalho em psicologia escolar no ensino superior em uma universidade federal. Esse trabalho precisava atender às demandas dos estudantes da instituição e, ao mesmo tempo, demonstrar para a comunidade acadêmica, que a atuação da psicologia pode ir além da oferta de atendimentos psicológicos clínicos individuais, sejam de curta ou de longa duração.

Atualmente, a equipe do serviço de psicologia escolar do Campus Carreiros da FURG é composta por três profissionais da psicologia, além de duas estagiárias de psicologia. A equipe atual vem sendo constituída desde 2020 e, ao longo desse tempo, também contou com profissionais da psicologia contratados por tempo determinado. Nesses quatro anos, a equipe buscou delinear um posicionamento firme em defesa das atividades preventivas, realizadas coletivamente, e da sua efetividade no atendimento às demandas dos estudantes que acessam o serviço. Para tanto, buscou-se manter canais de comunicação de fácil acesso pelos quais professores, coordenações de curso, coletivos e organizações estudantis possam entrar em contato com a equipe, apresentando suas necessidades. Ao mesmo tempo, foi mantido um serviço de acolhimento psicológico individual, com horário marcado. Nessas escutas individuais também

surgem demandas importantes que subsidiam o delineamento das práticas coletivas. Os projetos, ações e intervenções desenvolvidas são elaborados pela equipe em reuniões semanais, ou em horários específicos para cada ação, quando necessário.

Como as práticas apresentadas a seguir foram pensadas como respostas às demandas que surgiram em nosso trabalho, elas configuram atividades que desenvolvemos voltadas às nossas condições e que podem ser diferentes em outros contextos. Assim, pretendemos apresentá-las como possibilidades, conforme indicamos no título do texto. Desejamos que esse compartilhamento auxilie outras equipes a utilizar da criatividade para criar fissuras nas pressões constantes pela adoção do modelo clínico individual no ambiente escolar. Esperamos que a apresentação dessas possibilidades práticas traga reflexão para que outros profissionais atendam as necessidades que chegam aos serviços nos quais atuam, demonstrando o potencial existente nas ações da psicologia escolar no ensino superior.

SUMÁRIO

POSSIBILIDADES PRÁTICAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR

GRUPO DE MANEJO DE ANSIEDADE

O grupo de manejo de ansiedade, intitulado "Lidando com a ansiedade", surgiu a partir da percepção, em acolhimentos individuais realizados na universidade, de que a ansiedade é uma das demandas mais comuns e sensíveis entre os estudantes. As diferentes mudanças de contexto e de papéis, somadas à pressão acadêmica

demais desafios do contexto universitário, contribuem para o aumento dos níveis de ansiedade, impactando tanto o desempenho acadêmico quanto o bem-estar geral dos estudantes. Diante dessa realidade, tornou-se evidente a necessidade de criar um espaço coletivo que proporcionasse um ambiente seguro para discutir e compreender a ansiedade, suas causas e, principalmente, estratégias para manejá-la de forma mais saudável.

Desde a sua criação, o grupo já foi realizado em três edições, sendo duas edições em 2023 e uma em 2024. O objetivo geral do grupo é oferecer um ambiente acolhedor onde os estudantes possam aprender sobre o que é a ansiedade, como ela se manifesta e desenvolver estratégias práticas para lidar com seus sintomas, sempre levando em consideração o contexto acadêmico e os fatores específicos que desencadeiam a ansiedade nesse ambiente.

Os encontros foram estruturados de modo que a própria participação seja um momento de alívio da ansiedade, a começar pelo espaço físico: ao invés de uma sala de aula ou auditório (i.e., formatos tradicionais do ambiente universitário), optou-se por utilizar uma sala destinada a atividades ecumênicas, que oferece bastante exposição à luz natural e uma ampla vista da natureza existente no campus, incluindo áreas verdes e um lago. Esse espaço, em que os participantes se sentam em roda, foi pensado para favorecer a sensação de pertencimento e contemplação, além de uma maior integração entre os participantes.

A divulgação do grupo é realizada por meio de cartazes em locais estratégicos do campus (centro de convivência, restaurante universitário, murais dos pavilhões de salas de aula, prédio das pró-reitorias) e através das redes sociais da universidade, cerca de 15 dias antes do primeiro encontro. O grupo é composto por quatro a seis encontros, realizados uma vez por semana, com duração média de uma hora e meia cada um.

Em cada encontro, há um tema específico que norteia as conversas, e que é abordado a partir da perspectiva cognitivo-comportamental, especialmente Clark e Beck (2024). O objetivo geral de cada encontro é promover a psicoeducação e a aprendizagem prática de técnicas de manejo da ansiedade. Porém esses objetivos são realizados de um modo que priorize o diálogo e os relatos dos participantes, que trazem para o encontro experiências reais que são utilizadas como exemplos para a explicação dos conceitos da psicoeducação e para a demonstração de como as técnicas podem ser aplicadas em situações comuns aos seus contextos de vida. Por conta disso, o número de encontros pode variar, conforme a percepção dos facilitadores e o consenso do grupo, quando se percebe que há demandas e trocas que necessitam de mais tempo para serem compartilhadas, ou que estejam para além dos temas norteadores dos encontros, ainda que sejam correlatos a estes.

A seguir, são descritos os objetivos e conteúdos de cada um dos quatro encontros-base do grupo:

1º encontro - Conhecendo a ansiedade e suas funções fisiológicas e psicológicas. O primeiro encontro tem como objetivo principal introduzir o conceito de ansiedade, explorando sua função, tanto no nível fisiológico quanto no psicológico. A psicoeducação busca desmistificar a ansiedade e ajudar os participantes a entender que, embora desconfortável, ela desempenha um papel adaptativo importante. Neste encontro, são discutidos os fatores que contribuem para o surgimento e manutenção dos sintomas de ansiedade no contexto acadêmico.

2º encontro - Lidando com pensamentos comuns à ansiedade (aspectos cognitivos). No segundo encontro, o foco está nos pensamentos automáticos e disfuncionais que contribuem para o aumento da ansiedade. Utilizamos técnicas cognitivas para identificar, desafiar e reformular esses pensamentos. Os participantes são incentivados a compartilhar suas experiências e explorar estratégias para

SUMÁRIO

modificar padrões de pensamento, buscando uma visão mais realista e equilibrada dos desafios que enfrentam.

3º encontro - Lidando com os sintomas físicos da ansiedade (aspectos fisiológicos). O terceiro encontro aborda os aspectos fisiológicos da ansiedade e apresenta técnicas práticas de manejo dos sintomas físicos. São introduzidos exercícios de respiração, relaxamento muscular progressivo e atenção plena (*mindfulness*) para ajudar os participantes a regular suas respostas fisiológicas ao estresse. Essas técnicas são praticadas em grupo e os participantes são incentivados a incorporá-las em sua rotina.

4º encontro - Desenvolvimento da autoeficácia e autoconfiança. No último encontro, o foco é no desenvolvimento da autoeficácia e autoconfiança como estratégias fundamentais para lidar com os medos e superar desafios. Através de discussões e exercícios práticos, os participantes são encorajados a refletir sobre suas conquistas e capacidades, reconhecendo suas competências e aprendendo a confiar mais em si mesmos frente aos desafios acadêmicos e pessoais.

A estrutura dos encontros é flexível para atender às necessidades específicas dos participantes, com abertura para diálogos e compartilhamentos espontâneos. Durante todo o processo, o grupo é conduzido de maneira colaborativa, garantindo que todos os participantes se sintam ouvidos e compreendidos. Os relatos dos participantes indicam que o grupo tem sido eficaz na promoção de um melhor entendimento da ansiedade e no desenvolvimento de estratégias práticas para lidar com seus sintomas. Muitos mencionaram que o ambiente acolhedor, o suporte dos colegas e as técnicas aprendidas contribuíram significativamente para a melhora de seu bem-estar e enfrentamento dos desafios acadêmicos.

Em suma, o grupo de manejo de ansiedade tem se mostrado uma iniciativa valiosa para proporcionar aos estudantes um espaço seguro de apoio e aprendizado, contribuindo para a redução dos

SUMÁRIO

níveis de ansiedade e para o fortalecimento da saúde mental no ambiente universitário. As edições realizadas até o momento mostram que há uma demanda crescente por esse tipo de intervenção, reforçando a importância de continuar oferecendo esse suporte, adaptando-o às necessidades emergentes dos estudantes.

OFICINAS PRÁTICAS VOLTADAS A ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO

As oficinas ofertadas para pós-graduandos constituíram o projeto chamado "Descomplicando a pós-graduação", que teve sua primeira edição no segundo semestre de 2022. Posteriormente, as oficinas do projeto foram oferecidas separadamente para diferentes programas de pós-graduação, em grupos menores. A ideia do projeto surgiu a partir da demanda da Associação de Pós-graduandos da FURG, na qual solicitavam ações em saúde mental voltadas para as pessoas que estivessem matriculadas nos cursos de mestrado e doutorado da universidade. As diferentes responsabilidades demandadas durante a pós-graduação e a necessidade de cumprimento de prazos e metas dentro dos programas de pós-graduação constituem importantes estressores para esses estudantes. Dessa forma, a equipe passou a formular uma proposta que atendesse possíveis necessidades de estudantes dos diferentes cursos de pós-graduação *stricto sensu* presenciais da FURG.

Esse projeto foi estruturado pensando nas dificuldades que os pós-graduandos poderiam apresentar em relação a restrição de horários e datas. Assim, foi adotado o formato de oficinas livres, ou seja, cada pessoa poderia se inscrever em uma ou mais das atividades ofertadas, e elas ocorriam de forma independente, sendo que os objetivos a serem alcançados na abordagem de um tema deveriam ser atingidos naquele encontro único. O objetivo geral do projeto foi oferecer um espaço de troca de experiências e de compartilhamento

SUMÁRIO

dos desafios entre pós-graduandos de diferentes cursos. A equipe também avaliou que seria interessante que as oficinas oferecessem subsídios práticos para o desempenho de diferentes habilidades necessárias durante os cursos, dessa ideia surgiu o nome do projeto "Descomplicando a pós-graduação".

A divulgação do projeto foi feita por meio das redes sociais da universidade. Foram ofertadas cinco oficinas, realizadas quinzenalmente, com duração média de uma hora e meia. Para cada oficina, foi abordado um tema específico que envolvesse habilidades úteis durante a pós-graduação, mas que permitisse a discussão de temas correlatos em saúde mental. Abaixo será apresentada cada uma das oficinas que foram ofertadas, sendo descritos os objetivos e conteúdos de cada um dos cinco encontros-base do grupo:

1ª oficina - Gestão do tempo. Essa oficina buscou discutir as diferentes percepções sobre a passagem do tempo e o aproveitamento que se faz dele. Foram abordadas as questões relativas aos prazos na pós-graduação e à pressão para que eles sejam cumpridos, além dos tipos de tarefas em relação ao tempo que elas demandam e da discussão de estratégias de gestão do tempo, que colaboram para que as atividades acadêmicas sejam conciliadas com as atividades de lazer.

2ª oficina - Prática de escrita. Na segunda oficina, foi abordada a habilidade da escrita acadêmica. Nesse encontro, a escrita acadêmica foi abordada como uma habilidade que pode ser desenvolvida e aprimorada. No início do encontro, foram debatidas as dificuldades que os estudantes encontravam para produzir textos acadêmicos e, em seguida, foram discutidas estratégias de enfrentamento dessas dificuldades com base na literatura científica (Koller; Couto; Hohendorff, 2014).

3ª oficina - Manejo de ansiedade. A oficina de manejo de ansiedade buscou apresentar para os estudantes os conceitos básicos sobre ansiedade e técnicas gerais de manejo. O público pôde

SUMÁRIO

tirar dúvidas e compartilhar suas percepções sobre como as manifestações de ansiedade afetam seu cotidiano. Foram abordados tópicos como: identificação de uma crise de ansiedade; como auxiliar uma pessoa em crise; como diminuir a ansiedade na rotina diária e como praticar técnicas de respiração diafragmática e relaxamento muscular progressivo.

4ª oficina - Organização de apresentações e falas. Durante a pós-graduação, é comum que os estudantes precisem apresentar seus trabalhos para diferentes audiências, o que demanda preparação e pode desencadear estresse. Nesse encontro, foram abordados aspectos relacionados a como manter-se calmo durante a apresentação; como organizar o material que será apresentado, dependendo do contexto da apresentação; cuidados com a postura e linguagem corporal e estratégias para melhorar a oratória.

5ª oficina - Como traçar metas realistas. Durante a última oficina, foi abordado o conceito de meta e discutido como naturalmente traçamos metas no dia a dia, e como essas metas cotidianas se relacionam com aquelas de longo prazo, ou seja, com os objetivos de vida e de carreira. A importância de que essas metas sejam realistas e factíveis foi a tônica principal do encontro, posto que a adoção de metas irreais é fonte de frustração e pode promover grandes dificuldades na execução das atividades.

O projeto "Descomplicando a pós-graduação" foi o primeiro projeto que desenvolvemos voltado especificamente para esse público. De forma geral, foi possível perceber que o projeto recebeu muitas inscrições, mas, em comparação ao número de inscrições, a adesão entre os pós-graduandos foi baixa. Vale destacar que alguns estudantes de graduação manifestaram interesse nas temáticas das oficinas e também puderam participar das atividades. Apesar da baixa adesão entre os pós-graduandos, as pessoas que participaram deram bons retornos sobre o conteúdo e a forma como os temas foram abordados durante as oficinas. Ao final do projeto, foi perceptível

SUMÁRIO

que o alcance ao público da pós-graduação continua sendo desafiador. Outras estratégias, como a realização das atividades em diferentes dias da semana e a utilização de diversos meios de divulgação, podem ser meios interessantes de superar esse desafio.

CAMINHOS UNIVERSITÁRIOS E MERCADO DE TRABALHO

O projeto "Caminhos Universitários e mercado de trabalho" foi realizado inicialmente no primeiro e no segundo semestre de 2022 e surgiu a partir da pesquisa realizada na dissertação de mestrado intitulada "Transição universidade-mercado de trabalho: sentidos atribuídos por formandos", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FURG realizada no ano de 2021. O estudo qualitativo, baseado em entrevistas, buscou compreender como os formandos percebem a transição entre a universidade e o mercado de trabalho, considerando aspectos como o percurso acadêmico, práticas de finalização do curso, impactos da pandemia, estratégias de acesso ao mercado e expectativas sobre o suporte universitário.

Com este estudo, observou-se na época que a FURG possui algumas iniciativas pontuais relacionadas à assistência estudantil, como o projeto "vida de formando". No entanto, carecia de um serviço voltado especificamente para a orientação profissional e de carreira. Foi demonstrado que até então a preparação dos formandos para o mercado de trabalho é muitas vezes informal e depende da interação com docentes. Assim, a implementação de um programa de Orientação Profissional e de Carreira (OPC) seria essencial para democratizar o acesso a essas orientações.

A partir da identificação dessa demanda, criou-se o projeto "Caminhos Universitários", que teve como objetivo facilitar informações sobre o mercado de trabalho, preparar os formandos para a transição da universidade e oferecer oficinas de capacitação para processos seletivos.

A proposta da Orientação Profissional e de Carreira foi realizada por meio de oficinas dirigidas a estudantes que estavam nos últimos anos de graduação. As oficinas atenderam grupos de seis a dez participantes, abrangendo todos os *campi* da universidade, com encontros híbridos (presenciais e remotos) para ampliar o acesso dos universitários das outras cidades.

