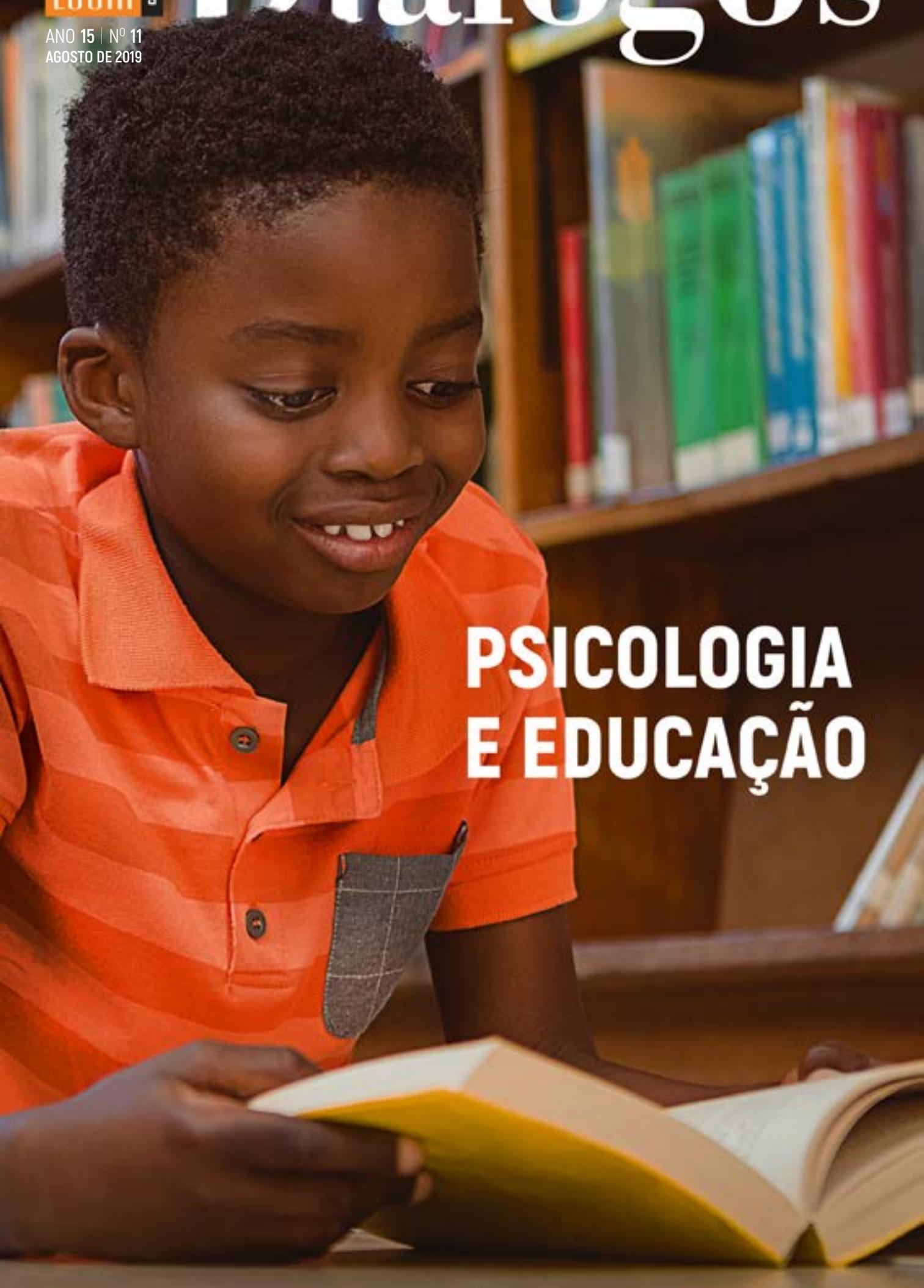


**PSICOLOGIA**  
Ciência e Profissão

ANO 15 | Nº 11  
AGOSTO DE 2019

# Diálogos

**PSICOLOGIA  
E EDUCAÇÃO**





**SETOR DE ADMINISTRAÇÃO FEDERAL**

Sul (SAF/Sul), Quadra 2, Lote 2,  
Edifício Via Office, sala 104,  
CEP 70.070-600 - Brasília/DF

Versão online no site: [www.cfp.org.br](http://www.cfp.org.br)  
Distribuição gratuita às (aos) Psicólogas (os)  
inscritas (os) nos Conselhos Regionais de Psicologia

# SUMÁRIO

ANO 15 | Nº 11 | AGOSTO DE 2019

- 4 EDITORIAL
- 5 EXPEDIENTE
- 18 União e luta pela Psicologia Escolar e Educacional
- 24 Os caminhos históricos da Psicologia Escolar e Educacional
- 30 Qual é o partido da escola?
- 42 O que falar sobre políticas de inclusão no contexto educacional?
- 55 Desigualdade e educação
- 65 Enfrentamento da violência na escola
- 78 Base Nacional Comum Curricular para quem?
- 84 *Homeschooling*
- 88 Educação como processo de tornar-se humano
- 96 É possível construir alternativas ao fenômeno da medicalização?
- 101 Por que tantos remédios?
- 108 As múltiplas formas de atuação da Psicóloga Escolar
- 116 A Psicologia e o espaço escolar: pontos e contrapontos
- 119 Ler e escrever, um desafio brasileiro
- 123 Uso abusivo de álcool e outras drogas no ambiente escolar
- 129 Ação da Psicologia na rede de apoio à infância
- 130 A atuação no campo do sistema socioeducativo
- 133 Psicologia e educação profissional
- 135 Processos de Ensino-Aprendizagem e subjetividades na formação de profissionais de saúde
- 140 Psicologia e a Educação Popular em busca de um outro projeto de país



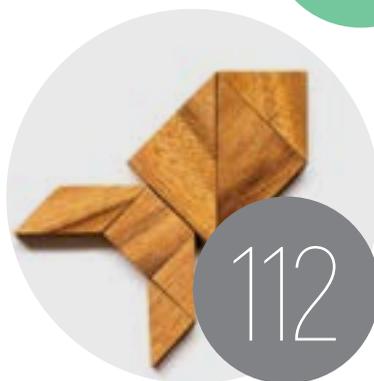
ENTREVISTA  
Psicologia e  
Educação: diálogos  
constantes

ARTIGO  
Inclusão Escolar:  
para que o laço  
social suporte a  
diversidade da  
experiência humana



RESENHA  
do filme  
Numa Escola  
de Havana

REPORTAGEM  
A violência na  
escola sob o olhar  
da Psicologia Escolar  
e Educacional



RELATO  
Reflexões sobre  
o trabalho do  
psicólogo escolar  
e educacional

**E**ste número da revista **DIÁLOGOS** é um convite à reflexão sobre a importância da educação em suas múltiplas funções – processo social, política pública, contexto de exercício profissional da psicóloga. Para a construção de um panorama da área da educação e suas inter-relações com a Psicologia, contamos com as vozes de profissionais de todas as regiões do país que compartilharam suas opiniões e conhecimentos.

Abrimos a revista com um breve registro da história da psicologia escolar/educacional no Brasil, apresentada em termos de caracterização da área, percurso histórico, desafios e perspectivas futuras. Apresentamos um dos espaços de articulação das profissionais, pesquisadoras e estudantes que é Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). A consolidação da área da psicologia escolar/educacional pode ser constatada também na realização frequente de congressos científicos, no número de dissertações e teses, na existência de grupos de pesquisa na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) e na consistente produção de conhecimento divulgada em artigos e livros.

Compreendendo que a atuação no âmbito educacional e escolar ocorre em um contexto sociocultural específico, é importante refletirmos sobre os impactos da conjuntura social e política da atualidade, uma vez que no período recente a educação tem sofrido uma série de ataques através de cortes de recursos públicos destinados à educação básica e ao ensino superior, da perseguição a profissionais da educação, do cerceamento ao livre exercício de cátedra. Questiona-se, por que a educação tem sido alvo desses ataques? O que a educação representa?

A busca por respostas passa pela problematização da relação entre desigualdade e educação, dos impactos da militarização das escolas públicas, do *homeschooling* e suas consequências para o processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes, das violências e preconceitos na escola e dos processos de medicalização da educação e da sociedade. Essas reflexões nos apontam que a potên-



cia da educação como processo que promove desenvolvimentos e aprendizagens é o que a faz alvo preferencial desses ataques. E é exatamente por essa potência que as estratégias de resistência e luta contra as opressões passam pela educação, contexto importante de construção de consciência crítica.

Para demonstrarmos a importância da Educação para a Psicologia, situamos a escola como contexto privilegiado de desenvolvimento humano. No entanto, para que as escolas possam incluir a todas/os, é importante compreendermos sua complexidade. Para refletirmos sobre essa questão, são apresentadas experiências de profissionais que atuam no contexto escolar e não escolar em diversas regiões do país e que podem contribuir para a construção de uma escola-mundo onde caibam todos os mundos. Destacamos a importância das políticas afirmativas e de ações de promoção do acesso e permanência de estudantes LGBT, de negros, de pessoas com deficiências como estratégia de promoção do direito à educação de todas/os.



Como são as práticas profissionais da Psicologia na escola? Para pensarmos nas possibilidades de atuação, são apresentados relatos de psicólogas e pesquisadoras que atuam em instituições de ensino de diferentes níveis, que desenvolvem atividades com professoras, que investigam processos de leitura e escrita, experiências de intervenção em relação ao uso abusivo do álcool e outras drogas em contextos escolares e educacionais.

Contextos educacionais não escolares também são espaços de intervenção de psicólogas escolares/educacionais, tais como rede de proteção à infância e adolescência, medidas socioeducativas preconizadas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e experiências de educação popular, todas elas mostram que uma outra educação é possível.

Boa leitura! ●

#### **ERRATA: Revista Diálogos – Avaliação Psicológica**

O Conselho Federal de Psicologia informa que houve um erro na diagramação da Revista Diálogos – Avaliação Psicológica, e a Entrevista intitulada 'Readequação Genital e o papel da Avaliação Psicológica' foi alocada erroneamente no encarte sobre Avaliação Psicológica Compulsória. Afirmamos que, uma vez que a Entrevista não se deu no contexto da Avaliação Compulsória, tal matéria já foi retirada do Encarte e realocada em outra seção da Revista na versão digital, que está disponível no site do CFP.

Destacamos o importante papel da Revista Diálogos, que é possibilitar a expressão de diferentes profissionais da psicologia que refletem a diversidade dos saberes e práticas da Psicologia, articuladas ao compromisso ético-político de garantia dos Direitos Humanos e melhoria da saúde e qualidade de vida das pessoas e das coletividades. Ver em <https://site.cfp.org.br/publicacao/revista-dialogos-n-10/>

#### **EDITORA RESPONSÁVEL**

Iolete Ribeiro da Silva

#### **COMISSÃO EDITORIAL NACIONAL**

Andréa Esmeraldo Câmara | Elisa Zaneratto Rosa Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Sandra Elena Spósito | Ricardo Moretzsohn

Rosane Lorena Granzotto

#### **COMISSÃO EDITORIAL REGIONAL**

Adriana de Andrade Gaião e Barbosa (CRP-13) | Alcindo José Rosa (CRP-18)

Beatriz Xavier Flandoli (CRP-14)

Cíntia Gallo (CRP-17) | Cláudia

Natividade (CRP-04) | Darlane Silva

Vieira Andrade (CRP-03) | Denise

Socorro Rodrigues Figueiredo (CRP-20)

Diego Mendonça Viana (CRP-11)

Eleonora Vaccarezza Santos de Freitas

(CRP-19) | Ivani Francisco de Oliveira

(CRP-06) | José Augusto Santos

Ribeiro (CRP-21) | Ricardo de Oliveira

Furtado (CRP-23) | Roseli Goffman

(CRP-05) | Sandra Cristine Machado

Mosello (CRP-08) | Severino Ramos

Lima de Souza (CRP-02) | Shirley de

Sousa Silva Simeão (CRP-13) | Shouzo

Abe (CRP-09) | Suzana Maria Gotardo

Chamblea (CRP-16) | Zaíra Rafaela

Lyra Mendonça (CRP-15)

#### **JORNALISTA RESPONSÁVEL**

Flávia Azevedo DRT 7150/DF

#### **REVISÃO**

Luana Spinillo e Roberto Azul/  
MC&G Design Editorial

#### **PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO**

Movimento Comunicação

#### **IMPRESSÃO**

Quality Gráfica e Editora

Distribuição gratuita às (aos) Psicólogas (os) inscritas (os) nos Conselhos Regionais de Psicologia

Versão online no site: [www.cfp.org.br](http://www.cfp.org.br)

**SETOR DE ADMINISTRAÇÃO FEDERAL**

Sul (SAF/Sul), Quadra 2, Lote 2, Edifício Via Office, sala 104,  
CEP 70.070-600 - Brasília/DF





# Psicologia e Educação: diálogos constantes

*Um pouco sobre a história, os desafios e perspectivas futuras dessas duas áreas tão instigantes e importantes para o Brasil*

**A** Psicologia Escolar e Educacional no Brasil tem forte demanda por parte da sociedade e, não à toa, se constitui um campo de grande importância na atuação profissional das psicólogas. Nesta edição da DIÁLOGOS, além de trazer um amplo panorama de informações sobre o tema, com abordagens que levam em consideração a pesquisa e também a prática profissional, buscamos olhar a própria história da Psicologia no Brasil para compreender como nasceram as relações com o campo da Educação.

Em busca de aprender mais sobre a história, a reportagem ouviu a psicóloga Mitsuko Antunes, doutora em Psicologia Social e professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Na entrevista, Mitsuko lembra que os estudos da psicóloga e pesquisadora Marina Massimi sobre os saberes psicológicos no período colonial mostram que a “preocupação com o fenômeno psicológico, ainda que o nome não fosse este, manifesta-se desde essa época.”, embora só mais tarde se pode falar propriamente em psicologia, quando esta foi reconhecida como ciência autônoma, afirma.

Foi no período colonial que se verificam as primeiras produções com indícios sobre aspectos psicológicos. “Especificamente no Brasil, desde o período colonial, nas obras escritas por intelectuais daqueles tempos, que em geral eram os religiosos, muitos textos tinham referências a fenômenos que hoje consideramos como sendo objetos da psicologia. Encontramos, nessas obras vindas da filosofia, da teologia, da moral, até de arquitetura e, mais no final do período colonial, da própria medicina, muitas preocupações com o psiquismo”, conta. →

A pesquisadora evidencia que as muitas das preocupações contidas nesses primeiros escritos giravam em torno da educação dos povos nativos, em especial das crianças e mulheres indígenas como, por exemplo, a forma como as indígenas amamentavam. “A preocupação com a educação, portanto, remonta ao período colonial. Ainda que a gente não pudesse falar propriamente nem em pedagogia, nem em psicologia, mas são preocupações com o fenômeno psicológico e em uma perspectiva da educação”.

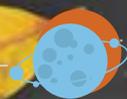
Como exemplo de indício sobre a relação entre Psicologia e Educação desde o Brasil colônia, a professora Antunes lembra de um texto do sacerdote de ideias iluministas José Joaquim da Cunha Azeredo Coutinho sobre a defesa da educação para mulheres. “Por outro lado, entrando no século XIX, já quando deixamos, pelo menos formalmente, a condição de colônia, percebemos uma preocupação agora mais sistemática com a educação, com a pedagogia e aí dá para perceber de uma forma muito clara como os saberes psicológicos começam a ser considerados como fundamentos da pedagogia”, complementa.

Já no Brasil Império nasce, em 1837, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II e, com ele, a experiência de uma educação seriada, de tradição enciclopédica propedêutica, conta a professora Mitsuko. “E nesse colégio é possível observar, que no ensino da filosofia existe uma preocupação com os fenômenos psicológicos. Um exemplo é o livro de filosofia de Padre Barbe, que é muito interessante, porque ele é dividido em duas unidades e a primeira se chama psicologia. Na verdade, no sumário, o texto sobre psicologia – na época se escrevia “psychologia” – era uma psicologia metafísica, de cunho idealista.

Com a Proclamação da República, ao final do século XIX, a educação no Brasil foi impulsionada pelo positivismo por influência de nomes como Benjamin Constant. Nesse momento, ainda que incipiente, a Educação se tornou uma preocupação mais geral e, com isto, surgem no Brasil as primeiras escolas normais, instituições destinadas à formação de professores. Há também uma preocupação de Rui Barbosa, entre outros, que defendia a necessidade de estudos sistemáticos sobre educação.

“E é muito interessante, porque justamente nestas escolas normais é que começam a aparecer conteúdos que, para fundamentar a pedagogia, podemos considerar como sendo psicológicos, já uma preocupação com o desenvolvimento das sensações, da inteligência e, mais do que isso, é muito interessante como a educação era vista como uma educação voltada para o corpo, a inteligência e a vontade, baseada em autores, principalmente oriundos da filosofia e da pedagogia, mas que tinham uma perspectiva que podemos chamar de psicológica”, explica Mitsuko Antunes.

Nesse caminho histórico traçado pela professora Mitsuko é possível perceber que ainda não existia uma Psicologia reconhecida como ciência autônoma, nem se falava em psicologia escolar, educacional ou da educação. Porém, concomitante à crise do Império, no final do século XIX, no Brasil, a Psicologia foi enfim, reconhecida como ciência independente na Europa e nos Estados Unidos. “Esse caldo de saberes, de conhecimento, foi, na verdade, o alicerce e a base para que, mais tarde, a partir do final do século XIX, comessem a ser introduzidos, no Brasil, esses conhecimentos produzidos no hemisfério norte, já como ciência psicológica. E é ao longo desse período que consideramos que a psicologia no Brasil conquista sua autonomização no Brasil”, explica Antunes. →



Outra contribuição importante nesta reportagem é a trazida pela professora Raquel Guzzo, doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento pela USP e coordenadora do Grupo de Trabalho Psicologia Escolar e Educacional na ANPEPP. Ela destaca que as relações entre Psicologia e Educação não ocorreram de maneira linear ao longo da história.

“A relação da Psicologia com a Educação é antiga e bastante consistente no sentido de que o conhecimento psicológico sempre serviu de fundamento para os processos de aprendizagem e desenvolvimento que, de modo cotidiano acontecem no âmbito dos espaços educativos. No entanto, nem sempre essa relação se estabeleceu em consenso e sem críticas”, conta.

Segundo Raquel, houve situações que provocaram “distanciamentos” e, até mesmo, um “antagonismo entre as duas áreas profissionais e campos de conhecimento”. Para ela, “embora essa relação date do início do século passado, hoje ela ainda sofre com a resistência que existe entre educadores e também entre profissionais da Psicologia sobre a importância dessa parceria”, afirma.

No entanto, afirma Guzzo, “é preciso pontuar que a Psicologia que se dedica a acompanhar os processos de desenvolvimentos de crianças e jovens em contexto escolares dialoga muito com o trabalho de educadoras/es e, nesse sentido, essa cooperação mútua tem colaborado para a prevenção de problemas sobretudo na dimensão emocional e social do desenvolvimento humano”.

Para falar mais detalhadamente sobre a Psicologia Educacional no Brasil, leia na íntegra a entrevista concedida pela professora Mitsuko Antunes à DIÁLOGOS.

### **Diálogos** Com o seu e a entrada, de fato, da psicologia educacional aqui no Brasil?

**MITSUKO ANTUNES** É a partir da virada do século XIX para o XX, com a introdução desses conhecimentos produzidos na Europa, por exemplo, na Suíça, no Instituto Jean Jacques Rousseau, em Paris, e depois nos Estados Unidos. Esses saberes penetram no país por diversas instituições, dentre as quais, uma particularmente importante, o Pedagogium, que foi fundado em 1890, e permitiu a entrada de um conhecimento mais sistemático da psicologia para fundamentar a prática pedagógica; aí foi instalado

o primeiro laboratório de psicologia no Brasil, planejado por Binet e pelo médico brasileiro Manoel Bomfim, que o dirigiu por quinze anos.

Eu diria que este é o grande núcleo inicial da psicologia educacional e escolar no Brasil. Mais do que isso, a minha tese é de que a psicologia científica vai se desenvolver, no Brasil, como área autônoma de conhecimento, justamente pelas demandas vindas da educação. Era a virada do século, grandes mudanças no mundo inteiro e no Brasil, particularmente.

Estou falando da Primeira República (República Velha – 1889/1930), na hegemonia da economia do café, cuja organização política, econômica e social do Brasil se dava sobre os interesses dos cafeicultores, e, portanto, uma economia agrária, comercial e exportadora. É nesse momento que começam, por intelectuais de vários matizes, a defesa da necessidade de modernização do Brasil. Portanto, um novo projeto societário, moderno e industrializado. Era muito comum se falar, nesse momento, em um Brasil à altura do século. Para isso era preciso um novo homem. Em outras palavras, um novo Brasil necessitava de um novo homem, que deveria ser moldado e esculpido pela educação. E essa educação não poderia ser qualquer educação. Deveria ser também uma educação moderna.

E é nesse momento que percebemos a penetração, de forma sistemática, do ideário *escolanovista*. O *escolanovismo* será justamente, em uma perspectiva filosófica, o que chamamos de concepção humanista moderna em educação, uma pedagogia que desse a fundamentação para a construção de uma escola que não privilegiasse os conteúdos,

**“ DESDE O PERÍODO COLONIAL, NAS OBRAS ESCRITAS POR INTELLECTUAIS DAQUELES TEMPOS, QUE EM GERAL ERAM OS RELIGIOSOS, MUITOS TEXTOS TINHAM REFERÊNCIAS A FENÔMENOS QUE HOJE CONSIDERAMOS COMO SENDO OBJETOS DA PSICOLOGIA. ”**





mas o processo de ensino e aprendizagem; que não estivesse centrada no professor, mas no aluno; não na sequência lógica dos conteúdos, mas no desenvolvimento psicológico: cognitivo, afetivo e social da criança. Nessa perspectiva, é a criança o foco dessa pedagogia: é o processo ensino/aprendizagem, é a relação professor/aluno. Para isso, era necessária uma pedagogia nova, que se propõe, fundamentalmente, como uma pedagogia científica.

Portanto, era preciso recorrer às ciências para que dessem a base para essa pedagogia. Sendo o processo de ensino/aprendizagem, o desenvolvimento da criança, a relação professor/aluno o foco dessa pedagogia, ora, qual ciência que, naquele momento, produzia este tipo de conhecimento? A psicologia!

Tanto que a minha tese é de que não só a educação foi o grande solo para o desenvolvimento da psicologia educacional, mas foi a educação o grande solo para o desenvolvimento da psicologia no Brasil. Essa origem é antiga e, ao longo do século XX, foi se transformando, se comprometendo com interesses muito diversos, ora com os interesses da classe dominante e em momentos belíssimos, uma psicologia que vai se contrapor aos interesses das classes dominantes e se colocar ao lado dos interesses da classe trabalhadora.

Há intelectuais que foram fundamentais nesse processo de construção de uma educação e de uma psicologia comprometidas com a educação de qualidade para todos, entre eles Manoel Bonfim (1868-1932), Ulisses Pernambucano (1892-1943), Helena Antipoff (1892-1974), se pensarmos na primeira metade do século XX, e mais tarde, outros educadores, outros psicólogos, que se

comprometeram com a educação e com a psicologia comprometidas com os interesses da maioria da população.

### **Diálogos** Quais são as diferenças centrais entre psicologia da educação, educacional e escolar?

**MITSUKO ANTUNES** As pessoas tendem a usar essas denominações quase como sinônimos. No entanto, em uma análise mais detida dessas expressões, elas nos remetem a perspectivas diferentes, tanto que nós podemos falar de psicologia da educação e educacional, essas sim muito próximas uma da outra, mas também podemos falar de psicologia na educação e, em outra perspectiva, psicologia escolar.

A ideia de existir uma psicologia da educação, educacional, está centrada na perspectiva de que existiria uma psicologia específica para a educação. No entanto, alguns autores preferem – eu, por exemplo, me coloco entre estes – falar psicologia na educação. Ou seja, a educação é uma prática social, tendo a pedagogia como sua sistematização e esta se fundamenta nos vários saberes científicos: a sociologia da educação, a filosofia da educação, a biologia da educação, hoje também as neurociências e, entre elas, a psicologia da educação ou educacional.

No entanto, eu não considero que exista uma psicologia específica para a educação, mas existe uma psicologia e algumas subáreas da psicologia, como a psicologia do desenvolvimento, a psicologia da aprendizagem, a psicologia social, que são fundamentos importantes para a pedagogia e, por consequência, para se pensar a pedagogia e suas decorrências práticas. Ou seja, nessa perspectiva, a nossa defesa é de que



a educação como prática social, a pedagogia, como sua sistematização, devem ser fundamentadas em teorias fortes, bem sustentadas, que tenham clareza de suas bases metodológicas e epistemológicas, uma explícita concepção de mundo, de sociedade, de ser humano e de educação.

Então eu prefiro chamar de psicologia na educação e considero que a psicologia escolar se remete, fundamentalmente, às teorias que podem ser incorporadas para se pensar a prática pedagógica e as relações que ocorrem no âmbito da escola, articulada a uma prática própria da psicologia, de intervenção no espaço escolar, num trabalho coletivo com os demais profissionais da escola, que incida sobre as múltiplas dimensões que constituem a complexa vida escolar. A expressão educação é muito mais ampla, se se pensar que educação é uma prática social que está na família nas ruas, nas instituições em geral; nesse âmbito, também a psicologia tem contribuições, tanto teóricas quanto práticas. A escola é uma das expressões da educação, é uma instituição historicamente constituída para formar as novas gerações. A escola como instituição pode comprometer-se com diferentes fins; afirmamos que, para nós, a escola é um meio para a humanização, cabendo a ela socializar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, o que implica propiciar a todos os educandos condições de aprendizagem e desenvolvimento pleno de suas potencialidades, cabendo à psicologia oferecer os conhecimentos e as práticas para a concretização dessas finalidades. Como fim último, a educação, para a qual a psicologia pode e deve contribuir, tem que contribuir para

a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária.

A psicologia escolar, portanto, na minha perspectiva, implica a existência de um psicólogo que tenha uma fundamentação educacional, pedagógica, em psicologia do desenvolvimento, em psicologia da aprendizagem, em psicologia social, em psicologia da personalidade, para que possa atuar na escola, principalmente pensando que a escola é uma instituição que só se realiza nas relações que ali estão colocadas, entre educadores, educandos, funcionários, família, comunidade. Essa é a perspectiva que abraçamos e a psicologia escolar, com base nessas concepções, deve ser capaz de dar os fundamentos, de contribuir para que essa função da escola possa se realizar plenamente.

### **Diálogos** Quais são as grandes contribuições teóricas da psicologia para a educação?

**MITSUKO ANTUNES** Se pensamos a educação, principalmente, na pedagogia, como eu disse acima, ela tem que ser fundamentada no conhecimento científico e, como tal, a psicologia, como ciência, tem uma contribuição imensa para a educação. A psicologia é um dos fundamentos da educação e, sobretudo, é um dos fundamentos da pedagogia. E se pensarmos em fundamentação teórica, nós temos que nos remeter à discussão da diversidade teórica, da diversidade metodológica e prática da psicologia. Não é possível falar em psicologia, mas em psicologias, no plural. O que nós podemos fazer é elencar, nas diferentes abordagens teóricas da psicologia, as contribuições que elas podem dar para a educação.

Eu prefiro então falar na





perspectiva teórica que eu acredito, na psicologia histórico cultural, especificamente com base na produção dos psicólogos soviéticos, especialmente de Vygotsky (RU, 1896-1934), mas também de Leontiev (RU, 1903-1979) e muito de Luria (RU, 1902-1977) que, por muitos, é considerado como aquele que inaugura as neurociências, a neuropsicologia especialmente.

E a grande contribuição dessa perspectiva é levar um conhecimento... aí eu vou usar as expressões do Dermeval Saviani (BR-1943), “um conhecimento radical, rigoroso, de conjunto”. Ou seja, um conhecimento que [vai aos] fundamentos, às raízes, que considere sempre a perspectiva de totalidade, concebendo o ser humano como um ser histórico-social fundamentalmente e que seja cientificamente rigorosa.

E as contribuições, especificamente de Vygotsky para a educação, são imensas. Não daria para explicar aqui a teoria, mas vou falar algumas questões básicas e que só elas já seriam capazes de revolucionar a escola, especialmente a brasileira, naquilo que se faz dentro dela. Uma das questões fundamentais que Vygotsky mostra em suas pesquisas é que a criança não aprende porque ela está suficientemente desenvolvida para aprender, mas a criança se desenvolve porque aprende. E a aprendizagem não é espontânea e deve ser direcionada. Para que haja aprendizagem, é necessário haver ensino. Então é muito comum uma queixa da escola de que a criança não está suficientemente madura para aprender, que a criança é imatura; e essa é uma grande falácia; a criança não aprende porque ela está madura, mas ela se desenvolve porque aprende. E cabe à

escola, principalmente ao professor, que é o principal mediador entre a criança e o conhecimento, prover as condições para que a criança efetivamente aprenda. Aprendendo a criança se desenvolve.

A concepção que Vygotsky tem da educação da criança com deficiência – preferimos usar o termo ‘diferenças funcionais’ é outro destaque. Até hoje é muito comum que a grande maioria dos educadores, ao se deparar com uma criança com alguma forma de deficiência, invariavelmente olhe para o que falta, para o que não é “eficiente”, para o que não funciona. Por exemplo, ao se deparar com uma criança cega na escola, a grande preocupação é por que ela não enxerga, por que a criança surda não ouve, e pensar nessa criança antes de mais nada como alguém que não enxerga, alguém que não ouve, alguém que tem um processo, um ritmo de aprendizagem mais lento do que outras, e assim por diante.

Nas primeiras décadas do século XX, Vygotsky revoluciona essa ideia dizendo que não é para aquilo que falta, que está deficiente – na verdade, ele usava a palavra “defeito” – que se deve olhar. Eu devo olhar não para o que a criança não tem, eu devo olhar para o que a criança tem, para todo o potencial que ela traz, e propiciar as condições para se desenvolver esse potencial, isto é, criar condições efetivas de ensino para que se promova a compensação. Vygotsky desenvolveu essas ideias tendo em vista a educação especial; eu diria que essa formulação não vale só para a educação especial, essa ideia vale para toda e qualquer forma de educação. E para que isso se concretize, o conhecimento da psicologia, desta psicologia, é fundamental.



**MITSUKO  
ANTUNES**

Mestre em Filosofia da Educação e doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de SP. Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da PUC-SP]. Integra o Núcleo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social da PUCSP →

Se a gente conseguisse fazer com que os educadores internalizassem e colocassem isso como seus grandes princípios pedagógicos: a criança se desenvolve porque aprende – e para isso eu tenho que garantir as condições de ensino, para que ela aprenda – e que eu tenho que olhar para o que a criança tem e não para o que ela não tem, só isso não revolucionaria totalmente a escola, não resolveria todos os problemas, mas seria o grande passo para o início de uma transformação radical na educação. E essa, para mim, é uma das contribuições mais fantásticas que a psicologia pode dar para a educação.

E uma outra coisa importantíssima: uma formulação de Vygotsky, que cabe à escola levar a criança a passar do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico, ou seja, aquele conhecimento articulado, fundamentado, aquele que é capaz de explicar a realidade. Para esta conjuntura que estamos vivendo, pensar essa passagem do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico é uma tarefa política para nós psicólogos e para todos aqueles que se comprometem com um projeto societário fundado na justiça, democracia e igualdade.

**Diálogos** A resposta acima pode ser traduzida por uma frase: a Psicologia pode contribuir para transformar a sociedade!

**MITSUKO ANTUNES** Num primeiro momento nós temos que definir, de uma forma muito clara, qual é o horizonte da nossa utopia. E eu acho que o compromisso da psicologia, da psicologia educacional e escolar especificamente, é pensar na construção de uma sociedade

mais justa, solidária, de uma sociedade profundamente democrática e igualitária. E nós temos uma tarefa nesse projeto de sociedade, nesse projeto de educação: eu afirmo que a psicologia tem uma base teórica, tem uma história de práticas, que já mostrou que é possível intervir na realidade, que é possível construir uma escola mais democrática, que é possível construir uma escola que permite que todas as crianças, independentemente das suas condições de entrada, sejam capazes de aprender e de se desenvolver.

E, nessa perspectiva, a ideia é de uma educação humanista; historicamente nós temos experiências que já mostraram possibilidades de se fazer uma educação democrática e da necessidade de uma psicologia teoricamente sólida, que possa fazer as mediações com esta prática fundamentando-as.

No entanto, ainda ficam os desafios. Muitas pesquisas mostram que há uma prática psicológica ainda extremamente ‘espontaneísta’, muitas vezes baseada no senso comum ou numa psicologia idealista ou mecanicista, que foi aprendida na época da graduação ou por meios outros. E, junto com isso, os modismos: a gente teve uma época, um modismo do Rogers (EUA, 1902-1987), o modismo de Skinner (EUA, 1904-1990) e o modismo de Piaget (SWZ, 1896-1980).