Os encontros foram organizados em eixos temáticos, abordando diferentes aspectos da transição para o mercado de trabalho:

Encontro 1: Acolhimento e Investigação. No primeiro encontro, foi feita apresentação do projeto e coleta de dados sobre as percepções dos participantes em relação à transição pela qual estavam passando.

Encontro 2: Pesquisa de Vagas e Processos Seletivos. O segundo tema abordado foram orientações sobre como buscar vagas, demonstração de plataformas de busca de vagas e etapas de processos seletivos, com foco em *soft* e *hard skills*.

Encontro 3: Oficina de Elaboração de Currículo. Neste encontro foram expostas orientações sobre a construção de um currículo, contendo as informações necessárias, organização de apresentação do documento e dinâmicas para identificação de erros e atividade para a elaboração de currículos.

Encontro 4: Preparação para Entrevistas. No quarto encontro, tivemos a apresentação dos tipos de realização de entrevistas, perguntas frequentes e técnicas para manejo da ansiedade para se prepararem para este momento.

Encontro 5: Convidado Especial. Palestra de um profissional de Recursos Humanos (RH), compartilhando sua trajetória e desenvolvimento de carreira e tirando dúvidas dos estudantes sobre todo processo de seleção.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Encontro 6: Construção do Projeto de Vida. E, por fim, o encontro sobre Projeto de Vida aconteceu a partir de reflexão sobre o autoconhecimento e construção de metas acadêmicas e profissionais.

O projeto de extensão visou atender às necessidades dos formandos da FURG, proporcionando ferramentas e suporte para a transição ao mercado de trabalho. Através da implementação de oficinas de Orientação Profissional e de Carreira, pretendeu-se não apenas facilitar o acesso a informações relevantes, mas também fomentar uma reflexão crítica sobre os caminhos profissionais que podem ser traçados a partir das experiências acadêmicas. Apesar de ser um grupo fechado, o número de participantes não se manteve constante até a finalização dos encontros. Contudo, aqueles que conseguiram acompanhar a construção das temáticas deram retorno positivo quanto às informações e reflexões trabalhadas no projeto.

BEM-ESTAR, (AUTO)CUIDADO E QUALIDADE DE VIDA COMO ESTRATÉGIAS CONTINUADAS DE PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL NO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO

Como discutido anteriormente, o ingresso no ensino superior traz consigo questões que podem contribuir para o desenvolvimento ou exacerbação de questões de saúde mental, tendo em vista a prevalência de sofrimento psíquico entre universitários evidenciada na literatura (Lopes *et al.*, 2022; Ardisson *et al.*, 2021; Gomes *et al.*, 2020; Trindade; Diniz; Júnior, 2018; FONAPRACE, 2019). Ademais, o início da idade adulta pode coincidir com o momento típico de aparecimento dos sintomas de alguns transtornos mentais, como Transtorno Bipolar, Esquizofrenia e outros Transtornos Psicóticos, Transtorno

SUMÁRIO

Depressivo Maior e Transtornos de Ansiedade, e evidenciam a vulnerabilidade emocional que pode estar presente na população universitária (APA, 2013; Limone; Toto, 2022).

Um estudo de revisão sistemática encontrou uma prevalência média de depressão de 30,6% entre universitários, sendo maior do que na população geral (Ibrahim, 2013). Outro estudo que incluiu resultados de 40 países encontrou uma prevalência de 24,5% de sintomas de ansiedade, 26,1% de sintomas depressivos e 18,8% de ideação suicida entre universitários (de Paula, 2020). Os Transtornos Mentais Comuns (TMC) caracterizam-se por um grupo de sinais e sintomas emocionais que incluem insônia, fadiga, mal-estar físico, irritabilidade, tristeza, ansiedade, dentre outros (Lopes *et al.*, 2022). No Brasil, alguns estudos evidenciam a prevalência de TMC na população geral e assistida pela atenção primária à saúde entre 19% e 23% (Santos *et al.*, 2019; Souza *et al.*, 2017), podendo chegar a 64% (Neto *et al.*, 2023). Já na população universitária, a prevalência de TMC varia de 19% a 55,3% (Lopes *et al.*, 2022), podendo chegar a 68,5% em alguns estudos (Soares *et al.*, 2024).

A experiência prática e a literatura evidenciam a importância de práticas de bem-estar, autocuidado e qualidade de vida e seu impacto na diminuição do sofrimento psíquico (Braga, 2017; Cerchiari, 2004; Sawicky *et al.*, 2018; Oliveira, 2021; Artigas; Moreira; de Campos, 2017). Na perspectiva do projeto apresentado, a qualidade de vida é vista em sua dimensão ampla e complexa, conforme descrita pela Organização Mundial de Saúde, englobando a saúde física, o estado psicológico, o nível de independência, os relacionamentos sociais, as crenças pessoais e seus relacionamentos com características do ambiente, além da percepção do próprio indivíduo sobre sua posição na vida e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações (WHO, 2012).

O estudo de Martins *et al.* (2022) avaliou a percepção de universitários acerca de práticas promotoras de saúde pela instituição e sua relação com a qualidade de vida e concluiu que os

SUMÁRIO

estudantes avaliaram positivamente as ações na universidade analisada. Ademais, os estudantes que relataram praticar atividade física e recreativa ou participaram de atividades sobre alimentação saudável demonstraram melhor percepção da qualidade de vida (Martins *et al.*, 2022).

Em relação a práticas de bem-estar e autocuidado, diversos estudos demonstram uma associação protetora relacionada à saúde mental. Os resultados apresentados por Herbert (2022) sugerem que a atividade física, a saúde mental e o bem-estar estão positivamente relacionados. Outros estudos evidenciam o impacto positivo da meditação (Furlan; Kayasima, 2021) e da prática de Yoga (Sousa *et al.*, 2022; Rodrigues *et al.*, 2021) em estudantes universitários, contribuindo para a qualidade de vida e diminuição da sensação perceptível e sintomas de depressão e ansiedade.

Embora os resultados apresentados corroborem a experiência prática no que concerne aos benefícios de intervenções direcionadas ao bem-estar, autocuidado e qualidade de vida, observa-se que muitos estudantes podem ter dificuldades/resistência para conhecer ou acessar determinadas práticas, devido a questões de tempo ou dificuldades sociais e financeiras, por exemplo, que podem ser suplantadas se algumas dessas atividades forem oferecidas no próprio campus, onde terão acesso facilitado a elas. Além disso, percebe-se que esse momento pode ser um incentivador para a continuidade dessas práticas.

Nesse contexto, surge a ideia desse projeto, cujo objetivo geral é proporcionar espaços e atividades de promoção e prevenção em saúde mental, através de práticas de bem-estar, autocuidado e qualidade de vida, de forma continuada, aos estudantes de graduação e pós-graduação da FURG Campus Carreiros.

No momento da escrita deste capítulo, o projeto encontra-se aprovado pela Unidade responsável e em fase inicial de implementação. Seu cronograma prevê a oferta de, no mínimo, uma atividade

SUMÁRIO

coletiva mensal relacionada aos três eixos por ele contemplados. Dentre as atividades previstas, incluem-se oficinas sobre os temas de alimentação e saúde mental, atividade física, planejamento/gerenciamento financeiro, autocuidado e gerenciamento do tempo, relacionamentos interpessoais, artesanato, além de apresentações musicais, práticas de yoga, corte básico de cabelo e barba, massagem relaxante e distribuição de picolés.

A equipe de Psicologia Escolar da Pró-reitoria de Assistência Estudantil é responsável pela concepção e execução do projeto, que será realizado através do estabelecimento de parcerias com profissionais convidados como coordenadores das oficinas e com empresas e serviços das áreas e atividades envolvidas.

Além dos projetos já detalhados, a equipe também desenvolveu outras iniciativas que merecem menção. O "Manual de Integração à Universidade", por exemplo, é uma iniciativa criada a partir de um projeto anterior, intitulado "Travessia", que contava com encontros presenciais, cujo objetivo era facilitar a adaptação dos novos estudantes ao ambiente universitário, abordando tanto aspectos acadêmicos quanto emocionais relacionados à transição para a vida universitária. Os aspectos apresentados incluíam, também, a própria localização do estudante no campus e no município, bem como informações sobre a publicação de editais e auxílios. Com o passar do tempo, o projeto foi transformado em um módulo on-line permanente, mesclando formatos como vídeo *tour* pelo campus, podcast e guias de acesso aos editais, ampliando seu alcance e permitindo que os estudantes possam acessá-lo a qualquer momento, especialmente no período de acolhida dos ingressantes.

Outro projeto que merece destaque é o grupo "Treinamento de Habilidades Sociais", que consiste em oficinas coletivas com práticas voltadas ao desenvolvimento de competências sociais essenciais para o convívio universitário e profissional. Essas oficinas proporcionam aos participantes um espaço seguro para explorar e aprimorar

habilidades como comunicação assertiva, empatia, resolução de conflitos, trabalho em equipe, lidar com a timidez, entre outros. O projeto busca fortalecer o senso de comunidade entre os estudantes e melhorar as relações interpessoais no campus, promovendo um ambiente mais colaborativo e saudável para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo evidenciou a importância das práticas de Psicologia Escolar no ensino superior, destacando a necessidade de uma abordagem preventiva e coletiva que atenda às complexas demandas dos estudantes universitários. As experiências compartilhadas pela equipe do Campus Carreiros da FURG demonstram que, além dos atendimentos individuais, é fundamental promover ações que fomentem o pertencimento e a saúde mental dos alunos. O cenário desafiador atual, agravado por questões sociais e sanitárias, reforça a urgência de um modelo de atuação mais inclusivo e adaptável. Com a valorização do trabalho coletivo e a construção de um espaço acolhedor, a psicologia escolar pode desempenhar um papel crucial no enfrentamento das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, contribuindo para um ambiente acadêmico mais saudável e acessível. Tal reflexão não apenas fundamenta a prática profissional, mas também visa sensibilizar a gestão universitária sobre a relevância das ações preventivas, garantindo que a psicologia escolar continue a ser um pilar fundamental no suporte aos estudantes em sua jornada acadêmica.

A posição de suporte aos estudantes precisa ser fomentada e defendida, tendo em vista a possibilidade de que ainda exista no contexto universitário a expectativa de que a psicologia atue a partir de uma posição disciplinar, corretiva ou meramente adaptativa. Sugerimos, a partir das nossas experiências, que as ações dos

SUMÁRIO

SUMÁRIO

serviços de psicologia escolar possam visar ao cuidado, à integração e ao fortalecimento dos grupos e seus indivíduos. Para isso, é fundamental que haja uma constante interlocução entre a psicologia escolar e os demais participantes do processo educativo, tais como docentes, técnicos-administrativos, trabalhadoras e trabalhadores terceirizados. Para tanto, durante as atividades desenvolvidas, um importante objetivo da equipe tem sido buscar mais ocasiões para que se construa essa interlocução, somando diferentes forças e papéis para construir um ambiente universitário mais inclusivo.

Em síntese, todas as iniciativas descritas neste capítulo refletem um compromisso com a criação de um ambiente universitário que não apenas reage às demandas de saúde mental e de integração social, mas que também se antecipa a essas necessidades, promovendo o bem-estar e o senso de pertencimento dos estudantes de forma contínua e que não se restrinja ao âmbito individual. Além disso, é importante ressaltar que mesmo as ações coletivas de integração e de promoção da saúde estão atravessadas por demandas e sofrimentos de cunho macrossocial e estrutural, sobre os quais é necessário conscientizar a comunidade acadêmica, a qual é diretamente atingida por esses fatores, tanto no sentido institucional quanto nas relações estabelecidas no contexto universitário. Cada projeto desenvolvido pela equipe representa uma tentativa de ampliar o acesso a ferramentas práticas que fortalecem a autonomia, a integração e a saúde psicossocial dos estudantes. O foco preventivo e coletivo reafirma a missão de construir uma universidade mais acolhedora e inclusiva, em que o cuidado com a saúde mental é reconhecido e continuamente aperfeiçoado.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, J. M. G.; PACHECO, L. M.; MENDA, C. C. Psicologias escolares a prática no ensino superior. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Percursos e experiências da Psicologia na e com a Educação no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: CRPRS, 2022.

SUMÁRIO

ARDISSON, G. M. C.; ANDRADE, R. de F.; ANDRIÃO, A. V.; MAFRA, A. C.; FONSECA, M. C. K. L.; AMÂNCIO, M. G.; MENÃO, T. L.; ALMEIDA, M. J. G. G. Saúde mental e qualidade de vida dos estudantes de faculdades de medicina brasileiras: uma revisão integrativa. **Acervo Saúde**, v. 13, n. 6, p. 1-12, 2021.

ARTIGAS, J. S.; MOREIRA, N. B.; CAMPOS, W de. Percepção da Qualidade de Vida em Universitários: comparação entre períodos da graduação. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, v. 21, n. 2, p. 85-91, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. **Nota Técnica sobre Atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional**. [*s.l.*], 2020. Disponível em: https://abrapee.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/12/abrapee_nota-tecnica_2020.pdf. Acesso em: 26 jul. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Uberlândia, maio 2019. Disponível em: http://fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecono%CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf. Acesso em: 26 jul. 2024.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRAGA, A. L. S.; CORTEZ, E. A.; OLIVEIRA, A. G. da S.; RIBAS, B. F.; MATTOS, M. M. G. R.; MARINHO, T. G.; CAVALCANTI, T. V. C.; DUTRA, V. F. D. Promoção à saúde mental dos estudantes universitários. **Pró-UniverSUS**, v. 8, n. 1, p. 48-54, 2017.

CERCHIARI, E. A. N. **Saúde mental e qualidade de vida em estudantes universitários**. 283 f. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CLARK, D. A.; BECK, A. T. **Vencendo a ansiedade e a preocupação com a terapia cognitivo-comportamental**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 13/2007**. Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Brasília, 14 set. 2007. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf. Acesso em: 26 jul. 2024.

DE PAULA, W. Prevalence of anxiety, depression, and suicidal ideation symptoms among university students: a systematic review. **Brazilian Journal of health Review**, v. 3, n. 4, p. 8739-8756, 2020.

FURLAN, P. G.; KAYASIMA, C. Percepções subjetivas de mudanças de vida atribuídas à prática da meditação por estudante universitário. **Vivências**, v. 17, n. 34, p. 257-272, 2021.

GOMES, C. F. M.; PEREIRA JUNIOR, R. J.; CARDOSO, J. V.; SILVA, D. A. da. Transtornos mentais comuns em estudantes universitários: abordagem epidemiológica sobre vulnerabilidade. **Saúde Mental, Álcool e Drogas**, v. 16, n. 1, p. 1-8, 2020.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G.; TIZZEI, R. P.; SILVA NETO, W. M. de F. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, v. 26, p. 131-141, 2010.

HERBERT, C. Enhancing mental health, well-being and active lifestyles of university students by means of physical activity and exercise research programs. **Frontiers in Public Health**, v. 10, p. 1-14, 2022.

IBRAHIM, A. K.; KELLY, S. J.; ADAMS, C. E.; GLAZEBROOK, C. A systematic review of studies of depression prevalence in university students. **Journal of Psychiatric Research**, v. 47, p. 391-400, 2013.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social e Sociedade**, n. 129, p. 285-303, 2017.

KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de P.; HOHENDORFF, J. V. (orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LIMONE, P.; TOTO, G. A. Factors that predispose undergraduates to mental issues: a cumulative literature review for future research perspectives. **Frontiers in Public Health**, v. 10, n. 831349, p. 1-12, 2022.

LOPES, F. M.; LESSA, R. T.; CARVALHO, R. A.; REICHERT, R. A.; ANDRADE, A. L. M.; DE MICHELI, D. Transtornos mentais comuns em estudantes universitários: uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia em Pesquisa**, v. 16, n. e31105, p. 1-23, 2022.

MAGALHÃES, D. D. H.; TONDIN, C. F.; BARBOSA, D. R.; MONIZ, L. de C.; SILVA, R. B. da. Pesquisa bibliográfica sobre práticas em Psicologia Educacional e Escolar em Minas Gerais. **Gerais**: Revista Interinstitucional em Psicologia, v. 16, n. 3, p. 1-27, 2023.

MARTINS, R. C. C.; SILVA, E. S.; VICENTE, J. G.; MILANI, R. G. Percepção dos estudantes sobre promoção da saúde no ensino superior e qualidade de vida. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 35, p. 1-11, 2022.

MENDA, C.; SEIBT, L. T.; SILVA L. E. W. da; KRISTENSEN, C. H. Perfil das equipes de assistência estudantil nas universidades federais do Brasil no atendimento à saúde mental dos estudantes. **Avaliação**, v. 27, n. 3, p. 591-608, 2022.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

OLIVEIRA, L. S. Qualidade de vida de estudantes de uma universidade pública do Ceará. **Revista de Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 72-85, 2021.

RODRIGUES, J.; LUNARDI, M.; BERTOLI, J.; BIDUSKI, G. M.; FREITAS, C. de la R. Hatha Yoga: efeito da prática nos níveis de ansiedade e depressão em estudantes universitários. **Revista Eletrônica de Extensão**, v. 18, n. 38, p. 111-122, 2021.

SANTOS, G. B. C.; ALVES, M. C. G. P.; GOLDBAUM, M.; CESAR, C. L. G.; GIANINI, R. J. Prevalência de transtornos mentais comuns e fatores associados em moradores da área urbana de São Paulo, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. 11, p. 1-10, 2019.

SAWICKI, W. C.; BARBOSA, D. A.; FRAM, D. S.; BELASCO, A. G. S. Consumo de álcool, qualidade de vida: intervenção breve entre universitários de Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 7, p. 547-55, 2018.

SOARES, M. M.; SILVA, L. O. L. e; MARCONDES, G. dos S.; SANTOS, A. L. C.; ANDRADE, L. M. D.; PENA, L. B.; CAMILO, L. A.; SOARES, M. G.; CUNHA, P. M. O que está associado aos transtornos mentais comuns entre universitários?: revisão integrativa da literatura. **Contemporary Journal**, v. 4, n. 7, 2024.

SOUSA, E. N. A. de.; FLORENTINO, G. H.; MARACAJA, H. D.; SILVA, H. N.; SANTANA, R. C. de. O impacto do yoga em estudantes universitários: uma breve revisão sistemática. **Open Science Research**, v. 1, p. 769-776, 2022.

SOUZA, L. S.; BARBOSA, B.; SILVA, C. de O. e; SOUZA, A. de; FERREIRA, T.; SIQUEIRA, L. Prevalência de transtornos mentais comuns em adultos no contexto da Atenção Primária à Saúde. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, n. 18, 2017.

SUMÁRIO

TORRES NETO, F.; LOVISI, G. M.; UNGER, R. J. G.; LIMA, L. A. Transtorno mental comum em populações assistidas pela Atenção Primária à Saúde no Brasil: uma revisão integrativa. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 31, n. 3, p. 1-15, 2023.

TRINDADE, B. P. A.; DINIZ, A. V.; JÚNIOR, A. R. S. Uso de drogas entre estudantes universitários: uma perspectiva nacional. **Revista de Medicina e Saúde de Brasília**, v. 7, n. 1, p. 52-60, 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Programme on Mental Health**: Whoqol User Manual, 2012 Revision. [*s.l.*]: WHO, 2013.

SUMÁRIO

8

Vinicius Cardoso Pasqualin
Carolina Freitas de Lima
Marina Polesello

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL E DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO:

CAMINHOS PARA UM AMBIENTE ESCOLAR ACOLHEDOR

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-355-4.8

SUMÁRIO

"Ninguém vai poder querer nos dizer como amar"

Johnny Hooker,
Liniker e os Caramelows

INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda o papel da Psicologia Escolar e Educacional (PEE) no enfrentamento ao preconceito e discriminação no campo da diversidade sexual e de gênero. Em uma sociedade marcada por divisões baseadas em etnia, raça, religião, gênero e classe social, essas diferenças frequentemente dão origem a discriminação, exclusão e violência. A escola, enquanto espaço central de socialização e desenvolvimento, não reflete apenas essas desigualdades, mas também, em muitos casos, contribui para sua reprodução. Nesse cenário, o psicólogo escolar desempenha um papel crucial ao identificar as dinâmicas de opressão presentes no cotidiano escolar e propor intervenções que promovam a equidade e a inclusão. Sua atuação busca transformar a escola em um ambiente mais acolhedor e democrático, onde todos os sujeitos possam desenvolver seu potencial livre de barreiras impostas por preconceitos e posições sociais.

A metodologia utilizada neste capítulo é uma revisão bibliográfica, com foco nas obras de autores de PEE e nos estudos de gênero. Essas pesquisas fundamentam a discussão sobre as desigualdades no ambiente escolar, como o racismo e a discriminação de gênero, e mostram como a PEE pode ajudar a transformá-los. Além disso, o texto integra uma análise teórica com a aplicação prática apresentada como cena que ilustra situações vivenciadas em contextos escolares, demonstrando como os conceitos podem ser trabalhados. Os objetivos principais são discutir como a Psicologia

Escolar e Educacional pode contribuir para a desconstrução de estigmas e normatividades, enfatizar a importância da colaboração entre psicólogos, políticas intersetoriais e a formação de professores para combater preconceitos e discriminação, e mostrar como o psicólogo escolar pode identificar dinâmicas de opressão e ajudar a criar uma escola mais inclusiva e respeitosa.

No campo da PEE, as pesquisas de Patto (2015) denunciam o racismo como eixo central da produção do fracasso escolar. A autora buscou dialogar com diversas áreas do conhecimento, rompendo com teorias que justificavam o fracasso escolar ao atribuí-lo unicamente ao indivíduo. Dessa forma, a responsabilidade pelo "não aprender" passa a ser entendida como resultado de um sistema institucional, e não apenas uma falha pessoal, "é a nível institucional que o psicólogo pode vir a cumprir, de forma mais ampla, seu papel social" (Patto, 1983, prefácio). Nessa linha, em diálogo com Crenshaw (1989), Butler (1990) e Scott (1986), entendemos o gênero como efeito de construções sociais, culturais e históricas relacionadas às expectativas, papéis, normas e comportamentos atribuídos a indivíduos com base em sua identidade percebida ou atribuída como masculina, feminina, trans ou não binária. Esse conceito vai além das diferenças biológicas entre sexos, focando nas dimensões simbólicas e estruturais que moldam as relações de poder e a experiência subjetiva.

Além disso, a PEE tem um compromisso ético com a produção de subjetividades que respeitem e promovam a diversidade sexual e de gênero. Essa perspectiva sistemática das escolas, enquanto espaços de formação, é fundamental para desconstruir estigmas e normatividades que restringem a expressão das identidades. Estudos como os de Louro (2001) e Bento (2014) destacam o papel da educação na reprodução de discursos heteronormativos e cisnormativos, muitas vezes perpetuados por práticas pedagógicas e institucionais. O psicólogo escolar, ao intervir nesses contextos, não apenas incide nos preconceitos estruturais, mas também contribui para a criação de espaços onde todas as identidades possam

ser valorizadas. Ao articular políticas públicas, formações docentes e práticas inclusivas, o psicólogo atua para promover o respeito à diversidade sexual e de gênero, possibilitando, principalmente, que os estudantes desenvolvam subjetividades livres de opressões e capazes de dialogar com a pluralidade.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste capítulo fundamenta-se, principalmente, na revisão bibliográfica, com ênfase nas contribuições da PEE e nos estudos de gênero. Os referenciais teóricos de autores como Patto (2015), Butler (1990) e Crenshaw (1989) sustentam a análise das desigualdades e preconceitos presentes no ambiente escolar, abordando como a psicologia pode atuar para transformar tais dinâmicas. Além disso, inclui-se uma articulação teórica com a prática por meio de cenas da experiência dos(as) autores(as), que atuam como psicólogos(as) em um município do Rio Grande do Sul, que ilustram situações concretas vivenciadas no contexto escolar, demonstrando como os conceitos teóricos podem ser implementados. Essa abordagem busca destacar tanto a responsabilidade institucional na reprodução das desigualdades quanto o papel ativo do psicólogo escolar em tensionar e ressignificar os "regimes de gênero" que atravessam as práticas institucionais, conforme apontado por Connell (1996).

A análise das cenas evidencia a importância de um olhar sensível às questões de gênero e sexualidade na escola, abordando exemplos que vão desde a acolhida respeitosa ao nome social de uma aluna trans até o encaminhamento de estudantes para serviços especializados, como ambulatórios trans. Esses critérios demonstram como o trabalho conjunto entre a psicologia escolar, a equipe pedagógica e os serviços de saúde podem auxiliar no enfrentamento

de estigmas e preconceitos, promovendo um ambiente mais inclusivo e acolhedor. Nesse sentido, a psicologia escolar surge como uma prática ética e comprometida com a transformação das relações de poder e a valorização das diferenças, criando espaços onde a diversidade é reconhecida e respeitada como elemento central do desenvolvimento humano e educacional.

DIVERSIDADE SEXUAL E GÊNERO

A diversidade sexual e de gênero são temas que estão em constante discussão tanto por autoridades educacionais como pela sociedade, tornando-se cada vez mais urgentes. Nessa conjuntura, ressalta-se que o movimento LGBT vem impulsionando a luta por uma educação igualitária. No atual contexto educacional, a transversalidade de temas voltados à sexualidade é uma proposta que implica um processo de estreita interrelação entre os componentes curriculares e encontra dificuldade de aplicabilidade diante da vivência pedagógica real da maioria das instituições escolares do país (Lima, 2013). Soma-se, ainda, que a aplicação desses conceitos de maneira transversal aos currículos enfrenta desafios práticos, devido à falta de preparo institucional e resistência por parte de alguns setores da sociedade. A PEE, com sua visão integradora e interdisciplinar, está posicionada de maneira a apoiar a promoção de um ambiente que respeite as diferenças, oferecendo suporte aos educadores e estudantes na construção de uma comunidade escolar inclusiva.

Ao incorporar perspectivas que promovem o respeito à diversidade, os profissionais da psicologia escolar têm a oportunidade de atuar tanto na formação de professores quanto no desenvolvimento de materiais e práticas pedagógicas mais inclusivas. Essa abordagem não só beneficia diretamente a comunidade LGBTTQIAPN+, mas também auxilia no combate ao racismo, ao sexismo e a outras formas de discriminação. O trabalho dos psicólogos escolares, portanto, vai além do apoio aos alunos, promovendo uma educação

pautada nos direitos humanos e na valorização das diferenças, o que é fundamental para construir um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo para todos.

Nos últimos anos, houve uma crescente conscientização sobre a importância da inclusão e respeito às diversidades sexuais na sociedade, incluindo o ambiente educacional. A própria sigla LGBT acrescentou outras denominações e hoje é, muitas vezes, grafada LGBTTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transex, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e outras identidades). E, para a promoção da igualdade e proteção dos direitos das pessoas LGBTTQIAPN+, muitos países têm adotado medidas as quais, frequentemente, incluem a educação. A educação brasileira, ou melhor, o direito à educação no Brasil, é sustentado através de documentos, normativas e de políticas sociais, alinhando-se aos movimentos mundiais – iniciados em 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para Todos[73] – de transformações com vistas à inclusão escolar. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), "a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para a manutenção de um Estado Democrático".

GÊNERO: UM CONCEITO EM DISPUTA FUNDAMENTAL PARA A EDUCAÇÃO

Para Junqueira (2009), diante do anseio de construirmos uma sociedade e uma escola mais justas, solidárias, livres de preconceito e discriminação, é necessário identificar e enfrentar as dificuldades que temos tido para promover os direitos humanos e, especialmente, problematizar, desestabilizar e subverter a homofobia. São dificuldades que se tramam e se alimentam, radicadas em nossas realidades

73 Conferência mundial sobre educação para todos em 1990, onde reuniram-se vários países na Tailândia, tendo como resultado a educação e a alfabetização como prioridade internacional.

SUMÁRIO

sociais, culturais, institucionais, históricas e em cada nível da experiência cotidiana. Elas, inclusive, referem-se a incompreensões acerca da homofobia e de seus efeitos e produzem ulteriores obstáculos para a sua compreensão como problema merecedor da atenção das políticas públicas. Ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação (Junqueira, 2009).

Para mostrar a evolução dos conceitos que moldam nossas percepções e influenciam a formulação de políticas públicas de educação, apresentaremos como a participação dos movimentos sociais ajudou a tornar visíveis as opressões e a qualificar, por meio de dados epidemiológicos, conceitos importantes como o de gênero. O gênero se refere às características socialmente construídas de mulheres e homens – como normas, papéis e relações existentes entre eles. As expectativas de gênero variam de uma cultura para outra e podem mudar ao longo do tempo. Já com as contribuições dos estudos feministas, aqui referenciados por Sara Ahmed (2022), o conceito de gênero foi sofrendo alterações.

A história do feminismo é geralmente apresentada através de "ondas" a partir do século XIX. Algumas críticas a este modelo apontam a simplificação esquemática e o apagamento das feministas anteriores. As ondas do feminismo vão, através da produção conceitual e de disputas, qualificando o conceito de gênero e, consequentemente, auxiliando-nos a nos deslocar continuamente para exercitar a invenção de práticas inclusivas. Uma pensadora importante que ganha mais notoriedade e visibilidade na segunda onda é Simone de Beauvoir (1970), com o seu livro "O segundo sexo", no qual evidenciava o fato de alguns intelectuais homens terem designado a si mesmos como representantes da humanidade e definido "a mulher" como algo diferente de si e inferior (Ahmed, 2022).

SUMÁRIO

Segundo Sarah Ahmed (2022), o atual modelo epistêmico hegemônico no ocidente é temporalmente, espacialmente e socialmente composto de homens brancos, ocidentais e burgueses, que se beneficiam da estrutura de dominação colonial, racista, patriarcal e capitalista que se desenvolveu no século XVIII. Nos anos 1960, as feministas, em várias áreas da ciência, começaram a denunciar o viés androcêntrico e sexista que os estudos da época continham, apontando que ele ia contra a objetividade e neutralidade proposta pelo próprio modelo (neo)positivista. O conhecimento científico defende que uma ciência não pode ser neutra – ela precisa estar comprometida com a transformação social e com a eliminação do sistema de dominação. Isso não significa negar a ciência, quanto maior precisão tiver a análise, melhor a intervenção no fenômeno. Cabe registrar que as mulheres brasileiras são mais instruídas que os homens e com mais acesso ao ensino superior. Porém são minoria entre docentes em instituições desse tipo de ensino. Mulheres negras não chegam a 3% do total de docentes do país (DIEESE, 2023).

GÊNERO PELAS LENTES DO AFROPERSPECTIVISMO

O Afroperspectivismo é uma linha ou abordagem filosófica pluralista que reconhece a existência de várias perspectivas, sua base é demarcada por repertórios africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios (Nogueira, 2011). Essa perspectiva nos ajuda a pensar gênero interseccionado com as questões raciais, e nos mostra o quanto a categoria gênero construída nas sociedades ocidentais acaba, muitas vezes, criando e reforçando processos de vulnerabilização, os quais determinam processos de saúde-doença. Além disso, apresenta o conceito de racismo epistêmico, que é a recusa em reconhecer que a produção de conhecimento de algumas pessoas seja válida, por duas razões: primeiro, porque não são brancas; segundo, porque as pesquisas envolvem repertório e cânones que não são ocidentais.

SUMÁRIO

Para Nogueira (2011), a Filosofia afroperspectivista é policêntrica, percebe, identifica e defende a existência de muitas perspectivas. Ela define a comunidade/sociedade pela cosmopolítica bantu, formada pelas pessoas presentes (vivas), pelas que estão para nascer (gerações futuras/futuridade) e pelas que já morreram (ancestrais/ancestralidade). Não toma o prefixo "afro" somente como uma qualidade continental; estamos diante de um quesito existencial, político, estético e que nada tem de essencialista ou metafísico.

Oyèrónké Oyěwùmí é uma professora associada de Sociologia na *The State University of New York,* em Stony Brook. Nascida na Nigéria, formou-se na Universidade de Ibadan e na Universidade da Califórnia, em Berkeley. Ela é autora de "A invenção das mulheres – construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero". Essa autora questiona a binariedade ocidental mostrando como as categorias de gênero ocidentais são apresentadas como inerentes à natureza (dos corpos), e operam numa dualidade dicotômica, binariamente posta entre masculino/feminino, homem/mulher, em que o macho é presumido como superior e, portanto, categoria definidora.

Por exemplo: como a família nuclear é generificada por excelência, uma casa unifamiliar, centrada em uma mulher subordinada, um marido patriarcal, filhas e filhos. A estrutura da família, concebida como tendo uma unidade conjugal no centro, presta-se à promoção do gênero como categoria natural e inevitável, porque dentro desta família não existem categorias transversais desprovidas dela. Já a família Iorubá não é generificada, a ideia de família nuclear ainda é um modelo "alienígena" na África, apesar de sua promoção por governos coloniais, agências internacionais de (sub)desenvolvimento, Organizações Não-Governamentais (ONGs), por exemplo, a instrução dos filhos é responsabilidade compartilhada, igualmente, por mães e pais. Criança é criança e não é separada como menino ou menina. Os papéis não são rígidos, e sim situacionais (Modesto, 2017).

SUMÁRIO

CONHECENDO AS FABRICAÇÕES DE ARMÁRIOS

O ambiente escolar é amplamente reconhecido por ser produtor de ansiedades, mas também como um local de aprendizado, descoberta e desenvolvimento pessoal. No entanto, para muitas pessoas LGBTTQIAPN+ este acesso pode ser uma jornada marcada por desafios únicos, relacionados a preconceitos, discriminações e estigmas por meio das estruturas de opressão e violência que são enraizadas na nossa sociedade a partir da cisnormatividade e a heteronormatividade.

A cisnormatividade é um conceito que tem ganhado cada vez mais relevância na conversa em torno da diversidade de gênero e dos direitos LGBTTQIAPN+. Esse termo descreve a suposição e a promoção generalizada de que todos os indivíduos devem identificar-se com o gênero atribuído no nascimento, isto é, que as pessoas cisgênero (aquelas cuja identidade de gênero corresponde ao sexo atribuído no nascimento) são a norma e devem servir como referência para todos. A cisnormatividade é profundamente enraizada na sociedade e frequentemente invisível para aqueles que se beneficiam dela, tornando-se essencial explorá-la e desconstruí-la. A cisnormatividade se baseia em estereótipos de gênero arraigados, que perpetuam a ideia de que existem apenas dois gêneros binários, masculino e feminino, e que esses gêneros devem se alinhar rigidamente com o sexo designado ao nascimento. Isso cria uma pressão sobre indivíduos que não se encaixam nesses moldes, como pessoas transgênero, não-binárias ou de gênero fluido, para conformar-se a essas normas (Butler, 2019).

Já a heteronormatividade é um conceito que descreve a tendência predominante na sociedade de considerar a heterossexualidade como a norma padrão e esperada em relação à orientação sexual. Essa norma social implícita presume que todas as pessoas são ou deveriam ser heterossexuais, e muitas vezes marginaliza ou

invisibiliza outras orientações sexuais, como a homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade, entre outras (Butler, 2019).

A heteronormatividade se manifesta em diversos aspectos da vida cotidiana, desde o modo como as relações amorosas são retratadas na mídia até as expectativas sociais em relação ao casamento e à família. Ela perpetua estereótipos de gênero rígidos, nos quais os papéis tradicionais do homem e da mulher são considerados como a única forma "aceitável" de viver a vida. Essa visão limitada da sexualidade e dos papéis de gênero pode criar um ambiente hostil para aqueles que não se encaixam nesse padrão (Butler, 2019).

Essas duas categorias[74] primordialmente criam o que Eve Kosofsky Sedgwick (1990) chama de estruturas do armário, ou seja, o "armário" molda, regula e transforma as relações afetivas, sexuais e de gênero. Esse é um termo frequentemente utilizado para descrever o estado em que muitas pessoas LGBTTQIAPN+ se encontram quando mantêm em segredo sua orientação sexual ou identidade de gênero. O armário é uma metáfora poderosa que encapsula a experiência de ocultar quem se é por medo de preconceito, discriminação ou rejeição da sociedade, amigos ou familiares.

Viver no armário pode ser uma experiência extremamente desafiadora e emocionalmente angustiante para muitas pessoas LGBTTQIAPN+. Ele cria um fardo psicológico significativo, pois as pessoas se sentem compelidas a esconder sua verdadeira identidade por medo das consequências negativas que podem enfrentar se saírem do tal armário. Essas consequências podem variar de perder o apoio da família e amigos a enfrentar discriminação no local de trabalho ou na sociedade em geral (Sedgwick, 1990).

74 Tendo em vista o número de páginas que limita o nosso campo de crítica, enfatizamos que, neste capítulo, iremos circunscrever a nossa crítica a questões de sexualidade e de gênero, porém salientamos a importância de um debate interseccional.

SUMÁRIO

É importante reconhecer que cada indivíduo tem seu próprio tempo e razões para sair do armário, e essa decisão deve ser respeitada e apoiada. Não existe um "momento certo" para isso, e muitas pessoas LGBTTQIAPN+ passam por um processo de autodescoberta e autoaceitação antes de revelar sua identidade para os outros. Além disso, é fundamental criar um ambiente seguro e inclusivo onde as pessoas LGBTTQIAPN+ sintam que podem sair do armário sem medo de rejeição ou discriminação. O apoio de amigos e familiares desempenha um papel fundamental nesse processo. Quando as pessoas LGBTTQIAPN+ encontram compreensão e aceitação em seu círculo íntimo, isso pode aliviar o peso emocional do armário e permitir que elas vivam vidas mais autênticas e felizes (Sedgwick,1990).

A saída do armário é um ato desafiador que permite que as pessoas LGBTTQIAPN+ se afirmem e vivam de acordo com sua verdadeira identidade. No entanto, também é importante reconhecer que nem todas as pessoas têm a capacidade ou o privilégio de sair do armário devido a circunstâncias individuais e sociais complexas. O contexto escolar tende a ser considerado um facilitador ou dificultador nesse processo. Por isso, é fundamental que a PEE possa proporcionar um espaço de acolhimento seguro e não de julgamento para que os estudantes consigam expressar as suas angústias em relação às questões de sexualidade e gênero, temas que muitas vezes não se sentem confortáveis em compartilhar no ambiente familiar.

Na experiência de uma das autoras deste texto, dentro do ambiente escolar, um adolescente que enfrenta questões em relação à sua sexualidade acaba utilizando de recursos próprios, como voz e roupas, para se disfarçar e criar um papel socialmente aceito como aluno que se relaciona com pessoas do sexo oposto. Também relacionando ao medo de a família não o aceitar e de vir a sofrer discriminações por parte dos amigos ou colegas de sala de aula. Tal situação veio à tona devido ao seu histórico de crises de ansiedade antes de dormir.

Em outra experiência de uma das autoras, propõe-se um exemplo interessante de como os autores imaginam que deveria ser. A psicóloga acompanha uma turma de alunos com a idade de 7 a 8 anos, nesta turma há uma aluna que se identifica com o gênero feminino e solicita para ser chamada pelo nome que prefere. As professoras, equipe pedagógica e os colegas de turma acolhem o pedido da aluna e a respeitam. Uma das professoras disse que, ao fazer a chamada de presença, chama a aluna pelo seu nome de preferência, isto é, seu nome social, e relatou que todos a reconhecem pelo que se identifica.

Nessa perspectiva, pelo olhar de Seffner (2009), essas discussões ocorrem no sentido de construir um ambiente de respeito e valorização das diferenças, e não olhar para o público LGBT como fragilizados que necessitam de proteção, mas como sujeitos que trazem uma importante discussão, inclusive para heterossexuais, sobre o respeito à sexualidade e à diversidade sexual. As questões sobre diversidade sexual na escola são complexas e exigem formação para os professores, a escola é um local de aprendizado, daí a necessidade de materiais pedagógicos, participação deles em eventos que envolvam sexualidade, cursos, para que esse tema não seja abordado de forma improvisada e dê abertura a uma deseducação, caso o professor não tenha um bom manejo na improvisação (Lima, 2013; Seffner, 2009). Portanto, é fundamental trabalhar coletivamente para criar sociedades mais inclusivas e igualitárias, em que todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero, possam viver autenticamente, sem medo de preconceito ou discriminação.

Raewyn Connell (1996) nos convida a refletir sobre o conceito de "regime de gênero", presente na organização das instituições escolares. Esse regime é composto por relações de poder, divisão de trabalho, padrões emocionais e simbolização, que variam de escola para escola, e moldam as interações entre alunos, ex-alunos, professores e outros profissionais. Para Connell, essas dinâmicas não

apenas refletem, mas também reproduzem normas de gênero, sendo passíveis de transformação. A psicologia escolar, em diálogo com os estudos de gênero, permite identificar essas estruturas e criar estratégias que questionem as normas vigentes, abrindo espaço para novas possibilidades de existência (Modesto, 2017).

Um exemplo prático é trazido por Adriana Marcondes Machado (2004), que relata uma intervenção em uma escola pública nos arredores da USP. Nesse contexto, as crianças foram estigmatizadas por diagnósticos inadequados e desnecessários para classes especiais. A intervenção buscou reverter esse processo, questionando as práticas discriminatórias e propondo formas de acolher a diversidade. Essa abordagem nos inspira uma reflexão sobre o papel do psicólogo escolar como agente de mudança institucional.

Machado (2021), no texto "Analisar uma cena é construí-la", apresenta a ideia de que a análise de uma cena não é apenas um exercício de interpretação, mas também de criação. O argumento de que a prática de analisar uma cena está implicada na produção de subjetividades e de formas de existir, ou seja, as práticas que exercemos e as pessoas que criamos são inseparáveis e se interligam.

A autora supracitada enfatiza que analisar uma cena é agir ativamente em sua configuração, é pensar sobre ela, pois as análises desvelam as relações de força e os atravessamentos que afetam os processos de subjetivação. Ao reconstruir uma cena de maneiras diferentes, Machado mostra que não existe uma "boa forma de agir" universal, mas que as escolhas feitas pelos educadores e pelos profissionais envolvidos na educação precisam ser constantemente refletidas e discutidas.

A autora também alerta contra o perigo de transformar invenções singulares em metodologias fixas, que desconsideram a complexidade e singularidade das situações. A cena vivenciada não deve ser vista como algo estático ou com significados únicos, mas

como um espaço para pensar o comum e os cruzamentos políticos, sociais e institucionais que a configuram. Assim, criar ou recriar uma cena é um ato que nos permite acessar, agir e refletir sobre as múltiplas relações que estão no jogo.

DISCUSSÃO

Indo ao encontro do que Machado (2004) sugere, a seguir abordamos uma cena, com a proposta de pensar a experiência vivida na escola. A partir do relato de uma cena do cotidiano, é possível perceber como o trabalho da PEE frente às questões de gênero e sexualidade pode ser realizado.

A CENA – PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, GÊNERO E PRODUÇÃO DE REDES

Em uma das escolas em que uma das autoras deste texto trabalha como psicóloga escolar, percebeu-se a demanda de uma estudante que, ao longo do ano, veio apresentando dificuldades para acompanhar as aulas e socializar com seus colegas, somado aos questionamentos com relação ao seu gênero, demonstrando sofrimento e conflitos com seus pares. A aluna solicitou que fosse chamada pelo nome social, passando a se identificar com o gênero feminino e, desde então, a equipe e seus colegas respeitaram, chamando pelo nome escolhido pela aluna.

Foi consenso entre a equipe pedagógica, isto é, o Serviço de Orientação Educacional (SOE), Supervisão e Direção da escola junto à psicóloga escolar, que a aluna estava precisando de ajuda. Por diversas vezes ela foi acolhida pela equipe e sua mãe foi chamada para reuniões durante o ano, no intuito de encaminhá-la para

atendimento psicológico, visto que a aluna estava reconhecendo que precisava e que gostaria desse atendimento. Após as reuniões realizadas com a mãe da estudante e várias tentativas de encaminhá-la a um serviço de acompanhamento, a escola decidiu ter uma postura mais ativa para conseguir auxiliar a aluna e sua família de forma efetiva. Nesse sentido, a orientadora contatou o ambulatório trans[75] que se encontra na Unidade Básica de Saúde da comunidade e, em conversa com a enfermeira da equipe multidisciplinar, explicou que o agendamento deveria ser presencial. A psicóloga escolar e uma das professoras da Sala de Integração e Recursos (SIR) acompanharam a mãe e a aluna para realizarem o agendamento da triagem e para a aluna poder ser encaminhada ao atendimento psicológico com a psicóloga do ambulatório trans. Para a satisfação da equipe, foi possível uma primeira consulta (em um encaixe) e a aluna teve a data marcada com menos de um mês de espera, o que pode ser considerado uma conquista, já que a fila de espera para atendimento psicológico no Sistema Único de Saúde (SUS), via gercon (gerenciamento de consultas) ou nos serviços-escola das universidades, leva no mínimo dois anos.

As escolas enfrentam essa dificuldade quando se trata de encaminhamento para atendimento com os profissionais da saúde, principalmente da psicologia, fonoaudiologia e terapia ocupacional, visto que os serviços públicos não conseguem dar conta das demandas. Muitas vezes, a PEE é convocada a acolher as inúmeras demandas que surgem no ambiente escolar. É interessante, portanto, ter um olhar atento para direcionar da melhor forma, seja construindo e pensando em equipe, priorizando a construção coletiva ou encaminhando, trabalhando em colaboração com profissionais, assim como aconteceu no ambulatório.