Inclusive hoje é muito comum as pessoas falarem: “ah, a minha fundamentação teórica é Vygotsky, Piaget e Wallon”, mas quando nós vamos falar: “o que de Wallon, o que de Piaget e o que de Vygotsky?”, nós percebemos um conhecimento extremamente aligeirado, de segunda ou terceira mão; não há um aprofundamento teórico, metodológico,

→



dessas teorias, e que, na verdade, repetem aquilo que está escrito em manuais muitas vezes pouco sérios.

Então eu acho que do ponto de vista da psicologia, nós ainda enfrentamos uma formação de graduação muito precária. Muita gente faz psicologia com a ideia de se tornar um psicólogo clínico de consultório, dentro de um modelo médico que continua sendo um objeto de desejo. E muitas vezes o que a escola, ou várias prefeituras, demandam do psicólogo é que eles atendam clinicamente as crianças que trazem uma queixa escolar, sem uma crítica a esse tipo de atuação e, sobretudo, aos motivos da queixa escolar, a profunda ignorância do que leva à queixa escolar, atribuindo à criança e à família muitas vezes uma “culpa” – e falo culpa aqui bem entre aspas – por não aprender sem, em nenhum momento, analisar as condições que são oferecidas para essa criança dentro da escola.

Esse tipo de crítica que fazemos à psicologia, às demandas da escola e à uma psicologia clínica dentro da escola, desvela, mesmo que não esteja explícito para o próprio psicólogo e para a própria escola, a ideia da medicalização, cura, transtorno ou patologia que a criança possa ter. Essa crítica não é recente, temos praticamente 50 anos de uma crítica profunda à produção do fracasso escolar. Devemos muito ao trabalho da Maria Helena Patto, que mostra que o fracasso escolar não é inerente à criança, mas ele é produzido nas relações que se estabelecem com a criança, sobretudo dos filhos dos trabalhadores, dentro da escola que nós temos.

Os desafios são muitos e implicam repensar a formação do psicólogo, mas sobretudo a construção de

uma escola democrática. Experiências muito importantes e exitosas existem. No entanto, são experiências que na primeira varredura antidemocrática, elas são extirpadas e são consideradas como algo que deve ser eliminado. A Escola Sem Partido está aí para mostrar isso, as tentativas de desmonte total das políticas públicas para a educação estão aí.

E eu quero dar um exemplo: os institutos federais de educação, de formação profissional articulada à formação geral, em todos eles há a figura do psicólogo escolar. Eu conheço muitos psicólogos que trabalham nos IF's, e o trabalho deles

**“ O COMPROMISSO DA PSICOLOGIA, DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL E ESCOLAR ESPECIFICAMENTE, É PENSAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS JUSTA, SOLIDÁRIA, DE UMA SOCIEDADE PROFUNDAMENTE DEMOCRÁTICA E IGUALITÁRIA. E NÓS TEMOS UMA TAREFA NESSE PROJETO DE SOCIEDADE, NESSE PROJETO DE EDUCAÇÃO ”**





**RAQUEL GUZZO**

Mestre e doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento pela Universidade de São Paulo (USP). É professora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), coordenadora do Grupo de pesquisa - Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação ([gep-inpsi.org/](http://gep-inpsi.org/)) e do Grupo de Trabalho Psicologia Escolar e Educacional na ANPEPP.

é fantástico, é um trabalho de acolhimento aos educandos, de intervenção na formação dos professores, no processo pedagógico, junto com o pedagogo ... é um trabalho fantástico, mas que a gente está percebendo o quanto este trabalho, justamente essa perspectiva de educação, está sendo alvo justamente de um desmonte antes inimaginável.

Queria ainda destacar o seguinte: neste momento os desafios para a psicologia e para a educação extrapolam nossos campos de atuação, porque a psicologia e a educação não se limitam, não se reduzem àquilo que se faz dentro da escola, ela é necessariamente histórica e política. Mas nesse momento eu acho que os desafios estão acirrados e acredito que é necessário que a gente consiga estabelecer, dentro da psicologia e da psicologia educacional e escolar, principalmente, uma grande tarefa, um grande projeto de resistência em defesa da psicologia, em defesa da educação, o que significa assumir radicalmente o desafio para a construção de uma sociedade democrática, de uma sociedade soberana, e de uma sociedade, principalmente e acima de tudo, igualitária. Essa é

uma tarefa que a educação é capaz de fazer, a psicologia é capaz de fazer, mas sobretudo a psicologia na educação, a psicologia escolar, é necessária, é fundamental para que a gente possa, neste momento, ser uma resistência forte.

### **Diálogos** O que esperar da psicologia num futuro próximo?

**MITSUKO ANTUNES** O momento atual é difícil e estamos sofrendo muitas perdas. No entanto, para mim, tem ficado bastante claro que em algum momento futuro vamos olhar para trás – eu como historiadora da psicologia sempre penso como os historiadores do futuro vão nos olhar – e acho que, primeiro, todos os desmandos serão escancarados e esclarecidos, mas os historiadores da psicologia do futuro vão ser capazes de perceber o quanto essas contradições profundas que estamos vivendo hoje, esse embate na sociedade brasileira, e quase que dá para falar na sociedade mundial, foi capaz de levar a um salto de qualidade, à superação da psicologia, à construção de uma psicologia mais comprometida com a democracia e com a igualdade.

### **UM POUCO SOBRE CONJUNTURA:** Duas perguntas para Raquel Guzzo

**N**os últimos tempos, a educação, enquanto política pública, tem sofrido com grandes processos de desvalorização em todo o país e em todos os níveis de governo. Baixos salários, condições de trabalho insalubres e falta de investimento são alguns exemplos do cenário em que se encontram as políticas públicas. Por outro lado, o Brasil presencia há alguns anos um crescimento acentuado de intolerância política, uma ameaça à democracia tão duramente conquistada e que vinha sendo constituída ao longo dos últimos anos a partir da redemocratização. Ao partir dessas questões, a **DIÁLOGOS** convidou a pesquisadora Raquel Guzzo para falar um pouco sobre os desafios atuais para a Psicologia Escolar diante da conjuntura política pela qual passa o Brasil. Confira!





**Diálogos** Quais são os efeitos mais recorrentes observados, na prática profissional, desse clima político mais intolerante que temos visto crescer no Brasil nos últimos anos?

**RAQUEL GUZZO** A escola é um espaço onde as crianças vivem uma grande parte do tempo de sua vida, não para todas as crianças e isso é, de fato, um grande problema, consequência de um país desigual como o Brasil em que as oportunidades educacionais são diferentes para grupos sociais distintos. Mas, ainda assim, a escola representa em seu cotidiano toda a vida que as crianças vivem fora dela, dito de outra forma, é um contexto social com os mesmos desafios existentes em outros contextos de vida. O impacto da conjuntura econômica e social na vida das pessoas é sentido dentro da escola e tem sido muito difícil para educadoras lidarem com questões advindas desse cotidiano das comunidades e famílias. Não há como a escola ser refratária às questões sociais vividas por seus integrantes, sejam eles as crianças, as famílias e também educadoras. E os efeitos desse clima de insegurança, intolerância, violência recorrente nos dias atuais são visíveis no dia a dia da escola, afetam a aprendizagem das crianças, desanimam professoras e instauram a naturalização do fracasso e o desinteresse pela educação.

**Diálogos** Quais são os desafios atuais para a psicologia escolar frente ao contexto político atual e aos ataques à educação?

**RAQUEL GUZZO** Em primeiro lugar, o maior desafio para a Psicologia Escolar é estar NA escola. O Brasil é um dos poucos países no mundo que ainda não considera a psicologia nas

escolas como um campo profissional de trabalho conjunto com professoras. Profissionais da Psicologia não são considerados profissionais na Educação, e a visão de que essa profissão diz respeito apenas à área da Saúde, bastante restrita, acaba por dificultar os propósitos de prevenção aos problemas de desenvolvimento que vivem as crianças dentro da escola e nas famílias também. Outros desafios, nesse atual momento, referem-se à dificuldade em formar profissionais que consigam, minimamente, entender como as políticas educacionais são formuladas, como deveriam ser avaliadas e formuladas. É preciso maior envolvimento da formação em Psicologia nessa questão. Além disso, sem priorizar a Educação em todos os seus níveis, da Educação Infantil à Pós-Graduação será impossível buscar a soberania do país, diante da condição globalizada em que vivemos. ●

**MITSUKO DESTACA INTELECTUAIS DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX COMPROMETIDOS COM A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODAS/OS COMO MANOEL BONFIM (1868-1932), ULISSES PERNAMBUCANO (1892-1943), HELENA ANTIPOFF (1892-1974).**



# União e luta pela Psicologia Escolar e Educacional

*O nascimento e o fortalecimento da ABRAPEE*

No Brasil, a organização do campo da Psicologia Educacional e Escolar ganhou contornos mais definidos a partir de 1991 com a fundação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Naquela época, a Psicologia, enquanto ciência e profissão, vinha de avanços importantes como a regulamentação da profissão, ocorrida em 1962, a elaboração do primeiro Código de Ética Profissional do Psicólogo Brasileiro, ainda nos anos 60, e, também, do avanço na formação de profissionais.

Naquele contexto histórico, conta a psicóloga doutora e Livre Docente em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo Marilene Proença, “considerava-se importante a constituição de Associações ou Sociedades que pudessem congregam profissionais →



em diversas áreas da Psicologia. Portanto, a área de Psicologia Escolar e Educacional se organizou para constituir uma entidade que articulasse as psicólogas escolares e educacionais, que lutasse pela presença de psicólogas na educação e que tivesse um instrumento acadêmico para divulgar o conhecimento produzido na área”, afirma.

Com o tempo, a área de conhecimento se consolidava, o que impulsionou pesquisadoras(es) de São Paulo a se reunirem em Campinas para criar a Associação Brasileira de Psicologia Escolar, em 1990. Apesar de nascida em solo paulista, a ABRAPEE vem ampliando seu alcance em todo o Brasil, tornando-se uma entidade de fato nacional e participando ativamente das lutas nacionais de diversas lutas das psicólogas, como “as questões do campo da educação em todos os seus níveis e modalidades, na divulgação da pesquisa e em propostas para a formação profissional, na articulação com entidades nacionais e internacionais em Psicologia e da Ciência”, conta Marilene, também professora de graduação e pós-graduação na USP, membro da Diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (2002-atual) e da Academia Paulista de Psicologia.

Ainda segundo Marilene Proença, a entidade possui dois eixos basilares de atuação: o primeiro, no incentivo à produção de conhecimento e sua respectiva difusão e o segundo, com a finalidade política de estar ao lado de outras entidades, instituições e movimentos sociais na busca de ampliar a atuação profissional no campo das políticas públicas e sociais, na participação ativa nas lutas pela Educação Básica e Superior e pelo avanço da ciência no país. “Temos cumprido muito bem ambas as missões: a acadêmica e a política. Por meio dos Congressos Nacionais, a Psicologia Escolar e Educacional vai delineando o seu trabalho e construindo um espaço acadêmico-profissional reconhecido no campo da pesquisa, ancorado pelos Programas de Pós-Graduação em Psicologia que passaram a investir nas pesquisas no campo da Educação”, ressalta a ex-presidente.

As atividades desenvolvidas pela ABRAPEE em rede estão a cada dia mais fortalecidas, o que, destaca Proença, tem demonstrado ótimo impacto em todo o país e também internacionalmente. “Estamos realizando este ano a 14ª Edição do Congresso Nacional da ABRAPEE – XIII CONPE; temos ampliado a articulação nacionalmente, com participantes de todos os estados brasileiros. Além disso, a internacionalização avançou nas duas últimas décadas, possibilitando importantes articulações com países da América Latina e demais continentes. Temos trabalhado, como ABRAPEE, para nos fazer presentes no cenário latino-americano, na condição de associados à ULAPSI, União Latino-Americana de Psicologia, e no cenário internacional, por meio da filiação à ISPA, International School Psychology Association”, finaliza.

Para saber um pouco mais sobre os caminhos da ABRAPEE, a DIÁLOGOS conversou com a psicóloga Alexandra Anache, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMS e atual presidente da entidade, na gestão 2018 a 2020.



### MARILENE PROENÇA

Mestre, doutora e Livre-Docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, professora Titular da Universidade de São Paulo, diretora do Instituto de Psicologia da USP e membro da ABRAPEE.



**Diálogos** Qual é a importância da ABRAPEE hoje para as profissionais da psicologia educacional e escolar?

**ALEXANDRA ANACHE:** A Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional é uma entidade fundada em 1º de novembro de 1991.

**“TEMOS CUMPRIDO MUITO BEM AMBAS AS MISSÕES: A ACADÊMICA E A POLÍTICA. POR MEIO DOS CONGRESSOS NACIONAIS, A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL VAI DELINEANDO O SEU TRABALHO E CONSTRUINDO UM ESPAÇO ACADÊMICO-PROFISSIONAL RECONHECIDO NO CAMPO DA PESQUISA, ANCORADO PELOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA QUE PASSARAM A INVESTIR NAS PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO”**,

**Marilene Proença**

Segundo o seu Estatuto, ela “tem como finalidade incentivar o crescimento da ciência e da profissão de psicóloga escolar e educacional, como um meio de promover o bem-estar e o desenvolvimento humano, enfocando para isso o processo educacional no seu sentido mais amplo”. Witter (1996) entrevistou a Professora Dra. Solange Múglia Wechsler, que liderou o processo de fundação da ABRAPEE e foi a primeira presidente da associação. Além disso, ela criou também o Comitê Ibero-Latino de Psicologia Escolar dentro da Associação Internacional de Psicologia Escolar. A inspiração desta contribuição para a Psicologia Brasileira e para o campo da Educação se deve aos estudos desta profissional e demais colegas que desejavam ampliar o espaço de inserção desta área nos cursos de formação profissional.

Os registros do I Congresso Nacional da ABRAPEE em 1991 contabilizaram a participação de 400 profissionais e o II Congresso da ABRAPEE, em 1994, realizado junto com o XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar, reuniu mil pessoas.

As discussões realizadas nos dois primeiros eventos foram de excelente qualidade, revelando aprofundamentos nos temas pertinentes para aquele momento, os quais evidenciaram críticas em relação às práticas profissionais que culpabilizavam as(os) estudantes que estavam em situação de fracasso escolar. Desde então, esta Associação tem sido protagonista de ações que visam defender a garantia de direitos para que todos, indistintamente, tenham educação pública gratuita e de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino.





Para tanto, na agenda de trabalho da ABRAPEE constam atividades que mantêm a memória viva do processo de constituição deste campo tanto em âmbito nacional quanto internacional. Somam-se a isso as contribuições para a formação profissional por meio das edições de seus Congressos, de sua revista, qualificada como A1 na CAPES, de suas participações como membro efetivo no Fórum de Entidades da Psicologia Brasileira, em projetos de Leis, Conferências, Conselhos de Direitos.

**Diálogos** Uma das grandes lutas da ABRAPEE é, sem dúvida, o reconhecimento da importância da presença dos profissionais no ambiente escolar. Além de reunir estudos sobre o campo, quais outras iniciativas a entidade realiza de modo a sensibilizar grupos de interesse como governos, Parlamento e sociedade civil?

**ALEXANDRA:** A ABRAPEE tem participado por meio de suas representações nas audiências públicas, tanto em nível federal quanto em nível regional, na fundamentação de projetos de lei e de audiências públicas para viabilizar a presença da psicóloga escolar e educacional na organização do sistema educacional e, por conseguinte, nas instituições de ensino.

**Diálogos** Ao analisar a tramitação do Projeto de Lei nº 3.699/2000, percebemos o processo de convencer o Parlamento brasileiro da necessidade de termos profissionais da Psicologia em todas as escolas. Por que tanta demora nessa tramitação? Como andam as articulações atualmente?

**ALEXANDRA:** Foi solicitada agenda com vários parlamentares para discutirmos os conteúdos e andamento dos projetos de lei:

PL 105/2007, que altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Inclui o ensino da Filosofia, da Sociologia e da Psicologia como disciplinas obrigatórias durante o ensino médio, de autoria da Deputada Luiza Erundina (PSOL/SP);

PL 1545/2015, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de forma a dispor sobre a obrigação de que os estabelecimentos de ensino notifiquem pai, mãe ou responsáveis legais acerca das faltas injustificadas das(os) educandas(os) e sobre a obrigatoriedade de presença de psicólogas nas escolas públicas de educação básica, de autoria do Deputado Carlos Henrique Gaguim (DEM/TO);

PL 3688/2000, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, de autoria do Deputado José Carlos Elias (PTB/ES), encontra-se pronto para o Plenário desde 7/7/2015.

Entendemos que não basta aprovar leis, mas devemos somar esforços para regulamentá-las e, sobretudo, criar cultura para que o trabalho deste profissional nos diferentes níveis e modalidades de ensino esteja comprometido com a construção de projetos educacionais fundamentados nos princípios da inclusão, ou seja, propondo condições de escolarização para todos com qualidade, por meio da participação na gestão de ações e relações que promovam o desenvolvimento subjetivo de todos os envolvidos nos diversos espaços mencionados.




**ALEXANDRA  
ANACHE**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, pós-doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Docente e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFMS e presidente atual da ABRAPEE.

**Diálogos** Ao longo do tempo, como a entidade foi ganhando corpo nas articulações e mediações com o campo da Educação?

**ALEXANDRA:** Realizamos, em 2015, encontro conjunto com a ISPA, em São Paulo, com aproximadamente 350 psicólogas (os) estrangeiras (os) de todos os continentes. Algo inédito na Psicologia Escolar Brasileira. Os congressos da ABRAPEE congregam em torno de mil profissionais a cada edição, produzindo Anais e Livro de Trabalhos completos, compilando a produção apresentada a cada encontro e que expressa o trabalho de psicólogas escolares e educacionais de todo o país. Temos trabalhado pela presença da ABRAPEE por meio de representações em estados brasileiros que realizam seus

encontros regionais com participação em torno de 600 psicólogas a cada edição. Atualmente as representações estão nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rondônia, Piauí, Goiás e Paraná.

Somos a entidade que participou da fundação do FENPB – Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira, do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade com participação ativa nesses dois fóruns nacionais e em Fóruns Municipais de Educação para o acompanhamento dos planos municipais de educação. Desde a realização dos Congressos de Psicologia, Ciência e Profissão, do FENPB, fazemos parte da Comissão Executiva ou Científica. Participamos ativamente nos movimentos pela Educação, nas lutas políticas pela inserção da





Psicologia no Ensino Médio, na Conferência Nacional de Educação em 2010 (CONAE-2010), na discussão para a constituição da Base Nacional Comum Curricular, pela elaboração de projeto de lei para inserção de psicólogas e assistentes sociais na Educação Básica.

Quando digo “participamos”, é porque construímos documentos a respeito de cada um desses temas. A ABRAPEE tem produzido, como entidade ou conjuntamente com demais entidades, esses documentos. Também participamos ativamente do Seminário do Ano da Educação do Sistema Conselhos de Psicologia e das duas edições das Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica do CREPOP – Centro de Referências em Psicologia e Políticas Públicas do Sistema Conselhos de Psicologia.

Divulgamos o conhecimento científico da área por meio da revista Psicologia Escolar e Educacional, única revista brasileira totalmente dedicada às temáticas da psicologia escolar e educacional, tais como processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento humano, escolarização em todos os seus níveis, inclusão de pessoas com deficiências, políticas públicas em educação, gestão psicoeducacional em instituições, avaliação psicológica, história da psicologia escolar, formação continuada de professoras, entre outras.

Temos uma importante inserção na mídia por meio de entrevistas e depoimentos e nas faculdades de Psicologia, participando de entrevistas para disciplinas introdutórias de Psicologia Escolar e para estudantes que realizam estágios supervisionados na área. Participamos recentemente do grupo que coordenou pesquisa em nível

nacional, juntamente com FENAPSI – Federação Nacional de Sindicatos de Psicólogos, ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e CFP – Conselho Federal de Psicologia de pesquisa nacional sobre “Violência e Preconceitos na Escola”. Essa pesquisa levantou dados em todos os estados do Brasil sobre o tema e encontra-se editada no formato livro a partir de 2019.

A mais recente filiação da ABRAPEE é com a Sociedade para o Progresso da Ciência – SBPC, participando em importantes lutas conjuntas pelo financiamento da pesquisa no país, pela Ética na Pesquisa com Seres Humanos, pelo Plano Nacional de Ciência, Tecnologia e Educação e pelo Plano Nacional de Educação. Enfim, a ABRAPEE tem feito a diferença no campo da Psicologia Escolar e Educacional. ●

**“ [A ABRAPEE] TEM SIDO PROTAGONISTA DE AÇÕES QUE VISAM DEFENDER A GARANTIA DE DIREITOS PARA QUE TODOS, INDISTINTAMENTE, TENHAM EDUCAÇÃO PÚBLICA GRATUITA E DE QUALIDADE EM TODOS OS NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO ”, Alexandra Anache**

# Os caminhos históricos da Psicologia Escolar e Educacional

**Q**uando questionada pela DIÁLOGOS sobre como é o exercício profissional da Psicologia no contexto escolar e educacional, a psicóloga Deborah Barbosa, também professora de graduação e pós-graduação do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), precisou buscar na história do campo elementos que pudessem responder à pergunta que, segundo ela mesmo diz, não é simples de responder. “O papel da psicóloga na sua relação com a educação mudou muito ao longo do tempo. Esse tipo de pergunta nos remete a repensar a história da área Psicologia Educacional e Escolar desde seus primórdios”, afirma.

De maneira resumida, a psicóloga, graduada pela Universidade Federal de Uberlândia, mestre em Psicologia Escolar pela PUCCAMP e doutora em Ciências, Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela USP, afirma que, no início, o foco estava voltado às(aos) alunas(os) que apresentavam os chamados “problemas de aprendizagem” por meio de um “viés psicopatológico”, ou “o que se costumou chamar de “criança-problema”, diz.

A pesquisadora frisa que ao final dos

anos 1970 surgiram novas e críticas visões à concepção hegemônica até então, ou seja, a que tratava as questões psicológicas de forma individualista e patologizante. A visão crítica ganhou corpo a partir de trabalhos práticos realizados por psicólogas pioneiras da área, muito influenciadas pelo institucionalismo, marxismos e também estudos em desenvolvimento e aprendizagem de cunho interacionistas na Educação e na Psicologia.

“Então passou a existir uma mudança no olhar para a questão dos chamados ‘problemas de aprendizagem’. Para citar alguns exemplos, Yvonne Khouri, Ana Maria Poppovic, Maria Helena Novaes,





Therezinha Lins de Albuquerque, Sérgio Leite e outras psicólogas iniciaram trabalhos práticos no campo das políticas públicas de educação, o que levou a se repensar o papel da psicóloga neste contexto.

### UMA REVERÊNCIA AO CLÁSSICO "A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR"

Na esteira de um olhar mais crítico, Deborah lembra a contribuição importante da Dra. Maria Helena Souza Patto sobre os estudos de fracasso escolar. "Quando a professora Dra. Maria Helena Souza Patto publicou, em 1990, o resultado de seus estudos sobre o fracasso escolar, várias(os) pesquisadoras(es) passaram

a questionar o papel da psicóloga na contribuição para a produção de diagnósticos e preconceitos sobre a criança pobre na escola", relata Deborah.

Para ela, os estudos de Patto, amplamente premiados e reconhecidos na área, foram importantes para promover uma mudança na forma como se olhava para as crianças em seus processos de vida e não apenas isoladas como seres aprendizes.

"O trabalho de Maria Helena Souza Patto nos convida a uma rotação nesta perspectiva de olhar, o que fez com que a área pudesse avançar elegendo agora novas perguntas sobre as questões de dificuldades apresentadas por aprendizes no contexto escolar evoluindo para o que hoje denomina-se de 'problemas no processo de escolarização'. Ou seja, não mais se foca apenas *no aprendiz*, mas *em todos os personagens do universo escolar* que contribuem tanto para o fracasso quanto para a possibilidade de sucesso", complementa.

Com isso, os trabalhos realizados entre 1990 e início dos anos 2000 renovam sobremaneira a relação entre psicóloga e educação", relata. Nessa perspectiva crítica de atuação, "as psicólogas podem atuar junto às(aos) aprendizes com temas como leitura, escrita, sexualidade, violência x paz na escola, entre outros; ao mesmo tempo podem atuar junto às(aos) docentes e equipe gestora da escola discutindo o projeto político-pedagógico da escola, os métodos pedagógicos, o cotidiano da prática educativa e a resolução de conflitos interpessoais; e, também, podem atuar junto às famílias e comunidade escolar como um todo". Podemos dizer que o papel da psicóloga *na e para* a Educação é muito amplo e deve abarcar todos os personagens envolvidos no processo de escolarização, com vistas a conseguir uma educação de qualidade, comprometida com os Direitos Humanos e, sobretudo, ética, democrática, plural e para todos.

Confira um pouco mais na conversa entre a DIÁLOGOS e a psicóloga Deborah Barbosa.



### **Diálogos** Para atuar na Psicologia Escolar, quais são os requisitos a que devem ser submetidas as psicólogas?

**DEBORAH BARBOSA:** A formação de psicólogas no Brasil é generalista. Você se forma psicóloga na graduação e isso já garante o requisito básico para atuar no campo da Educação. Ao contrário de outros países onde se exige uma formação pós-graduada para o exercício da função de psicóloga escolar, no Brasil não há essa exigência.

Porém, indicamos que as(os) alunas(os) da graduação e/ou psicólogas interessadas na área possam para se aperfeiçoar: realizar estágios no campo da educação diretamente em escolas ou instituições educativas; quando há no curso de graduação uma ênfase ou uma formação complementar em processos educativos que se busque realizá-la. E, além disso, sugere-se que procure formações em nível de pós-graduação tanto *stricto quanto lato sensu*. Existem muitas pelo país. Elas também são diversas e podem ser especificamente com a titulação em Psicologia Educacional e Escolar ou com outras nomenclaturas afins como: Educação Especial e/ou Inclusiva, Psicomotricidade, Atuação em contextos educativos, etc.

Entendo ainda ser importante participar dos eventos da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), que tem feito encontros todos os anos para divulgar o conhecimento contemporâneo da área, assim como mantém uma revista de divulgação de pesquisas, resenhas e relatos de práticas, tanto no âmbito preventivo quanto interventivo.

Também julgo importante

participar de congressos e eventos de outras áreas afins, como a educação, sociologia, história, psicologia clínica, social, comunitária, institucional e outras.

### **Diálogos** Como funciona a interação entre psicólogas e educadoras? Existem diretrizes sobre trabalhos a serem realizados junto às famílias?

**DEBORAH:** O Conselho Federal de Psicologia publicou um material do CREPOP intitulado: “Referências Técnicas para Atuação das(os) Psicólogas(os) na Educação Básica”, que traz elementos sobre esses parâmetros para atuação junto a educadoras, famílias, etc. Esse material pode ser adensado com as produções da Revista da ABRAPEE, assim como monografias, trabalhos de conclusão de curso, pesquisas, dissertações e várias teses espalhadas por vários programas de pós-graduação do país que têm linhas de pesquisa na área. Algumas educadoras ainda têm resistência ao trabalho da psicóloga ou ainda acreditam que a psicóloga irá realizar um trabalho de cunho clínico na escola. Um dos desafios com as educadoras e famílias é mostrar a dimensão desenvolvimental da aprendizagem envolvendo vários constructos teórico-práticos e a necessidade de uma atuação com todos os atores do processo educativo, assim como realizar ações de caráter preventivo e não só interventivo.

As diretrizes deste trabalho muitas vezes se dão de forma dialógica com as instituições educativas, e um dos aspectos primordiais é a construção de um trabalho da psicóloga de forma multiprofissional, interdisciplinar e envolvendo





as equipes das escolas: professoras, alunas(os), familiares, gestoras(es), funcionárias(os), comunidade.

Neste momento histórico em que nosso patrono da educação, Paulo Freire, está sendo constantemente atacado por pessoas que desconhecem sua bela contribuição, eu diria como o mestre que as pessoas se educam entre si mediatizados pelo mundo. Isso quer dizer, a dimensão necessária da dialogia nos processos educativos e humanos. É desta maneira que nós alcançaremos o ser mais, que para Paulo Freire, o ser mais que nos remeteria a alcançar outro patamar mais completo e complexo de ser humano no sentido mais amplo do termo, ou seja, o processo de humanização.

### **Diálogos** Quais são as possibilidades e limites da psicóloga escolar dentro do ambiente escolar?

**DEBORAH:** Este questionamento abre um leque imenso de imaginação. As possibilidades são infinitas, pois a escola é um organismo vivo, muda a toda hora e instante e ainda continua necessitando ser aprimorada a cada dia. A psicóloga tem possibilidades de atuar junto a todas(os) as(os) partícipes do processo de educação de uma instituição de ensino, desde o trabalho com o porteiro da escola, por exemplo, até o trabalho com as(os) docentes, famílias, equipe de direção e pedagógica. Ela pode e deve se comprometer a atender ao máximo a instituição como um todo, para isso realizando trabalhos de cunho coletivo ou individual. Temos atualmente a perspectiva da orientação às queixas escolares (ver o trabalho de Beatriz de Paula Souza), que envolve a atuação focal

em resolução de dificuldades no processo de escolarização, assim como os trabalhos com interface em psicologia educacional e escolar e institucional que vai desde a atuação mais no âmbito organizacional da escola, dos materiais didáticos e formação continuada de docentes, trabalhos com familiares, entre outras. Recentemente entrevistei uma psicóloga para minha pesquisa no interior de Minas Gerais, ela utiliza o jogo de xadrez e a brincadeira de pular corda com as(os) alunas(os) da escola em que trabalha. Cito esse exemplo para mostrar que as possibilidades são muitas. Você pode utilizar também inúmeros instrumentos mediacionais para sua ação. Conheço psicólogas escolares psicodramatistas,

**“ NESTE MOMENTO HISTÓRICO EM QUE NOSSO PATRONO DA EDUCAÇÃO, PAULO FREIRE, ESTÁ SENDO CONSTANTEMENTE ATACADO POR PESSOAS QUE DESCONHECEM SUA BELA CONTRIBUIÇÃO, EU DIRIA COMO O MESTRE QUE AS PESSOAS SE EDUCAM ENTRE SI MEDIATIZADOS PELO MUNDO ”.**



“ALGUMAS EDUCADORAS AINDA TÊM RESISTÊNCIA AO TRABALHO DA PSICÓLOGA OU AINDA ACREDITAM QUE A PSICÓLOGA IRÁ REALIZAR UM TRABALHO DE CUNHO CLÍNICO NA ESCOLA. UM DOS DESAFIOS COM AS EDUCADORAS E FAMÍLIAS É MOSTRAR A DIMENSÃO DESENVOLVIMENTAL DA APRENDIZAGEM ENVOLVENDO VÁRIOS CONSTRUCTOS TEÓRICO-PRÁTICOS E A NECESSIDADE DE UMA ATUAÇÃO COM TODOS OS ATORES DO PROCESSO EDUCATIVO, ASSIM COMO REALIZAR AÇÕES DE CARÁTER PREVENTIVO E NÃO SÓ INTERVENTIVO”.

behavioristas radicais, psicanalistas, enfim... o leque de opções e possibilidades é imenso.

Quanto aos limites, é preciso que a psicóloga não coloque sua intervenção ou atuação como principal, primordial ou a diferenciada. Muitos são aqueles que ridicularizam o trabalho da professora e das educadoras na escola. Isso não é de forma alguma um trabalho sério em psicologia educacional e escolar. Os limites eu diria que são desafios que nos instigam a superação, como, por exemplo, ainda ter que desconstruir a visão de que a psicóloga não é clínica ou psicometrista na escola, a organização de uma intervenção coletiva em parceria com as demais profissionais da instituição e, sobretudo, entender que alguns problemas específicos precisam de outros tipos de trabalho e intervenção.

Julgo que um grande limite tem sido fazer um trabalho em rede com equipes da saúde, da assistência social, da justiça, medidas socioeducativas, entre outras. Em certas demandas que nos aparecem, o limite está justamente em encarar que o trabalho deve envolver diferentes profissionais quando tem diferentes facetas a serem enfocadas. Assim, defendo o trabalho em rede e de forma articulada a uma visão integral de atenção. Para tanto, toda a rede é preciso estar articulada e em movimento de aprimoramento e recepção adequada das demandas. Muitas vezes esse tem sido um limite, já que as políticas públicas de saúde, assistência social ou mesmo da justiça e organismos de defesa de direitos pouco se interessam pelas questões escolares, como se essas fossem de menor importância.