75 O ambulatório trans é um serviço de saúde especializado no atendimento a pessoas transgêneras e travestis. Esses ambulatórios fazem parte do Sistema Único de Saúde (SUS) e têm como objetivo oferecer um acompanhamento integral, humanizado e respeitoso às demandas de saúde dessa população.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Na escola em que foi relatada a cena com a aluna, existe um cuidado e atenção bem importante para com os alunos e foi possível estabelecer um trabalho potente entre a PEE e a equipe pedagógica, viabilizando o acolhimento dos estudantes, rodas de conversa nas turmas e reuniões com famílias. Na situação relatada acima com a aluna, para chegar no objetivo que a equipe esperava, que era encaminhar a aluna da melhor forma possível, foi necessário fazer muitos acolhimentos a ela e à sua mãe e ter diálogos entre a equipe. Foi de uma conversa com a psicóloga escolar e a orientadora educacional que se obteve o retorno esperado e tornou-se possível fazer o encaminhamento da aluna ao ambulatório trans. Espera-se que, após essas consultas, a equipe continue construindo em parceria, tanto na escola, quanto em diálogo com o ambulatório e a unidade de saúde.

A cena descrita nos permite refletir sobre como o regime de gênero influencia e é influenciado pelas práticas institucionais, mas também nos remete às críticas de Maria Helena Souza Patto sobre o papel das instituições educacionais na reprodução das desigualdades sociais. Em seus estudos, Patto (2015) aponta que as escolas muitas vezes perpetuam estruturas excludentes, favorecendo a normatização e marginalizando aquelas que fogem às expectativas hegemônicas de desempenho, comportamento ou identidade.

No caso apresentado, vemos como o sofrimento da estudante relacionado à identidade de gênero não pode ser dissociado do contexto escolar, em que normas e simbolismos de gênero frequentemente reforçam desigualdades e exclusões. As dificuldades enfrentadas pelos estudantes não são apenas individuais, mas também atravessadas pelas dinâmicas institucionais que moldam a forma como as diferenças são percebidas e tratadas. Essa situação evidencia o que Patto (2015) denomina, criticamente, como a função adaptativa das escolas, que muitas vezes ajustam o indivíduo às normas institucionais, em vez de adaptar o contexto para acolher as singularidades.

A intervenção da psicóloga escolar e da equipe pedagógica, ao respeitar a identidade de gênero da estudante e buscar um encaminhamento especializado, pode ser vista como uma ruptura com essa lógica adaptativa. Ao invés de estimular estigmas ou culpabilizar um estudante por suas dificuldades, a escola assumiu a responsabilidade de criar estratégias para garantir o acolhimento e o cuidado necessários. Essa postura ressoa com a crítica de padrão às práticas escolares que individualizam os problemas, ignorando as condições estruturais que os produzem.

Assim, o caso ilustra como uma abordagem sensível e comprometida pode tensionar as normas vigentes e oferecer novas possibilidades de existência. A colaboração com o ambulatório também demonstra a importância das redes de apoio externas para lidar com questões que extrapolam as competências da escola, promovendo um cuidado integral, que vai além do espaço escolar. Ressalta-se a promoção da intersetorialidade realizada pela equipe da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ocupar o espaço escolar, somos impelidos a tensionar criticamente as lógicas hegemônicas que permeiam as relações sociais em suas diversas esferas. Tais lógicas, como o capacitismo, o racismo, a cisteronormatividade, o individualismo meritocrático e o moralismo, precisam ser desnaturalizadas para que seja possível criar um espaço mais inclusivo e conectado às lutas dos movimentos politicamente minoritários. Essa desnaturalização implica questionar as estruturas políticas e epistemológicas que fundamentam a racionalidade colonial incorporada ao *modus vivendi* moderno.

No contexto atual, a educação e a produção de conhecimento têm sido palco de debates acerca da inserção de pautas

SUMÁRIO

que promovam uma maior sintonia com as demandas dos grupos minoritários. Essa perspectiva implica desnaturalizar as empreitadas coloniais que historicamente subalternizaram aqueles cujas sociabilidades não eram consideradas civilizadas e, portanto, incompatíveis ao programa moderno. Essa emergência de pautas coloca em xeque o suposto véu democrático dos espaços de ensino, demandando não apenas o acesso e a permanência nas universidades, mas também uma reorientação curricular que inclua autores marginalizados e suas cosmologias e perspectivas de compreensão da realidade ofertando novas possibilidades e referências na educação básica.

Esses processos de descentramento e de emergência de novas pautas na educação brasileira representam rupturas sem precedentes na história. Estas promovem reflexões enriquecedoras para professores, estudantes e pesquisadores, que têm sido habituados a uma abordagem epistêmica eurocentrada. O direito ao acesso e à permanência agora inclui também o direito à representatividade intelectual, possibilitando uma maior conexão entre pessoas historicamente colonizadas, marginalizadas na experiência que acontece no ensino.

Uma convocação importante é a integração dos estudos de gênero nos currículos e nas pesquisas acadêmicas. Isso implica reconhecer e valorizar as perspectivas *queer* e de gênero como legítimas e significativas, promovendo a pesquisa interdisciplinar e a produção de conhecimento que considere a diversidade de experiências LGBTTQIAPN+. O ativismo acadêmico no ensino superior envolve ações de professores, estudantes e pesquisadores LGBTTQIAPN+ e aliados para promover mudanças positivas no *campus* e na sociedade em geral. Considera-se também a formação de educadores para que eles estejam preparados para lidar de forma sensível e inclusiva com questões LGBTTQIAPN+, o que terá reflexos no cotidiano das escolas de educação básica.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Dessa forma, a PEE desempenha um papel essencial na construção de ambientes escolares mais inclusivos e respeitosos, especialmente, visando desconstruir estigmas e normatividades relacionados à diversidade sexual e de gênero. A atuação do psicólogo escolar e educacional se direciona para identificar dinâmicas de opressão, promover políticas intersetoriais e apoiar a formação docente, ações que se tornam fundamentais para o combate ao preconceito e à discriminação. Ao fomentar práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as múltiplas identidades, a PEE contribui significativamente para uma educação pautada nos direitos humanos, permitindo que cada indivíduo desenvolva seu potencial em um espaço seguro e acolhedor. Essa abordagem não apenas fortalece as comunidades escolares, mas também impulsiona uma transformação social mais ampla, orientada pela equidade e pelo respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

AHMED, Sara. **Viver uma vida feminista**. 1. ed. São Paulo: Ubu, 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. Disponível em: https://abrapee.wordpress.com/. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum Nacional da Educação. **Conferência Nacional de Educação 2024 - Documento referência**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. **Saúde da População Negra**. Brasília, 10 out. 2023. Disponível em: https://cdn.medblog.estrategiaeducacional.com.br/wp-content/uploads/2024/04/boletim-epidemiologico-saude-da-populacao-negra-numero-especial-vol-1-out.2023.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. Vol. 1. Fatos e Mitos. 4. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1970.

BUTLER, Judite. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA, 11., 2022, Brasília. **Anais eletrônicos** [...]. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: https://cnp.cfp.org.br/11/. Acesso em: 20 out. 2024.

CONNELL, Raewyn. Teaching the boys: new research on masculinity, and Gender Strategies for Schools. **Teachers College Record**, v. 98, n. 2, p. 206-235, 1996.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 01/99**. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Brasília, 22 mar. 1999. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 10/05**. Código de Ética Profissional dos Psicólogos. Brasília, 21 jul. 2005. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/07/resolucao2005_10.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Tentativas de aniquilamento de subjetividades LGBTIs**. 1. ed. Brasília: CFP, 2019.

DEPARTAMENTO Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE. Disponível em: http://www.dieese.org.br/rel/rac/cesta. Acesso em: 20 out. 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. *In:* JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009.

LIMA, André Luís de Souza. **Educação especial, conhecimento e capacitismo**: a persistência da exclusão no Brasil Contemporâneo. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

LIMA, Francisney da Silva. **Um estudo acerca dos significados da igualdade de direitos da população LGBT na escola na perspectiva dos professores do Ensino Médio**. 31 f. Relatório de Pesquisa (Iniciação Científica em Ciências Humanas) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

SUMÁRIO

LINDERN, Daniele; VERZONI, André Marques; MARQUES, Isabella Zuardi; LIMA, Carolina Freitas de. Atravessamentos do Preconceito na Prática Clínica. *In:* LISBOA, Carolina S. M.; BROILO, Patricia Liebesny; VERZONI, André (orgs.). **Psicologia Clínica**: práticas contemporâneas. São Paulo: Vetor, 2021.

MACHADO, Adriana Marcondes. Analisar uma cena é construí-la. **Caderno de Debates do Naapa**, v. 2, 2021. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/774591b5-a74f-4104-ad34-8aefe7a8912d/. Acesso em: 20 dez. 2024.

MACHADO, Adriana Marcondes. Relato de uma intervenção na escola pública. *In:* MACHADO, Adriana Marcondes; PROENÇA, Marilene (orgs.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MALTA, Deborah Carvalho; SILVA, Marta Angélica Iossi; MELLO, Flávia Carvalho Malta de; MONTEIRO, Rosane Aparecida; SARDINHA, Luciana Monteiro Vasconcelo; CRESPO, Cláudia; CARVALHO, Mércia Gomes Oliveira de; SILVA, Marta Maria Alves da; PORTO, Denise Lopes. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, p. 3065-3076, 2010.

MODESTO, Ângela Esteves. Um olhar de gênero sobre a psicologia escolar. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13th WOMEN'S WORLDS CONGRESS. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: https://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498162533_ARQUIVO_Textocompleto_AngelaEstevesModesto.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

NOGUEIRA, Renato. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot**: Revista de Filosofia, v. 4, n. 2, p. 1-19, 2011.

ODARA, Thiffany. Prefácio. *In:* MIRANDA, Eduardo Oliveira; SANTOS, Marta Alencar dos; CASTELEIRA, Rodrigo Pereira (orgs.). **Enviadescer a Decolonialidade**. Salvador: Devires, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais**, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 20 out. 2024.

SUMÁRIO

PATTO, Maria de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PATTO, Maria de Souza. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Epistemology of the Closet**. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1990.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. *In:* JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-282, 2012.

SUMÁRIO

9

Juliana Freitas da Silveira
Gabriela Oliveira Guerra
Emanuel Chiamenti Pedroso

ESPAÇOS DE ESCUTA E EXPERIMENTAÇÕES EM ARTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-355-4.9

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este escrito traz alguns anúncios das possibilidades de escuta no campo educacional tendo a arte como forte aliada. Buscaremos contextualizar de onde partimos para esta construção, desde a experiência e testemunho de atuação em espaço educacional, bem como com a transmissão, por meio de um minicurso, nomeado como "Psicoarte: um espaço coletivo de escuta e experimentações em arte", que ocorreu na cidade de Santa Maria, no ano de 2023, durante o I Encontro de Psicologia Escolar e Educacional do Rio Grande do Sul (RS).

A proposição do referido minicurso foi pensada em interlocução aos trabalhos do Núcleo Compartilha: psicologia e educação transformando contextos sociais – Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Psicologia e Educação (GEPEPE), coordenado pela Prof.ª Dr.ª Taís Fim Alberti, e do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre Violência e Contextos Sociais (GEPEVICS), coordenado pela Prof.ª Dr.ª Samara Silva dos Santos. O vínculo entre esses dois grupos teve início no ano de 2017 com a proposta de interlocução entre as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSM (Saúde, Desenvolvimento e Contextos Sociais e Problemáticas de saúde e contextos institucionais), bem como um enriquecimento nas ações desenvolvidas, nas execuções de seus projetos e divulgação e popularização da ciência.

Esse núcleo vem realizando reflexões, produções[76] e ações focadas na relação entre Psicologia e Educação, com foco nas questões referentes à comunidade educacional e escolar, considerando-se as diversas complexidades presentes no cotidiano nesse contexto, diferentes realidades, cenários e demandas sociais. Dessa

76 As publicações podem ser conferidas por meio do link: https://www.ufsm.br/grupos/compartilha/publicacoes.

SUMÁRIO

forma, entende-se que as vivências e experiências nesse contexto devem ser transversais às diversas áreas da Psicologia e proporcionar aos profissionais e estudantes uma formação pautada no compromisso ético para uma atuação crítica e reflexiva.

Ainda, conforme Bemgochea Junior *et al.* (2024), através do ensino, da pesquisa e da extensão, o núcleo coloca-se como um espaço de fala e escuta sobre as demandas existentes nos ambientes educacionais, bem como suas influências políticas e sociais. Dentre os espaços de circulação da palavra propostos estão rodas de conversa, encontros abertos de pesquisa e a participação em eventos acadêmicos (ensino). Busca-se compor as ações de extensão alinhadas às pesquisas realizadas pelo grupo, como forma de continuidade das intervenções e da interlocução junto à comunidade escolar. O grupo também situa a pesquisa como forma de resistência aos discursos adoecedores e patologizantes que permeiam a educação, na busca por reconhecer e escutar as demandas, reivindicações e questionamentos feitos pelos atores envolvidos(as) no processo de ensino-aprendizagem.

Em um dos projetos que compõem o grupo, o "CompartilhAR-TE: a arte como ferramenta de escuta e dispositivo de intervenção no laço educativo", ainda em fase de construção e registro institucional, busca-se investigar como a arte e suas diferentes expressões podem constituir-se como ferramenta de escuta e dispositivos de intervenção nesse contexto, por meio de práticas psicológicas e interdisciplinares, bem como constituir referências de dispositivos de intervenção para a formação e atuação do psicólogo no campo da educação, em seus diferentes níveis. A proposta discutida neste capítulo articula-se a estas proposições. Ainda, ao refletirmos sobre os interrogantes que esta publicação propõe, situamos as intervenções que buscam as expressões artísticas como ferramentas de produção de laço social e de circulação da palavra no campo educativo como uma convocação aos nossos modos mais criativos e inventivos de agir e de constituir posicionamentos éticos

SUMÁRIO

e políticos, frente ao que paralisa das demandas educacionais no cotidiano das instituições.

A experiência e testemunho compartilhados aqui foram desenvolvidos em um espaço de educação não formal, ou seja, um projeto social-cultural caracterizado como Organização Não-Governamental (ONG), que atende crianças e adolescentes no turno inverso à escola. Esse espaço enquadra-se dentro da política de assistência social, na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, como um serviço de Proteção Social Básica (PSB), tendo como diretriz espaços de convivência e fortalecimento de vínculos (MDS, 2014). Sinalizamos que, embora localizado formalmente na área da assistência, na prática a ONG se caracteriza como um espaço educativo, pois, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em seu art. 1º, a educação abrange "os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". Nesse sentido, o trabalho nessa ONG era desenvolvido por meio de oficinas ligadas à arte, educação, música e esportes: tais como oficinas de violão, de violino, de saxofone, de percussão, futebol e dentre tantas outras, coordenadas por profissionais da área, ou seja, voltando-se objetivamente para as atividades de caráter educativo, cultural e beneficente, promovendo o conhecimento através da educação.

Dentre as oficinas disponíveis, havia uma que cuidadosamente foi nomeada como "Psicoarte". A Psicoarte surgiu como um espaço coletivo de escuta e experimentações em arte para adolescentes, tendo seu propósito baseado em produções artísticas, nomeadas teoricamente como ato criativo, conforme o psicanalista Edson Souza (2011). Um espaço de criações artísticas, de escuta, de denúncias e de novas possibilidades, sobre o qual Souza (2011, p. 1) nos ajuda a pensar ao dizer que "todo ato de criação é um ato utópico".

Como sustentação da construção desse espaço nos referenciamos às interlocuções da psicanálise com a educação e a política.

Assim pensando, conforme Marsillac (2018, p. 19), "a arte tem a força de criar novas realidades". A autora chama de "aberturas utópicas", uma espécie de brecha simbólica como efeitos do ato criativo, também visto como estratégia crítica e política. Pensar a arte é como ver um traço da cultura, com prenúncios de um tempo e manifestações de uma época. Dessa experiência da Psicoarte surge um testemunho que, em psicanálise e de acordo com Costa (2017), relaciona-se à transmissão.

A autora propõe a experiência como dependente de uma função de testemunho e sublinha que, para que uma experiência se torne um testemunho, é de suma importância estar em presença: "a interrelação entre experiência e testemunho indica uma ordem de vivências que precisam ser passadas a outros, na medida em que situam um caráter de exceção" (Costa, 2017, p. 12). Como exceção, a autora se refere tanto à ordem do traumático, quanto ao que se recolhe de singular em um determinado percurso e que precisa ser transmitido. Neste escrito daremos ênfase a esta segunda proposição.

METODOLOGIA

A abordagem ético-metodológica e epistemológica que sustenta nosso estudo é a pesquisa em psicanálise. O delineamento do método de trabalho sustenta-se em proposições de autores de referência nesse campo, tendo como instrumento a escrita da experiência de intervenção no campo educativo, que se deu por meio de oficinas denominadas Psicoarte. Tais escritas foram compostas a partir dos diários de experiência, instrumentos metodológicos que acompanham todos os tempos da intervenção e da pesquisa. São compilados escritos que têm a escrita norteada pelo movimento da

SUMÁRIO

associação livre, um modo singular de registro decorrente da necessidade de narrar e transmitir o vivido, as experiências e as reflexões construídas, na intenção de transpor para a escrita aquilo que se decantou das vivências do pesquisador no campo. Destaca-se que essa construção não objetiva uma descrição completa dos acontecimentos, caracterizando-se por ser uma ferramenta metodológica que lida radicalmente com a falta, sobretudo pela ciência da "existência de um ponto de intransmissibilidade na linguagem que sempre resta e insiste sem possibilidade de inscrição frente às vivências e experiências que temos" (Gurski, 2012; 2014; Gurski; Strzykalski, 2018).

Para a construção desse instrumento teórico-metodológico, a inspiração parte de três fontes: nas anotações e comentários breves de Walter Benjamin, guiados por seu olhar fragmentário, na busca pelos detalhes quase invisíveis; nos diários de campo construídos nos estudos antropológicos e da etnografia; e, também, nas notas breves que Freud dedicou-se a escrever em seus últimos anos de vida, registros onde se pode achar o esboço de grandes conceitos da teoria psicanalítica ao lado de notícias cotidianas (Gurski; Strzykalski, 2018).

No que se refere à construção de uma ética do encontro com o Outro na pesquisa, Ferreira e Vorcaro (2018) afirmam que os instrumentos metodológicos da pesquisa em psicanálise, aliados à experiência de pesquisar, devem sempre partir da tomada em consideração do sujeito na pesquisa: o saber é suposto ao sujeito, condição inegociável para que seja considerada pesquisa em psicanálise. O enlace entre transmissão, conhecimento, saber e impasses da clínica – matéria da pesquisa – formam o nó que amarra discussões necessárias para o ato de pesquisar em psicanálise:

> Não se trata apenas de oferecer a palavra, mas de supor saber naquele que fala, deixando-se surpreender com o que o sujeito produz sobre sua realidade, sua vida, suas experiências, operando, no mesmo movimento, uma possibilidade de que se aproprie do que diz e, no

> ato mesmo da enunciação, se renove e se crie (Ferreira; Vorcaro, 2018, p. 16).

Em consonância com o proposto pelas autoras, Guerra (2010) enfatiza a ética na pesquisa em psicanálise, para além de uma questão científica, no enodamento de três dimensões indissociáveis: teoria, método clínico e método investigativo: "a psicanálise tem esse privilégio de ser a única disciplina que tem o desígnio de não renunciar a dar a palavra ao sujeito, de não renunciar àquilo que constitui sua particularidade" (Guerra, 2010, p. 136).

Conforme Rosa (2004), o método psicanalítico integra teoria, prática e pesquisa, sendo que a produção do objeto da pesquisa não é dada a priori, mas na e pela transferência, a qual caracteriza-se como instrumento e método não restrito apenas à situação de análise. A autora destaca que a escuta do inconsciente opera na transferência, a partir dos efeitos deste no sujeito e nos laços que produz e ressalta que "o inconsciente está presente como determinante nas mais variadas manifestações humanas, culturais e sociais" (Rosa, 2004, p. 342).

ESCRITA DA EXPERIÊNCIA

Costa e Rinaldi (2007; 2012) nos lembram que o tema da escrita interessa à psicanálise desde seus primórdios, tanto pelo interesse de Freud pela literatura quanto especialmente pelas relações estabelecidas entre escrita e inscrição psíquica, a partir da análise dos sonhos, pensando, no início de sua obra, o inconsciente a partir do suporte de uma inscrição. Nesse sentido, as elaborações oníricas e as formações do inconsciente eram associadas a escrituras que se apresentam à leitura e decifração. As autoras destacam as inúmeras referências de Lacan a este tema em seus escritos, apontando o caráter de escritura do inconsciente e explorando os conceitos de

SUMÁRIO

significante e letra. Nesse sentido, propõem a escrita como experiência de passagem, permitindo o deslocamento para outro lugar, implicando uma mudança de posição subjetiva. Situam a relação entre corpo, traço e letra, enfatizando a constituição do corpo a partir da inscrição significante.

Costa (2001) ressalta que a experiência depende daquilo que passa pelo corpo, a partir do circuito que se estabelece entre o sujeito e o Outro. Na constituição dos objetos pulsionais onde o corpo faz borda, na inscrição de registros que se inscrevem no corpo a partir da intervenção do Outro, bem como das relações constituídas com seus semelhantes: "o sujeito é aquilo que se faz reconhecer do registro de sua experiência" (Costa, 2001, p. 33). Nesse sentido, para a autora, a experiência constitui um "saber que não se sabe", um saber inconsciente.

Pereira (2012) afirma que a escrita pode estar situada ao estatuto do ato, referida à sua propriedade de mudança de lugar, de elaboração, colocando em jogo o novo: "quando a letra é lida a partir do significante que ela coloca em jogo. E assim a possibilidade de engendrar o contar-se em nova posição" (Pereira, 2012, p. 254).

Riolfi e Barzotto (2011) abordam a escrita como registro de marcas do sujeito pelo depósito no papel de suas produções e construções, destacando a intervenção da alteridade (abrir-se para o Outro) nestas. Para Riolfi (2011) a escrita pode se prestar a uma operação de transformação subjetiva, na construção de uma posição enunciativa que implica uma singularidade, um ato criativo, caracterizando-se como um potente dispositivo de transformação da relação do sujeito com o saber. A autora ressalta que, ao nos depararmos com o real, sempre resta um ponto de impossível em qualquer tentativa de formalização: "o ser humano está para além do que pode ser capturado por meio das palavras. Há sempre algo que escapa a toda tentativa de dizer da essência daquele que busca a escrita como mediação de alguns de seus encontros com outros seres humanos" (Riolfi, 2011, p. 13).

SUMÁRIO

Em consonância com essas construções, Gagnebin (2014) caracteriza a escrita como experiência liminar, referenciando sua sustentação em um lugar de indeterminação: "como signo de algo que não está mais, presença da ausência e ausência de presença, é um rastro, isto é, desde Platão até Freud, um estranho ser, tão imprescindível quanto instável e incerto" (Gagnebin, 2014, p. 21). Assim, a autora situa a função da escritura em um distanciamento do mundo imediato, na criação de um intervalo que afasta o sujeito deste, mas também permite nomeá-lo, em uma função simbolizadora, de representação e elaboração.

O tema da experiência (*Erfahrung*) é abordado por Benjamin (2012/1933) em contraponto ao conceito de vivência (*Erlebnis*), definindo este último como uma forma de experiência isolada, que não faz laço e não carrega nenhum valor coletivo. Destaca que um acontecimento pode decantar em experiência somente ao ser compartilhado, narrado e transmitido, e denuncia o que chamou de esvaziamento da dimensão da experiência na modernidade (Benjamin, 2012/1933).

O conceito de experiência é definido por Bondía (2002, p. 21) como "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece". A respeito dos sentidos da palavra experiência, destaca:

> A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri,* que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô,* atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras,* limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um

> espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex*de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex*de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente "*ex*-iste" de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren*de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (Bondía, 2002, p. 25).

Costurando as construções dos autores no que diz respeito ao método de investigação, retomamos as recomendações de Freud (2010/1912) aos praticantes da psicanálise, apontando as regras técnicas resultantes de sua experiência clínica. O autor define a atenção flutuante – a escuta despreocupada em notar alguma coisa, oferecendo a mesma atenção a tudo que se ouve – como a contrapartida à "regra fundamental da psicanálise", a associação livre. Esta última é caracterizada como a exigência de que o analisando relate tudo o que lhe ocorre espontaneamente, sem crítica ou seleção.

Outra noção psicanalítica que se enlaça com esse outro tempo de reflexão engendrado por Benjamin é o tempo do só depois, o a posteriori (no alemão, *nachträglich*) proposto por Freud (2016/1896), sustentando uma concepção própria de temporalidade no funcionamento psíquico, em que uma inscrição só adquire significação para o sujeito em um momento posterior. Gurski e Strzykalski (2018) retomam esse conceito, referindo o tempo de compartilhamento e de construção narrativa necessário às vivências para que possam decantar em experiência, acrescentando neste ponto também o que diz da própria relação do pesquisador com seus achados.

Nesse sentido, recolhemos as proposições metodológicas tecidas por Guerra, Alberti e Biazus (2021) quanto à escrita como

SUMÁRIO

experiência limiar e dispositivo de intervenção clínico-política. Ao trilhar o percurso da pesquisa que desenvolveram, as autoras consideram que foi possível perceber a potência da escrita enquanto experiência limiar na pesquisa em psicanálise, posicionada nos limiares, no "espaço-entre" a pesquisa e a intervenção, na composição de uma autoria, de um lugar discursivo, de uma enunciação. Para elas, esse ponto intermediário, em um espaço-tempo forjado frente aos imperativos das vivências e acontecimentos do contemporâneo, permite a inclusão e a inscrição do sujeito na experiência. A suspensão desse tempo de passagem, produtor de uma paragem que permite uma construção simbólica do vivido, decantando em experiência ao ser narrado e compartilhado, endereçado ao outro. Associamos essas construções ao proposto por Broide (2017), acerca da supervisão e seus efeitos na transmissão e formação, considerando as escritas da experiência clínico-política um interrogante clínico, ético e político da práxis psicanalítica.

O trabalho de análise do material produzido e das construções escritas foi realizado ainda conforme a proposta de Gurski e Strzykalski (2018), nos espaços de supervisão e encontros de grupo de pesquisa, por meio da *leitura-escuta* (Iribarry, 2003) – uma leitura dirigida pela escuta em atenção flutuante dos escritos reunidos sobre a temática estudada – bem como de seus efeitos de elaborações, em articulação aos textos teóricos.

Neste momento, o pesquisador instrumentaliza sua transferência ao texto composto a partir dos dados coletados, em um trabalho de escansão dos significantes (Iribarry, 2003). O autor destaca, ainda, que uma leitura dirigida pela escuta é o dispositivo com o qual o pesquisador identifica, no texto transcrito da construção de seus colaboradores, as contribuições singulares, buscando identificar significantes cujo sentido se enlace ao problema de pesquisa norteador da investigação.

SUMÁRIO

PSICOARTE: EXPERIÊNCIA E TESTEMUNHO

Como mencionado nas primeiras linhas deste escrito, aqui daremos alguns anúncios das possibilidades de escuta e intervenção no campo educacional, em um lugar chamado Psicoarte, bem como as escolhas elencadas na transmissão do minicurso. A Psicoarte acontecia semanalmente, com adolescentes de 12 a 17 anos, como um espaço aberto à livre participação, onde estes podiam escolher fazer parte da oficina, ou seja, se havia desejo, havia presença, ninguém era obrigado a estar naquele espaço.

Um dos objetivos da Psicoarte era proporcionar experimentações em arte ou de cunho artístico, em que a qualidade artística era o que menos importava. O que nos interessava era o pulsar da subjetividade pela via da arte, e, a partir disso, poder escutá-los. Referimo-nos em escutar diante da potência coletiva do grupo e, como a oficina acontecia semanalmente, havia vínculo, afeto e identificação, o que facilitava a integração do coletivo, consequentemente a circulação da palavra e a escuta.

Muitas foram as provocações feitas aos adolescentes com temas emergentes ao cenário da época, como adolescência, contexto social, sonhos, dentre outros. A cada tema eram convidados a associar livremente nesse coletivo e a posteriori realizar alguma produção artística. Dentre tantas intervenções realizadas, elencamos duas para narrar neste escrito. A primeira está relacionada à confecção de um livro artesanal, o qual os adolescentes construíram desde a capa e contracapa, ilustrações, bem como a criação da história. A segunda diz da caixa dos sonhos, uma aposta na adolescência, uma criação artística para uma projeção de futuro.

O livro artesanal foi uma criação que iniciou na busca dos materiais que seriam necessários, com a ida dos adolescentes até

SUMÁRIO

o laboratório de informática da ONG. Após esse levantamento, os adolescentes listaram o que seria necessário para o "modelo" de livro escolhido. A maioria construiu um livro artesanal no modelo tradicional, ocupando-se de colagem, costura, desenhos para dar corpo ao livro, mas um dos adolescentes inventou algo novo. A lista de materiais entregue tinha apenas quatro itens, sendo eles: uma caixa de sapato, tinta preta, fio de nylon e pedaços de papel. Nos pareceu pouco, perto das grandes listas entregues pelos demais adolescentes... Porém mal sabíamos que esse pouco se transformaria em algo grandioso.

Freud (1908) traz uma semelhança do poeta com a criança que brinca. Para o autor, ambos criam um mundo de fantasias e levam a sério: "toda criança brincando se comporta como um poeta" (Freud, 2017/1908, p. 54). Ambos criam um mundo com uma mobilização afetiva significativa, na medida em que vão se distanciando da realidade.

Ao iniciar a construção de seu livro, o adolescente começou a pintar a caixa de sapato com a tinta preta e logo pediu também para ocupar a tinta branca, pois queria fazer uma espécie de céu estrelado. Nesse momento alguns questionamentos vieram: será que conseguimos esclarecer a proposta da atividade? Será que esse adolescente entendeu que a provocação foi para a construção de um livro? Mas todos esses questionamentos nos acompanhavam enquanto espectadores dessa criação. Acompanhamos cada momento e o tempo desse adolescente e nos lembramos de Bartucci (2002, p. 12): "o artista contemporâneo toma a liberdade de explorar os materiais os mais variados que compõem o mundo, e de inventar o método apropriado para cada tipo de exploração".

Na semana seguinte, ele chegou com os pedaços de papéis já escritos, com a intenção de concluir seu livro. Eram poesias escritas e rabiscadas por ele. Então, pegou o fio de nylon e começou a pendurar aqueles pedaços de papel, cheios de significados. Uns

mais curtos, outros mais longos, tratava-se de um livro de poesias em uma noite estrelada, uma verdadeira obra de arte interativa, onde o espectador podia arredar um fio para ver o outro.