É preciso, em minha opinião, rever a visão da educação que temos para encará-la de fato como primordial para qualquer aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, e não apenas como um processo de aprendizagem de conteúdos para ter um emprego ou passar em algum processo seletivo. Educação é muito mais. É aquilo que nos torna humanos devido à internalização do que a humanidade construiu como conhecimento ao longo dos anos. Então, é preciso que se valorize a educação, e em parte acredito que, se houvesse uma política pública séria de educação neste país, a psicóloga estaria mais presente em cada escola pública deste país realizando muitas ações importantes e transformadoras. Um dos limites também é este. Não existe a garantia por lei nacional da presença da psicóloga na escola, embora a ABRAPEE esteja lutando

por isso faz no mínimo 25 anos. Apoiar a ideia da psicóloga nas escolas, a meu ver, irá contribuir para que rompamos a visão clínica patologizante que muitas escolas e até profissionais da educação e da psicologia têm dessa profissional. Só estando no chão das escolas todos os dias em seu cotidiano é que iremos romper os limites e construir novas possibilidades de ações preventivas e interventivas.

Gostaria de finalizar com uma frase de Paulo Freire que diz que “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. O objeto da psicologia não é o ser humano? Ela não busca transformar pessoas e, por conseguinte, o mundo? Acredito que grande parte disso ocorre por meio da educação. Nos alijar desta discussão, desta questão e tarefa é perder o bonde da história. ●



**DEBORAH BARBOSA**

Doutora em Ciências, Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, mestre em Psicologia Escolar pela PUC Campinas e de graduação e pós-graduação do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

## O antes e o depois na evolução teórico-prática da Psicologia Escolar e Educacional

### *Antes*

ação centrada na análise da criança.

#### **FOCO TEÓRICO:**

ênfase à vivência da criança, na sua relação com o aprender e também ao contexto familiar (muitas vezes preconceituosamente taxado de “família desestruturada”).

#### **COMO:**

por meio de análises da(o) estudante e suas famílias.

### *Hoje*

além do tradicional, que persistiu mesmo após a crítica, temos o modo institucional, também denominado de Psicologia Educacional e Escolar numa perspectiva crítica.

#### **FOCO TEÓRICO:**

a compreensão deste enfoque é que o fracasso se produz no processo de escolarização e nas relações que se estabelecem nos contextos educativos diversos.

#### **COMO:**

visão mais ampla com análise do projeto político-pedagógico, das políticas públicas educacionais, investimentos em educação e projetos inovadores para busca de sucesso escolar.



## Qual é o partido da escola? ideologia do Projeto Escola



# Falácias da sem Partido

POR:  
ÂNGELA SOLIGO

**N**os últimos 3 anos ganhou força e notoriedade no país o Projeto Escola sem Partido, que chegou a ser implantado como lei em alguns municípios.

De acordo com o projeto, as escolas públicas e suas professoras teriam todos um posicionamento político de esquerda e seriam doutrinadoras de suas(seus) alunas(os). Ainda segundo o projeto, discutir problemas sociais como as questões de gênero e raciais, refletir sobre a violência, ensinar para o respeito à diversidade, seria doutrinar, incutir nas(os) estudantes um ideário socialista, a partir do projeto de um único partido político, o Partido dos Trabalhadores.

Os ideólogos do Projeto Escola sem Partido defendem uma educação e uma escola neutra, em que as professoras seriam apenas transmissoras impessoais de um conhecimento científico também “neutro”. Reflexões sobre os problemas sociais, sobre gênero, sobre nossas muitas formas de violência e preconceitos estariam expurgadas da escola, e docentes que ousassem proporcioná-las às(aos) suas(seus) alunas(os) poderiam ser alvos de processos extrajudiciais impetrados pelas famílias.

Propõem também que a família, de certa forma, dite o que pode ou não ser ensinado a suas(seus) filhas(os).

Embora esse projeto tenha sido considerado inconstitucional pelo Tribunal Superior de Justiça, na prática ele penetrou nas escolas por meio da ação não apenas de famílias, mas também de vereadoras(es), deputadas(os), que se sentiram autorizadas(os), a partir de suas crenças pessoais, a intervir nos projetos e na dinâmica escolar.

Adentrou também nas Instituições de Ensino Superior por meio de questionamentos a projetos e ações de várias universidades, e agora por meio de decisão do governo federal de intervir na escolha de reitoras(es) e





### ÂNGELA SOLIGO

Mestre e doutora em Psicologia pela PUC Campinas, docente da Faculdade de Educação da Unicamp, presidente da ABEP- Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e da Associação Latinoamericana de Formação e Ensino em Psicologia.

pró-reitoras(es) das Universidades e Institutos Federais, com a justificativa de que as universidades são doutrinadoras, sobretudo os cursos de ciências humanas, considerados desnecessários para o “progresso” do país.

Mas o que dizer desse projeto, de seus princípios e suas consequências?

Começemos pelo nome – Escola sem Partido. De onde surge esse projeto? Quem são seus articuladores? O projeto surge de pessoas – não especialistas no campo da Educação, portanto sem competência técnica para elaborar projetos educativos – ligadas a partidos políticos conservadores ou de direita, ou seja, o Projeto Escola sem Partido tem partido. Aí começa a falácia.

Vamos então analisar as crenças que fundamentam a proposta:

A primeira delas é a ideia de que o conjunto dos professores e das professoras tem posições políticas de esquerda. Imaginar uma bobagem dessa magnitude só pode sair da cabeça de quem não conhece a escola pública. A escola pública e suas docentes são marcados pela diversidade – de experiências pessoais, de histórias e origens, de posicionamentos diante da vida e da política (não exclusivamente partidária), de crenças, de formação acadêmica, entre outros fatores –, e isso compõe a riqueza da escola. Ignorar a diversidade de nossas professoras é negar sua humanidade. O acesso ao pensamento divergente, a distintos pontos de vista, ao dissenso, é elemento indispensável ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico, criativo.

A segunda questão que se coloca refere-se a defender a neutralidade – da escola, da professora, do conhecimento. Desde a década de 60, pesquisadoras(es) e filósofos(os) de todo o mundo já apontam a impossibilidade da neutralidade.

A ciência não é neutra, tampouco os conhecimentos que gera. Em qualquer campo do saber, o que orienta as decisões e escolhas dos cientistas são questões do cotidiano, da sociedade. Anos atrás, quando começaram a surgir casos recorrentes de nascimentos, no nordeste do país, de crianças com deformidades cerebrais, e esses casos foram associados ao Zica vírus, muitas(os) cientistas das áreas biológica e da saúde passaram e a direcionar seus estudos para o Zica vírus e suas consequências. Não foi uma escolha neutra, foi uma resposta a um problema social daquele momento.

Assim ocorre em todos os campos científicos – as escolhas são motivadas pelas demandas externas, assim como pelos interesses e experiências pessoais; portanto, não há ciência neutra.

Do mesmo modo, não é possível uma transmissão de conhecimentos, uma educação que seja neutra. A elaboração do Projeto Pedagógico de uma escola implica escolhas, ainda que baseadas em uma base curricular comum. Planejar a organização disciplinar, a ordem de encadeamento dos conhecimentos, as metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação, pensar sobre as questões locais que afetam a escola, sobre a relação com famílias e comunidade escolar, implica reflexão, tomada de decisões – não há neutralidade possível.

Do mesmo modo, a professora, ao tomar as decisões pedagógicas – que objetivos estabelecer, que conteúdos trabalhar para atingi-los, que estratégias utilizar, como avaliar –, coloca em ação seus conhecimentos adquiridos, sua experiência como docente e suas memórias como estudante, suas ansiedades e preocupações, além de levar para a sala de aula toda a carga de responsabilidade mal remunerada que carrega. Suas crenças, representações sociais de mundo, de país, de sujeito afetam suas decisões e ações. Pensar uma professora que só transmite a partir de um vácuo neutro é, novamente, ignorar o que é educação e o que é escola.





É também ignorar a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina que o papel da Educação e da Escola é formar cidadãos conscientes, capazes de refletir criticamente sobre a realidade a partir dos conhecimentos acumulados pela humanidade, de serem criativos e ativos na sociedade. Assim, ou temos LDB, ou temos Escola sem Partido – há evidente impossibilidade de coexistência entre os dois.

Mas os problemas não param por aí. O que significa propor que as famílias ditem o que pode ser ensinado na escola? De que famílias, afinal, o projeto fala? Há aqui novamente um total descaso ou “des-saber” sobre a diversidade de nosso povo. As famílias não são todas iguais – são humanamente diferentes. Em sua composição, em seu funcionamento, em suas crenças e experiências, em sua inserção local e cultural. Se cada família, a partir de suas crenças e interesses, tiver o poder de determinar o que a escola deve ensinar, na prática a escola nada poderá ensinar, já que o conflito de expectativas mostra-se evidente.

Imaginemos uma situação concreta: uma criança de 6 anos pergunta à professora: “Professora, Deus existe?”

Hipótese 1: a professora responde cautelosamente que, segundo suas crenças, Deus existe. É no que ela acredita.

Uma criança, cujos familiares são ateus ou budistas, conta em casa que a professora disse que Deus existe.

Um familiar vai à escola e registra queixa contra a professora, porque está impondo suas crenças religiosas ao seu filho.

Hipótese 2: a professora, cautelosamente, diz que na escola devemos tratar de conhecimentos científicos e, portanto, não pode afirmar a existência de Deus.

Uma criança diz em casa que a

professora disse que Deus não existe.

Um familiar registra queixa contra a professora, porque está doutrinando seu filho a não acreditar em Deus.

Hipótese 3: a professora diz que esse tema foge aos objetivos da escola e que a criança deve fazer essa pergunta a seus familiares.

Um familiar vai à escola e se queixa de que a professora se recusou a responder a uma dúvida de seu filho.

Resumindo: qualquer resposta a qualquer dúvida pode suscitar descontentamento, e a educação torna-se uma impossibilidade.

**“IGNORAR A DIVERSIDADE DE NOSSAS PROFESSORAS É NEGAR SUA HUMANIDADE. O ACESSO AO PENSAMENTO DIVERGENTE, A DISTINTOS PONTOS DE VISTA, AO DISSENSO, É ELEMENTO INDISPENSÁVEL AO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO, CRÍTICO, CRIATIVO.”**



Sobre a cabeça das professoras, que já carregam a justa responsabilidade de ensinar, de cuidar, de acolher, de transformar, joga-se a espada do controle, da perseguição, do total descaso e desrespeito.

Com isso não quero dizer que a escola deve ignorar as famílias e a comunidade; ao contrário, defendo o diálogo e cooperação constante entre escola e família. Mas a relação por meio de processo extrajudicial e acusações está longe de ser diálogo e de constituir base para uma boa educação de nossas crianças e jovens. Com frequência ouvimos dizer que as(os) alunas(os) não respeitam suas professoras. Mas como construir esse respeito em um país em que os governantes não os respeitam e se as famílias são transformadas em fiscais de ideologia?

No âmbito das universidades, o atual governo federal pretende escolher gestores alinhados ao pensamento conservador de ultradireita que o caracteriza, direcionando assim rumos acadêmicos e a produção científica, além de produzir filtros para o financiamento para a pesquisa no país. O lamentável projeto Future-se, apresentado pelo MEC para as Universidades Federais, escancara o controle sobre as universidades e a pesquisa, na medida em que as submete ao mercado e a financiamento privado. O interesse da nação é substituído pelo interesse do mercado. Como sobreviverá uma ciência sem autonomia, um cientista sem voz, uma universidade sob tutela?

Há ainda um ponto extremamente preocupante: a crença, no projeto, de que falar de problemas sociais como violência, racismo, preconceitos, falar sobre gênero, diferenças e respeito, é doutrinação de esquerda, viés partidário.

Os preconceitos, o racismo, as violências de gênero e toda sorte de violências estão descritos e são combatidos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, escrita em 1948 e assinada por 48 países, entre eles Estados Unidos e União Soviética e também o Brasil. A Declaração é uma manifestação mundial de repúdio aos horrores produzidos nas duas grandes guerras e um compromisso (ao menos declarado) de jamais permitir que se repitam. Nela, afirma-se o direito à diferença, à não discriminação, à integridade humana, bem como ao acesso amplo à educação e ao conhecimento. Esses princípios orientam a Constituição Federal de 1988 e a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Como, então, propor que a escola ignore problemas que afetam os direitos humanos, em sua dignidade e diferença? Como construir relações abstratas de respeito?

O que se pode esperar de um país em que Direitos Humanos passam a ser considerados projeto de um único partido, e não um princípio geral de existência e convivência? Jogados nesse buraco de incivilidade, nesse projeto de subjetividade abjeta, destrói-se nossa humanidade e nosso conceito de nação.





Diante de um outro que nada significa, com que não me identifico como partes, os dois, do humano, nada resta que nos agregue e preserve: estamos à venda, para quem pagar mais.

Em síntese, podemos afirmar que, sob o manto roto da neutralidade e do combate às ideologias, o Projeto Escola sem Partido é pura ideologia - pensa uma escola e um conhecimento neutros - apartados da vida, uma professora sem voz, uma(um) aluna(o) sem consciência.

As subjetividades que evoca são aquelas fundadas no ideário neoliberal em sua versão selvagem, individualistas e competitivas ao extremo, sem consciência coletiva, sem apego

a valores humanos universais, sem empatia, sem vontade, sem afetos.

A Psicologia, como ciência do e para o ser humano, para quem as vidas humanas, em sua diversidade, importam, deve por ofício comprometer-se com o enfrentamento qualificado desse e de outros projetos que venham a atacar virulentamente o direito constitucional à educação, de acesso amplo ao conhecimento, ao pensamento livre, autônomo, ao respeito à dignidade humana, ao enfrentamento das violências.

Que em todos os lugares que ocupamos, na profissão, na formação, sejamos voz da resistência e ação que construa afetos, empatia, saberes, consciência, laços. ●

# Inclusão Escolar: para que o laço social suporte a diversidade da experiência humana

**POR:** ISABEL DE BARROS RODRIGUES  
ILANA KATZ  
CARLA BIANCHA ANGELUCCI





(...) a enorme importância do tema dos direitos humanos depende do fato de ele estar extremamente ligado aos dois problemas fundamentais do nosso tempo, a democracia e a paz.<sup>1</sup>

**H**oje comemoramos que a pluralidade da expressão humana conquistou espaço e, sobretudo, que não há mais argumentos no campo da ciência e da ética para tomar tal expressividade como “desvio” ou como exceção. Mas, também é verdade, colecionamos experiências de violência contra aqueles que são compreendidos como diferentes nos contextos sociais que habitam. A convivência dessas duas forças torna necessário lembrar que as diferentes formas do acontecimento humano devem ter garantido o mesmo direito de acesso e participação no laço social. Qualquer situação que viole essa condição desafia o pacto civilizatório.

Direitos são conquistas históricas que emergem das lutas que grupos sociais travaram em busca de emancipação e melhoria de condições de vida. A construção de uma sociedade que rejeita a ideia de que existiriam grupos superiores e inferiores, e que, por essa razão, teriam o direito a mais espaço (ou todo espaço), é o que conduz a noção de que a diferença entre as pessoas não concorre com o fato de que todas(os) são, igualmente, sujeitos de direitos. A igualdade perante a lei, entretanto, não pode significar homogeneidade ou apagamento do sujeito. É por isso que entendemos que o direito à igualdade pressupõe (e não é contrário) o direito à diferença. O princípio que garante essa condição na regulação social é a *equidade*.

No Brasil, ao longo dos anos de reconstrução democrática, políticas públicas foram progressivamente estabelecidas como forma de reconhecer e garantir espaço às múltiplas manifestações e especificidades das diferenças entre pessoas. Sabemos, porém, que, cotidianamente, nos deparamos com a distância entre o valor das proposições e a prática concreta. É por isso também que se acentua a necessidade de reconhecer, defender e promover a garantia dos direitos que façam da sociedade uma experiência cada vez menos excludente e cada vez mais inclusiva.

Nesse caminho, o Brasil se alinha a uma agenda global de garantia de vida com dignidade para todos, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em parceria com governos, sociedade e movimentos sociais, e estabelece um plano de ação baseado nos objetivos para o milênio:

1. BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004 (p. 93). →

Erradicar a pobreza extrema e a fome;  
 Alcançar o ensino primário universal;  
 Promover a igualdade de gênero e empoderar as mulheres;  
 Reduzir a mortalidade infantil;  
 Melhorar a saúde materna;  
 Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças;  
 Garantir a sustentabilidade ambiental;  
 Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento.<sup>2</sup>

Para trabalhar esses temas, a ONU desenvolveu a Agenda 2030, com 17 (dezesete) Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODSs. A Educação entra nessa discussão como aspecto central para o desenvolvimento mundial, articulada a outras dimensões da vida, em um importante esforço de enfrentamento das desigualdades sociais. O ODS número 4 (quatro) tem como meta “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”<sup>3</sup>. Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e uma maneira de enfrentar as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e na aprendizagem.

Para considerar que a Psicologia contribua com a Educação Inclusiva, orientada pelos princípios acima descritos, é preciso afirmar e reafirmar cotidianamente o compromisso de nossa ciência e profissão com a universalização do direito à Educação. Nesse sentido, a tarefa implica reconhecer tanto os setores que permanecem excluídos da educação formal quanto aqueles que já têm sua matrícula assegurada, mas que ainda encontram inúmeras barreiras em seu processo de escolarização e, por isso, sofrem severos processos de discriminação.

A responsabilidade da(o) psicóloga(o) nesse processo se apresenta no primeiro dos princípios fundamentais do Código de Ética do Psicólogo:

I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.<sup>4</sup>

Assim, os parâmetros éticos profissionais, ao estabelecerem a extensão, os limites e as condições das práticas referendadas pela categoria e pela sociedade, procuram direcionar e fomentar uma atuação responsável, pautada pelo respeito ao sujeito e seus direitos fundamentais.

Tendo isso em vista, engana-se a(o) psicóloga(o) se imagina que seu trabalho em uma instituição educacional pode passar ao largo de tais reflexões, posto que temos presenciado, com dor e esboços de reação, não apenas cenas de massacre cujo palco central é a escola, mas também violências e outras formas de injustiça, dentro e fora da escola.



2. Ver: <<https://www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml>>

3. Para mais detalhes sobre o Objetivo 4 da Agenda 2030 no Brasil, acompanhe: <<http://www.agenda2030.org.br/ods/4/>>

4. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Código de Ética do Psicólogo. Brasília. 2005.

**“A(O) PSICÓLOGA(O),  
 NO EXERCÍCIO ÉTICO  
 DA PROFISSÃO, TEM A  
 RESPONSABILIDADE  
 DE SUSTENTAR NA SUA  
 ESCUTA A EXPERIÊNCIA  
 DA ALTERIDADE.”**



Desde o período de reabertura democrática, no final dos anos 1980, pesquisas em Ciências Sociais e Ciências Humanas dedicam-se a discutir como diferentes aspectos de nossa desigualdade social se presentificam no chão da escola e no desenho da política pública educacional. Em consonância com discussões presentes em tratados internacionais, vem se utilizando a expressão *educação inclusiva* para referir à política educacional que, ao reconhecer processos históricos que alijaram inúmeros setores do direito à educação de qualidade, produz um conjunto de medidas que colocam em ação distintas estratégias que rompem com o quadro de exclusão escolar de diferentes setores da sociedade, destacadamente a população negra, as mulheres, a população LGBTI<sup>5</sup>, a população indígena, as pessoas com deficiência, com transtornos mentais e com superdotação/altas habilidades.

A ideia de inclusão como princípio ético da atuação profissional, porém, não pode jamais esquecer que o exercício da equidade não supõe a experiência da boa vontade do grupo dominante. Em outros termos: inclusão não é “pôr para dentro”, inclusão não é fazer a concessão do espaço que pertenceria “naturalmente” a um grupo, para outro, que não tem acesso a direitos fundamentais. Depois de tantos anos de trabalho e militância, é preciso considerar que o termo Inclusão deve dispor o enfrentamento da ideia de que trabalhamos na direção de garantir o princípio de que o laço social suporte a diversidade da expressão humana, mesmo quando isso signifique a perda de privilégios e de espaço de alguns grupos e pessoas.

A(O) psicóloga(o), no exercício ético da profissão, tem a responsabilidade de sustentar na sua escuta a experiência da alteridade, e de garantir, em sua posição, o lugar de todas(os), e de cada uma(um), como sujeito.

A partir do conhecimento que produz, a Psicologia deve incluir em seu compromisso com a educação inclusiva a participação colaborativa no estabelecimento de políticas públicas que garantam a equidade, bem como a produção de políticas curriculares que visem à superação da violência contra a mulher, a população negra, a população LGBTI, a população indígena, as pessoas com deficiência, com transtornos mentais e com superdotação/altas habilidades, entre outros agrupamentos que vivem situações de aviltamento.

O Brasil possui um arcabouço legal significativo a respeito da educação inclusiva que, desde a Constituição Federal, inclui Convenções internacionais e Portarias ministeriais, entre outros. No âmbito da organização dos sistemas de ensino, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI<sup>6</sup> (Portarias/MEC n° 555/07 e n° 948/07), em vigor desde 2008, consolida o paradigma da inclusão ao valorizar as diferenças na escola, combatendo qualquer tipo de discriminação. A Política, pensada como forma de reorganização de sistemas de ensino, instituições educacionais e políticas curriculares para o atendimento de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, consolidou as demandas de um movimento por mudança estrutural e cultural da escola para que todas(os) as(os) estudantes pudessem ter seus direitos garantidos.

Dessa forma, a atual política opõe-se à organização da educação baseada no atendimento educacional substitutivo ao ensino em classes comuns de escolas regulares. A PNEEPEI deixou, portanto, de conceber uma organização escolar fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, obrigando



**ISABEL DE  
BARROS  
RODRIGUES**

Psicóloga,  
pedagoga.  
Mestra em  
Educação pela  
Faculdade de  
Educação – USP.

5. Sigla utilizada para designar pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgênero, travestis e intersexo.

6. Ver: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0445\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0445_05.pdf)>; <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc\\_especial.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc_especial.pdf)>



**ILANA KATZ**

Psicóloga,  
psicanalista.  
Doutora em  
Educação pela  
Faculdade de  
Educação – USP  
e pesquisadora  
de pós-doutorado  
no Instituto de  
Psicologia – USP.



7. BRASIL. Decreto nº 6.949, de 9 de julho de 2009. Ratifica a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 05 mai. 2019.

a revisão do modelo educacional anterior que, para definir práticas educacionais, baseava-se em diagnósticos clínicos. Esse modelo que a PNEEPEI ultrapassa foi o modelo que consolidou formas de atendimento educacional sob um formato clínico-terapêutico, ofertado, sobretudo, em instituições especializadas, de caráter segregado. Por isso, a política atual tem de, entre seus objetivos, viabilizar que a escola cumpra sua função também para os grupos que estavam dela excluídos, constituindo, para essas populações, uma via efetiva de inclusão e participação no laço social.

Essa direção se aproxima do debate sobre a questão da deficiência, realizado no cenário internacional e reconhecido pela Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência em 2006, ratificada com *status* de emenda constitucional no Brasil em 2009. A deficiência apresenta-se como um conceito em evolução, que, hoje, é reconhecido como “resultado da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras que surgem por conta de atitudes e do ambiente, e que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”.<sup>7</sup>

É a partir desse modelo social, concretizado na política, que inclui as barreiras sociais na constituição da deficiência propriamente dita, que a inclusão escolar passa a ser pensada para garantir que a escola não seja uma barreira na relação das pessoas com o mundo que habitam. Nessa direção, é fundamental





entender a escola como espaço em que as pessoas são convidadas a compartilhar de um laço particular com o outro, a partir da sua condição de cidadania, consideradas suas funcionalidades, suas formas de se subjetivar e estar no mundo.

À escola cabe uma organização institucional particular, a partir de uma política curricular que conta com o apoio de um dispositivo, o Atendimento Educacional Especializado,<sup>8</sup> cuja função é identificar e enfrentar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização das(os) estudantes público-alvo da Educação Especial. O assim chamado AEE jamais deve se constituir como substitutivo ao trabalho da classe comum, diferenciando-se de qualquer prática segregatória.

Atualmente faz-se necessário lembrar que as proposições da PNEEPEI foram fruto de longo e intenso debate no campo, e que devemos estar atentos a propostas em curso para sua atualização que desconsiderem consensos historicamente produzidos. E, ainda que as proposições da educação inclusiva não tenham atingido a radicalidade de seus objetivos, e a garantia a *todas* as crianças e jovens de participação regular do ambiente escolar, já avançamos muito em relação a modelos que supõem a segregação como condição para a oferta educacional adequada para pessoas com deficiência.

É tão fundamental quanto necessária a aposta na construção da escola como espaço comum, um lugar que institua condições de convívio na diversidade, e nas experiências de aproximação e de estranhamento que modulam o encontro com o outro. É preciso que continuemos trabalhando para que a escola inclusiva que a PNEEPEI desenha possa oferecer a possibilidade para as crianças e os jovens de que a aproximação não seja amalgamar-se ao outro e que o estranhamento não signifique, jamais, impedimento de circulação social para o outro. Trata-se de compromisso com a produção da vida na democracia, já que estamos falando de experiência de convivências entre pessoas diferentes, que, naquele espaço-tempo, dedicam-se à árdua e importantíssima tarefa de se apropriarem criticamente do patrimônio social e cultural que vimos construindo ao longo do tempo. E dessa tarefa nenhuma(um) de nós que compomos o conjunto humano pode ser dispensada(o).

Sem dúvida, estamos muito longe de garantir a universalização do patrimônio humano por meio da escola gratuita, pública, laica, em que todas(os) possamos nos educar na convivência. Mas isso não é justificativa para abandonarmos o compromisso com o princípio da Inclusão. Pelo contrário; contra a precariedade da convivência, mais convivência. Contra a democracia precária, mais democracia. Contra os direitos precários, mais direitos. Contra a inclusão precária, mais inclusão.

Hoje, reiteradamente, é a experiência da segregação que a escola deve enfrentar para realizar sua tarefa. Precisamos afirmar, mais uma vez, que as experiências educacionais segregadas podem, na melhor das hipóteses, garantir algum nível de aprendizagem, mas impedem que a educação cumpra sua função social. A Psicologia, ao se comprometer com os princípios antimanicomiais, disse não às formas asilares, às instituições totais. Não podemos dar nenhum passo atrás. Por esse motivo, para cumprir a ordenação ética de sua participação social, a(o) psicóloga(o), na educação ou em qualquer outro campo de atuação, tem como tarefa incontornável o enfrentamento de toda e qualquer experiência de segregação. ●



**CARLA  
BIANCHI  
ANGELUCCI**

Psicóloga.  
Doutora em  
Psicologia Social  
pelo Instituto  
de Psicologia –  
USP. Docente da  
Faculdade de  
Educação – USP.

8. BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Brasília, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 05 mai. 2019. BRASIL Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 05 mai. 2019.





# O que falar sobre políticas de inclusão no contexto educacional?

*Modelo de educação reproduzido no Brasil ainda gera polêmicas por não abranger a diversidade existente em sala de aula e na sociedade.*

O debate sobre políticas de inclusão no cenário da educação brasileira precisa considerar, antes de tudo, que o Brasil é resultado de um processo de colonização que originou graves consequências na formação do povo brasileiro. Este é o pano de fundo que necessariamente ajuda a compreender as desigualdades de raça, de gênero e de classe e que, ao longo dos séculos, impediu o acesso de maneira mais igualitária aos benefícios de uma vida mais digna por grande parte da população. Nessa reportagem especial, a **DIÁLOGOS** se debruçou em explorar um pouco mais sobre o tema com base em contribuições de especialistas que trabalham com recortes da população historicamente negligenciados.

As entrevistas a seguir buscam trazer elementos que ajudam a compreender um pouco a realidade dos estudantes deficientes, negros e LGBTIs. Para tanto, entrevistamos a psicóloga clínica Edireusa Fernandes a respeito do panorama que envolve a inclusão de estudantes deficientes; o psicólogo e especialista em Educação Especial e Inclusiva, Robenilson Barreto, que faz uma reflexão sobre a necessidade de uma Psicologia democrática, libertadora e antirracista e a doutora em Psicologia Social pela PUC-SP, Maria Lúcia Chaves Lima, que contribui com o debate acerca da temática LGBTQ+.



## A inclusão de pessoas com deficiência física



A capixaba Edireusa Fernandes, psicóloga clínica com pós-graduação em Intervenção Sistêmica com Famílias e especializada no atendimento a pessoas surdas em Libras (Língua Brasileira de Sinais), conta que há uma carência de dados quanto ao quantitativo de pessoas com deficiência que estão fora do ensino regular, e isso dificulta a implementação de políticas públicas para ações mais efetivas de inclusão.

“No Censo da Educação de 2018, por exemplo, você pode encontrar o número de matrículas considerando alunos da educação especial entre a idade de 4 a 17 anos, mas não há um acompanhamento quanto à evolução destas (es) aluna (os), ou seja, sabe-se do número de matrículas, mas a evolução, a incidência de evasão e os motivos que levam à evasão ainda precisam ser verificados”, ressaltou Edireusa.

**Diálogos** Quando falamos em permanência de estudantes com deficiência, estamos falando de um tema amplo cheio de contradições. É possível fazer uma caracterização geral sobre esse tema?

**EDIREUSA:** Além das barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacional e pedagógica, a permanência perpassa pela falta de conhecimento sobre como lidar, se relacionar, saberes básicos que ainda estão no limiar dos mitos sobre a pessoa com deficiência, e que fazem toda a diferença, desde o acolhimento da (o) aluna (a) que acabou de chegar, até prover a permanência desta (e) na instituição de ensino, seja no ensino regular, fundamental ou superior.

Alguns exemplos que posso citar quanto às barreiras para a permanência é que ainda acontece resistência da presença da (o) profissional intérprete, a (o) profissional que atua nas instituições de ensino precisam saber quais as atribuições do intérprete de Libras na sala de aula, do instrutor de Libras, e do professor bilíngue que domina a Libras, o porquê destes profissionais na

instituição de ensino; quanto às pessoas cegas e com baixa visão, podem ser citados falta de materiais de estudo e avaliação adequada (Braille), ou conteúdo ampliado para quem possui baixa visão, a ideia generalista que se tem do autismo também se configura em uma barreira, entre muitas outras situações que não daria para falar todas, até mesmo pela complexidade da questão.

Quando se fala em inclusão, pensa-se muito na estrutura física, que é importante, mas acredito que a preocupação com estrutura física precisa caminhar junto com a estrutura funcional da equipe que atua no âmbito da educação inclusiva. É importante que haja uma equipe multiprofissional. É preciso estar atento à construção conceitual do papel da escola ao longo da história da educação, como estamos reproduzindo e perpetuando os modelos excludentes.

Uma grande contradição, a meu ver, remete ao modelo de educação na qual a produção de saberes se mantém na perspectiva capitalista mercadológica e de produção, onde o





aluno é cobrado sempre a se destacar e mostrar resultados alinhados à ideia econômica e de mercado. Para esta concepção não há espaço para aquele que é visto como ser patológico.

### **Diálogos** Como o Brasil tem tratado de maneira geral o assunto inclusão e permanência de pessoas com deficiência, em sua opinião?

**EDIREUSA:** No Brasil, considero que a temática inclusão começou a ser efetivamente debatida, no sentido de se pensar em legislação de garantia de direitos, somente em 2001 a partir do Plano Nacional de Educação e da Resolução da CNE/CEB em 2001. Nos anos 2001 e 2002 são apresentadas duas resoluções, na qual o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e trata da formação de professores, mas continua considerando o atendimento escolar na educação especial. Ainda em 2002 a Lei Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, pela Lei nº 10.436, sendo regulamentada pelo Decreto nº 5.626 somente em 2005. Vale destacar que até início da década de 1990 a língua de sinais ainda era proibida no Brasil. Embora estejamos avançando no processo da inclusão, atualmente a supremacia oralista ainda se impõe aos surdos, e esta tem sido uma luta dos surdos no reconhecimento de sua língua de conforto, que é a Libras.

Em 2014, o Programa Nacional de Educação (PNE) universaliza o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular. Houve muitas críticas em função do uso da palavra “preferencialmente” por ser entendido constituir-se uma barreira para a inclusão, pois poderia abrir precedente para manter as pessoas com deficiência somente nas escolas especiais. Os direitos das pessoas com deficiência somente foram debatidos efetivamente no Brasil a partir da Convenção das Nações Unidas. Em 2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é aprovada pela ONU e o Brasil é um dos signatários. Nesta Convenção é firmado o compromisso de que os países são responsáveis em garantir uma educação inclusiva em todas as etapas de ensino. Em 2015 o Brasil participou do Fórum Mundial de Educação na Coreia do Sul, onde assinou a declaração se comprometendo a prover uma educação de qualidade e inclusiva.

Para além dos dados, somos um país cujo modelo social foi construído com base em um padrão de normalidade e de produção, no qual a pessoa com deficiência ainda é tratada numa perspectiva patológica, e o que é patológico não é produtivo. Isso acabou criando uma cultura de olhar para a deficiência e não para a pessoa, e assim foca-se na limitação e não no potencial. Soma-se a isso o forte apelo religioso com tendência à ideia de caridade. As pessoas com deficiência não



**EDIREUSA  
FERNANDES**

psicóloga  
clínica com  
pós-graduação  
em Intervenção  
Sistêmica com  
Famílias e  
especializada no  
atendimento a  
pessoas surdas  
em Libras (Língua  
Brasileira de  
Sinais)



precisam de caridade, elas precisam ser vistas como cidadãos de direitos. Ao contrário do que muitos pensam, as pessoas com deficiência votam, muitas estudam, trabalham, pagam impostos como qualquer outro cidadão de direito. Ou as pessoas ditas normais acham que as pessoas com deficiência não consomem os produtos nos quais estão embutidos os impostos?

O Brasil está vivendo um momento que pode ser crucial para o avanço ou o retrocesso no processo histórico da inclusão, não só na educação, mas na sociedade de modo geral, considerando a instabilidade política atual, cujo apelo ideológico, político e religioso tem-se mostrado muito presente.

### **Diálogos** Como é possível descrever o ambiente de dificuldades de acolhimento pelo sistema escolar?

**EDIREUSA:** Considerando que o modelo de sociedade se desenvolveu numa concepção de normalidade, penso que as dificuldades são inúmeras para todos, visto que ainda enfrentamos a prática de rótulos, a visão médica patológica ainda está muito presente, e a visão social do sujeito deixado em segundo plano. Ao longo da história social, aprendemos a seguir um padrão de normalidade; agora estamos no processo de aprender que o normal é ser diferente, há uma dificuldade em ver a pessoa com deficiência enquanto sujeito subjetivo, uma pessoa enquanto ser singular. Acredito que existe certa resistência em aceitar o modelo social que traz uma proposta de autonomia e entende as pessoas enquanto ser social e sujeito singular.

As escolas regulares, bem como as universidades, precisam refletir quanto ao respeito à necessidade de cada um, adotando uma visão do aluno enquanto sujeito singular. Essa reflexão precisa envolver todos os colaboradores que

atuam na instituição de ensino. Todos têm limites, portanto, todos merecem respeito e sentir-se pertencente ao espaço em que estão inseridos. As pessoas com deficiência de modo geral enfrentam dificuldades na estrutura e também na metodologia para atender ao processo de ensino-aprendizagem, mas a maior dificuldade para todas as pessoas com deficiência talvez seja no acolhimento ou na permanência na instituição de ensino, é sem dúvida alguma o preconceito.

### **Diálogos** Quais são os programas federais que buscam garantir o acesso e a permanência desses estudantes e como tem sido a gestão descentralizada em estados e municípios na prática?

**EDIREUSA:** Até 2018 o MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e demais unidades do ministério, tinha como proposta programas e ações articulando a diversidade humana e social aos processos educacionais, desenvolvidos nos espaços formais dos sistemas públicos de ensino. Foram apresentadas ações e programas com o objetivo de implementar, junto aos sistemas de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) integrando todos os níveis e modalidades de ensino e considerando as realidades socioculturais, ambientais e políticas. As modalidades apresentadas pela Secretaria eram: Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Com a mudança de governo, a SECADI foi extinta, sendo criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP). A nova





secretaria apresenta o regime de colaboração, propondo apoio aos estados e municípios na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais normatizadas pelo CNE. Esta proposta trata de quatro modalidades: Educação Especial, Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; e Educação para as Relações Étnico-Raciais como temáticas.

No entanto, se verificarmos o monitoramento do PNE divulgado pelo INEP, encontramos lá uma realidade pouco animadora, visto que até março deste ano, das 20 metas, o Brasil cumpriu apenas uma, e estamos correndo o risco de não haver avanços em função das mudanças no comando do MEC, desde o início do ano, o que dificultou ações efetivas no sentido de avançar no cumprimento das metas do PNE, e soma-se a esse evento o agravante da redução de recursos que afeta a educação de modo geral e as pessoas com deficiência, que já enfrentam barreiras sociais e passam a enfrentar a redução de recursos para acessibilidade.

De acordo com o site do PNE (<http://pne.mec.gov.br/>), se você consultar o link programa do MEC/Metas, na meta de número 4, que se refere a inclusão, há quatro programas de governo: Acompanhamento dos Beneficiários do BPC na Escola; Caminho da Escola; Escola Acessível e Salas de Recursos Multifuncionais. A meta apresenta como objetivo: “Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. Para

o cumprimento destas quatro metas, são apresentadas 19 estratégias. Porém, a redução de recurso inviabiliza o cumprimento dessas metas e a gestão descentralizada por estados e municípios também é prejudicada.

### **Diálogos** Que experiências têm sido exitosas nessa área e onde?

**EDIREUSA:** O Conselho Federal de Psicologia, com o objetivo de divulgar experiências exitosas, publicou em 2009 a primeira edição dos trabalhos premiados no Prêmio Profissional Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia. O prêmio traz um convite a se refletir sobre a prática profissional dos psicólogos e seu compromisso com a educação de qualidade. Nos Conselhos Regionais também têm acontecido debates sobre a educação inclusiva.

Em junho de 2018 foi realizado o I Congresso Nacional de Psicologia Bilíngue Libras/Português no auditório do CRP de São Paulo. O evento foi organizado pelo grupo Psisurdo, grupo independente de psicólogos bilíngues. Neste congresso foram debatidos temas referentes ao acesso a profissional psicólogo pelas pessoas surdas nos vários campos de atuação, entre os quais a importância do curso de Libras na Graduação de Psicologia. Além disso, neste mesmo congresso o CRP de São Paulo divulgou a realização de rodas de conversas para debater o atendimento clínico para pessoas surdas, com o objetivo de elaborar uma referência técnica e ética para o atendimento clínico para as pessoas surdas. Participei dos dois eventos, e tive o privilégio de conhecer a primeira psicóloga surda do Brasil, formada em uma época em que a língua de sinais ainda era proibida. Vale registrar que atualmente o Brasil conta com uma



média de 15 psicólogas surdas, e ainda temos intérpretes que também são psicólogas e atuam com este público.

Voltando ao Prêmio Profissional Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia, nesta publicação encontram-se cinco trabalhos na categoria equipe e quatro na categoria individual. Na categoria equipe foram apresentados os trabalhos: “Rupturas necessárias para uma prática inclusiva”; “Sobre a necessidade de inclusão de crianças e jovens com problemas de comportamento em nosso sistema de ensino: práticas inovadoras e possíveis soluções”; “Educação inclusiva: construindo modos de ação na interface saúde-educação”; “Uma experiência psicopedagógica no Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia (HCU)”; “Os desafios para incluir a creche na educação inclusiva”. Os trabalhos individuais foram: “Laços, amarras e nós no processo de inclusão”; “Inclusão ao contrário”; “O valor da enunciação da pessoa com deficiência intelectual”; “A Psicologia no contexto da educação inclusiva: rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior”. Recomendando que acessem a publicação no site do CFP para conhecer os trabalhos que considero relevantes.

### **Diálogos Como a psicóloga escolar pode contribuir para a inclusão das estudantes com deficiência?**

**EDIREUSA:** O movimento propõe que, além da socialização, é preciso pensar no desenvolvimento cognitivo, flexibilizar o currículo escolar, inserindo atividades que considere as singularidades dos alunos, ou seja, propõe que a escola seja adaptada ao aluno e não o contrário. Sabemos que a história da Psicologia no âmbito escolar, por

muito tempo, esteve limitada pela atuação na perspectiva patológica e de diagnóstico, com aplicação de testes psicológicos, elaboração de laudos, com objetivo de encaminhamento das crianças para as classes especiais. Atualmente, a ideia da psicologia na escola no contexto clínico ainda está muito presente, e considero que este se constitui num desafio para a psicologia na educação inclusiva, no sentido de desconstruir essa prática no âmbito escolar. No caso da pessoa com deficiência tem um agravante, pois o foco no diagnóstico, a visão patológica ainda está muito presente.

Nesse sentido, pensar a contribuição da Psicologia no contexto escolar requer refletir sobre o lugar que estamos ocupando na escola, atentar para a aprendizagem como construção de subjetividade, a escola é um espaço de produção de subjetividade, por isso é importante ficar atento para não perpetuar a ideia de enquadramento do aluno-problema. Embora haja muitos desafios que precisam ser enfrentados pelos profissionais psicólogos no âmbito escolar, há muitas possibilidades de ações neste contexto e que eu poderia citar aqui, mas gostaria de finalizar ressaltando que existe uma ideia equivocada de que o psicólogo tem resposta para tudo, vai dar conta de tudo. É preciso ter cuidado para não cair nesta armadilha cruel, o psicólogo, antes de tudo, é um ser humano, e como tal também tem sua subjetividade e singularidade, e se dispõe a trabalhar atuando e participando de produções com base no respeito à diversidade, nos princípios dos Direitos Humanos e em prol de uma sociedade democrática e ética. E, por último, não foquem no diagnóstico e na deficiência, foquem na pessoa e em sua potencialidade, pois limitação todos nós temos.





## A inclusão de pessoas negras



O baiano Robenilson Barreto é mestre em Psicologia e pesquisador do Laboratório de Psicanálise e Psicopatologia Fundamental pela UFPA, coordenador da Articulação Nacional de Psicólogas(os) Negras(as) e Pesquisadoras(os) (ANPSI-NEP) – Região Norte e atualmente docente no curso de Psicologia na Faculdade Católica Dom Orione, em Tocantins.

“É preciso construir uma Psicologia antirracista, e para isso é necessário descolonizar o conhecimento, enfrentar toda uma estrutura educacional que historicamente e hegemonicamente colocou o saber sob uma única referência: a dos povos brancos europeus! Isso se configura como um Epistemicídio”, afirma.

### **Diálogos Como a psicologia enfrenta a questão do racismo, tanto do ponto de vista acadêmico como da prática profissional?**

**ROBENILSON:** Inicialmente é importante reconhecer o racismo como parte de uma estrutura social. E, como uma estrutura, se integra nas instituições no campo da economia, política, cultura e sociedade, sobretudo na educação. Cabe lembrar que o racismo é uma forma de dominação ideológica complexa, sistêmica e pautada na ideia de que existem raças superiores. É nesse campo que a construção da Psicologia se constitui como ciência e profissão. Um conhecimento carregado de estigmas, preconceitos, negação, silenciamento, invisibilidade e marginalização dos aspectos que constituem as relações raciais entre os indígenas, negros e brancos no Brasil. Conhecimento esse corroborado e disseminado pela crença da “democracia racial”. Uma crença de que no Brasil somos todos iguais, que somos todos mestiços e que no Brasil não existe raça.

Com pesquisadores, teóricos e psicólogos negros que já há algum

tempo vêm contribuindo com produções científicas no campo das relações raciais, como Neuza Souza, Aparecida Bento, Iracy Carone, Virginia Bicudo, Lélia Gonzalez, Franz Fanon, Kabengele Munanga, dentre tantas outras psicólogas e psicólogos também da atualidade. É preciso construir uma Psicologia antirracista, e para isso é necessário descolonizar o conhecimento, enfrentar toda uma estrutura educacional que historicamente e hegemonicamente colocou o saber sob uma única referência: a dos povos brancos europeus. Isso se configura como um Epistemicídio. Um processo de colonização que ao longo do tempo invisibilizou a produção de conhecimento voltado para os povos africanos e diaspóricos no mundo. É preciso construir um conhecimento voltado para a história das relações raciais no Brasil e no mundo e apresentar outros aspectos do conhecimento, como a história dos povos negros africanos no Brasil.

### **Diálogos Como o racismo se manifesta no contexto escolar?**

**Robenilson:** A escola é um espaço de





**ROBENILSON  
BARRETO**

Mestre em Psicologia e pesquisador do Laboratório de Psicanálise e Psicopatologia Fundamental pela UFPA, coordenador da Articulação Nacional de Psicólogas(os) Negras(as) e Pesquisadoras(os) (ANPSINEP) e docente no curso de Psicologia na Faculdade Católica Dom Orione (TO)

socialização de grande importância para qualquer estudante. Um lugar de transformação, de criação, de aprendizado, de construção, de libertação e, sobretudo, um lugar de diversidade em diversos aspectos. Na escola, abrimos portas para o mundo, para novas possibilidades. Mas também, a escola, por fazer parte de uma estrutura social, infelizmente se coloca como um espaço de reprodução do racismo em diversas dimensões. Apesar de avanços nas políticas públicas dos últimos anos, a ideologia do racismo ainda continua fortemente presente nas escolas, faculdades e na formação educacional de sujeitos negros no Brasil, manifestada no preconceito racial sob atitudes discriminatórias.

Contudo, esses avanços não têm sido suficientes para diminuir o preconceito racial sofrido por estudantes negros, por parte de professores, funcionários, ou até mesmo colegas de turma em sala de aula. Esses estudantes também encontraram inúmeras e agudas dificuldades do ponto de vista psicológico devido aos discursos preconceituosos proferidos por parte de docentes ou colegas de turma, além de práticas negligenciadas pelas escolas se constituindo como racismo institucional. Isso acontece quando a instituição educacional não enfrenta essa estrutura educacional a partir das manifestações do racismo, quando a instituição não insere nas suas disciplinas a história dos povos africanos no Brasil, do não reconhecimento e despreparo dos professores e funcionários diante de preconceito racial e atitudes discriminatórias que fazem parte da vida dos estudantes, baixo desempenho

escolar dos estudantes negros defronte a prática discriminatória vivenciada na escola, a precarização das escolas, a dificuldades de acesso diante de condições socioeconômica familiar, conduzindo a um alto índice de evasão escolar de estudantes negros em diversos níveis da educação, entre outros fatores que emergem diante do racismo nas escolas.

### **Diálogos** Em que sentido há buscas por diálogos que formem adequadamente os estudantes quanto à necessidade do combate ao racismo?

**Robenilson:** O enfrentamento do racismo é um trabalho coletivo. É uma luta de todas e todos comprometidos com uma educação antirracista na sociedade brasileira que requer organização e mobilização constante. Esse comprometimento passa por gestoras (es), professoras (es), técnicas (os), colaboradoras (es), estudantes, sociedade, familiares que vivenciam situações de preconceito e discriminação racial na escola e nas universidades. É importante construir uma pauta de educação permanente para educação das relações étnico-raciais no Brasil. Ao longo do tempo construimos instrumentos para o enfrentamento do racismo na educação e nos espaços institucionais escolares como dito anteriormente.

O diálogo para o enfrentamento do racismo na escola passa por um conjunto de ações educativas direcionadas para a diversidade e pluralidade da cultura regional, a promoção do conhecimento e do reconhecimento da cultura, história e patrimônio dos povos africanos no Brasil e





consequentemente promover a inclusão completa e precisa da história e da contribuição dos povos africanos nos currículos escolares. A educação se coloca à frente do processo de transformação de uma realidade excluída na escola com todos os recursos pedagógicos disponíveis para efetivação do diálogo entre a escola e a comunidade de forma democrática e participativa. Devemos lembrar também que a escola é um campo de tensionamento e disputa onde emergem diversas posições ideológicas. Dentro desse processo, não podemos perder de vista a tolerância, o respeito e a possibilidade de enfrentar toda e qualquer forma de discriminação. E criar espaços democráticos e de diálogos dentro da escola com todos os autores pode ser uma possibilidade de garantir a saúde mental e enfrentar as diversas iniquidades decorrentes do território em que se constitui a escola.

**Diálogos A violência nas áreas periféricas é um efeito do racismo estrutural e da pobreza, o que provoca efeitos negativos dentro do ambiente escolar das comunidades. Como a Psicologia deve se posicionar diante desses problemas estruturais e que acabam se tornando cotidianos?**

**Robenilson:** Genocídios, violência cotidiana e sistemática, negação e invisibilidade da cultura, não garantia das políticas públicas, condições de extrema pobreza: torna-se evidente a necessidade de construir uma agenda, um projeto político de enfrentamento a essa estrutura. Contudo, esse enfrentamento só se dará diante do reconhecimento de

uma pauta de luta interseccional para transformação dessa realidade. Esses são componentes indissociáveis para construir uma análise complexa das condições de violências produzidas.

O sistema econômico capitalista, o patriarcado e o racismo como estrutura de manutenção da desigualdade social, econômica e política expõem a população negra diante da condição de dominação e privilégio da branquitude nesse país. Essa é uma condição de violência histórica impactada diante da população negra que tem gerado intenso sofrimento psíquico. Necessário e importante entender que essa condição histórica tem gerado sofrimento para a população negra em diversos espaços, sobretudo nos espaços escolares.

Nesse contexto, as escolas, de um certo modo, reproduzem o racismo institucional que impede a promoção de políticas públicas educacionais que desenvolvam um serviço adequado a determinada população em virtude da sua origem, raça ou cor. Desse modo, o fazer da Psicologia para enfrentar esse racismo inicialmente precisa fundamentalmente estar calcado nos princípios fundamentais do nosso Código de Ética. A atuação da Psicologia precisa estar comprometida com a transformação da realidade da população negra com um olhar diferenciado para atuações interdisciplinares e com compromisso social que transforme a sua realidade. Encarar o racismo estrutural sedimentado na produção de desigualdade é uma tarefa de todas e todos: instituições, gestores, sociedade civil organizada, profissionais de diversas áreas do conhecimento!



## A sexualidade como tabu



Maria Lúcia Chaves Lima, de São Paulo, é doutora em Psicologia Social pela PUC-SP, docente da graduação e da pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará, na qual coordena o grupo de pesquisa Inquietações, que há 10 anos trabalha com pesquisas e intervenções envolvendo a temática da diversidade sexual, relações de gênero e feminismo.

Outra política de inclusão que gera grande debate em nível nacional é a discussão sobre sexualidade, que não é recente no cenário educacional. No Brasil, desde 1928 há leis que estipulam a educação sexual nas escolas, mas que sempre enfrentaram forte resistência por segmentos conservadores da sociedade. Segundo informou Maria Lúcia, o aumento das pesquisas acadêmicas pela temática LGBTQ+ tem feito com que a diversidade de gênero seja reconhecida cada vez mais. “Diversos estudos mostram que, por exemplo, no segmento LGBT, travestis e transexuais são aquelas/es que têm maiores dificuldades de permanência nas escolas e de inserção no mercado de trabalho, quer pelo preconceito, quer pelo seu perfil socioeconômico”, ilustra a especialista.

Ela explicou que existem experiências protagonizadas por gestores/as, professores/as e acadêmicos/as sensíveis à causa LGBT, porém são iniciativas isoladas e não políticas de Estado. Neste sentido, pontua Lima, é fundamental que a Psicologia atue junto à população LGBT, reiteradamente alvo de desrespeito e até de desumanização. “A principal ferramenta que temos para trabalhar temas ligados à diversidade sexual é oportunizar espaços de escuta, de diálogos”.

**Diálogos** A temática LGBT é muitíssimo recente na agenda pública brasileira e é permeada de inúmeras lutas por direitos. Como é possível caracterizar esse debate no campo da Psicologia Escolar e/ou Educacional tanto do ponto de vista histórico como do ponto de vista da atuação cotidiana dos profissionais?

**MARIA LÚCIA:** É na segunda metade dos anos 1960 que algumas escolas públicas desenvolveram de fato experiências de educação sexual, mas sofreram um forte abalo em 1970, no período da ditadura militar. Desde essa época, um argumento utilizado contra a inserção curricular da sexualidade na educação formal é o quesito “prioridade”, pois se considerava, e ainda se considera, que tal debate é menos importante frente aos demais

problemas da educação brasileira.

Mas a escola sempre foi convocada a discutir sobre a sexualidade. A depender do momento histórico vivido, o foco de atenção já foi a masturbação infantil, quando era vista como a fonte de todas as doenças presentes e futuras que a criança poderia ter, passando para a gravidez na adolescência, muitas vezes chamada de “precoce”, e sobre as infecções sexualmente transmissíveis. Agora, a escola é acionada a discutir a diversidade sexual, como as questões relacionadas às expressões de gênero: estudantes transexuais, travestis ou que se declaram “não binários”, isto é, que não querem ser identificados nem como homens nem como mulheres. Ou seja, há uma gama de experiências abarcadas no





campo da diversidade sexual, e a escola é um lugar privilegiado para discutí-las, uma vez que deve ser um espaço para formação cidadã e de enfrentamento a toda forma de preconceitos.

### **Diálogos** Há trabalhos acadêmicos que têm buscado compreender a inserção e permanência dos estudantes LGBT no ambiente escolar?

**MARIA LÚCIA:** Sim. Há várias iniciativas, especialmente por meio de grupos de pesquisa vinculados às universidades públicas brasileiras. Pesquisas com profissionais da educação sobre a aceitação de estudantes LGBT, sobre violência escolar envolvendo esse segmento, sobre a apropriação pela escola da temática diversidade sexual etc. Um dos temas que felizmente começou a ganhar interesse acadêmico foi a inclusão escolar de travestis e transexuais, principalmente após as portarias e decretos que autorizam o uso do nome social entre essa população.

Então, a possibilidade de travestis e transexuais serem chamadas pelo nome que escolheram para si produz, ainda que de forma incipiente, o reconhecimento das experiências trans no cotidiano escolar. No entanto, faz-se necessário estudos a longo prazo para avaliar os efeitos dessa política, até porque, muitas vezes, a aceitação do nome social está à mercê do interesse de gestores/as e professores/as das escolas, não sendo efetivada como esperado.

### **Diálogos** Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos LGBTs? (*Bullying?* Falta apoio da escola, dos pais?)

**MARIA LÚCIA:** São inúmeras as dificuldades enfrentadas por estudantes LGBT na escola. A principal delas é a LGBTfobia, ou seja, o preconceito contra lésbica, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Prefiro chamar os insultos, humilhações e agressões físicas perpetradas contra LGBT na escola como LGBTfobia e não como *bullying*. O fenômeno identificado como *bullying* é direcionado àquilo que é inferiorizado na sociedade: preconceito contra LGBT, contra pessoas negras, gordas, pobres, feias, com alguma deficiência física ou cognitiva etc. Por isso, no que se refere à diversidade sexual, não se trata de *bullying* e, sim, de LGBTfobia, processo promovido pela hierarquização das sexualidades e identidades de gênero na sociedade contemporânea, na qual a heterossexualidade é vista como o padrão para avaliar todas as outras formas de experimentar a sexualidade.

A LGBTfobia, portanto, é o principal obstáculo para uma efetiva educação inclusiva para as pessoas não heterossexuais. E tal preconceito não se manifesta apenas por meio de xingamentos ou agressões físicas, que infelizmente acontecem, mas também por meio dos silenciamentos. Pode-se até aceitar e tolerar a presença de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais nas escolas, porém, elas e eles não são “o sujeito da pedagogia”. Esse sujeito continua sendo o/a heterossexual, aquele/a expresso/a nas aulas de ciências que abordam a sexualidade apenas pelo viés reprodutivo; nos cartazes afixados nas paredes; nas cores adequadas



**MARIA LÚCIA  
CHAVES LIMA**

Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP, professora da graduação e da pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará e coordenadora do grupo de pesquisa Inquietações.





para cada “gênero”; na separação do banheiro entre meninos e meninas etc. Os livros didáticos são emblemáticos para analisar tais silenciamentos. Na maioria das vezes, os livros utilizados não desafiam o padrão heteronormativo, binário, abordando a sexualidade apenas pelo viés biológico, omitindo qualquer discussão sobre identidade de gênero e raramente discutindo as diversas expressões da sexualidade.

Tal silenciamento provoca um isolamento dessas pessoas, capaz de produzir uma série de problemas sociais e psíquicos. A dificuldade de aprendizagem é um dos sintomas observados. Outro é a evasão escolar, que eu prefiro chamar de “expulsão” escolar, pois há uma diferença gritante entre alguém que deixa de estudar porque precisa trabalhar para ajudar a família daquele outro alguém que abandona os estudos porque é supostamente diferente, por não aguentar as violências vivenciadas na escola. A LGBTfobia também produz marcas psíquicas graves, chegando à situação-limite do suicídio. É bem comum ouvir de pessoas LGBT, principalmente de travestis e transexuais, que os anos escolares são lembrados com horror devido à violência, física e/ou emocional, vivenciada.

É preciso destacar ainda o crescimento do fundamentalismo religioso, que dificulta a implementação de projetos visando à inclusão de LGBT na escola. É como se, ao acolher a temática da diversidade sexual, a escola estivesse incentivando a homossexualidade. Por isso também os ataques sistemáticos ao mero uso da palavra “gênero” nos documentos educacionais. Vivemos um cenário

bastante hostil à livre expressão subjetiva daqueles que não se encaixam nos padrões sociais mais conservadores.

### **Diálogos** Existem experiências positivas implementadas nas escolas?

**MARIA LÚCIA:** Sim, já houve tentativas de minimizar as dificuldades que a população LGBT enfrenta na escola. Entendendo a importância de sensibilizar profissionais da educação para o combate à LGBTfobia, o Governo Federal lançou em 2004 o programa Brasil sem Homofobia, e em 2007, o projeto Gênero e Diversidade na Escola. No entanto, essas ações, mesmo sendo pontuais e limitadas, foram alvo de forte resistência. Tanto que em 2011 foi vetada a distribuição do kit anti-homofobia, material produzido pelo Ministério da Educação para esclarecer acerca das experiências LGBT, mas acabou sendo acusado como um instrumento ideológico de estímulo à homossexualidade. Desde então as iniciativas de Estado são quase inexistentes no contexto educacional. E, por essa mesma razão, é fundamental que a Psicologia atue junto à população LGBT, reiteradamente alvo de desrespeito e até de desumanização. E a principal ferramenta que temos para trabalhar temas ligados à diversidade sexual é oportunizar espaços de escuta, de diálogos. Mais do que falar, nós, profissionais de Psicologia, precisamos ouvir o que as/os estudantes têm a dizer sobre suas experiências subjetivas, o que inclui as experiências sexuais. A via do diálogo no cotidiano é um instrumento de resistência para a Psicologia nesse cenário de insuficientes políticas públicas. ●



# Desigualdade e educação: a dimensão subjetiva da escolarização

POR:  
ANA BOCK



**"A** concentração de renda e riqueza é uma marca inalienável do Brasil." (POCHMANN, 2015, p. 32) Com esta afirmação, podemos começar destacando que a desigualdade na distribuição da renda é marca histórica no desenvolvimento do Brasil, sendo que os dados têm mostrado a forte concentração na mão de poucos. 90% da população brasileira reparte entre si (não igualmente) somente 25% da riqueza nacional (CAMPOS, 2004). Os estudos e debates sobre a questão não são poucos, e são muitas(os) as(os) autoras(res) envolvidas(os). Um dos desafios desses estudos tem sido compreender a estabilidade secular do padrão excludente de distribuição da renda e da riqueza no Brasil. Pochmann (2015) nos indica que a "resposta talvez deva ser encontrada na estabilidade do conservadorismo que sustenta o poder das elites patrimonialistas no país" (p. 34). E acrescenta elementos: o poder sempre muito concentrado impediu que as reformas civilizatórias do capitalismo fossem realizadas no país; a ausência de democracia consolidada permitiu que os ricos fossem sempre beneficiados, mantendo o padrão distributivo excludente. Souza (2006) enfatiza a naturalização da desigualdade social como "resultante de um efetivo processo de modernização de grandes proporções que se implanta paulatinamente no país a partir de inícios do século XIX... ela retira sua eficácia da "impessoalidade" típica dos valores e instituições modernas. É isto que a faz tão opaca e de tão difícil percepção na vida cotidiana" (p. 24).

Therborn, estudioso da temática, ao discutir o conceito de desigualdade, conclui: "...desigualdades são diferenças hierárquicas, evitáveis e moralmente injustificadas" (2010, p. 146). São construídas historicamente e convivem e expressam dominação de um determinado grupo ou classe sobre o outro.

A OXFAM do Brasil (2017) tem estudado a desigualdade no país e nos indica que, embora o Brasil esteja entre as dez maiores economias do planeta, ele ocupa a 9.<sup>a</sup> pior posição em termos de desigualdade de renda (medida pelo coeficiente de Gini). Embora tenha vivido período de leve redução da pobreza (1976 a 2015), 2017 chegou trazendo com ele mais de 16 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza e com os seis maiores bilionários juntos possuindo riqueza equivalente à da metade mais pobre de sua população (OXFAM, 2017).

A desigualdade social é, portanto, e sem dúvida, um fenômeno complexo e multifacetado, presente em todos os âmbitos da vida brasileira, marcando as relações sociais e a constituição da subjetividade, fomentando várias desigualdades. Com isto, estamos reconhecendo com Arretche (2015) que "...existem múltiplas desigualdades: entre pobres e ricos, entre mulheres e homens, entre categorias de raças, as quais, por sua vez, se manifestam na renda, no acesso a serviços, na participação política" (p. 6). A desigualdade econômica é, para nós, o cimento que liga várias outras formas de desigualdade, sendo ela "...intrínseca ao modo de produção capitalista, que se reproduz

**A ESCOLA QUE SOBROU  
PARA OS POBRES,  
CARACTERIZADA  
POR SUAS MISSÕES  
ASSISTENCIAL  
E ACOLHEDORA  
(INCLUÍDAS NA  
EXPRESSÃO  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA),  
TRANSFORMA-SE EM  
UMA CARICATURA DE  
INCLUSÃO SOCIAL.**



mantendo, necessariamente, a desigualdade.” (BOCK e GONÇALVES, 2017, p. 173)

Novo relatório da OXFAM (2019) sobre percepções sobre a desigualdade no Brasil traz um dado importante: ao buscar identificar o grau de importância de algumas medidas para a redução das desigualdades na opinião da população, encontrou forte adesão ao investimento público em educação, em todos os estratos sociais pesquisados.

Scalon (2004) já apontava, em seu estudo sobre o que os brasileiros pensam sobre as desigualdades sociais, que o que torna possível a ascensão social para as(os) brasileiras(os) é “antes de tudo a sorte; depois as qualificações e inteligência e, por último, os esforços individuais.” (p. 32). Os estudos de Reis (2004) sobre a visão das elites sobre a desigualdade também apontam a educação como um objetivo importante para a erradicação da pobreza. “As elites apostam na educação como recurso privilegiado para se assegurar igualdade de oportunidades, que é claramente a maneira como elas definem a igualdade” (p. 48). Reis ainda destaca o valor instrumental com que a elite apresenta a educação:

[...] ela é notada predominantemente como ferramenta de capacitação para o mercado, como meio de mobilidade social via ocupação. Diferentemente de outras elites nacionais, as nossas não destacam o papel da educação como mecanismo de conscientização política ou de *empowerment*, que tornaria os excluídos mais aptos para reivindicar a inclusão no sistema. Ela é vista como um recurso de mobilidade individual e de formação de capital humano. (p. 49)

Kulnig (2010) em seu estudo sobre a visão de desigualdade entre jovens das elites também conclui que eles “apostam na educação como uma via para diminuição da desigualdade social, por ser esta a forma de propiciar igualdade de oportunidade para todos, sinalizando, desta forma, uma crença muito maior no mérito individual como meio de superação da desigualdade social.” (p. 32)

Estas(es) autoras(res) e suas citações que trouxemos aqui nos ajudam a afirmar que a educação é vista pela população, e em especial pelas elites brasileiras como um caminho para superar a desigualdade social. Mas o que nossas pesquisas têm mostrado é que há uma expressão da desigualdade no âmbito da escolarização, o que dificulta o cumprimento do papel de produtora de igualdade pela educação.

Libâneo (2012) apresentou texto contundente sobre uma destas expressões quando diferenciou a escola do conhecimento (para os ricos) da escola do acolhimento social (para os pobres).

Assim, a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. (p. 23)

Nossos estudos trazem outros aspectos que se somam a estas conclusões: a dimensão subjetiva da desigualdade social: sua expressão na escola.

“A dimensão subjetiva é uma categoria teórica da Psicologia Sócio-Histórica



**ANA MERCÊS  
BAHIA BOCK**

Mestre e doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, docente nos cursos de graduação em Psicologia e na Pós-Graduação em Psicologia da Educação na PUC SP. Foi presidente do Conselho Federal de Psicologia por três gestões e preside o Instituto Sílvia Lane - Psicologia e Compromisso Social. →



que expressa a síntese entre as condições materiais da vida vivida pelos sujeitos e a significação que estes dão a essa vida vivida. Representa um esforço de superação das visões dicotômicas... existentes no campo da Psicologia.” (RECHTMAN, KHOURI, AMARAL e BOCK, 2019, p.186) Esta dimensão afirma a presença do sujeito na objetividade e afirma, ao mesmo tempo, a existência, nos fenômenos sociais, de aspectos ou elementos que têm natureza subjetiva, pois são postos ali pelos sujeitos que atuam e transformam a realidade. Assim, o fenômeno da educação, como social, construído pelo coletivo de sujeitos em relação, é caracterizado por aspectos materiais, pedagógicos, econômicos, éticos, sociológicos e subjetivos. Os sujeitos que ali estão construindo este fenômeno pensam, são afetados, investem afetos e pensamentos sobre o processo, constroem e se comportam a partir de valores sociais, têm sentimentos e ideias sobre tudo que ali se passa; todos estes aspectos de natureza psicológica constituem também o fenômeno.

A Psicologia, muitas vezes, trabalha com uma concepção de que a subjetividade seria efeito da objetividade, mantendo estes dois âmbitos separados (dicotomizados), abandonando e ocultando as relações entre eles, relações que são constitutivas de ambos; são relações dialéticas.

Nosso estudo busca dar visibilidade a estes aspectos de natureza subjetiva que compõem o processo da escolarização, compreendendo que é necessário

→



enriquecer nosso conhecimento sobre este processo com aspectos de subjetividade que o compõem e que ajudam a compreender e explicar a desigualdade que tem marcado toda a educação brasileira.

Para este estudo, focamos nossa investigação nas significações constituídas por jovens estudantes do 8.º e 9.º anos do ensino fundamental, na cidade de São Paulo, e para termos sujeitos pobres e ricos que nos permitissem a comparação das significações, utilizamos a localização de suas residências, tomando como referência o *Atlas da exclusão social no Brasil*, proposto por Campos et al. (2004), que divide a cidade em zonas a partir da construção de um índice de exclusão social que agrega três dimensões: vida digna, conhecimento e vulnerabilidade.

Nosso instrumento para a produção de dados foi a conversação, tal qual proposta por Gonzalez-Rey (2005). Busca-se a fluidez na conversa a partir de temas norteadores do diálogo, que neste caso eram: o jovem e a desigualdade na vida; e o aluno e a expressão da desigualdade na escola.

Para análise dos dados produzidos na conversação, recorreremos à metodologia proposta por Aguiar e Ozella (2006; 2013): os núcleos de significação. Estes permitem visibilidade a aspectos importantes da vivência dos sujeitos e são carregados de elementos da objetividade que se pretende estudar, pois estes dois âmbitos se articulam e as significações são como sínteses desta relação. Na fala, os sujeitos articulam a história de sua escolarização, evidenciando aspectos do processo, e os significados que vão sendo constituídos. Objetividade e subjetividade se articulam e se expressam, na forma de significações, na fala dos sujeitos.

Nossos resultados têm sido contundentes na expressão da desigualdade social, pois percebe-se nas falas (nas significações) a existência de duas escolas desiguais. Alguns destes resultados comentamos aqui:

Para os jovens ricos que, em nossa amostra, frequentam escolas particulares de excelentes avaliações há uma grande familiaridade com o espaço e a rotina escolares que parece anteceder a entrada na instituição escolar ao ser favorecida por um ambiente familiar que possibilita a eles viverem e significarem a escola como continuidade de suas vidas cotidianas, sem ruptura. Para os jovens pobres, a escolarização parece ser uma ruptura da cultura e das formas de vida, marcadas pelo trabalho, que vivenciam em suas casas/ famílias, onde, muitas vezes, há pouca ou nenhuma familiaridade com a escolarização.

A escola está também significada como local importante para a construção do futuro. No entanto, aparece diferente para ambos os grupos. Para

**A PSICOLOGIA, MUITAS VEZES, TRABALHA COM UMA CONCEPÇÃO DE QUE A SUBJETIVIDADE SERIA EFEITO DA OBJETIVIDADE, MANTENDO ESTES DOIS ÂMBITOS SEPARADOS (DICOTOMIZADOS), ABANDONANDO E OCULTANDO AS RELAÇÕES ENTRE ELES, RELAÇÕES QUE SÃO CONSTITUTIVAS DE AMBOS; SÃO RELAÇÕES DIALÉTICAS. →**

os ricos, o futuro parece algo “garantido”; não apresentam muitas tensões em relação a ele. Mas há uma centralidade posta no vestibular, pois o ensino superior é visto como trajetória regular e obrigatória, e a escolha do curso superior carrega consigo dúvidas que terão que responder. Não há necessidade, nesta fase da escolarização, de uma decisão imediata. Diferentemente, entre os jovens pobres é comum identificarmos dificuldades e tensões na definição do futuro. Acreditam que a escola está diretamente relacionada a este processo, sendo ela a que garantirá um futuro melhor. Parecem não saber o porquê, mas acreditam na regra. Interessante é a significação sobre o futuro melhor, que nada mais é do que um futuro diferente do presente. Superar a pobreza, a desvalorização social, a carência de recursos é o que almejam, e isto os mantêm frequentando a escola, que lhes dará o passaporte para a outra condição de vida.

Relacionada a esta questão, vale a pena mencionar a relação com o conhecimento. Para as(os) jovens ricas(os), a escola é lugar de aprender; são saberes que lhes ajudam a desenvolver uma racionalidade crítica, uma postura reflexiva e problematizadora sobre o cotidiano. A escola é lugar de conhecimento e saber. Para as(os) jovens pobres, o conhecimento é quase ausente das conversações. Falam de amigas(os), de violência, de relações boas ou não com professoras, de autoridades e as formas de lidar ou conviver com elas, mas pouco falam sobre o conhecimento. Não significam a escola com uma centralidade no saber e no aprender. Estão ali e ali ficarão para garantir um futuro melhor. Mas esta percepção parece esvaziada de uma concepção de educação/escolarização.

A escola é lugar de amigas(os) para ambos os grupos. As(Os) jovens ricas(os) têm na escola o lugar de vida, de quase toda a vida. Assim, as(os) amigas(os) são as(os) da escola, e a escola é valorizada por lhes permitir essa experiência. Para as(os) jovens pobres, as(os) amigas(os) são o que há de bom na escola. Têm amigas(os) de rua e de bairro, mas há também as(os) amigas(os) da escola.

Outros aspectos compõem as diferenças que se constituem, efetivamente, como reprodução da desigualdade social. Escolas desiguais; experiências e resultados desiguais; oportunidades desiguais, enfim, a escola, a partir das significações se apresenta, ao nosso olhar, como um instrumento de produção e reprodução de desigualdades. “...a desigualdade social se reverbera na escola fomentando uma reprodução ideológica de naturalização do padrão

dominante, o que inclui a escola se apresentar como um espaço meritocrático, baseado no esforço pessoal, ainda que as oportunidades não sejam iguais para todos.” (BOCK, KULNIG, SANTOS, RECHTMAN, CAMPOS e TOLEDO, 2016, p. 225)

A escola que aí está e que se apresenta nas significações destes jovens não poderá ser potente para transformar nossa realidade social de desigualdade. Será preciso ter vontade política e acreditar na necessidade de transformar a escola, caracterizando-a como lugar de humanização, de construção de cidadãos, de vida social (como instituição da sociedade voltada para seus interesses), de inquietação, de alegria, como queria Paulo Freire. E a psicologia tem um lugar importante nessa mudança! ●



**SERÁ PRECISO  
TER VONTADE POLÍTICA  
E ACREDITAR NA  
NECESSIDADE  
DE TRANSFORMAR  
A ESCOLA.**



## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda M.J. e OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**. Jun. 2006, v. 26, n. 2, pp. 222-245.
- AGUIAR, Wanda M.J. e OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rer. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 94, n. 236, pp. 299-322.
- ARRETCHE, Marta. (org). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Ed. Unesp; CEM, 2015. pp.1-20.
- BOCK E GONÇALVES. A dimensão subjetiva da desigualdade social: desafios teóricos e metodológicos. In: MACHADO, C. (org). **Democracia e desigualdade: registros críticos**. Porto Alegre: Zouk, 2017. pp.171-194.
- BOCK, Ana M.B. et al. – A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização. Em Aguiar, Wanda M.J. e Bock, Ana M.B. (orgs) – **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez Ed., 2016, pp. 207-228.
- CAMPOS, A. et al (orgs). **Atlas da exclusão social no Brasil: dinâmica e manifestação territorial**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- GONZALEZ-REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- KULNIG, Rita de Cássia M. **A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização das elites: um estudo sobre práticas escolares no ensino médio**. Tese de doutorado. PUC, São Paulo, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educ. Pesquisa. [online]. 2012, v. 38, n.1, pp.13-28. Epub Oct 21, 2011. ISSN 1517-9702. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>
- OXFAM. **Nós e as Desigualdades**. São Paulo: Brief Comunicações, 2019. Disponível em: <[https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio\\_nos\\_e\\_as\\_desigualdades\\_datafolha\\_2019.pdf](https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_nos_e_as_desigualdades_datafolha_2019.pdf)> Acesso em 22 julh 2019.
- **A Distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras**. São Paulo: Brief Comunicações, 2017. Disponível em: <[https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/publicacoes/relatorio\\_a\\_distancia\\_que\\_nos\\_une.pdf](https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/publicacoes/relatorio_a_distancia_que_nos_une.pdf)> Acesso em 22 julh 2019.
- POCHMANN, Marcio. **Desigualdade Econômica no Brasil**. São Paulo: Ed. Ideias e Letras, 2015.
- RECHTMAN, Raizel; KHOURI, Jamile G.R.; AMARAL, Marcos M; e BOCK, Ana Mercês B. A dimensão subjetiva da desigualdade social: um estudo sobre as significações da escola entre estudantes pobres e ricos. Em RONCA, Antonio C. e ALMEIDA, Laurinda R. (orgs) **50 anos de produção em Psicologia da educação, relatos de pesquisa, 1969-2019**. Campinas, SP, PUC-SP e Pontes Ed., 2019, pp.183-201.
- REIS, Elisa P. A Desigualdade na visão das elites e do povo brasileiro. In: SCALON, Celi (org). **Imagens da desigualdade**. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM, 2004, pp.37-73.
- SCALON, Celi – O que os brasileiros pensam das desigualdades sociais? In: SCALON, Celi (org). **Imagens da desigualdade**. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM, 2004, pp.17-35.
- SOUZA, Jessé – A Gramática social da Desigualdade Brasileira. Em Souza, J.(org). **A Invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006, pp. 23-53.
- THERBORN, Goran. **Os campos de extermínio da desigualdade**. Novos Est.-CEBRAP, São Paulo, n. 87, pp.145-156, julho 2010.

# Resenha do filme Numa Escola de Havana

POR: LYGIA DE SOUSA VIEGAS



**LYGIA DE  
SOUSA VIEGAS**

Mestre e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, docente na graduação e na pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade.

**S**e fosse resumir o filme cubano *Numa Escola de Havana* (título original *Conducta*) (DARANAS, 2014) em uma palavra, seria *contravenção*. Ou *contravenções*, já que são plurais as formas retratadas.

O cenário é um bairro pobre de Havana, território e vidas marcados pelo abuso de álcool e outras drogas, prostituição, briga de cães, trabalho infantil, migração ilegal. Mas também marcados pela presença firme da escola, mais precisamente da professora Carmela, que, aos 70 anos de idade e 50 de sala de aula, é afastada por problemas de saúde, mas insiste em voltar ao trabalho. Carmela é intransigente e transgride, no caso algumas normas do sistema educacional que prejudicariam a formação de suas(seus) alunas(os). Ela conhece e se envolve com suas vidas, cujas condições são, em alguns casos, limite.

É o caso de Chala, garoto de 11 anos que mora com a mãe, Sônia, uma jovem alcoólatra e dependente química que, desassistida, é vista como negligente pelo sistema de assistência social. Em meio a vulnerabilidades, o filho cuida da mãe e traz para casa o dinheiro que ganha, sobretudo treinando cães de briga. Ignácio, o chefe da rinha, explora Sonia e Chala, e se esquiva da real probabilidade de ser seu pai.

Apesar das adversidades, Chala é assíduo na escola, aprende e tem amigos; mas também bagunça, briga e desobedece. Na ausência de Carmela, ele desafia sua professora substituta, a jovem Marta, que o encaminha para a Escola de Conduta, espécie de reformatório local. Carmela, lembrando que nunca aluno seu foi para lá, resiste: “Se você quer que ele seja delinquente, trate-o como um”.

Tem também Yeni, paixão de Chala. A garota e seu atencioso pai vivem em Havana de forma irregular. Assim, apesar de excelente aluna, Yeni legalmente não pode ser matriculada. Carmela, à revelia, luta para mantê-la na escola: “[a matrícula] não importa. Importa dar a ela oportunidade”.

E tem Camilo, aluno que não sobrevive aos tratamentos médicos. Ela o visita no hospital e conversa com a classe sobre sua condição. Para homenageá-lo, Yeni coloca uma imagem católica no mural da sala, gesto que, apesar de ilegal, é sustentado por Carmela: “Não há deus que tire isso enquanto eu for professora”.

Em meio a tantas contravenções, Carmela vê seu trabalho sendo julgado pela insensível Raquel, técnica que, incapaz de se tocar pela vida concreta, segue o rigor das regras abstratas, segundo as quais Chala deve ir para a Escola de





Conduta, Yeni deve voltar à sua província e a imagem sacra deve sair do mural.

Carmela desobedece. E, ao desobedecer, ensina. Ensina Marta, que repensa o ofício, por exemplo, na cena tocante em que, sentada como aluna de Carmela, ri da brincadeira de um aluno; ou quando intervém por Yeni. Ensina Carlos, então diretor da Escola de Conduta, mas que no passado foi seu aluno, e “não era melhor do que Chala”. Carlos aprendeu com ela como educando indisciplinado e, agora, como educador disciplinador.

Ela também foi professora de Sonia e Ignácio, e, embora ambos vivam em condições degradantes (indicando que ela não é uma super-heroína), não os condena, mas busca sensibilizá-los para que Chala possa vislumbrar outro futuro.

Carmela desrespeita ordens. O que pautava suas contravenções é que ela não abre mão do papel de educadora, em um país que sabidamente valoriza a escola. Sem se deixar engolir pela burocracia, ela rompe normas comezinhas para respeitar o princípio de educação para todos, o que implica em olhar e cuidar das singularidades.

Em sala de aula, Carmela convida a turma a falar, pergunta se “alguém vê de outra maneira”, aceita brincadeiras e estimula o pensamento; mas também

**DATA DE LANÇAMENTO**  
20 de agosto de 2015 (1h 48min)

**DIREÇÃO**  
Ernesto Daranas

**ELENCO**  
Armando Valdes Freire, Alina Rodríguez, Silvia Aguila mais

**GÊNERO**  
Comédia dramática

**NACIONALIDADE**  
Cuba





2. Merece menção que as crianças que dão vida ao filme foram selecionadas nas ruas dos bairros onde o filme se passa, sendo eles mesmos, como Carmela fala, “apenas crianças”.

3. Segundo o diretor do filme, “há muitas professoras como Carmela” em seu país.

não os dispensa antes de terminarem a tarefa e bate neles com a régua.

A integridade docente transborda no que pode ser chamado de sua grande aula: Raquel convoca uma reunião para definir sua aposentadoria, e, de forma cínica, finge homenagear a professora. Novamente, Carmela resiste. Toma a palavra, lendo um texto escrito à máquina (para ouvir o som das palavras), no qual elabora sua trajetória e valores. “Minha avó era neta de escravos”, recupera suas raízes. Acumulando 50 anos em sala de aula, ela afirma que, embora não haja dois grupos iguais, “todos os anos tenho um Chala na sala”, ressaltando, enfim, que são “apenas crianças”.<sup>2</sup> De seu julgamento, sentencia: “sei que cruzei a raia, mas esse foi o único modo de estar em paz com minha consciência”. Na reunião, a esperança vem do eco encontrado sobretudo em Marta e Carlos, que permanecerão educando. Carlos produz um relatório para que Chala fique na escola regular. Já Raquel, que ali representa o poder instituído, está visivelmente deslocada, mas segue incapaz de se afetar. Como diz Carmela, cheia de dignidade, antes de partir: “você não entendeu nada”.

O filme não tem um final feliz. Sonia segue consumida, Ignácio frio, Yeni e seu pai vão embora. Chala segue sozinho pelas ruas de Havana. Mas o filme não é distópico. Ainda sob o impacto da reunião, Carmela caminha pelas ruas

quando ouve Chala chamar seu nome, e sorri. A relação entre o menino vulnerável e a professora intransigente ultrapassa os limites secos da burocracia.

Impossível ver o filme e não pensar em nossa realidade, sobretudo nesse contexto de necropolítica institucionalizada. É certo que há inúmeros Chalas espalhados pelo Brasil. Muitos, no entanto, são excluídos da escola, ou nela vivem de escanteio, engrossando nossas tristes estatísticas educacionais. Os que vão para o sistema socioeducacional são massacrados diuturnamente. E contra nossas Carmelas<sup>3</sup> concorre um sistema ainda mais perverso, historicamente pautado no descaso com o povo (de quem aprendemos a desconfiar da capacidade e da idoneidade) e no desrespeito e desvalorização de professores.

Assim, em tempos de desesperança e convite ao conformismo, que Carmela nos inspire a resistência, apostando nas contravenções que recuperam caminhos revolucionários. ●

**IMPOSSÍVEL VER O FILME  
E NÃO PENSAR EM NOSSA  
REALIDADE, SOBRETUDO  
NESSE CONTEXTO  
DE NECROPOLÍTICA  
INSTITUCIONALIZADA. É  
CERTO QUE HÁ INÚMEROS  
CHALAS ESPALHADOS  
PELO BRASIL. MUITOS, NO  
ENTANTO, SÃO EXCLUÍDOS DA  
ESCOLA, OU NELA VIVEM DE  
ESCANTEIO, ENGROSSANDO  
NOSSAS TRISTES  
ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS.**



# Enfrentamento da violência na escola: reflexões a partir da Psicologia Escolar

**A**manhã do dia 10 de outubro de 2017 marcou para sempre a comunidade escolar do Colégio Goyases, em Goiânia. Um estudante de 14 anos atirou matando 2 colegas e ferindo 4. Segundo relatos, o estudante sofria com ataques de *bullying* e, revoltado, pegou uma arma da mãe para efetuar os disparos. Já em março de 2019, um outro ataque, de maiores proporções, também chocou o país. Dois jovens efetuaram disparos dentro da Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano (SP), matando 10 pessoas, ferindo 8 e se suicidando em seguida. Nesse caso, os jovens eram ex-alunos da escola e, de acordo com investigações policiais, planejaram o crime com cerca de 1 ano de antecedência.



Para compreender um pouco mais a realidade das violências em contextos escolares, a **DIÁLOGOS** conversou com a psicóloga e pós-doutora em Educação Alba Cristhiane Santana da Mata, que também é especialista em Psicologia Escolar e Educacional pelo CFP, docente na Universidade Federal de Goiás e está como presidente da Comissão Especial de Psicologia Escolar e Educacional do CRP09. Com cerca de 10 anos de experiência em trabalhos desenvolvidos junto a escolas públicas estaduais de Goiás, Alba fala um pouco sobre tipos de violência, o envolvimento da Psicologia nesse contexto, iniciativas legislativas que estão sendo pensadas para atenuar o problema e, ainda, sobre uma pesquisa acerca da Psicologia Escolar que tem desenvolvido no estado de Goiás.

**Diálogos** **A violência na escola sempre foi um tema preocupante, e percebemos que se manifesta de diferentes formas, tanto simbólicas como físicas. Diante desse cenário, quais formas de violência escolar você tem percebido?**

**ALBA:** Nos últimos dez anos tenho desenvolvido trabalhos em escolas públicas estaduais, tais como projetos de pesquisa e de estágio pela Universidade e visitas e orientações pelo CRP09. E nessa experiência tenho observado diferentes situações de violência, coerente com os estudos e pesquisas na área. São situações de violência contra a escola, com vandalismo, furtos e roubos ao patrimônio da escola, bem como agressões verbais e físicas às professoras e funcionárias(os); são situações que causam temor, frustração e indignação nos sujeitos que participam do cotidiano da escola: gestoras(es), professoras, funcionárias(os), alunas(os) e família. E ainda podem comprometer o trabalho na instituição, com ausência de material para as práticas administrativas e pedagógicas, nos casos de furto ou roubo de computadores, por exemplo.

Observam-se também situações de violência da escola referentes a questões institucionais e simbólicas que marcam historicamente as práticas escolares, com normas,

rituais e concepções sobre o processo de desenvolvimento humano e de aprendizagem. É possível analisar que são práticas, muitas vezes, caracterizadas por referenciais de normalidade sobre os “modos” e os “tempos” de ensinar e de aprender, com classificações sobre o “certo” e o “errado”, com expectativas acerca dos ritmos de produção que pressionam alunas(os) e professoras no cotidiano escolar. As formas como as políticas institucionais direcionam as práticas administrativas, pedagógicas e relacionais no ambiente escolar podem gerar regras autoritárias, abrangendo, por exemplo, as condições de trabalho das professoras (políticas que desvalorizam a autonomia das profissionais) ou as exigências em relação ao comportamento dos alunos (forma de cobrar uniformes, de estabelecer mapas de sala, de cobrar disciplina, de aplicar punições, de divulgar as notas, etc.).

E ainda é importante destacar as situações de violência institucional que podem ser geradas pela infraestrutura da instituição pública, com espaço físico inadequado, com serviços básicos deficientes (como banheiros), com ausência de laboratórios ou de biblioteca ou de quadra para as aulas de educação física, ausência de material didático, etc. Tais situações geram insatisfação,





frustração, humilhação e até revolta em alguns alunos. Segundo os relatos dos sujeitos que participaram da minha pesquisa, tais questões representam dificuldades no ambiente escolar, com pouco espaço para o diálogo e a negociação.

E as situações mais observadas e mais evidenciadas pelas pessoas das escolas se referem à violência nas relações interpessoais, com conflitos e agressões verbais e físicas. Nos relatos de gestoras(es), professoras, funcionárias(os) e alunas(os), as situações de violência mais perceptíveis e apontadas por todos se referem aos comportamentos de desrespeito mútuo, xingamentos, tapas, socos, chutes, etc. Entendo que são situações que expressam crenças e atitudes sobre os modos de ser e de viver, valores e comportamentos frente ao diferente, com pouca tolerância em relação ao outro, com habilidades frágeis para lidar com conflitos, frustrações e emoções diferenciadas. É possível notar, novamente, poucos espaços para o diálogo, a escuta, a troca de experiências e expressão de ideias, percepções e sentimentos.

**Diálogos** A partir desse contexto, quais as principais demandas que geram para a Psicologia Escolar?

**ALBA:** No último ano algumas instituições de ensino têm solicitado apoio e orientação à Comissão Especial de Psicologia Escolar e Educacional do CRP-09 em relação às situações de violência autoprovocada ou autoinfligida, que, segundo o Relatório mundial sobre violência e saúde, elaborado pela Organização Mundial da Saúde, (que pode ser acessado [www.opas.org.br](http://www.opas.org.br)) trata-se de casos de automutilação,

de destruição direta e deliberada de partes do corpo sem ou com a intenção suicida, tentativa de suicídio e suicídio. Vale ressaltar que casos suspeitos ou confirmados de violência autoprovocada são de notificação compulsória pelos estabelecimentos de ensino público e privado, conforme a legislação em vigência (exemplo, a Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019, e o Instrutivo Notificação de violência interpessoal e autoprovocada, do Ministério da Saúde, 2016).

Enfim, são inúmeras as situações de violência que podem se manifestar nos contextos educativos, retratando aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, além das especificidades do contexto e do processo educativo. São situações que geram para o campo da Psicologia Escolar demandas

“ A PRÁTICA PSICOLÓGICA DEVE SER NO SENTIDO DE NÃO PROMOVER A VITIMIZAÇÃO OU A PATOLOGIZAÇÃO DAS PESSOAS AFETADAS DIRETA OU INDIRETAMENTE COM A SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA, A PARTIR DE UMA CONDUTA ÉTICA BASEADA NA DEFESA DE GARANTIA DE DIREITOS E NO TRABALHO COLETIVO.”



variadas e exigem da profissional conhecimento sobre a temática em questão, bem como habilidades para lidar com todas as pessoas da instituição, respeitando a complexidade dos processos envolvidos e as concepções que circulam sobre o fenômeno da violência e sobre a prática da psicóloga escolar.

Por um lado, existe uma tendência a enfrentar a violência com foco no sujeito, com base em concepções que evidenciam os transtornos ou “desequilíbrios” de comportamento como causa para as situações de violência, desconsiderando os distintos fatores envolvidos. Por outro lado, existem expectativas

de que a Psicologia Escolar possa contribuir com os problemas escolares “atendendo” os sujeitos que apresentam dificuldades, também desconsiderando a multideterminação do processo educativo. Assim, entendo que uma demanda importante para a psicóloga escolar é contribuir com a superação de tais concepções, promovendo reflexões, discussões e diálogos sobre os fatores constituintes das situações de violência, bem como sobre a prática em Psicologia Escolar.

**Diálogos** Em 2017 ocorreu uma situação de violência entre alunas(os) em uma escola de Goiânia, com homicídio. Esse episódio gerou que tipo de repercussão na comunidade escolar? E como pode ser o envolvimento da Psicologia Escolar nessas situações?

**ALBA:** Realmente, em 2017 se destacou uma situação que envolveu homicídio entre alunas(os) dentro da escola e alertou sobre a insegurança também no espaço escolar, visto sempre como um lugar seguro para crianças e jovens. A insegurança está presente nos diversos contextos brasileiros e tem gerado debates e projetos variados por parte do poder público e de toda a sociedade. Mas essa situação específica colocou a questão da violência na escola em evidência no estado, com notícias e discussões em variados espaços, abrangendo instituições públicas e particulares, o poder público, a mídia, entre outros.

A violência no ambiente escolar não é novidade, é um fenômeno recorrente que tem sido investigado no Brasil desde a década de 1980. Nota-se que de tempos em tempos situações de violência se destacam no cenário escolar e

“ (...) NÃO É SUFICIENTE PROMOVER DISCUSSÕES E INTERVENÇÕES SOMENTE NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS, A VIOLÊNCIA É UM FENÔMENO QUE DEVE SER TEMA DE TODA SOCIEDADE, OU SEJA, PRECISA SER DISCUTIDO E PROBLEMATIZADO CONTINUAMENTE NOS DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS, CULTURAIS E POLÍTICOS. ”

→



mobilizam discussões na mídia e nos diferentes contextos. Nesses momentos, também se evidencia a Psicologia Escolar e as possíveis contribuições da psicóloga, com vistas a compreender e buscar alternativas para lidar com a violência no contexto educativo.

Além desse episódio de 2017, nos dois últimos anos ocorreram outras situações no estado e no país envolvendo alunos armados na escola, bem como situações de violência autoprovocada. Nas situações que ocorreram no estado de Goiás, as instituições de ensino solicitaram ajuda de psicólogas(os) e foi possível acompanhar a ação das profissionais nos momentos de emergência, por meio da Comissão Especial de Psicologia Escolar e Educacional do CRP09. Grupos de profissionais contribuíram com ações de acolhimento, escuta e orientação às pessoas das escolas.

Foram situações que indicaram a necessidade de conhecimentos e habilidades para lidar com emergências, conhecimentos proporcionados pela área de Psicologia na gestão integral de riscos e desastres, por exemplo. Existem conhecimentos e técnicas consolidadas na Psicologia para lidar em situações de gerenciamento de crise, com ações de prevenção, preparação, resposta e reconstrução nas situações de emergências e desastres. A Nota Técnica do Conselho Federal de Psicologia sobre a atuação de psicóloga(o) em situações de emergências e desastres destaca a importância de um trabalho apoiado na legislação específica vigente sobre a Política Nacional, Estadual e Municipal de Proteção e Defesa Civil (disponível em: <<https://site.cfp.org.br>>). A prática psicológica deve ser no sentido de

não promover a vitimização ou a patologização das pessoas afetadas direta ou indiretamente com a situação de emergência, a partir de uma conduta ética baseada na defesa de garantia de direitos e no trabalho coletivo. A psicóloga em situações de emergência precisa atuar junto às redes de serviços públicos e iniciativas privadas e/ou complementares articuladas de forma intersetorial com a Defesa Civil.

Nas situações vivenciadas no estado de Goiás, notamos a presença de profissionais de diferentes áreas da Psicologia atendendo à solicitação das instituições de ensino e, em algumas situações, percebemos a necessidade de maiores conhecimentos e habilidades em relação às situações de violência, de emergências e sobre as características dos contextos educativos. Em situações de emergência envolvendo a violência interpessoal em escolas, acredito que é fundamental a presença da psicóloga escolar para que possa contribuir com conhecimentos e habilidades sobre as instituições de ensino e seus processos subjetivos, participando das ações com profissionais de outras áreas, inclusive de áreas da psicologia clínica, da saúde e da gestão integral de riscos e desastres, de forma a atender as pessoas considerando as especificidades do contexto escolar.

**Diálogos** Esses episódios de violência interpessoal têm originado iniciativas legislativas com o objetivo de buscar alternativas frente a essa temática? E como a Psicologia está presente nesses projetos?

**ALBA:** As situações de violência interpessoal nas escolas, principalmente depois do fato ocorrido em 2017,





**ALBA  
CRISTHIANE  
SANTANA  
DA MATA**

Mestre em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, doutora em em Psicologia pela Universidade de Brasília e pós-doutora em Educação pela Unicamp. Docente na Universidade Federal de Goiás e conselheira suplente do Conselho Regional de Psicologia - 9ª região.

têm mobilizado o poder público e a sociedade de um modo geral. Foram realizadas audiências públicas em diferentes espaços para discutir a temática, tais como a Assembleia Legislativa do estado de Goiás, a Câmara Municipal de Goiânia, o Ministério Público do estado de Goiás, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), seção Goiás, Câmaras de diferentes municípios do estado, Universidades e Escolas públicas e particulares. Nas audiências foram abordadas questões sobre a qualidade das relações humanas, o *bullying*, agressões envolvendo alunas(os) e professoras, a presença de policiais militares no ambiente escolar, a instalação de instrumentos de segurança (por exemplo, detectores de metais), bem como sobre as contribuições da Psicologia nas situações de violência.

Acompanhamos, pela Comissão Especial de Psicologia Escolar e Educacional do CRP09, a apresentação de vários projetos de lei defendendo a inserção de psicólogas(os) na rede pública de ensino – desde 2017 já foram apresentados 6 projetos na Assembleia Legislativa do estado e 4 projetos no município de Goiânia (capital), fora os projetos apresentados em outros municípios. Alguns desses projetos já foram arquivados, um foi vetado pelo governador e outros estão em trâmite.

Também observamos a existência de legislação com foco nas situações de violência na escola – no estado de Goiás foi aprovada uma lei em 2008, a Lei nº 16.295, que institui a campanha de prevenção à violência contra educadoras da rede pública estadual de ensino. E em 2010 foi aprovada a Lei nº 17.151 para inclusão de medidas de conscientização ao *bullying* escolar na educação básica. Em 2017 foi apresentada outra

proposta de lei sobre a violência contra as professoras. No município de Goiânia foi aprovada em 2011 a Lei nº 9.073 sobre inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao *bullying* escolar. E foi apresentado em 2013 um projeto de lei para prevenção e orientação para inibir qualquer forma de violência contra professoras. Percebe-se que tais propostas ocorreram desde 2008, evidenciando a preocupação do poder legislativo com as situações de violência na escola antes do fato ocorrido em 2017.

Realizamos análises dessas legislações e identificamos que todas propõem a presença de psicólogas nas escolas, baseadas em concepções de atuação focalizada nos sujeitos com dificuldades, com oferta de diagnóstico e tratamento individual das(os) alunas(os), e orientação a professoras e família. Algumas propostas apresentam como justificativa para a presença de psicólogas(os) na escola a possibilidade de a profissional prevenir e solucionar os problemas de violência no âmbito escolar. É necessário analisar as concepções que fundamentam os legisladores na elaboração das políticas, considerando a complexidade da violência, vista como um fenômeno social e multideterminado, bem como as concepções sobre as áreas da Educação e da Psicologia. Os estudos na área da Psicologia Escolar apontam que as contribuições efetivas na escola precisam partir de uma perspectiva institucional que considere aspectos individuais, mas também relacionais, escolares, institucionais, socioculturais, políticos e econômicos.

**Diálogos** Sabemos que você coordena uma pesquisa na Universidade →



**Federal de Goiás sobre a Psicologia Escolar no estado de Goiás. Quais dados têm se destacado? E como esse estudo contribui com sua percepção sobre as contribuições da Psicologia Escolar nas situações de violência nos contextos educativos?**

**ALBA:** Na pesquisa que coordeno na universidade sobre a Psicologia Escolar nos contextos educativos do estado, um dos dados que se destacou foi a percepção das profissionais da educação e de legisladores em relação à Psicologia. Muitos esperam que a psicóloga escolar atenda individualmente as(os) alunas(os) com dificuldades de aprendizagem ou de comportamento, com avaliação, diagnóstico e tratamento.

Os estudos da área discutem que uma contribuição efetiva da Psicologia Escolar se fundamenta em uma perspectiva de atuação institucional e interdisciplinar, considerando as diferentes demandas da escola e do processo educativo, incluindo todas as situações de violência. Dessa forma, a pesquisa indica a necessidade de promover discussões sobre o papel e as possibilidades de contribuição da Psicologia Escolar junto às profissionais da educação.

Outro dado que se destacou na pesquisa foi a necessidade de uma formação mais específica das psicólogas na área de Psicologia Escolar e a percepção das profissionais sobre a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre temas recorrentes na escola, tais como: características do processo educativo e das instituições de ensino, as políticas educacionais e seu impacto no ambiente escolar, educação inclusiva, situações de violência na escola, entre outros.

Em relação às situações de violência, baseada em uma perspectiva

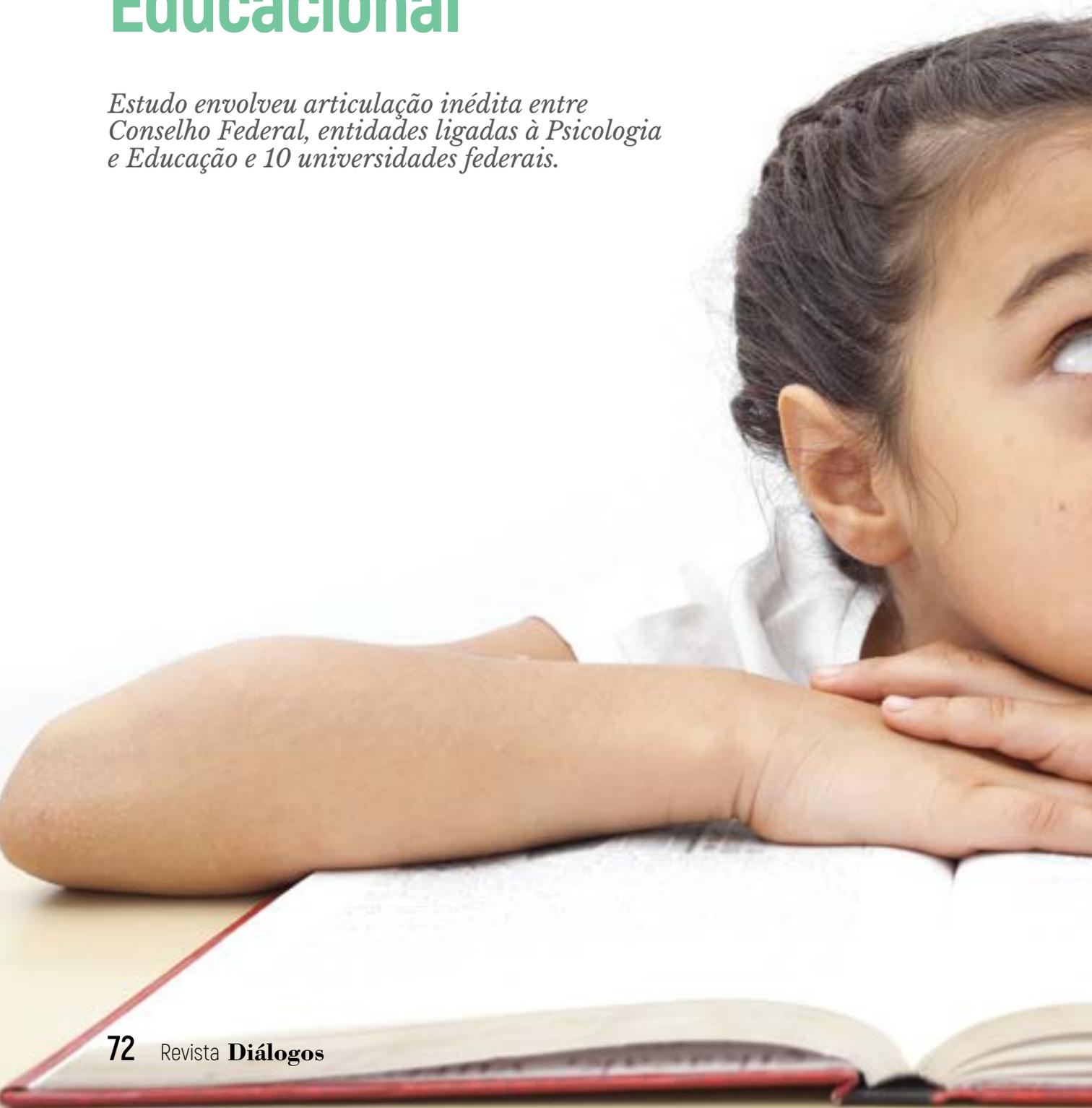
institucional e interdisciplinar, considero distintas possibilidades de atuação, com ênfase nas ações preventivas e com foco no coletivo da escola, nas relações interpessoais e na promoção de diálogo. Mas para atuar nessa perspectiva, a psicóloga precisa desenvolver conhecimentos e habilidades para lidar com as concepções que circulam sobre a Psicologia Escolar e sobre a violência, buscando formas de superação de visões que podem comprometer o desenvolvimento de projetos coletivos e interdisciplinares.

A psicóloga escolar pode fundamentar suas ações em uma análise da instituição e do processo educativo, considerando as características de cada escola, trabalhando em parceria com as profissionais da educação, as(os) alunas(os), a família e a comunidade, e problematizando o tema no cotidiano escolar com projetos que envolvam ações e procedimentos variados. E também é necessária a ação da(o) psicóloga escolar com as políticas públicas relacionadas à violência nos contextos escolares, com ações junto aos legisladores e ao Poder Executivo, acompanhamento as propostas, participando das discussões e contribuindo com a compreensão acerca da Psicologia Escolar.

Tenho observado, participando das discussões sobre situações de violência em diferentes espaços, nas audiências públicas, junto aos legisladores e às instituições de ensino, que não é suficiente promover discussões e intervenções somente nos espaços educativos, a violência é um fenômeno que deve ser tema de toda sociedade, ou seja, precisa ser discutido e problematizado continuamente nos diferentes espaços sociais, culturais e políticos. ●

# A violência na escola sob o olhar da Psicologia Escolar e Educacional

*Estudo envolveu articulação inédita entre Conselho Federal, entidades ligadas à Psicologia e Educação e 10 universidades federais.*





**A** violência na escola é um assunto recorrente no Brasil. Episódios de preconceito, *bullying*, agressões físicas entre estudantes ou elas(es) e professoras, além de casos de depredação do patrimônio público são alguns dos tipos de violências mais comuns vivenciados no ambiente escolar. Desde a década de 1980, universidades, instituições públicas e organismos internacionais têm realizado inúmeros estudos sobre a questão, com múltiplos olhares e perspectivas na tentativa de compreendê-la e apontar alternativas.

Mais recentemente, entre 2013 e 2015, o campo da Psicologia Educacional e Escolar produziu um importante e inédito estudo sobre o tema da violência no país, a partir de uma ampla articulação de entidades ligadas ao tema da Psicologia e Educação no Brasil, em conjunto com o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Federal de Psicologia (CFP). Sob o olhar da Psicologia, o estudo foi inédito não apenas pela articulação institucional envolvida, mas sobretudo pela amplitude da pesquisa, que contemplou as 5 regiões do país por meio do envolvimento de 10 universidades federais. Para contar um pouco sobre essa história, a **DIÁLOGOS** conversou com a professora Ângela Soligo, →





### ÂNGELA SOLIGO

Mestre e doutora em Psicologia pela PUC Campinas, docente da Faculdade de Educação da Unicamp, presidente da ABEP-Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e da Associação Latinoamericana de Formação e Ensino em Psicologia.

coordenadora científica da pesquisa e representante da Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP), e com o professor Celso Tondin, da Unochapecó (Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), representante do Conselho Federal de Psicologia na época e da equipe gestora da pesquisa.

Foi em uma reunião com o então ministro da Educação, Aloízio Mercadante, em 2013, que tudo começou. Entidades do campo da educação e da profissão que compõem o FENPB (Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira), como a ABEP, ABRAPÉE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional), além do CFP e da FENAPSI (Federação Nacional dos Psicólogos), foram até o MEC apresentar contribuições da Psicologia para o campo da Educação. Na oportunidade, manifestaram preocupação com a suspensão do Projeto Escola sem Homofobia, que à época estava sofrendo ataques da banca evangélica na Câmara dos Deputados.

“Considerávamos o projeto altamente relevante e necessário para combater as violências sofridas por aquelas e aqueles identificadas(os) na escola com pessoas não heterossexuais. No diálogo com o ministro, ele manifestou a mesma preocupação, e nos sugeriu a elaboração de um projeto amplo sobre preconceitos e violências nas escolas”, conta Soligo.

Naquele momento, o ex-ministro sugeriu às entidades um estudo que fosse capaz de levantar informações amplas sobre a questão da violência escolar no Brasil. Soligo explica que a articulação institucional, os objetivos e as expectativas tornavam o projeto um grande desafio. Após as tratativas institucionais, o projeto foi colocado em prática. “Aceitamos o desafio e construímos o projeto Violência e Preconceitos na Escola, que foi aprovado pelo ministro. Em seguida, no IV CBP (Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão), foi assinado um acordo de cooperação com o FENPB, na figura jurídica do CFP, como apoio à pesquisa. Ficou estabelecido que as 4 entidades que elaboraram o projeto comporiam a equipe gestora, e que o projeto seria abrigado na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), que faria a coordenação executiva, e seria realizado por 10 universidades federais”.

Marilene Proença, Deise Nascimento, Celso Tondin, pelo CFP, Marilda Facci, pela ABRAPÉE, Mara Pedrinho, pela FENAPSI, Ângela Soligo, pela ABEP, e Sumaya Persona, da UFMT, compuseram a equipe gestora da pesquisa. O critério usado para composição desta equipe era ter o título de doutorado. Já na pesquisa, participaram 10 Universidades Federais (UFAM, UFPA, UFPE, UFBA, UFMT, UFMS, UFU, UFRJ, UFSC, UFRGS). Nas IFES, os grupos eram compostos por 5 pesquisadores sênior e 2 estagiários estudantes de Psicologia, totalizando 50 pesquisadores e 20 estagiários em todo o país. Todos os grupos, que podiam ser interdisciplinares, foram coordenados por docentes psicólogos. A composição da equipe de pesquisa contemplou de forma homogênea as 5 regiões do país.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E RESULTADOS ALCANÇADOS

Diante dos objetivos de “contribuir para a proposição de políticas públicas que auxiliem no enfrentamento da violência e preconceitos na escola” e de “construir fundamentos para a elaboração de um programa nacional de enfrentamento da violência e dos preconceitos na escola”, a pesquisa teve como ponto de partida o delineamento metodológico, dividido em duas fases. →



Na primeira, foi feito um levantamento da produção bibliográfica e documental sobre o tema, e na segunda, um levantamento de experiências de violências e preconceitos e estratégias de enfrentamento ao fenômeno no ambiente escolar. Na segunda fase, a pesquisa se dedicou a ouvir a comunidade escolar a partir de metodologias dinâmicas. O objetivo era justamente captar sentimentos e subjetividades importantes para a compreensão do contexto.

A coleta e a análise dos dados escolhidos não surpreenderam as equipes, mas foi significativo rever do ponto de vista metodológico. “O que trouxemos de relevante e menos usual nas pesquisas foi um retrato da escola a partir do olhar das(os) alunas(os), em geral silenciadas(os). Utilizamos metodologias ativas, como oficinas e rodas de conversa com equipes escolares e com as famílias e disponibilizamos caixas na escola, para manifestações livres: Baú da Violência e Jogue aqui seu Preconceito”, conta Soligo.

Ao falar sobre os principais resultados, Soligo conta as tendências verificadas em todas as regiões do país. “Em geral, em todas as regiões do país, nos 3 grupos de estudantes pesquisados – estudantes do 2º e 6º anos do ensino fundamental e do ensino médio, assim como nos grupos de familiares e equipe escolar –, foi apontada de forma recorrente a presença de preconceitos de gênero e homofobia, racial, de origem, de classe. Sobre violências, foram relatadas distintas formas, como verbal, física, isolamento, negligência, omissão, e muitas das violências associadas aos preconceitos”.

A pesquisadora revela que foram identificados três tipos de violência no ambiente escolar. “Na escola (que ocorre nas relações cotidianas, entre pessoas – estudantes, docentes, equipe); da escola (violência simbólica presente no currículo, no material, dinâmica escolar, omissão da gestão); contra a escola (estrutura deteriorada ou insuficiente, depredações, políticas educacionais descontinuadas, salário das professoras). Quando perguntamos como enfrentar, todos os segmentos falam em diálogo, em escuta e acolhimento, em melhorias estruturais e na relação família-escola”, explica.

Questionada sobre a existência de um esforço conjunto das áreas ligadas à Educação e Psicologia com o objetivo de atenuar conflitos, preconceitos e violências no ambiente escolar, a professora Soligo explica que sim, porém não no sentido de amenizar conflitos, mas sim de compreendê-los. “Podemos dizer que tem sido grande o esforço no campo da Educação e da Psicologia de trabalhar as questões da violência e dos preconceitos, não no sentido de amenizar conflitos, mas de trabalhá-los, pensá-los a partir de processos reflexivos, educativos, formadores”. A pesquisa revelou, sobretudo, que para enfrentar os preconceitos e violências no ambiente escolar é necessário articulação constante de todos os atores escolares envolvidos. “As estratégias apontadas na pesquisa remetem ao diálogo constante entre atores escolares e família, acolhimento e produção de olhares pelos atores escolares”.

Outro desafio apontado por Soligo é, sem dúvida, a continuidade do

## Dados gerais da pesquisa Violência e Preconceitos na Escola: um olhar da Psicologia



### ARTICULAÇÃO INSTITUCIONAL

CFP, ABRAPEE, FENAPSI, ABEP

### UNIVERSIDADES ENVOLVIDAS:

UFMT, UFAM, UFPA, UFPE, UFBA, UFMS, UFU, UFRJ, UFSC, UFRGS.

### 40 ESCOLAS PÚBLICAS PARTICIPANTES

Total de participantes: 1537

Estudantes: 1029

Equipe escolar: 379

Pais/responsáveis: 129





### CELSO TONDIN

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais, doutor em Psicologia pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul e docente e coordenador do departamento de Psicologia da Universidade Federal São João del-Rei

trabalho a partir da pesquisa. “Do ponto de vista da equipe de pesquisa, o enfrentamento envolve, além disso, produção de conteúdos para estudantes e professoras e formação de professoras, inicial e continuada. Acreditamos também na importância de constituirmos grupos e núcleos integrados voltados à continuidade desta e construção de novas pesquisas que envolvam as universidades e as escolas, e engendrem ações concretas e políticas de enfrentamento da violência e preconceitos na escola”, finaliza.

### A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA

Representando o CFP à época do estudo, o professor da Universidade Federal de São João del-Rei Celso Tondin acompanhou todas as etapas da pesquisa. Com vasta experiência na área da Psicologia, com ênfase em Psicologia e Educação, Tondin salienta que as consequências negativas dos preconceitos e da violência escolar incluem desde a vulnerabilização dos sujeitos, o afastamento, evasão, desinteresse pela escola e fracasso escolar, até a rupturas na constituição identitária, sentimentos negativos e baixa autoestima. “De modo geral, portanto, a vivência da violência e do preconceito pela(o) aluna(o) produz sofrimento psíquico e físico, impede ou dificulta os processos de aprendizagem, tornando-se obstáculo para que a escola realize sua tarefa, que é o ato de educar”, enfatiza.

Em relação às professoras nas rodas de conversas, prossegue o especialista, sempre tinham alguma lembrança boa para relatar; no entanto, isso nem sempre ocorreu com o grupo de alunas(os). “Para muitos estudantes, é difícil se lembrar de “coisas boas” da escola; o mesmo não aconteceu quando tinham que relatar as experiências ruins”, apontando trecho importante do relatório da pesquisa.

De acordo com a pesquisa, propostas e ações de enfrentamento ao fenômeno dos preconceitos e violências são apresentadas em quase 50% das produções escritas analisadas, mas poucas ações são relatadas. Consta no relatório da pesquisa e o professor destaca que: “Uma hipótese que levantamos a esse respeito é a de que no espaço escolar muitas ações são desenvolvidas, mas nem sempre são publicadas, deixando bem claro uma dicotomia entre teoria e prática: aquele que realiza a ação geralmente não está vinculado a produções científicas e não divulga o que executa no espaço intraescolar”.

Para o especialista, a partir do resultado do inédito estudo, fica evidente a relação entre as desigualdades que marcam nossa sociedade – e são (re)produzidas na escola – e os preconceitos e violências vivenciadas por alunas(os), professoras e familiares.

Um dos grandes empecilhos para que Educação e Psicologia andem juntos enquanto áreas interdisciplinares é que não existe legislação que garanta a presença de psicólogas na rede pública de ensino, “apenas iniciativas locais, o que por si só dificulta ou até impede a atuação desta profissional nas escolas. Mesmo assim, assiste-se a um esforço desta área para contribuir com a mediação de conflitos, preconceitos e violências no ambiente escolar”, informou Tondin. No campo acadêmico, a Psicologia também se interessa cada vez mais pelo fenômeno, por meio de estágios, projetos de extensão e de pesquisa.

“Por se tratar de um fenômeno complexo e multifacetado, cujas causas são de natureza histórica, socioeconômica e cultural, com efeitos no comportamento





dos diversos atores que interagem na cena educativa, a atuação da Psicologia, numa perspectiva institucional, passa por ações que partam do cotidiano escolar e nele se insiram, buscando formas de enfrentamento pautadas em condutas éticas e responsáveis.”

O objetivo, segundo ressalta Tondin, “será sempre a formação para a cidadania e que a escola possa cumprir com a função que lhe é delegada: a socialização, de modo crítico, dos conhecimentos científicos, e que vise à formação para a cidadania e para o mundo do trabalho”. ●

O livro pode ser encontrado no site do CFP, pelo link [site.cfp.org.br/publicacao/pesquisa-violencia-e-preconceitos-na-escola/](http://site.cfp.org.br/publicacao/pesquisa-violencia-e-preconceitos-na-escola/)

## Veja algumas das ações que constam do relatório da pesquisa que podem facilitar o trabalho das profissionais:

### EM ÂMBITO NACIONAL:

- Desenvolvimento de material de referência para a comunidade escolar que subsidie ações frente a situações de violência e preconceitos na escola, voltado tanto para professoras, alunas(os) como para famílias e comunidades,
- Criação de programas de capacitação das equipes escolares, com base nos materiais de orientação, desenvolvidos por equipes especialmente
- Melhorias das condições estruturais da escola e das equipes de trabalho.
- Elaborar políticas educacionais que valorizem a apropriação do conhecimento por parte de professoras, pais e alunas(os).

### EM ÂMBITO REGIONAL E LOCAL:

- Criação de grupos permanentes de pesquisa (multidisciplinares), com participação ativa das escolas, a fim de fomentar e desenvolver conhecimentos relativos aos temas da violência e preconceito que envolvam a comunidade acadêmica e os coletivos escolares em suas discussões.
- Criação de espaços de reflexão, diálogo, apoio a projetos e orientação em relação a questões escolares relacionadas a atos violentos e preconceituosos (da escola, contra a escola e pela escola). A proposta que se delineia prevê a atuação de grupos multiprofissionais no espaço escolar que atuem de modo articulado com as redes de ensino locais e com os demais equipamentos de proteção social, como os de saúde
- Melhorias das condições estruturais da escola e das equipes de trabalho.
- Elaborar políticas educacionais que valorizem a apropriação do conhecimento por parte de professoras, pais e alunas(os).

# Base Nacional Comum Curricular para quem?

**A**provada pelo Conselho Nacional de Educação em 20 de dezembro de 2017 e homologada pelo então ministro da Educação Mendonça Filho, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) norteará os currículos e atividades de professoras do Brasil inteiro. Em discussão na sociedade desde 2013, a aprovação da Base Nacional seguiu os mesmos moldes das grandes reformas promovidas a partir do impeachment de 2016. Ou seja, mais rápida do que o previsto.

Diversas controvérsias acompanham a BNCC desde o início de seus debates. Há estudiosos e pesquisadores que questionam a necessidade de uma Base Comum tomando como perspectiva às complexidades de um país tão diverso. Por outro lado, outros compartilham da ideia de que uma base nacional, que integre conhecimentos mínimos de que toda a população necessita ter acesso, seja necessária.

A proposta do documento é determinar o conteúdo mínimo que deve ser lecionado em cada etapa do Ensino Infantil e Fundamental em escolas públicas e privadas. Também define pontos como a idade em que se espera que as(os) alunas(os) sejam alfabetizadas(os), e até qual língua estrangeira deve ser obrigatoriamente ensinada. O texto foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) da gestão tampão de Michel Temer (2016-2018), com auxílio de especialistas brasileiras(os) e estrangeiras(os). Também passou por uma série de consultas públicas on-line e seminários presenciais regionais com alunas(os), professoras e gestoras (res).

A Base deve ser o ponto de partida para que redes municipais e estaduais reelaborem seus currículos, e precisa ser assimilada pelos livros didáticos. Apesar do longo caminho até o texto ser completamente implementado, o objetivo é que isso ocorra até 2020. No entanto, é preciso destacar que, sabidamente, em um país como o Brasil, o risco de uma BNCC tratar a todos de forma desigual é muito grande. Sem política de formação inicial e continuada de docentes para todos os níveis, salários dignos e escola adequada, todo e qualquer projeto está fadado ao fracasso.

A proposta de entidades que há muito lutam para que Psicologia pudessem ser ministrada no Ensino Médio foi vencida juntamente com o término da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia. Cabe aqui destacar que a Psicologia, como ciência e profissão, tem desenvolvido muitas pesquisas e práticas relacionadas à formação da juventude, em diversos âmbitos. São conteúdos e materiais que impactam diretamente sobre a qualidade dos





processos de aprendizagem, desenvolvimento e escolarização de nossos jovens.

Para entender um pouco mais da Base Nacional Comum Curricular, a DIÁLOGOS conversou com duas psicólogas especializadas na área da educação. Compartilhando das mesmas visões acerca do tema, as pesquisadoras e docentes na área de Psicologia Escolar e Educacional Alayde Maria Pinto Digiovanni e Silvia Maria Cintra da Silva falaram dos prós e contras desta iniciativa e quais as etapas que profissionais de diversas áreas interdisciplinares, educadores, alunos e pais devem se preparar para os próximos anos.

**Diálogos** Após três anos de discussões, foi aprovada, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular. Já é possível fazer um balanço sobre a implementação da BNCC nos três níveis de ensino? Infantil, Fundamental e Médio?

Ainda é cedo para se realizar um balanço de fato da BNCC, pois uma

política pública, quando implementada, necessita de um certo tempo para uma análise substancial, e como temos até 2020 para implementar, o que se observa são ajustes e definições que ainda estão ocorrendo no âmbito dos estados. O que temos são projeções a partir das bases epistemológicas em que se assenta o documento.



O Brasil não tem um Sistema Nacional de Educação. Cada estado da Federação tem o seu e muitos municípios também, o que quer dizer

**“ ESTA BASE PROPOSTA, FUNDAMENTADA COMO ESTÁ EM COMPETÊNCIAS E HABILIDADES, COM UMA VISÃO ESSENCIALMENTE NEOLIBERAL, REEDITANDO AS IDEIAS CONTIDAS EM GRANDE PARTE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, RESULTARÁ EM UMA EDUCAÇÃO ULTRAINDIVIDUALISTA, COMPETITIVA E EXCLUDENTE, QUE NÃO CONTEMPLARÁ AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS DO PAÍS: O QUE OCORRERÁ SERÁ UM ACIRRAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS JÁ TÃO GRITANTES NO BRASIL! ”**

que hipoteticamente poderíamos ter mais de 5 mil sistemas. Tampouco temos articulação coerente entre os sistemas de educação existentes, tanto que a última Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) realizada em 2008, a discussão era sobre ‘A Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação’. Já a I Conferência Nacional de Educação, a CONAE, em 2010, teve como tema ‘Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação’. Em 2014 a temática da II CONAE foi ‘O Plano Nacional de Educação (PNE) na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração’. Em 2018 tivemos a III CONAE com o tema ‘A Consolidação do Sistema Nacional de Educação – SNE e o Plano Nacional de Educação – PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica’.

No entanto, antes da realização desta última, com a desfiguração feita pelo MEC na composição do fórum, que consequentemente resultaria em alterações na própria CONAE. Na ocasião, abriu-se uma crise, acirrada pelos conflitos de interesses com componentes do fórum, representantes dos movimentos sociais e o governo e representantes do empresariado de educação, havendo assim uma saída coletiva dos principais movimentos sociais, que se organizaram no Fórum Nacional Popular de Educação e que, paralelamente, em 2018 organizaram a I CONAPE – Conferência Nacional Popular de Educação, que produziu um documento intitulado ‘Plano de Lutas em defesa da educação pública democrática’.





Este histórico é importante para que se perceba o quanto a articulação entre os Sistemas de Educação se faz necessária, haja vista ter sido tema de praticamente todas as conferências; e, neste sentido, países que oferecem uma educação para todos, pública, gratuita e de qualidade têm comumente um Sistema de Educação e uma base curricular comum não engessada, que permite o movimento e a adequação por parte das instituições escolares. Portanto, um Sistema Nacional de Educação pressuporia uma base comum, obviamente tratando das diferenças culturais e linguísticas, e com uma base epistemológica que considerasse o indivíduo com um ser histórica e socialmente constituído.

Mas esta base proposta, fundamentada como está em competências e habilidades, com uma visão essencialmente neoliberal, reeditando as ideias contidas em grande parte nos Parâmetros Curriculares Nacionais, resultará em uma educação ultraindividualista, competitiva e excludente, que não contemplará as necessidades educacionais do país: o que ocorrerá será um acirramento das desigualdades educacionais já tão gritantes no Brasil! Lembrando que em 2017 o Brasil era o nono país do mundo com a maior desigualdade de renda, segundo o coeficiente de Gini (instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo, aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos). Este dado precisa ser considerado, e as mudanças propostas pela BNCC apresentada pelo governo passam muito distante das necessidades educacionais e das transformações que necessitariam ser implementadas.

Precisamos considerar que, entre a elaboração de uma política pública e a

sua implementação efetiva nas escolas e dentro das salas de aula, pode haver um grande hiato, pois tal concretização também depende dos atores escolares, como gestores e docentes, por exemplo. Será que a discussão para a elaboração da BNCC conseguiu envolver essas pessoas? Os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam essa base são coerentes com a formação e a experiência das professoras? Há uma preocupação com a formação continuada deste público?

Assim, como iniciamos esta discussão, ponderamos que será necessário mais tempo para que seja possível fazer um balanço sobre a implementação da BNCC nos três níveis de ensino. Esperamos pelas conclusões de pesquisas sendo desenvolvidas com este intuito, tanto no campo da Educação como no da Psicologia Escolar e Educacional.

**Diálogos Sabemos das mudanças drásticas nos últimos anos na condução dos debates sobre a BNCC. Que pontos vocês destacariam como mais graves e nocivos, tanto do ponto de vista conceitual como de método, em relação ao que estava sendo debatido anteriormente?**

Sim, além do debate inicial existente na origem da discussão, tivemos as mudanças de governo. O golpe de Estado e as eleições transformaram radicalmente o cenário político brasileiro nos últimos quatro anos. Do ponto de vista conceitual, abordamos algo já na primeira pergunta, e acrescentamos que um dado importante foi a entrada de institutos e grandes monopólios educacionais na defesa da BNCC, pois certamente há interesses empresariais colocados. Dois dos grandes grupos existentes demonstraram interesses na educação para além do Ensino



**ALAYDE  
MARIA PINTO  
DIGIOVANNI**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, doutora em Programa em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo e Docente no Departamento de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Membro do Grupo de Trabalho da ANPEPP – Psicologia e Políticas Educacionais. →



**SILVIA MARIA  
CINTRA DA SILVA**

Mestre e doutora em Educação pela Unicamp. Docente na Universidade Federal de Uberlândia, membro da ABRAPEE (gestão 2018-2020) e do Grupo de Trabalho da ANPEPP – Psicologia e Políticas Educacionais.

Superior, sendo que um deles anunciou a entrada na Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, e outro a sua expansão neste nível de ensino.

A visão competitiva e individualista, que supõe que cada um é responsável por seu sucesso ou fracasso, está presente na concepção apresentada, tal qual nos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais da década de 1990. Ou seja, novamente estamos seguindo determinações internacionais que pouco têm a ver com os interesses nacionais de soberania e desenvolvimento baseados na justiça social e igualdade. Há pesquisadoras e pesquisadores se debruçando sobre o interesse privado na BNCC – as pesquisas têm explicitado tais interesses – tal qual vivemos nos anos 1990, com uma precarização acentuada da educação pública e um crescimento do setor privado, sobretudo no Ensino Superior, dando condições para o surgimento de grandes grupos empresariais que têm a educação como objeto de exploração e lucro no século XX. A base fala em aprendizagens essenciais, apresenta dez competências necessárias e articula tudo em áreas, transversaliza importantes temas e conteúdos historicamente produzidos, se mostra na realidade uma receita já vista e falida para a educação pública brasileira.

Em relação ao método, a interferência de grupos empresariais e religiosos, estes últimos com perspectivas ultraconservadoras, no texto final da base é uma característica deste movimento político referido, e, neste sentido, podemos citar, por exemplo, a retirada dos termos “Gênero e educação sexual” da redação final, isso com a intenção de retirar a discussão sobre esta importantíssima e necessária temática das escolas. Outro ponto polemizado por estes grupos é

o debate sobre o período histórico da Ditadura Militar, são interferências que resultarão em uma ignorância a respeito dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que repercutirão na capacidade futura destas crianças e jovens compreenderem a realidade em que se inserem e consequentemente interferirem nela.

**Diálogos** Durante as audiências públicas realizadas no âmbito das discussões da BNCC, a ABRAPEE se colocou bastante crítica no tocante à retirada de disciplinas importantes para a formação humana como sociologia, filosofia e também sobre a Psicologia do Ensino Médio. Como os estudiosos e profissionais do campo da Psicologia Educacional e Escolar analisam o impacto dessa retirada?

Se fizemos uma busca no documento da Base Nacional Comum Curricular pela palavra “Psicologia”, não a encontraremos. Ou seja, a Psicologia foi retirada de diferentes formas, infelizmente. Como é que um documento que trata da formação de crianças e adolescentes pode prescindir deste campo de conhecimento?

Ao longo das discussões relativas à BNCC, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) posicionou-se tanto por meio de participação em audiências públicas em Brasília, como pela publicação de artigo escrito para subsidiar a consulta pública referente à Base. A Associação argumentou a favor da inserção da disciplina Psicologia no Ensino Médio justamente por considerar que conteúdos deste campo e práticas pedagógicas a ele relacionadas são imprescindíveis para integrar o denominado tripé formativo configurado pelas disciplinas Filosofia, Sociologia e Psicologia, advindo das Ciências Humanas.





Além disso, nessa perspectiva, outros pontos poderíamos destacar aqui, pois certamente a retirada das disciplinas de Sociologia e Filosofia são estratégias já utilizadas em períodos históricos anteriores que têm como intenção impedir o conhecimento da história que nos permite analisar o presente e projetar um futuro. O mesmo ocorre com a Sociologia, que é a disciplina que discute de forma mais plena os processos e elementos de organização da sociedade, inclusive da brasileira, permite refletir sobre a historicidade das sociedades e, portanto, dá a possibilidade de revolucionar formas de organização social. A Filosofia, por sua vez, também permite a reflexão e o movimento do pensamento sobre as diferentes formas, em cada momento histórico, de pensarmos-nos a nós mesmos. Disciplinas que se tomadas a partir de uma concepção histórica e social certamente conduzem à consciência da realidade social e nos dão ferramentas para transformá-la.

A Psicologia também pode contribuir com a compreensão do indivíduo sobre si mesmo, sobre as relações grupais e sobre a produção histórica e social da existência; conhecer sobre funções psicológicas como sensação, percepção, memória, atenção, linguagem, pensamento, emoção, imaginação, criação é fundamental. Entender as funções psicológicas superiores e como se dá a formação das singularidades na relação entre seu corpo orgânico e as práticas sociais mergulhadas

na cultura, além disso, como tais funções e singularidades individuais se produzem histórica e socialmente contribui para uma consciência de produção da existência diferente da consciência posta pela lógica atual.

Mais especificamente, temas candentes, atuais e necessários como sexualidade, gênero, identidade, preconceito, violência, *bullying*, o campo do trabalho, escolha profissional, questões ligadas ao corpo etc. são alguns, dentre tantos outros, que a Psicologia pode trazer para o cotidiano de estudante do Ensino Médio. Aliada a outras disciplinas, contribuiria certamente para a formação integral e o desenvolvimento de uma consciência plena de homens e mulheres sobre si e sobre sua capacidade de produzir sua existência, de modo que a passividade, a submissão e o sofrimento psíquico não seriam a tônica da sociedade tal qual a percebemos hoje, onde o sofrimento é atribuído a causas individuais e a sua superação, não raras vezes, é atribuída a medicamentos que supostamente atuam sobre o indivíduo portador singular do sofrimento-doença.

A partir do grande rol de conhecimentos já disponibilizados pela Psicologia Escolar e Educacional, nós podemos colaborar para que estudantes se apropriem de conhecimentos científicos que lhes possibilitarão não apenas conhecer e entender o mundo, mas também colaborar para a emancipação intelectual que lhes permitirá a intervenção sobre este mundo, de modo a transformá-lo.

Finalizamos lembrando que a ABRAPEE defende uma educação que prime pela humanização da juventude considerando conteúdos que instiguem a autonomia por meio de conhecimentos científicos e artístico-culturais; que se pautem por uma escolarização que valorize o processo de ensino e aprendizagem, cuidando desse importante momento que é o Ensino Médio. Afinal, trata-se do futuro de nosso combalido país. ●



# *Homeschooling:* liberdade versus garantia de direitos



POR:  
TAMYRIS GARNICA



**E**m meio ao debate crescente sobre o papel da escola na sociedade, destaca-se a regulamentação da educação doméstica (*homeschooling*) como forma de garantia do direito dos pais/responsáveis em decidir sobre os rumos da educação de suas (seus) filhas (os). Tal discussão já foi matéria de análise em diferentes esferas políticas e judiciais. Recentemente, o Supremo Tribunal Federal (STF) deliberou, em caráter liminar, que o ensino doméstico, embora não proibido explicitamente pela Constituição, deve ter seu escopo definido e aprovado pelo Congresso, já que a frequência obrigatória das



crianças e adolescentes à escola é uma exigência legal. Praticada em 63 países diferentes, a educação doméstica tem se revelado um fenômeno crescente no Brasil. Segundo dados da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) coletados em uma pesquisa realizada em 2016, cerca de 3.200 famílias praticam a educação doméstica no Brasil. Sob a crítica da ineficiência e da baixa qualidade do ensino ofertado nas escolas formalmente reguladas pelo Estado, os defensores desta prática argumentam que a escolarização não garante uma formação cidadã, além de representar risco à integridade física e emocional dos estudantes, quando, nas escolas, crescem os números de situações de violência e de opressão. Nesta perspectiva, há ainda aqueles que afirmam que as escolas representam espaço de ideologização, onde são ensinados valores adversos aos valores familiares, o que representaria risco à moralidade e às tradições religiosas cultivadas no âmbito privado familiar.

Dentre aqueles que são contrários à educação restrita ao contexto doméstico, há os que afirmam que tal modalidade inviabiliza uma formação plena

e cidadã, cujo processo deve efetivar-se, necessariamente, por meio da socialização e da convivência com a diferença. Argumentam também que o isolamento dos indivíduos no seio familiar os impede de participar do debate de temas essenciais para a progressão de seu aprendizado e formação crítica, tolhidos por motivos religiosos e morais.

O debate sobre direitos leva à reflexão sobre qual o limite de atuação dos pais no processo de educação de suas (seus) filhas (os). É direito dos pais privá-las (os) da convivência com a diversidade, cuja característica é própria dos espaços escolares? É direito das famílias escolher a respeito dos temas e valores que serão ensinados no percurso da vida dos sujeitos? E o direito das (os) filhas/alunas (os) de construir e compartilhar o conhecimento dentro de um grupo social diverso ao de sua origem e de aprender, por meio destas vivências, a desenvolver a tolerância, o respeito, a resiliência etc.?

Há ainda críticas quanto à inviabilidade do controle e à fiscalização das práticas de educação doméstica, a fim de se garantir que os direitos de crianças e adolescentes, preconizados pela legislação educacional, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Constituição Federal serão preservados. Qual a preparação dos pais/familiares para proporcionarem uma educação de qualidade, que abarque todos os conhecimentos considerados essenciais à humanização dos indivíduos sob a sua responsabilidade?

É preciso reconhecer a importância da profissionalização para o exercício do magistério, cuja luta para valorização da formação docente é histórica e árdua. Ainda que dotado das melhores intenções,

→

O DEBATE SOBRE DIREITOS LEVA À REFLEXÃO SOBRE QUAL O LIMITE DE ATUAÇÃO DOS PAIS NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO DE SUAS (SEUS) FILHAS (OS). É DIREITO DOS PAIS PRIVÁ-LAS (OS) DA CONVIVÊNCIA COM A DIVERSIDADE, CUJA CARACTERÍSTICA É PRÓPRIA DOS ESPAÇOS ESCOLARES?



bem como de recursos, com “excelentes” materiais e tecnologias diversas, o ensino no contexto doméstico não substitui a intencionalidade pedagógica, profissionalmente desenvolvida nos contextos escolares, ainda que esta incorra em falhas, sobretudo, pela falta de estrutura e desvalorização da Educação.

Há ainda que se analisar os efeitos da expansão do modelo educacional domiciliar em um contexto de sociedade capitalista, em que os interesses do capital, quando não regulados por mecanismos de controle, influenciam expressamente os rumos da Educação na direção dos interesses de classe. A literatura que associa essas práticas educativas a formas de privatização alerta que em contextos nacionais, nos quais a legalização do ensino domiciliar foi levada a efeito, identificou-se o fomento de empresas privadas que atuam no âmbito educacional, tendo em vista a fragilização na regulação do mercado voltado ao atendimento de demandas produzidas por tais práticas. “A efetivação desse tipo de educação por corporações estratifica o acesso a conteúdos e práticas educativas em função da renda das famílias, reservando a elas e aos educandos a condição de consumidores e não de sujeitos de direitos” (ADRIÃO; GARNICA, p. 444).

As questões levantadas por este debate apontam para a importância de se tratar o tema com o devido “cuidado”, sob o risco de ferir direitos e aprofundar as problemáticas de um sistema educacional marcado pela desigualdade social e pela crescente desvalorização do direito a uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. A regulamentação da educação domiciliar, considerando tais direitos, pode representar uma alternativa para equilibrar a liberdade de escolha dos pais/familiares com a função social e a responsabilidade do Estado em promover a garantia do direito de todos à educação. ●

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Educação a domicílio – O mercado bate à sua porta. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, pp. 433-446, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 01/08/2019.



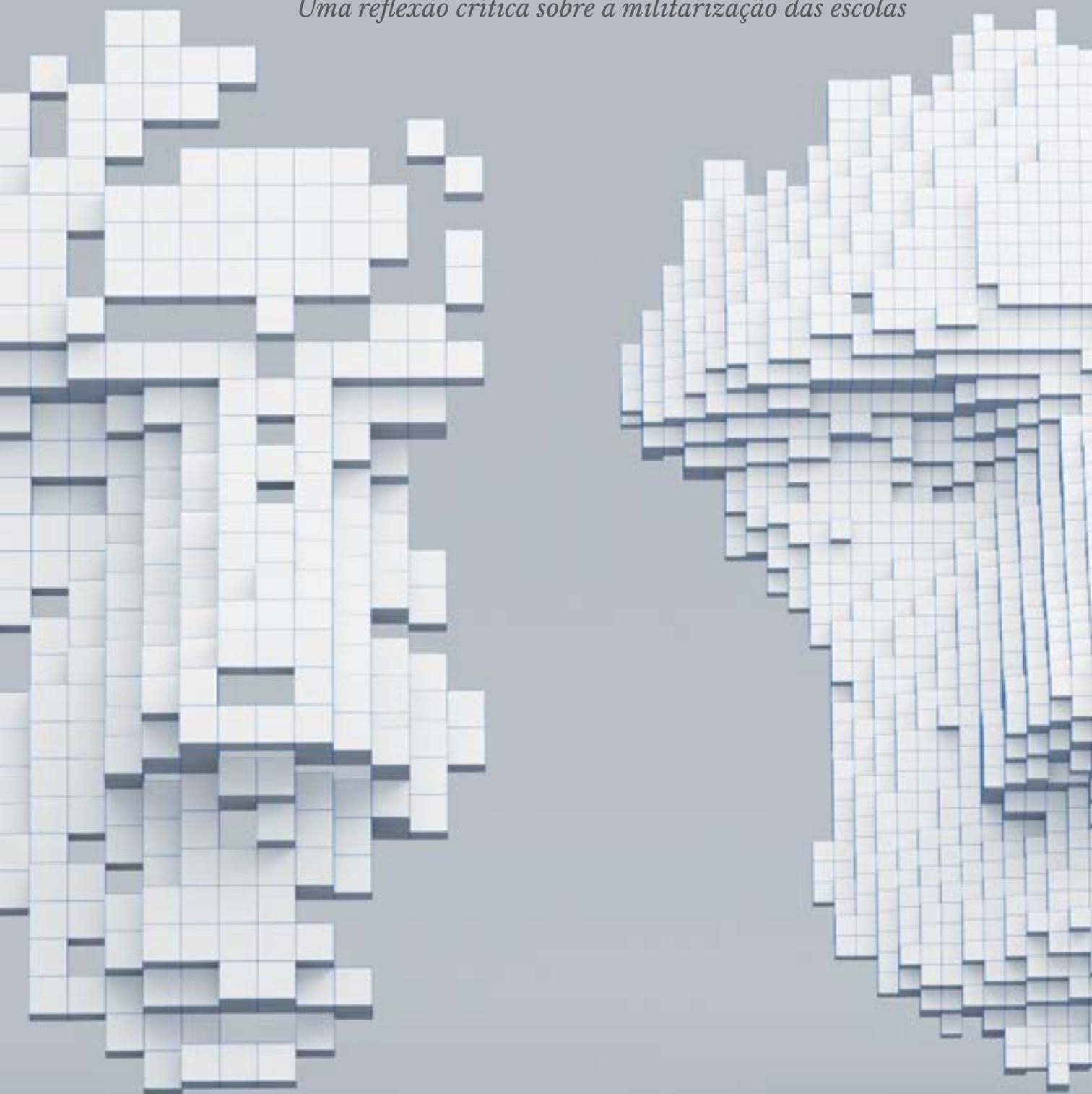
**TAMIRIS  
GARNICA**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, pesquisadora na área de Psicologia Social e docente no Instituto Federal de São Paulo.



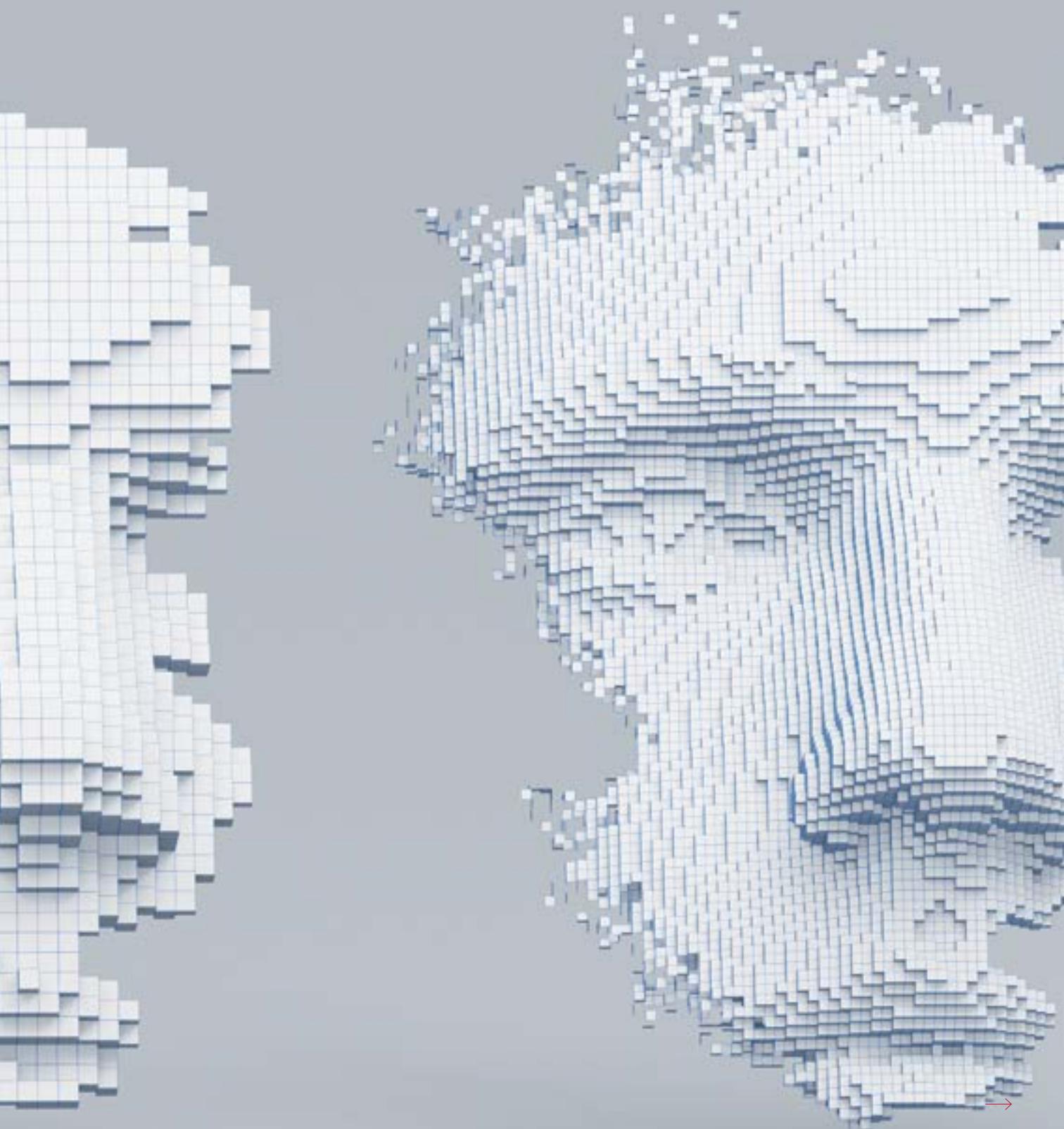
# Educação como processo de tornar-se humano

*Uma reflexão crítica sobre a militarização das escolas*





**POR:**  
LÚCIA HELENA CAVASIN ZABOTTO PULINO



**N**este texto, proponho-me a refletir sobre educação. Começo por me situar, revelando a você, leitora(or), o lugar de onde falo. Apresento-me como professora de uma universidade pública, a Universidade de Brasília, atuando em ensino, pesquisa e extensão, na área de psicologia do desenvolvimento e psicologia escolar. Tenho formação em Psicologia e em Filosofia, o que permite que meu olhar sobre as questões que abordo tenha uma perspectiva marcada por essas duas áreas do conhecimento.

Dessa forma, inicio minha reflexão com algumas perguntas, que guiam minha reflexão: O que é educação? Por que a educação é importante na vida do ser humano? O que é o ser humano? Entretanto, não me proponho a responder a essas questões, mas, sim, a assumi-las como pretextos, ou pré-textos, para pensar a educação em sua complexidade, de modo que esse esforço reflexivo possa criar possibilidades para que juntas, você leitora(or) e eu, lancemos algumas sementes para ensaiarmos a compreensão de alguns aspectos controversos presentes na nova proposta de educação que vem sendo lançada oficialmente em nosso país.

### **TORNAR-SE HUMANO – A CONDIÇÃO DE INFÂNCIA.**

Concebo o ser humano como processo de tornar-se humano. Um processo constante, que se dá durante toda a vida do humano. Esse processo de tornar-se ocorre em duas perspectivas: o tornar-se parte da humanidade, de uma cultura e uma sociedade historicamente construídas, e o tornar-se um ser humano singular, constituído como síntese das relações com os outros seres humanos e o mundo, relações essas contextualizadas social, histórica e culturalmente. Essas duas dimensões do tornar-se humano articulam-se, de modo que, ao mesmo tempo que a pessoa é gerada, nasce e se desenvolve, construindo sua história pessoal, numa cultura específica, relacionando-se na família, em seu meio social e escolar, ela se torna, processualmente, um ser que faz parte da humanidade.

Essa concepção de humano salienta, portanto, a singularidade de cada pessoa e a pluralidade e diversidade que caracterizam a humanidade, que deixa de ser pensada como um conjunto homogêneo, composto de seres humanos iguais, e passa a ser concebida como um conjunto heterogêneo de seres-em-processo-contínuo de se tornarem humanos, por meio de relações com os outros e com o mundo, todos em processo de mudança, de transformação.

A vida do humano, assim, pode ser pensada como um processo de humanização, com especificidades do momento histórico em que ele vive, da cultura de que faz parte ativamente, do lugar social que ele ocupa e da sua história pessoal, de seus desejos, ações, ideias, afetos, relações e projetos.

Cada ser humano é um ser aberto ao encontro com o outro e com o mundo, desde o nascimento e durante toda a vida. Essa abertura é um espaço/tempo de criação, de aprendizagem, de afeto, de transformação, a que chamamos de “condição de infância”. Essa condição, entretanto, não é exclusiva da criança, mas faz parte da vida humana. A condição de infância, de abertura para se tornar humano que possibilita o desenvolvimento e a educação das pessoas.

### **A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

O processo educacional tem ocorrido, na cultura ocidental, por meio de relações entre as pessoas que convivem na família, no contexto social e, de maneira





formal e sistematizada, por meio de relações e atividades na instituição escolar.

Considerando nossa herança intelectual grega, queremos cultivar o sentido de *skholé*, ou escola como tempo livre, de ócio, que se contrapõe a negócio. Consideramos de grande importância uma escola que não trate o ensino e a aprendizagem como um negócio, em que as atividades precisam ser realizadas com eficiência e rapidez por todos os educandos, mas sim como um lugar em que seja respeitado o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada um, um lugar que, mesmo sendo voltado para a educação coletiva, leve em consideração que os seres humanos são iguais em direitos mas diferentes de fato, tendo cada um suas especificidades. Desse modo, a escola poderá cultivar a condição de infância de cada pessoa, mantendo vivo seu processo de humanizar-se.

Ainda que compartilhando muitas semelhanças, por pertencerem à mesma espécie, eventualmente à mesma cultura e ao mesmo momento histórico, as(os) estudantes podem ter condições sociais e econômicas diferentes, e suas histórias pessoais e familiares são distintas. Além disso, podem pertencer a diferentes etnias, religiões, grupos ou movimentos sociais. Enfim, é esperado que a escola contemporânea seja um lugar em que a educação, voltada para todos as(os) alunos, acolha e respeite a diferença entre as pessoas, a diversidade do humano.

Tendo feito essa reflexão sobre a escola, queremos, agora, assumir com o filósofo da educação Bernard Charlot (2006, p. 15) que “a educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, e de singularização-subjetivação”. Quando se educa um estudante específico, se educa, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade, de uma cultura e da humanidade. Ocorre, assim, ao mesmo tempo, um processo de subjetivação, de socialização na cultura e de humanização do

educando. Essas são as três dimensões indissociáveis do processo educacional.

Compreendendo a educação como um processo de construção da subjetividade do educando, assim como de sua formação como cidadão em um contexto sócio-histórico-cultural, estamos falando da educação como processo de humanização do ser humano, assumido em sua complexidade, como um ser em constante transformação, que habita um mundo também em transformação.

Nesse momento de minha reflexão, julgo essencial recorrer às ideias de Paulo Freire (2017) sobre o que estou chamando de processo de tornar-se humano:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada,

**É ESPERADO  
QUE A ESCOLA  
CONTEMPORÂNEA  
SEJA UM LUGAR EM  
QUE A EDUCAÇÃO,  
VOLTADA PARA  
TODOS AS(OS)  
ALUNOS, ACOLHA  
E RESPEITE A  
DIFERENÇA ENTRE  
AS PESSOAS,  
A DIVERSIDADE  
DO HUMANO.**



preestabelecida. Que meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuso sua inexorabilidade (p. 52).

A obra de Freire (2017) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, cujo trecho citamos acima, é um livro voltado para a formação de professores, ou, como prefiro dizer, para o processo de tornar-se docente.

Com o termo “tornar-se”, assumo que durante sua licenciatura na universidade e, depois, em cursos de especialização e aperfeiçoamento em nível de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, ou mesmo em atividades de formação em serviço, e, inclusive, em sala de aula, e em suas relações pessoais, a professora é uma pessoa que está em constante formação em sua práxis, ou seja, na sua prática reflexiva ou na sua reflexão que se volta para o trabalho com suas e seus estudantes, buscando transformá-las(los) com sua atuação, transformando-se a si mesma nesse processo.

Essa visão de humano como processo, marcado pelo inacabamento e possibilitado pela condição de infância, ou abertura para as relações com o outro, pela convivência e pelo trabalho no mundo, é assumido pela psicologia histórico-cultural proposta por Vigotski (2000). Este autor compreende a constituição do humano e do próprio psiquismo, em seu desenvolvimento enquanto espécie e sujeito singular (HELLER, 1970), como um processo forjado nas relações humanas, no cotidiano e na história, mediadas pelas dimensões histórica, sociocultural, familiar e pessoal.

Nessa perspectiva, a educação escolar processa-se por meio das relações entre docente e discentes e desses entre si, todos eles compreendidos como seres que se transformam mutuamente, nessas relações mediadas pela cultura material e simbólica do contexto histórico e social em que o trabalho educativo se dá.

Neste momento de minha reflexão, depois de dialogar com os autores acima, acredito ter apresentado minha abordagem sobre o tema – Educação – a que me propus no início do texto. Certamente, não forneci respostas definitivas, nem considere minhas colocações como “a única e inquestionável verdade” sobre o assunto, mas espero ter esclarecido minhas escolhas teóricas e assumido ideias e propostas que consideram a complexidade do tornar-se humano e da educação como processo de subjetivação, de socialização na cultura, enfim, de humanização.

## A EDUCAÇÃO NO BRASIL ATUAL – REFLEXÕES SOBRE A MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS DO DF

Hoje em nosso país, nós, intelectuais e estudiosos das ciências humanas e da educação, temos sido surpreendidos por decisões do Ministério da Educação, tomadas com a finalidade expressa de melhorar a educação do país, por meio de propostas que contrastam com a visão de educação e de ser humano que apresentei acima.

O Programa de Militarização nas escolas, cuja implantação é determinada pelo Decreto publicado no em 2 de janeiro de 2019, foi assinado pelo presidente Jair Bolsonaro, pelo *Diário Oficial da União* então ministro da Educação e pelo ministro da Fazenda, Paulo Guedes.

Segundo reportagem do *Correio Braziliense*, de 3 de janeiro de 2019, a implantação do Programa foi possibilitada, no âmbito do Distrito Federal, pela



**LÚCIA HELENA  
CAVIN  
ZABOTTO PULINO**

Mestre em Lógica e Filosofia da Ciência e doutora em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com pós-doutorado na Université Paris 8 e na UERJ/Proped. Atualmente é professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.



efetivação de um convênio da Secretaria da Educação e a da Segurança, tendo sido, inclusive, criada a Subsecretaria de Fomento às escolas cívico-militares, como tem sido denominadas as instituições de ensino militarizadas.

A comunidade de educadores da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal, foi surpreendida com a criação e efetivação do Programa Militarização nas Escolas Públicas pela atual gestão do governador Ibaneis Rocha. De início, quatro escolas foram incluídas no programa, em suas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e nas turmas do Ensino Médio. Essas instituições localizam-se em regiões que têm apresentado alto índice de criminalidade e de violência e baixo desempenho escolar, o que se expressa no cotidiano escolar, prejudicando a relação de professoras com estudantes e desses entre si, comprometendo o processo de aprendizagem.

Os propositores do novo programa introduziram, nas quatro escolas escolhidas para a implantação do Programa, policiais militares e bombeiros, em condição de restrição médica ou na reserva, que foram integrados ao quadro de servidoras(es). Esses militares trabalhavam com a instituição e manutenção da disciplina das(os) alunas(os) na escola, com a finalidade de garantir um ambiente não violento e propício para o desenvolvimento da pedagogia pelas professoras.

A ideia de levar policiais militares para as escolas faz parte do Programa de Gestão Compartilhada. De acordo com Mauro Oliveira, assessor de gabinete do secretário de Educação, Rafael Parente, a mudança não vai gerar custos às(aos) estudantes, não implicará a retirada de policiais militares das ruas, nem demandará ingresso de estudantes por meio de processo seletivo. Inclusive, enfatiza que a iniciativa não passou pela Câmara Legislativa, pois consiste em projeto piloto, que foi oficializado por meio da

assinatura de um termo de colaboração entre as Secretarias de Estado de Educação e de Segurança Pública. Os custos iniciais serão, em média, de R\$ 200 mil por escola e ficarão a cargo da Secretaria de Segurança Pública (SSP/DF).

O projeto de militarização de instituições de ensino, cuja idealização e implementação não teve a participação de docentes, nem da comunidade, e, assumido como um projeto piloto possibilitado por convênio das Secretarias de Educação e de Segurança Pública, não se submeteu à apreciação da Câmara Legislativa.

Salientamos, aqui, as especificidades desse projeto:

- Em cada escola atuam de 20 a 25 policiais militares, que adotam a disciplina militar.
- As escolas tiveram alteração em seus nomes, havendo a agregação dos dizeres Escola da Polícia Militar antes do atual nome do colégio.
- Os estudantes usam farda militar, os meninos usam cabelos cortados no estilo militar e as meninas usam seus cabelos presos.
- É adotado um sistema de contato direto com pais e responsáveis para avisos sobre ausências de estudantes.
- A rotina inclui um momento cívico diário, com o canto do Hino Nacional antes das aulas.
- Na prática cotidiana, os militares devem atuar controlando a entrada e a saída das(os) alunas(os), a formação de filas para a entrada na escola e na sala de aula e permanecem nos corredores das instituições de ensino, fazendo o controle disciplinar das(os) estudantes quando isso for solicitado pelas professoras;
- A pedagogia fica a cargo das professoras e da equipe de gestão e coordenação pedagógica.



Certamente, o Sindicato dos professores do DF colocou-se contra o projeto e a maneira como foi implantado, que classificou de “intervenção militar nas escolas. Por sua vez, o governador declarou que, até o fim do ano, pretende reproduzir o modelo em outras 36 instituições de ensino públicas da Capital Federal.

Compreendendo-se a escola como uma instituição historicamente construída, contextualizada cultural e socialmente, é possível imaginar-se que a mudança proposta com a militarização altera não apenas a maneira de controlar a disciplina das(os) alunas(os), mas a concepção que as(os) estudantes e as famílias têm de escola, de educação, do papel da professora, da relação professora-aluna(o), de aprendizagem.

A escola militarizada coloca-se na contramão de conquistas obtidas coletivamente por educadoras, como a gestão democrática, a participação da comunidade na escola e desta na comunidade, a autonomia e a cooperação no trabalho das professoras e das(os) alunas(os), a participação das famílias das(os) estudantes na vida escolar de suas(seus) filhas(os) e no processo de construção e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Na verdade, a escola militarizada supõe uma “educação bancária” criticada por Paulo Freire (2017), em que a professora ensina, ou deposita o conteúdo de conhecimento e as(os) alunas(os) o assimilam e acumulam. A rígida disciplina militar evita ou pune o conflito, temendo que ele ameace a garantia do silêncio, do bom comportamento, deixando pouco ou nenhum espaço para um ensino-aprendizado participativo, democrático, em que o conflito, o dissenso, as disputas de ideias são expressos e mediados pela professora.

Não cabem nesse disciplinamento posturas críticas e criativas de docentes e discentes, nem uma educação que inclua a formação do cidadão crítico e criativo, em seu processo de tornar-se membro de uma comunidade social, acadêmica. Esse disciplinamento não apenas pune as falhas, mas educa e governa a(o) estudante na perspectiva da prescrição de uma maneira de falar, de se sentar, de se vestir, de gesticular, de sorrir, de sentir ou expressar suas emoções, de pensar, de ser.

O disciplinamento uniformiza não apenas o modo de se vestir e de cortar ou pentear os cabelos, mas as ações e reações, o uso das palavras, as posturas corporais. Esse processo de homogeneização supõe uma educação bancária, que lida com a turma de alunas(os) como uma soma de indivíduos. Ela impede a “educação emancipadora”, proposta por Paulo Freire (2005), que trabalha com todos e cada uma(um) das(os) estudantes, individualmente e em grupos, num processo de escuta que permite considerar o interesse, o desejo, a história e o contexto de vida deles.

Emancipadora porque assume que a professora é a mediadora do conhecimento científico, artístico, →

**A ESCOLA  
MILITARIZADA SUPÕE  
UMA “EDUCAÇÃO  
BANCÁRIA”  
CRITICADA POR  
PAULO FREIRE  
(2017), EM QUE  
A PROFESSORA  
ENSINA, OU  
DEPOSITA O  
CONTEÚDO DE  
CONHECIMENTO E  
AS(OS) ALUNAS(OS)  
O ASSIMILAM E  
ACUMULAM.**



literário, construído historicamente, no seio da cultura e da vida social. A professora apresenta às(aos) alunas(os) a herança que elas(eles) recebem de seus antepassados, não como algo definitivo e acabado, mas como discursos, teorias, pesquisas, práticas, que as(os) estudantes atuais devem compreender, relacionar o seu contexto de construção com o contexto atual de estudo. Apreendendo esse conhecimento, as(os) estudantes podem se colocar criticamente diante dele e construir, por meio de discussões em sala de aula, sua visão pessoal de mundo, sua concepção de ser humano, fazendo escolhas éticas e estéticas em sua atuação na escola e na sociedade.

Essa compreensão da educação como emancipadora assume o estudante como sujeito da construção de conhecimento na relação com a professora, as(os) colegas e os livros ou outros materiais que o colocam em contato com o conhecimento científico, literário, artístico. Esse sujeito, por meio da educação emancipadora (FREIRE, 2005), constitui sua própria subjetividade, como sujeito de direitos, conscientizando-se de seu lugar

na história, na cultura, na sociedade e, especialmente, reconhecendo o diferente, o diverso, como seu outro e ele mesmo como o outro de seu outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espero que esse meu percurso reflexivo sobre as concepções de educação e do processo de humanização, ou de tornar-se humano, seja um convite a você, leitora(or), não para concordar, necessariamente, com minhas ideias e ponderações, mas para continuar refletindo a partir desse texto. Que você busque em meu caminho explorado neste texto alguns espaços, ou brechas, que lhe permitam colocar-se como pessoa crítica e criativa, considerando suas leituras, experiências vividas e que faça suas próprias reflexões e propostas, que só você pode enunciar e experimentar, em suas relações e práxis educativas.

Ofereço, assim, este meu texto como pretexto ou pré-texto, como inspiração para começarmos (ou continuarmos) uma conversa que nos faça falar de nossa práxis, de nossas dúvidas, denúncias e anúncios (FREIRE, 2001), saberes e não saberes, de nossos desejos, sonhos e utopias. ●

## REFERÊNCIAS

- CHARLOT, B. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber.** Revista Brasileira de Educação, v. II, n. 31, pp.7-18, Jan.-Abr., 2006.
- FREIRE, P. (2017). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 55 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (2005) **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (2001) **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Ana M. A. Freire (Org). São Paulo: UNESP Ed.
- HELLER, A. (1970). **O cotidiano e a história.** 4. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra.
- PULINO, L. H. C. Z. (2001). **Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão.** In Em Aberto, v.18, n.73, pp.29-40. Brasília: INEP/MEC.
- \_\_\_\_\_. (2016a). **Diversidade cultural e ambiente escolar.** In Pulino, L. H. C. Z., Soares, S. L., Costa, C. B. da. Longo, C. A., Sousa, F. L. de (orgs) Educação e Diversidade Cultural. pp. 29-77. Brasília: Paralelo 15.
- \_\_\_\_\_. (2016b). **Tornar-se humano e os Direitos Humanos.** In Pulino, L. H. C. Z., Soares, S. L., Costa, C. B. da. Longo, C. A., Sousa, F. L. de (orgs) Educação em e para os Direitos Humanos. p.p. 125-159. Brasília: Paralelo 15.
- VIGOTSKI, L. S. (2000). **Obras Escolhidas.** Madrid: Visor. Vol. III (Original publicado em 1931).

# É possível construir alternativas ao fenômeno da medicalização?

**D**esde a redemocratização do Brasil, profissionais da Psicologia, em articulação com o campo da saúde coletiva, têm atuado de maneira decisiva para implementar no país uma perspectiva ampliada de cuidado no campo da saúde mental. A luta pela reforma psiquiátrica, finalmente transformada em lei no ano de 2001, influenciou o surgimento de linhas de cuidado contra-hegemônicas às práticas hospitalocêntricas e médico-centradas de até então. Em conversa com a **DIÁLOGOS**, a psicóloga e pesquisadora Analice Palombini, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), explicou que o movimento impulsionou a criação de serviços substitutivos à lógica manicomial como os Centros de Atenção Psicossocial (Caps), Residenciais Terapêuticos, Centros de Convivência, Oficinas de Geração de Renda, operando em redes territorializadas de atenção psicossocial e intersetorial.

“Houve um forte investimento, em todo o país, para a criação e consolidação desses serviços, de tal forma que, a partir de 2005, o maior volume de recursos financeiros do Estado investidos em saúde mental passou a ser direcionado a essa rede de atenção psicossocial – ou seja, para o cuidado integral





*Experiências  
humanizadas  
no campo da  
saúde mental  
mostram que sim*

e em liberdade, junto aos territórios de vida das pessoas em situação de sofrimento psíquico grave – e não aos hospitais psiquiátricos”, conta Palombini.

Contudo, esse investimento é insuficiente, se não vier acompanhado de mudanças também na formação profissional. É possível construir alternativas ao fenômeno da medicalização, acredita Palombini, mas, para tanto, é necessária a capacidade de “olhar criticamente para o contexto disciplinar de onde as práticas psi provêm, a operar como dispositivo de normalização de corpos indisciplinados numa sociedade psiquiatrizada”, afirma. Para ela, setores importantes da Psicologia no Brasil notabilizam-se pelo esforço de fazer essa crítica, “atentos aos determinantes históricos que moldam a profissão e, nesse sentido, recusando seja a individualização de sofrimentos sociais, seja a patologização de experiências imanentes à vida”.

Na entrevista a seguir, Analice discorre sobre a chamada clínica ampliada e sobre a estratégia da Gestão Autônoma da Medicação (GAM). Tais iniciativas mostram que é possível investir em humanização numa perspectiva que considera o indivíduo em relação com seu contexto coletivo, articulando clínica e política.





**ANALICE  
PALOMBINI**

Psicóloga, mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutorado em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, docente do Instituto de Psicologia da UFRGS sendo vice-coordenadora da Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional.

### **Diálogos** Como a Psicologia tem contribuído para pensar alternativas ao fenômeno da medicalização?

**ANALICE PALOMBINI** No campo em que atuo – o da saúde mental –, a psicologia, aliada à saúde coletiva, contribui para a efetivação do que se chamou de clínica ampliada, onde um determinado caso é referido a uma equipe multiprofissional que intenta um trabalho interdisciplinar articulado a uma rede intersetorial no território em que o caso acontece. Ou seja, o caso nunca é o indivíduo, mas uma rede de relações envolvendo pessoas, instituições, discursos, trabalho, moradia... E ele nunca é responsabilidade de um único profissional, mas de equipes, setores e outros atores partícipes do território em causa, além dos próprios sujeitos implicados. A clínica ampliada, nesse sentido, move-se em duas direções: ela envolve tanto favorecer, ampliar os modos de expressão e conexão de existências singulares, em seus ritmos próprios, com o mundo, quanto alargar os modos de habitar o mundo, habitar a cidade, para que a diferença, nela, possa ter lugar.

### **Diálogos** O que é e como funciona exatamente a Gestão Autônoma da Medicação no contexto da saúde mental?

**ANALICE** Apesar de todos os avanços que uma política de saúde mental reformista e antimanicomial alcançou em nosso país, o tratamento medicamentoso não perdeu sua prevalência dentre as ações de cuidado ofertadas. Quer dizer, mesmo junto aos serviços substitutivos à lógica manicomial, junto à rede de atenção psicossocial, nós nos encontramos com o fato de que o tratamento em saúde mental segue muitas vezes restrito

à prescrição de medicamentos, que é pouco problematizada, enquanto as pessoas atendidas desconhecem o leque de todas as outras ofertas possíveis de cuidado não medicamentoso, desconhecem o motivo ou o tempo de duração das terapias medicamentosas e têm pouco poder de decisão sobre seu próprio tratamento.

É aí que entra a Gestão Autônoma da Medicação, ou GAM, como chamamos. Trata-se de uma estratégia a serviço dos usuários da saúde mental visando fundamentalmente ao aumento do seu poder de negociação a propósito de seus tratamentos medicamentosos junto aos profissionais com quem se tratam.

A GAM desenvolveu-se a partir dos anos 90, na província do Quebec, Canadá, por organismos comunitários – grupos de direitos das(os) usuárias(os) e serviços alternativos de saúde mental – associados à universidade. Foi um longo processo de reflexão, pesquisa e ação, que levou à elaboração do Guia GAM – instrumento de apoio à colocação em prática da estratégia GAM – e aos esforços de divulgação e transferência do conhecimento gerado por essa experiência. O Guia GAM traz informações breves e perguntas muito básicas, com as quais convida o usuário a olhar para a própria vida, o dia a dia, o cuidado de si, a rede de relações, os recursos e as possíveis redes de apoio à sua volta, além de deter-se nos efeitos e no significado pessoal, singular, da experiência da medicação. Ele inicia com um enunciado que sintetiza os princípios de base que dão origem à GAM: Sou uma pessoa, não uma doença.

### **Diálogos** Como tem sido adaptada ao cenário brasileiro? É possível citar experiências positivas?





**ANALICE** Entre os anos 2009 e 2014, através de uma parceria estabelecida entre Brasil e Canadá, por iniciativa das pesquisadoras Lourdes Rodriguez del Barrio, da Universidade de Montreal, e Rosana Onocko Campos, da Universidade Estadual de Campinas, houve um trabalho de elaboração da versão brasileira do Guia da Gestão Autônoma da Medicação (GAM), que tomou a forma de um projeto multicêntrico de pesquisa, envolvendo grupos de pesquisa de diferentes estados brasileiros, serviços de saúde mental e associações de usuárias(os) e familiares.

Coerente com aquilo que era seu objeto – o aumento do poder de negociação dos usuários nas decisões acerca do seu tratamento –, a pesquisa se fez de forma radicalmente participativa e cogeriva, numa experiência intensa de convívio e trocas entre acadêmicos, trabalhadoras(es) e usuárias(os) de diferentes municípios de três estados brasileiros e entre esses e as(os) acadêmicas(os), trabalhadoras(es) e usuárias(os) de cidades da região do Quebec, no Canadá. Dadas as diferenças socioeconômicas e culturais entre os dois países, houve modificações importantes da versão brasileira do Guia GAM em relação ao texto original, mas, de modo geral, nós pudemos constatar que os efeitos produzidos com o uso do Guia junto às(aos) usuárias(os) brasileiras(os) são bastante próximos daqueles narrados pelas(os) usuárias(os) do Quebec: cultivo da experiência de cuidado de si e cuidado dos outros; ampliação do conhecimento de si e dos efeitos da medicação no seu corpo; maior participação das(os) usuárias(os) nas decisões concernentes ao seu tratamento, com base na valorização do saber da experiência, levando muitas vezes à redução ou, em alguns casos,

à retirada dos medicamentos em decisão compartilhada com a profissional prescritora. As(Os) usuárias(os) passaram a reconhecer o direito de participar das decisões referentes ao seu próprio tratamento, de ler seu prontuário e de obter as informações de que necessitassem. Passaram a participar mais frequentemente da

**“ NO CAMPO EM QUE ATUO – O DA SAÚDE MENTAL –, A PSICOLOGIA, ALIADA À SAÚDE COLETIVA, CONTRIBUI PARA A EFETIVAÇÃO DO QUE SE CHAMOU DE CLÍNICA AMPLIADA, ONDE UM DETERMINADO CASO É REFERIDO A UMA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL QUE INTENTA UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR ARTICULADO A UMA REDE INTERSETORIAL NO TERRITÓRIO EM QUE O CASO ACONTECE ”.**





gestão dos serviços em que se atendiam. E puderam ampliar o leque de discussão sobre os direitos, não ficando restrito à saúde, mas incluindo, também, as condições de vida e acesso à moradia.

### **Diálogos E como os usuários relataram as experiências?**

**ANALICE** A experiência GAM suscitou o esforço nascente dos usuários em tomar parte das decisões referentes aos seus tratamentos, esforço que, ao mesmo tempo, os colocou em contato com o limite dos serviços para acolher e dar lugar a essa participação, em especial no que diz respeito ao tratamento medicamentoso. De modo geral, os serviços estabeleciam uma demarcação estrita dos espaços de possibilidade de exercício de direito por parte das(os) usuárias(os) – via de regra, as “assembleias” e as associações de usuárias(os). Segundo as(os) usuárias(os), nesses espaços a participação era acolhida e respeitada, mas, quando o assunto dizia respeito à gestão de seu próprio tratamento, não se sentiam escutadas(os). Particularmente, o direito de recusar o tratamento não era respeitado.

Vale mencionar, a esse respeito, uma diferença entre a experiência do Quebec e a brasileira no tocante à estratégia GAM: lá, encontramos muitos relatos de acompanhamentos individualizados com uso da estratégia GAM, enquanto que no contexto brasileiro o grupo constituiu-se em dispositivo fundamental através do qual a GAM pôde operar. A produção de grupalidade mostrou-se um importante fator de aprendizagens e encorajamentos mútuos entre os usuários participantes dos grupos GAM para a defesa de seus direitos e para o exercício da cidadania no cotidiano das relações com os serviços de saúde e junto às suas famílias.

### **Diálogos E como estão hoje as experiências GAM no Brasil?**

**ANALICE** Em 2013, o Guia GAM-BR foi disponibilizado na internet para uso do público interessado, acompanhado de um Guia de Apoio a Moderadores de Grupos GAM. No mesmo ano, no Rio Grande do Sul, a Secretaria Estadual de Saúde incorporou a GAM como ferramenta da sua política de saúde mental. Desde então as experiências com a GAM se multiplicaram e se diversificaram, estendendo-se a outros públicos e serviços: crianças e adolescentes e seus familiares em CAPSi; usuários de álcool e outras drogas em CAPSad; jovens infratores em Centros de Atendimento Socioeducativo (CASE); e mesmo experiências com portadores de doenças crônicas, como diabéticos, em UBS. Também se multiplicaram os projetos de pesquisa em torno do tema, em universidades de todo o país. Creio que essa expansão é ela própria indicadora do interesse que a estratégia GAM suscita e da potência transformadora que ela pode conter. ●

### **Sobre o GAM:**

estratégia a serviço dos usuários da saúde mental visando fundamentalmente ao aumento do seu poder de negociação a propósito de seus tratamentos medicamentosos junto aos profissionais com quem se tratam. Desenvolveu-se a partir dos anos 90, no Canadá.



# Por que tantos remédios?

*O fenômeno da patologização e medicalização da vida e da sociedade atinge em cheio a Educação e coloca em risco a saúde das futuras gerações*

**Q**uando desabafou na Internet sobre o drama pessoal vivido pelo uso indiscriminado de medicamentos, o médico pernambucano Carlos Bayma não imaginava a ampla repercussão que teria. Somente em uma das replicações no Facebook, o texto já ultrapassou a marca de 320 mil compartilhamentos. Tudo começou com uma medicação para amenizar a ansiedade, e, com o tempo, mais e mais medicações foram sendo incorporadas em seu cotidiano, até quase o levar à morte por complicações de saúde derivadas desse uso. A história de Carlos se assemelha a outras tantas e está inserida em um fenômeno conhecido como patologização e medicalização da vida e da sociedade.

O tema não é novo e ganha, a cada dia, novos e importantes elementos, como, por exemplo, o aumento de queixas físicas sem diagnósticos exatos frequentemente associadas a sentimentos negativos sobre si e sobre a vida. É o que aponta a jornalista Eliane Brum em artigo recente publicado em sua coluna no El País. No texto, intitulado “Doente de Brasil”, Brum relata uma breve pesquisa feita junto a psicanalistas, psiquiatras e médicos de outras especialidades sobre o aumento da angústia do povo brasileiro. A relação com a conjuntura social e política é evidente e encontra eco na forma como a lógica capitalista está enraizada na saúde há anos.

Em contribuição à DIÁLOGOS, a psicóloga, psicanalista, doutora em psicologia clínica e militante de movimentos pela despatologização da vida Cláudia Mascarenhas explica que o conceito de medicalização nasce na década de 1960, a partir “da ideia de que as situações cotidianas do ser humano, de sua existência, deveriam ser explicadas e portanto tratadas pela lógica médica, por profissionais da saúde se utilizando (ou não) de medicações e/ou equipamentos”, afirma. Portanto, afirma Mascarenhas, a medicalização é o fenômeno que transforma em doenças as dores da vida, sobrepondo o saber médico à própria capacidade do ser humano em lidar com essas dores.

Ela cita, ainda, contribuições importantes da pediatra Maria Aparecida Moysés e da pedagoga Cecília Lima Collares, que levantam o debate sobre a patologização da vida como um elemento de desconstrução dos próprios Direitos Humanos. As autoras, que também são militantes de movimentos pela despatologização da vida, afirmam ainda que a lógica capitalista exerce influência na indústria farmacêutica, que, mesmo com inegáveis avanços, produz seus “efeitos colaterais”. “Quando se inicia a relevância da medicina em todo espaço social e a presença dos médicos em todas as esferas da sociedade, a medicina toma o homem não doente como modelo de normalidade e se torna apta para abranger a saúde e a doença nas relações humanas”, afirmam as profissionais.

### INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA EM RISCO

E não são apenas os adultos que ficam totalmente expostos à medicalização. Diariamente, Cláudia Mascarenhas, que também atende crianças em seu consultório na OSCIP Instituto Viva Infância, afirma que a medicalização



na infância é um fenômeno crescente. “Observo várias situações que podem dar uma ideia da condição de medicalização que nossas crianças estão vivenciando”. Para ela, as escolas têm papel importante nesse processo, em especial, quando não conseguem lidar ou compreender comportamentos infantis diferentes do padrão esperado por elas e creditam que a causa ou a explicação para tal comportamento é um marcador biológico, cerebral ou alguma doença no seu corpo, necessitando exames de imagem, de sangue, genéticos, que apontam, como suposição, o aparecimento de alguma doença necessitando, para situações sociais ou emocionais, um auxílio médico.

“Toda vez que buscamos soluções médicas para comportamentos que são mais amplos, que não se resumem em causas médicas, e devem ser vistos num contexto que inclua circunstâncias de vida e suas condições, além da ideia de que é sempre fundamental que se pense na criança de modo integral e contextualizado, estamos diante da medicalização da vida”, explica Cláudia.

Aliás, a preocupação com o aumento da medicalização da infância cresceu entre os movimentos de luta pela despatologização com a sanção, em 2017, da Lei nº 13.438, que alterou o artigo 14 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e estabeleceu, em seu artigo único, que todas as crianças de 0 até 18 meses de vida sejam submetidas, nas consultas pediátricas, a protocolo ou outro instrumento para detecção de risco psíquico.

Cláudia conta que os movimentos ligados à luta pela despatologização da vida participaram de uma oficina no Ministério da Saúde com diversos profissionais e que alertaram em relação à inadequação da lei, que propõe protocolos para rastreamento universal, de modo que o contexto da criança seja desconsiderado, mas sobretudo porque a Caderneta de Saúde da Criança (CSC), em vigor desde 2005, já contemplava os registros mais importantes relacionados à saúde infantil. “Devemos deixar as crianças sem acompanhamento em relação ao seu desenvolvimento integral? Absolutamente não! A caderneta

**“TODA VEZ QUE BUSCAMOS SOLUÇÕES MÉDICAS PARA COMPORTAMENTOS QUE SÃO MAIS AMPLOS, QUE NÃO SE RESUMEM EM CAUSAS MÉDICAS, E DEVEM SER VISTOS NUM CONTEXTO QUE INCLUA CIRCUNSTÂNCIAS DE VIDA E SUAS CONDIÇÕES, ALÉM DA IDEIA DE QUE É SEMPRE FUNDAMENTAL QUE SE PENSE NA CRIANÇA DE MODO INTEGRAL E CONTEXTUALIZADO, ESTAMOS DIANTE DA MEDICALIZAÇÃO DA VIDA.”** →

da criança é o nosso documento maior e mais completo em relação à vigilância do desenvolvimento integral da criança e, portanto, eficaz para detecção, em tempo hábil, dos problemas que possam apresentar”, afirmou.

### A QUESTÃO DOS LAUDOS NEUROLÓGICOS

Outra questão que tem causado preocupação entre as profissionais é a exigência, por parte de muitas escolas, de laudos neurológicos de crianças que possuem algumas dificuldades comportamental ou relacional. A justificativa é que, a partir deles, as escolas consigam desenvolver projetos escolares específicos para essas crianças. “De que modo um laudo neurológico poderá ‘justificar’ ou ‘embasar’, por exemplo, o *savoir-faire* do educador em casos onde se trata de dificuldades comportamentais? Como a professora irá adaptar as atividades caso seja necessário? Se há a necessidade de atividades pedagógicas adaptadas para crianças com alguma dificuldade, seja cognitiva, seja sensorial ou mesmo um sofrimento mais complexo, que precisem ser ajudadas, por que tais atividades necessitam de um laudo neurológico para serem planejadas pela área pedagógica da escola?”, questiona a psicóloga.

### TECNOLOGIA, TDAH E AUTODIAGNÓSTICO

Outro aspecto que tem influenciado a questão da medicalização na infância

é que crianças e adolescentes vivenciam transformações tecnológicas cada vez mais intensas, e os estímulos sociais e educacionais devem, necessariamente, acompanhar essa evolução. Nesse sentido, avalia o psicólogo Klessyo do Espírito Santo Freire, é essencial refletir sobre o mundo em que vivemos antes de se apontar qualquer diagnóstico, “já que a própria neurociência e a genética admitem que o ambiente estimula o organismo, e, por isso, é necessário pensar como esses grandes fenômenos sociais influenciam nos aspectos psicológicos do ser humano”.

Para ele, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, o popular TDAH, é o mais polêmico e tem sido um transtorno bem divulgado e estudado tanto na psicologia quanto nas neurociências e nas ciências médicas. Segundo o profissional, é importante destacar que não existe consenso na literatura em relação a esse transtorno. “Pesquisas têm levantado evidências que supostamente comprovariam a existência desse transtorno. Porém, por outro lado existem pesquisadores que não só contestam a qualidade metodológica desses trabalhos, mas o enviesamento dessas pesquisas. Admito que existem crianças com dificuldade de regular a sua atenção, porém é necessário ter cuidado para afirmar que isso seria causado por uma questão no cérebro”, observa Klessyo.

A seguir, confira na íntegra a entrevista realizada com o psicólogo Klessyo Freire, que também

**A ESCOLA NÃO É LUGAR SÓ PARA PREPARAR PARA O VESTIBULAR. É UM ESPAÇO EM QUE O ESTUDANTE NÃO SÓ PODE AMPLIAR SUA VISÃO DE MUNDO, MAS DESENVOLVER HABILIDADES INTERPESSOAIS E VALORES POSITIVOS, COMO A EMPATIA.**

→



é mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia e professor no curso de Psicologia do Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINAS-SAU). A capixaba Edireusa Fernandes, psicóloga clínica com pós-graduação em Intervenção Sistêmica com Famílias e especializada no atendimento a pessoas surdas em Libras (Língua Brasileira de Sinais), conta que há uma carência de dados quanto ao quantitativo de pessoas com deficiência que estão fora do ensino regular, e isso dificulta a implementação de políticas públicas para ações mais efetivas de inclusão.

### **Diálogos** Na sua opinião, o quanto a estrutura educacional está preparada para enfrentar esse problema de frente?

**KLESSYO:** As escolas têm uma séria dificuldade de lidar com aquele estudante que sai de um certo padrão que elas esperam. Inclusive, têm tido dificuldade em conseguir despertar nos estudantes motivação para o estudo. O que eu leio em pesquisas e tenho visto na minha clínica são adolescentes sem um sentido e significado na vida escolar. Para haver aprendizado é necessário engajamento e protagonismo do estudante, bem como a valorização do professor nesse processo. Com uma educação padronizada e pasteurizada, que tem sido largamente aplicada pelas escolas e empreendimentos educacionais através de “pacotes”, a realidade social do estudante não é considerada. Sem contar que muitas escolas resistem à realidade da Internet proibindo a tecnologia em sala de aula, sendo que vivemos em um mundo extremamente tecnológico. Outro problema bastante sério é a questão da diversidade em sala de aula. Estudantes LGBTIs, negros e negras, pessoas gordas, muito tímidas etc. sofrem graves processos de exclusão e preconceito. As escolas precisam também lidar com isso.

### **Diálogos** O que poderia ser feito então?

**KLESSYO:** Penso que as escolas brasileiras precisam de uma grande reformulação. E precisam começar discutindo

e dialogando com a comunidade escolar, valorizando os professores, assumindo valores humanistas, pensando na realidade do aluno, trazendo um conhecimento contextualizado, considerando e estimulando a diversidade como algo positivo, utilizando a tecnologia como mais um recurso e não como um fim em si mesmo, pensando em gestões democráticas e colocar o estudante como protagonista de si mesmo no processo de aprendizado, sempre coexistindo com seus colegas e professores. A escola precisa urgentemente ser oxigenada. Há ótimos exemplos no mundo, como o sistema educacional da Finlândia e a Escola da Ponte, em Portugal. Acredito que entramos na era do tecnicismo na educação e devemos voltar mais aos valores e concepções humanistas. A escola não é lugar só para preparar para o vestibular. É um espaço em que o estudante não só pode ampliar sua visão de mundo, mas desenvolver habilidades interpessoais e valores positivos, como a empatia.

### **Diálogos** Estamos em uma época em que o comportamento infantil está sendo problematizado. Como o diagnóstico de TDAH se tornou banalizado?

**KLESSYO:** Na década de 1970, com a ascensão de uma psiquiatria biológica e organicista e da indústria farmacêutica, diversos transtornos se espalharam pela sociedade, principalmente quando a indústria farmacêutica passou a investir em propaganda direta ao



**CLÁUDIA  
MASCARENHAS**

Psicóloga e psicanalista, é mestre em filosofia pela Unicamp, doutora em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo e diretora clínica do Instituto Viva Infância em Salvador (BA).



consumidor. Hoje, com muito mais acesso à informação, temos visto uma tendência crescente no autodiagnóstico, pois as pessoas pesquisam facilmente no Google sobre doenças, suas causas, sintomas e tratamentos. Percebemos isso também nos pais, que, ao lerem informações sobre o TDAH, disseminadas em grupos do whatsapp, começam a associar os sinais desse transtorno ao observar o comportamento dos filhos que não estão se saindo bem na escola, por exemplo. Então, essa proliferação de transtornos mudou a forma das pessoas se relacionarem consigo mesmas e entre elas. Não dizemos que estamos tristes, falamos que estamos depressivos. Na clínica, as pessoas chegam até mim já se autodiagnosticando. E esse processo modula os afetos e a forma como elas regulam seus comportamentos e emoções. Hoje, a carreira de doente mental, que antes acontecia nos manicômios, muitas vezes acontece fora dele. O diagnóstico muitas vezes tem a função de cronificar certos comportamentos e maneiras de agir que são gerados muito mais pelo diagnóstico em si do que o comportamento natural das pessoas. É a noção de que diagnóstico também pode produzir maneiras de agir e se comportar. A psicologia clínica tem que ver essa questão urgentemente.

### **Diálogos E como esse fenômeno influencia os profissionais da saúde?**

**KLESSYO:** Acredito que os profissionais de saúde precisam ter mais atenção para esse aspecto. A questão é que também estamos imersos nesse processo, desde a formação somos bombardeados com essa visão mais patologizante. Profissionais da escola também. Então, acredito que não sejam só os estudos, é parte de um processo social mesmo. Uma tendência da contemporaneidade em

rotular e patologizar o sofrimento, que é algo comum e natural da vida. A angústia, como nos ensinam autores como Martin Heidegger, a psicologia fenomenológico-existencial, a psicanálise etc., é algo que faz parte da vida humana.

Sofremos com a nossa existência, que é, por si só, angustiante. E isso não configura uma patologia. Acho que a infância está sendo vista muitas vezes através dessa lupa. Qualquer comportamento que saia de um padrão, lembrando que esse mesmo padrão é construído de acordo com crenças e expectativas da cultura social, pode ser visto como diferente. O que eu vejo é que a banalização parte muito desse movimento. Muitas vezes o diagnóstico é feito mais em crenças pessoais e preconceitos do que os próprios estudos. Temos outra questão de formação também dos cursos, em especial da psicologia, que eu posso falar de forma mais aprofundada, que precisam inserir mais discussões humanísticas, filosóficas e sociais. A Psicologia muitas vezes tem se inserido como um saber exclusivamente técnico. Porém, tem um contexto reflexivo, precisamos refletir sobre nossa prática e os impactos na sociedade. O psicólogo é colocado muitas vezes no papel de confirmar o diagnóstico, ele precisa ter um olhar contextual. Todo comportamento da criança ocorre dentro de um contexto. Então, antes de dizer que ela é A, B ou C, é preciso ver os diversos componentes de sua vida para entender determinada maneira de agir. Enfim, acho que é a junção das duas coisas, desse fenômeno que denominei acima e que vou chamar de cultura terapêutica e da fragilidade da formação dos profissionais de saúde (em especial da psicologia). Precisamos repensar a formação para que discussões como o TDAH não fiquem apenas no viés do transtorno, é preciso avançar.





### **Diálogos** Por que cada vez mais existem dificuldades em aceitar as crianças como elas são?

**KLESSYO:** Vejo como parte do movimento da cultura terapêutica que falei acima. E nossa sociedade tem dificuldade em lidar com as diferenças, com aquilo que foge de um padrão. Não é à toa que o fenômeno denominado de “*bullying*” (não gosto muito desse termo) tem tomado uma proporção tão grande. Se pegarmos as pessoas que são alvo do “*bullying*”, são sempre as que fogem de um padrão social que é dado como naturalizado. Para citar como exemplo temos LGBTs, negros e negras, pessoas tímidas, gordas etc. O sistema educacional não está preparado para lidar com as diferenças. Tem também a questão do imediatismo e da rapidez das coisas, o mundo

líquido como diria Bauman, espera-se muitas vezes que as crianças desde cedo sejam “produtivas”. Não temos dado espaço para ser criança. Ocorre uma adultização do mundo infantil. Desde a criança que trabalha na rua até o menino que tem milhares de atividades no turno oposto, salvo a devida proporção e gravidade de cada situação. Naturalizamos o trabalho infantil, por exemplo. Os próprios pais não têm tido tempo para cuidar de suas crianças, o mundo trabalho está cada vez mais apressado. Diversas pesquisas realizadas em psicologia do desenvolvimento vêm mostrando que em diversos países as crianças estão cada vez mais tendo dificuldades em habilidades sociais, como ter empatia e se colocar no lugar do outro. O lugar da brincadeira está se perdendo. Ressaltando a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, acho que precisamos repensar a infância. E a Psicologia pode contribuir muito para isso. Para tanto, como psicólogos, devemos voltar a ter um olhar contextual. Entender a infância dentro de um processo histórico e cultural: precisamos parar com essa visão de ver infância com um olhar do déficit e apostar nas potencialidades. Acredito que esse seja o caminho para recuperarmos importantes elementos da infância que estão se perdendo ao longo do tempo. E isso não significa um amor ufanista pelo passado, como se tudo na atualidade não prestasse, como muitas vezes as pessoas pensam com essa discussão. Por exemplo, eu não tenho nada contra os videogames. Mas acho que pode ser prejudicial se isso contribuir para isolar a criança, se não tiver contato com seus colegas, por exemplo. E, para mim, desde cedo a criança tem que aprender a conviver com crianças diferentes dela. É preciso devolver o infantil à infância. ●



**KLESSYO  
FREIRE**

Psicólogo, mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia e professor no curso de Psicologia do Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU).



## As múltiplas formas de atuação da Psicóloga Escolar

**A** psicóloga Júlia Chagas é doutoranda e mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília, atualmente trabalha como psicóloga escolar do Serviço de Orientação (SOU) da UnB e conta à DIÁLOGOS seu olhar sobre as diversas possibilidades de atuação profissional no campo da Psicologia Escolar.

Antes de se tornar psicóloga escolar na UnB, Júlia atuou como psicóloga escolar em uma das instituições educacionais mais emblemáticas da capital federal, a Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, uma escola de educação infantil que se identifica com o movimento de escolas alternativas. A experiência marcou seu trabalho, uma vez que pôde desenvolver seu trabalho em um ambiente democrático de construção coletiva. →



“Meu trabalho era profundamente marcado pela característica da escola ser uma associação. Isso significa que o projeto político-pedagógico (ppp) da escola é construído em seu cotidiano por todos os seus membros (estudantes, professoras, demais funcionárias(os) e familiares responsáveis pelas crianças). Meu trabalho era estar junto a essa comunidade, estabelecendo e mediando a construção de um diálogo democrático que permitisse o andamento do projeto da escola”, conta.

Outro ponto destacado por Júlia é sobre a postura que devem adotar as profissionais do campo da Psicologia Escolar, “colocando-se junto aos demais membros, nem acima nem abaixo, para a construção conjunta dos processos educativos”. Confira!

### **Diálogos O que faz exatamente uma psicóloga no contexto da escola?**

**JÚLIA CHAGAS** Acho que a primeira coisa que é importante dizer é que a escola não é o único lugar de trabalho da psicóloga escolar. Eu, por exemplo, sou psicóloga escolar da UnB, um trabalho bem diferente de quando fui psicóloga escolar de uma escola de educação infantil. Há psicólogas escolares trabalhando na socioeducação, em ONGs, cargos de gestão de políticas públicas de educação... Enfim, são psicólogas que atuam junto à educação para pensar processos e políticas educacionais.

Também é importante dizer que há perspectivas diferentes de trabalho em psicologia junto à educação. Há o trabalho clínico, o trabalho psicossocial, comunitário, organizacional... Então, falar em psicologia escolar mais do que definir um local de trabalho, define uma determinada aproximação da psicologia à educação. Essa aproximação, considerando as discussões atuais da área no Brasil, principalmente no âmbito da ABRAPEE quer colocar a psicóloga escolar enquanto profissional de educação que traz seu conhecimento e formação para pensar o processo e as políticas educacionais junto aos demais membros da instituição educativa. Assim, o que

faz realmente a psicóloga na escola varia de sua percepção de si enquanto psicóloga escolar ou não, bem como da perspectiva teórica que adota, combinado com as necessidades específicas da instituição e da comunidade a que pertence.

Quando trabalhei como psicóloga escolar da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo (que é uma escola de educação infantil de Brasília que se identifica com o movimento de escolas alternativas), meu trabalho era profundamente marcado pela característica da escola ser uma associação. Isso significa que o projeto político-pedagógico (ppp) da escola é construído em seu cotidiano, por todos os seus membros (estudantes, professoras, demais funcionárias(os) e familiares responsáveis pelas crianças). Meu trabalho era estar junto a essa comunidade, estabelecendo e mediando a construção de um diálogo democrático que permitisse o andamento do projeto da escola. Isso significava ações diversas: junto às professoras (formação de professoras, construção de espaços de reflexão sobre a própria prática, seu desenvolvimento, o desenvolvimento das(os) estudantes, mediação do seu diálogo com os familiares das crianças, reflexão sobre as suas intervenções junto às crianças, sua postura de professora,



metodologia de ensino, projetos desenvolvidos, apoio em situações de conflito etc.), junto aos familiares das crianças (acolhimento de novos membros, entrevistas para conhecer as famílias e expectativas, explicações sobre o ppp da escola, auxílio na construção de seu papel enquanto associado que pensa e decide as políticas da escola, mediação de conflitos, esclarecimentos sobre desenvolvimento infantil em relação a questões cotidianas de sua relação com seus filhos, encaminhamento em casos de sofrimento psíquico), junto às(aos) demais funcionárias(os) (formação de funcionárias(os), auxílio na construção de seus papéis de educadoras(es), valorização de uma categoria profissional muitas vezes subjugada na sociedade, apoio em situações de conflito) e junto às crianças (observação de seu desenvolvimento e participação no cotidiano da escola, atenção a suas características pessoais e necessidades específicas para auxiliar as professoras na construção de uma prática pedagógica voltada ao

**“O QUE A GENTE ENTENDE, E DEFENDE, É QUE PSICÓLOGAS ESCOLARES PRECISAM SE COLOCAR COM HUMILDADE JUNTO AOS DEMAIS MEMBROS DA COMUNIDADE EDUCATIVA PARA NÃO SE SOBREPOR AOS SEUS SABERES.”**

desenvolvimento de cada criança, bem como do coletivo da turma), bem como junto a todos esses coletivamente na construção democrática do ppp da escola em momentos diversos (desde uma conversa de corredor, no cafezinho, até espaços formais de reunião como assembleia, reuniões bimestrais etc.), tudo isso em parceria com a coordenadora pedagógica.

Já na universidade, é bem diferente. A expectativa quanto à atuação em psicologia escolar que vem principalmente dos pais professores é de uma atuação mais tradicional, ou seja, dentro do chamado modelo clínico (ou médico-clínico) de atuação em psicologia escolar, que é de atuação focada no atendimento individual a estudantes que não apresentam um desempenho dentro do esperado. É bem difícil uma atuação mais institucional, no sentido de problematizar que toda dificuldade de escolarização se constrói de forma complexa pelas práticas, características e dinâmicas da instituição (currículos, metodologias de ensino, atividades avaliativas, relação professora-aluna(o), questões trabalhistas, projeto