Uma das obras de arte mais lindas que já testemunhamos, tanto pelo seu ar inovador, quanto pelas enunciações das poesias. Diante dessa valiosa intervenção, temos um comentário a fazer: esses livros criados na Psicoarte tiveram apenas um exemplar, que obviamente ficaram com os artistas e escritores. Desse modo, tudo que foi vivenciado e experienciado permanece em nossas memórias e se transforma em testemunhos que possibilitam a transmissão no campo psicanalítico.

Por conseguinte, a outra intervenção escolhida foi a criação da caixa dos sonhos, que foi mobilizada a partir da valiosa comparação freudiana do poeta com o sonhador diurno e da criação artística com o sonho diurno, que para o autor são encontros produtivos e férteis (Freud, 2017/1908). Nesse sentido, foi pensada a intervenção da caixa dos sonhos, na qual os adolescentes receberam uma caixa e foram impelidos a deixá-la como eles queriam, em aspectos artísticos, como cores ou ilustrações, demarcando que se tratava de um sonho. Para o interior da caixa, foram provocados a criar artisticamente algo que representasse um sonho, mas não qualquer sonho, um sonho na tentativa de uma aposta, algo que eles gostariam de ser, quase como aquela conhecida pergunta: o que você quer ser quando crescer?

A partir disso, tantos sonhos apareceram. Sonhos que não foram narrados anteriormente, mas que nessa intervenção apareceram, desde uma ida aos Estados Unidos como estilista, a uma arquiteta de lindos e altos prédios, o desejo de seguir estudando, fazer uma faculdade e ingressar no exército brasileiro, ou uma "simples" ida a Paris. Não sabemos se esses adolescentes irão realizar esses sonhos, mas possibilitamos uma aposta, de criar uma realidade diferente da que esperam para eles.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

A partir da Psicanálise, compreendemos os sonhos como formações do inconsciente (Freud, 1900/2019), que desvelam a singularidade do desejo do sujeito. A proposta de compartilhar sonhos e oferecer um espaço de escuta a estes coloca em cena também a perspectiva coletiva destes, proporcionando um enlace com discursos compartilhados e temas referentes à cultura e ao sonhar comunitário, às perspectivas de futuro e projeto de vida dos jovens, na proposição de construção de um suposto saber com seus sonhos. Além disso, essas intervenções produzem deslocamentos de sentidos muitas vezes cronificados no cotidiano dos jovens.

Para Bartucci (2002) a arte é constituída pela criação de novos mundos, como produção de sentido, como prática de decifração, e, por consequência, estruturante da realidade de modo pessoal e estilizado. O ato artístico seria como a produção de um outro lugar em que o sujeito é enunciado, como que só pode ser deduzido daquilo que é produzido.

Em consonância às construções da autora, Gurski e Lo Bianco (2023) destacam que a realidade sociopolítica e educacional em nosso país nos últimos tempos vem demandando novos posicionamentos e intervenções, especialmente ao considerarmos a onda de violência que atualmente assola as instituições escolares. Diante desse contexto, associado à precarização de investimentos nas políticas públicas em educação, as autoras caracterizam a constituição de um lento cancelamento do futuro, com a crescente erosão da função simbólica das instituições educativas, e apontam que se faz necessário refletirmos sobre as possibilidades e os desafios de transmitirmos aos jovens "o desejo de imaginar outros mundos e sonhar outros sonhos" (Gurski; Lo Bianco, 2023, p. 1.560).

Quanto à proposição de transmissão no minicurso já referido, "Psicoarte: um espaço coletivo de escuta e experimentações em arte", que ocorreu durante o I Encontro de Psicologia Escolar e Educacional do RS, no ano de 2023, consideramos este uma partilha

dos efeitos das intervenções das oficinas, nas quais a arte produziu reverberações, remexendo nos sentimentos, nas percepções de mundo, na subjetividade dos adolescentes participantes. Nesse ponto, há um compartilhamento da experiência de atuação da/o profissional de psicologia, em associação com a arte e de maneira política, deslocando as práticas de um lugar que, por muitas vezes, apresenta-se cristalizado, como a clínica individual, por exemplo, e produzindo fissuras na formação cientificista que a psicologia possui nas universidades. Uma aposta na libertação das/os psicólogas/os da mordaça da pseudoformação cientificista, como salienta Patto (2022), construindo uma formação pautada no compromisso ético, político, social, dotado de uma postura crítica, reflexiva e artística.

Bondía (2002, p. 21) nomeia a experiência de forma que uma expressão contribua a outra na conceitualização:

> "[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca". Ao sujeito da experiência, é um território de passagem: sobretudo, é um espaço onde têm lugar os acontecimentos. No literal da palavra: experiência é travessia, é ser pirata, estrangeiro. O sujeito da experiência coloca-se à prova em um espaço de perigo e busca sua oportunidade, por isso o sujeito da experiência está aberto à sua transformação. Então, a experiência é uma paixão: o sujeito é possuído pelo objeto amado. A experiência é "uma abertura para o desconhecido" (Bondía, 2002, p. 28).

Pensando nessa abertura para o desconhecido, buscamos compartilhar a potência da construção dessas intervenções, convocando os participantes a refletir criticamente sobre os desafios impostos a partir da aprovação da Lei n.º 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social na rede pública de educação básica, com a formação de equipes multidisciplinares. Tais desafios se expressam na necessidade de atentarmos à dimensão sociopolítica do sofrimento (Rosa, 2016) e às especificidades do contexto de atuação, junto ao que se revela do infamiliar de nossa História e formação social, elementos recalcados que retornam

sob a forma de sintomas sociais: aquilo que "deveria permanecer em segredo, oculto, mas que veio à tona"[77] (Freud, 2019/1919, p. 45): as expressões da violência estrutural, do racismo e das mais variadas formas de segregação que sustentam as desigualdades sociais.

A necessidade de estarmos advertidos sobre essas questões se constitui pela escuta das diversas formas de expressão dos sintomas sociais no contexto escolar, bem como pela percepção de que nossa formação em Psicologia muitas vezes se dá de forma alienada ao que é mais próprio dos dilemas e conflitos de nossa formação social. Tal alienação acaba desencadeando, no âmbito da atuação, em um fechamento ou uma resistência à escuta (Rosa, 2002), em uma padronização de técnicas e fetichização da teoria; uma paralisia frente às complexidades e o peso das situações sociais; em diagnósticos e encaminhamentos apressados, tomando-se o dito em seu enunciado explícito; ou ainda em estereótipos e preconceitos, na sugestão ou orientação sem tempo para que o sujeito construa respostas próprias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na iminência de produzir um desfecho a esta escrita, pensando, segundo Broide e Broide (2016), que na medida em que a pessoa pode falar e colocar palavras nas experiências que obteve, constitui-se a possibilidade de o sujeito encontrar seu próprio desejo, o que desejamos, afinal, ao costurar a experiência e testemunho da

77 Lembramos que essa expressão do conceito é referenciada por Freud (1919/2019) ao filósofo Schelling, destacada de um verbete sobre a palavra *heimlich,* do Dicionário da língua alemã de Daniel Sanders (1860). Essa citação, segundo nota dos tradutores da versão referida, encontra-se na obra "Filosofia da mitologia", de Schelling, aulas proferidas na Universidade de Berlim entre 1837-1842, publicadas pela primeira vez em 1849. Compartilhamos a versão original: "Chama-se *unheimlich* a tudo que permaneceu em segredo, escondido, em latência, e que veio à tona" (Schelling, Friedrich. **Philosophie der Mytologie**. Munchen: C.H.Beck, 1968, p. 515). (N.T., 5. Freud, 2019/1919, p. 118).

SUMÁRIO

Psicoarte com sua transmissão através de um minicurso, perpassado pela temática de convocações ético-político-epistemológicas a partir da Lei n.º 13.935/2019?

Muito mais que uma resposta, propriamente, arriscamos uma aposta na fala de Martin-Baró (1996, p. 22): "um trabalho de orientação escolar deve ser composto pela capacidade crítica do sujeito em confrontar a realidade de sua existência, pois o psicólogo é chamado a intervir nos processos subjetivos que sustentam e viabilizam estruturas injustas". Uma psicologia comprometida com essa visão é uma psicologia que procura realizar "aberturas utópicas", através da arte, produzindo espaços de escuta, denúncias e de novas possibilidades e realidades, em que a atuação ético-política em psicologia escolar e educacional se baseia na emancipação humana.

Outrossim, consideramos importante sinalizar a necessidade de as ações da/o psicóloga/o serem pensadas e articuladas através de técnicas, estudos e embasamentos teóricos. Ou seja, pensarmos o trabalho da Psicologia dentro de espaços educacionais para além de sermos um professor de arte ou animador cultural que realiza "oficinas" ou "dinâmicas", que é necessário termos clareza na relação entre os procedimentos propostos e os objetivos específicos que almejamos atingir (Patto, 2022). Um exercício de uma prática que crie sentidos, na contramão de ações que apenas verbalizem a carência de que algo precisa acontecer/mudar, como bem demonstra Machado (2014, p. 770): "criar sentido é uma ação totalmente diferente de verbalizar a necessidade de que algo aconteça".

Acompanhados da arte, como criação de denúncia, que grita, que tenta abrir brechas nos discursos, que interroga, que suspende certezas, que facilita a abertura de novos sentidos e narrativas, e com o olhar singular, marca tão potente da psicanálise, construímos um percurso de transmissão, tanto pela experiência do minicurso, quanto pelas bordas seguradas neste escrito. A partir da provocação inicial, acreditamos ter conduzido alguns anúncios das possibilidades

de escuta no campo educacional, bem como um testemunho com possibilidades interventivas.

REFERÊNCIAS

BARTUCCI, G. **Psicanálise, Arte e Estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2022.

BEMGOCHEA JUNIOR, D.; GUERRA, G. O.; SANTOS, S. S. dos; BORGES, S. M.; ALBERTI, T. F. Experiências de escuta do mal-estar e do sofrimento docente frente à racionalidade neoliberal: construindo políticas de cuidado e de resistência. **Aprender**: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, v. 18, n. 31, p. 60-77, 2024.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2012 (1933).

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

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, n. 240, p. 7, 12 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação nacional de serviços socioassistenciais**. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BROIDE, E. E. **A supervisão como interrogante da práxis analítica**: desejo de analista e a transmissão da psicanálise. São Paulo: Escuta, 2017.

BROIDE, J.; BROIDE, E. E. A transferência e o território: algumas considerações. *In*: BROIDE, J.; BROIDE, E. E. (orgs.). **A Psicanálise em situações sociais críticas**. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2016.

COSTA, A. **Corpo e escrita**: relações entre memória e transmissão da experiência. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

SUMÁRIO

COSTA, A.; RINALDI, D. **A escrita como experiência de passagem**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2012.

COSTA, A.; RINALDI, D. **Escrita e psicanálise**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2007.

COSTA, A. Escrita e Testemunho. *In:* Correio da APPOA, n. 268. **O desejo do analista em intensão e extensão**, v. 4, n. 6, 2017. Disponível em: https://appoa.org.br/correio/edicao/268/escrita_e_testemunho/485. Acesso em: 28 set. 2024.

FERREIRA, T.; VORCARO, A. **Pesquisa e psicanálise**: do campo à escrita. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019 (1900).

FREUD, S. Carta 112 [52], de 6 de dezembro de 1896. *In*: FREUD, S. **Obras Incompletas de Sigmund Freud**: v. 5: Neurose, Psicose, Perversão. Belo Horizonte: Autêntica, 2016 (1896).

FREUD, S. O infamiliar/Das Unheimliche seguido de O Homem da Areia. Tradução de Ernani Chaves, Pedro H. Tavares e Romero Freitas. *In*: FREUD, S. **Obras Incompletas de Sigmund Freud**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019 (1919).

FREUD, S. O poeta e o fantasiar. *In*: FREUD, S. **Arte, literatura e os artistas**. Tradução de Ernani Chaves. Belo Horizonte: Autêntica, 2017 (1908).

FREUD, S. Recomendações ao médico que pratica a Psicanálise. *In*: FREUD, S. **Obras completas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 (1912).

GAGNEBIN, J. M. **Limiar, aura e rememoração**: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: 34, 2014.

GUERRA, A. M. C. Psicanálise e produção científica. *In*: NETO, F. K.; MOREIRA, J. O. (orgs.). **Pesquisa em Psicanálise**: transmissão na Universidade. Barbacena: EDUEMG, 2010.

GUERRA, G. O.; ALBERTI, T. F.; BIAZUS, C. B. Expressões contemporâneas do mal-estar na universidade: temporalidade e escritas da experiência. **Tempo psicanalítico**, v. 53, n. 2, p. 102-137, 2021.

GURSKI, R. **Três ensaios sobre juventude e violência**. São Paulo: Escuta, 2012.

GURSKI, R. Três tópicos para pensar (a contrapelo) o mal-estar na educação. *In:* VOLTOLINI, R. (org.). **Retratos do Mal-estar na educação contemporânea**. 1. ed. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014.

SUMÁRIO

GURSKI, R.; STRZYKALSKI, S. A pesquisa em psicanálise e o "catador de restos": enlaces metodológicos. **Ágora**: Estudos em Teoria Psicanalítica, v. 11, n. 3, p. 406-415, 2018.

GURSKI, R.; LO BIANCO, A. C. A escola sob ataque e o lento cancelamento do futuro. **Estudos e pesquisa em psicologia**, v. 23, p. 1560-1576, 2023.

IRIBARRY, I. N. O que é pesquisa psicanalítica? **Ágora**: Estudos em Teoria Psicanalítica, v. 6, n. 1, p. 115-138, 2003.

MACHADO, A. M. Exercer a postura crítica: desafios no estágio em psicologia escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 34, n. 3, p. 760-773, 2014.

MARSILLAC, A. L. M. de. **Aberturas Utópicas**: arte, política e psicanálise. Curitiba: Appris, 2018.

MARTIN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de psicologia**, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PEREIRA, L. S. *In*: COSTA, A.; RINALDI, D. (orgs.). **A escrita como experiência de passagem**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2012.

RIOLFI, C.; BARZOTTO, V. H. **O inferno da escrita**: produção escrita e psicanálise. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

ROSA, M. D. **A clínica psicanalítica em face à dimensão sociopolítica do sofrimento**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016.

ROSA, M. D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Mal-estar e Subjetividade**, v. 4, n. 2, p. 329-348, 2004.

ROSA, M. D. Uma escuta psicanalítica das vidas secas. **Textura**: Revista de Psicanálise, v. 2, n. 2, p. 42-46, 2002.

SOUZA, E. L. A. de. Por uma cultura da utopia. E-topia: **Revista Electrónica de Estudos sobre a Utopia**, n. 12, 2011.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Samara Silva dos Santos

Possui graduação em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2003), mestrado (2007) e doutorado (2011) em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/1315602265197011

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7171-5113

E-mail: samara.santos@ufsm.br

Silvana Maia Borges

Psicóloga, Mestra em Educação, doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5502216577972116

ORCID: http://orcid.org/0000-0001-6222-7495

E-mail: silvanamborges@gmail.com

Taís Fim Alberti

Psicóloga, Mestra e Doutora em Educação. Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7994109513454054

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4985-064X

E-mail: tais.alberti@ufsm.br

SUMÁRIO

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Andréia Garcia dos Santos

Psicóloga, Mestra e Doutora em Psicologia. Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0558365524595367

ORCID: https://orcid.org/0009-0009-8194-2502

E-mail: andreiagsantos.psico@gmail.com

Artemisa Barbosa Ribeiro

Mulher indígena Xakriabá, estudante do 10° semestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4807828357495200

ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0881-1531

E-mail: ribeiroartemisaribeiro@gmail.com

Ascísio dos Reis Pereira

Doutor em educação pela Unicamp, licenciado em Filosofia pela PUC Campinas, pós-doutorado pela Universidade de Coimbra, Portugal, professor associado da UFSM junto ao Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (mestrado acadêmico) junto ao CTISM/UFSM.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9916588298312326

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1969-0537

E-mail: ascisio.pereira@ufsm.br

Augusto Jahn Córdova

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3981921953355870

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0914-0152

E-mail: augusto.jahn@acad.ufsm.br

SUMÁRIO

Carolina Freitas de Lima

Psicóloga (CRP 07/32213), graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Psicanalista em percurso na Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA), especializanda em Psicanálise: da Clínica a Cultura no Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital de Santa Catarina (IEPH de Blumenau), Especialista em Orientação Educacional: Práticas e Conexões com a Atualidade pela Unilasalle, também possui formação em Psicologia Escolar e Educacional no Centro de Aperfeiçoamento em Psicologia Escolar (CAPE). Atualmente é psicóloga no Incluir + POA, atuando nas escolas municipais de Porto Alegre, é integrante da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), fazendo parte da Coordenação Colegiada do RS.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5342269627638579

E-mail: psicocarolinalima@gmail.com

Claudia Schramm Scaramussa

Psicóloga, Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0105845801569998

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2656-1696

E-mail: scaramussaclaudia@gmail.com

Danilo Peres Bemgochea Junior

Psicólogo pela Universidade Franciscana (UFN), doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestre em Psicologia pela UFSM, especialista em Clínica Psicanalítica pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) e especialista em Estudos de Gênero pela UFSM. Bolsista CAPES.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5758826301005415

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1738-6184

E-mail: danilobemgochea@gmail.com

Emanuel Chiamenti Pedroso

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria. Possui interesse nas áreas de Psicologia Escolar e Educacional, Psicanálise e Arte, Psicologia Social, Representações Sociais, Estudos de Gênero.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4730529643122112

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5258-0815

E-mail: emanuelchiamenti@gmail.com

Gabriela Oliveira Guerra

Psicóloga. Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Doutoranda em Psicologia na UFSM.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3416646813917180

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5509-2243

E-mail:gabrielaoliveiraguerra@gmail.com

Giovanna Del Grande da Silva Alves

Psicóloga pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Mestre e Doutora em Saúde e Comportamento pela UCPel. Atualmente trabalha como psicóloga escolar na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da FURG.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5485457780775260

ORCID: 0009-0000-0209-4838

E-mail: giovanna.silvaalves@furg.br

Graziela Silva Rodrigues

Psicóloga pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Trabalhou como psicóloga escolar na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da FURG entre 2022 e 2023.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3247924451677348

ORCID: 0000-0002-2870-2536

E-mail: grazielasrodrigues95@gmail.com

Jaciana Marlova Gonçalves Araújo

Psicóloga pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Mestre e Doutora em Saúde e Comportamento pela UCPel; Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atualmente trabalha como psicóloga escolar na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da FURG.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/1407289095205392

ORCID: 0000-0002-1308-9468

E-mail: jacianamga@gmail.com

Jessica Aguiar

Psicóloga, Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7541850385481182

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6390-7684

E-mail: jessicaaguiarpsi@gmail.com

SUMÁRIO

Juliana Freitas da Silveira

Psicóloga. Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Doutoranda em Psicologia na UFSM.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/1856500446659599

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2243-4948

E-mail: julianafs.fs@gmail.com

Juliana Maia Borges

Terapeuta Ocupacional, Mestra em Reabilitação e Inclusão, doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8884389752628879

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8433-984X

E-mail: juborgesflor@gmail.com

Marjorie Ribeiro Macedo de Oliveira

Psicóloga, Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Técnica Administrativa em Educação na UFSM.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4415202725025498

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0206-5997

E-mail: marjorie.oliveira@ufsm.br

Marina Polesello

Psicóloga (CRP 07/34191), graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Psicologia Escolar e Educacional pelo Centro de Aperfeiçoamento em Psicologia Escolar (CAPE). Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental pelo CeTCC. Atualmente é psicóloga no Incluir + POA, atuando nas escolas municipais de Porto Alegre, é integrante da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) fazendo parte da Coordenação Colegiada do RS.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4523106220970544

E-mail: maripole.97@gmail.com

SUMÁRIO

Meiridiane Domingues de Deus

Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia. Pós-doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5039161880451096

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9322-0162

E-mail: meiridiane.psi@gmail.com

Mikael Almeida Correia

Psicólogo pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Mestre e Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente trabalha como psicólogo escolar na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da FURG.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0735509208877760

ORCID: 0000-0003-0113-9330

E-mail: mikael.correa@furg.br

Samara Silva dos Santos

Possui graduação em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2003), mestrado (2007) e doutorado (2011) em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/1315602265197011

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7171-5113

E-mail: samara.santos@ufsm.br

Silvana Maia Borges

Psicóloga, Mestra em Educação, doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5502216577972116

ORCID: http://orcid.org/0000-0001-6222-7495

E-mail: silvanamborges@gmail.com

SUMÁRIO

Taís Fim Alberti

Psicóloga, Mestra e Doutora em Educação. Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7994109513454054

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4985-064X

E-mail: tais.alberti@ufsm.br

Ticiane Lucia dos Santos

Psicóloga e Mestre em Psicologia. Técnica Administrativa em Educação, cargo de Psicóloga na UNIFESP.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9948640736741064

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5756-0330

E-mail: ticiane.lucia@ufsm.br

Vinicius Cardoso Pasqualin

Psicólogo (CRP 07/22901), graduado pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Especialista em família e em psicologia clínica com ênfase em casal e sexualidade (DOMUS). Mestre em Psicologia Social e Institucional (UFRGS). Atualmente é doutorando em Educação (UFRGS) e docente dos cursos de Psicologia da FACTUM. É integrante da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) fazendo parte da coordenação colegiada do RS e coordenador técnico da ONG SOMOS Comunicação Saúde e Sexualidade.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0197422626237946

E-mail: pasqualinvinicius@gmail.com

SUMÁRIO

SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

acessibilidade 9, 19, 62, 64, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180

ambiente escolar 10, 20, 103, 165, 183, 186, 206, 208, 210, 214, 216, 220

arte 10, 15, 20, 49, 59, 228, 229, 230, 231, 232, 239, 241, 242, 243, 245, 246, 248

C

capacitismo 154, 160, 161, 164, 167, 178, 222, 225

capitalismo 41, 46, 63, 64, 65, 69, 77, 78, 128

cerceamento 9, 18, 108, 122, 125, 127, 130, 132

CFP 23, 25, 35, 37, 39, 40, 49, 50, 51, 54, 56, 63, 64, 71, 81, 104, 145, 146, 149, 150, 164, 165, 179, 201, 225

cidadania 15, 77, 118, 127, 153, 166

ciência 15, 16, 23, 24, 25, 30, 31, 35, 41, 43, 44, 54, 59, 60, 76, 92, 106, 144, 148, 151, 157, 160, 164, 212, 229, 233

condições de trabalho 18, 39, 103, 113, 114, 119, 120, 121

conservadora 64, 65, 66, 67, 68, 69, 128, 133

Covid-19 112, 179

cultura 15, 30, 49, 64, 92, 96, 99, 142, 143, 144, 153, 160, 166, 179, 211, 232, 242, 248

D

DCN 25, 37, 40, 41

democracia 15, 37, 122, 130, 145

discriminação 31, 141, 145, 149, 153, 154, 164, 206, 207, 209, 210, 215, 216, 217, 224

diversidade 10, 20, 59, 67, 68, 103, 140, 142, 146, 149, 153, 165, 184, 205, 206, 207, 208, 209, 214, 217, 218, 223, 224, 227

E

educação básica 16, 21, 24, 45, 49, 55, 56, 58, 59, 62, 63, 64, 78, 79, 80, 81, 99, 138, 140, 146, 149, 154, 157, 164, 165, 179, 223, 243, 246

educação crítica 110, 127, 128, 131

Educação Infantil 133, 149

Educação Pública 56

ensino-aprendizagem 25, 43, 76, 141, 230

Ensino Fundamental 84

Ensino Médio 37, 38, 110, 225

ensino superior 16, 19, 137, 138, 143, 148, 150, 182, 183, 185, 186, 195, 199, 200, 203, 212, 223

escolarização 18, 60, 62, 72, 73, 74, 77, 84, 85, 87, 94, 101, 102, 125, 138, 140, 142, 147, 162, 165, 169

Escola sem Partido 18, 69, 113, 122, 125, 127, 128, 129, 132

ético-político 11, 14, 30, 46, 57, 77, 78, 143, 161, 245

étnico-raciais 18, 136, 137, 138, 142, 143, 144

I

IBGE 139, 158, 159

IES 24, 35, 41, 48

inclusão 9, 19, 56, 62, 103, 146, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 206, 210, 227, 238

indígenas 9, 18, 63, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 150, 212

L

LGBTTQIAPN+ 209, 210, 214, 215, 216, 223

Libras 171, 172, 175

SUMÁRIO

M

MEC 23, 25, 37, 39, 40, 107, 163

Medicalização 8, 17, 83, 104, 106

Medicamentalização 8, 17, 83

metilfenidato 8, 17, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 101, 102, 105, 106

modelo médico-clínico 25, 43, 73

N

neoconservadores 65, 66, 67

neoliberalismo 27, 46, 67, 110, 111, 121, 125, 133, 134

O

ONU 84, 155, 159

P

Pandemia 112

PcD 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 176, 177, 178

PEC 26, 28, 30, 31, 44, 117

Pedagogia 37, 54, 75, 76, 81, 82, 133

PEE 12, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 54, 55, 57, 58, 60, 61, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 157, 163, 166, 169, 172, 206, 207, 208, 209, 216, 219, 220, 221, 224

pessoas negras 9, 18, 135, 136, 138, 140, 141, 143, 145, 148, 150

práticas pedagógicas 72, 103, 164, 207, 209, 224

Práxis 51, 82, 107, 180, 203

preconceitos 47, 62, 63, 129, 136, 141, 146, 155, 162, 206, 207, 208, 209, 214, 244

psicanálise 232, 233, 234, 237, 238, 245, 246, 247, 248

Psicoarte 20, 229, 231, 232, 239, 241, 242, 245

psicóloga 14, 17, 37, 39, 50, 55, 58, 60, 72, 73, 74, 75, 137, 144, 174, 184, 217, 219, 220, 221, 222, 245, 251, 252, 253

Psicologia Educacional 24, 80, 150, 202

Psicologia Escolar 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 33, 37, 47, 48, 51, 52, 54, 55, 60, 61, 72, 73, 75, 80, 82, 84, 93, 94, 103, 105, 107, 156, 157, 158, 168, 174, 177, 178, 179, 182, 183, 184, 198, 199, 206, 229, 242, 251, 253, 255

psicologia histórico-cultural 51, 82, 107

R

racismo 31, 141, 144, 145, 147, 148, 150, 151, 206, 207, 209, 211, 212, 222, 244

Rio Grande do Sul 12, 35, 85, 105, 111, 154, 156, 182, 200, 208, 225, 229, 249, 251, 253, 254

S

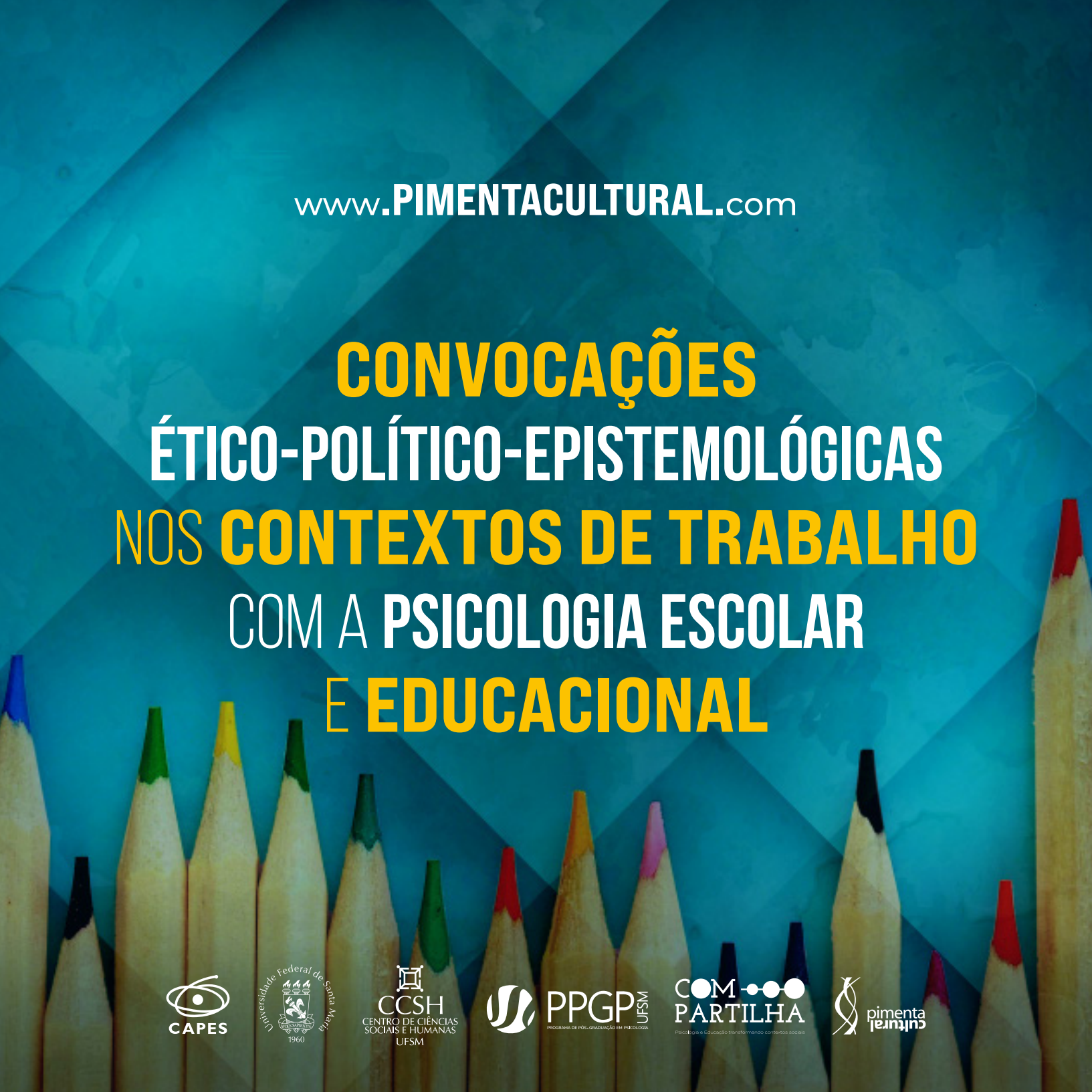
saúde mental 19, 64, 115, 136, 137, 150, 183, 190, 191, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 203

sexualidade 66, 90, 208, 209, 215, 216, 217, 219, 255

T

TDAH 8, 17, 83, 84, 85, 86, 89, 98, 102, 106

TEA 169, 172, 174, 176

www.PIMENTACULTURAL.com

CONVOCAÇÕES ÉTICO-POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICAS NOS CONTEXTOS DE TRABALHO COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL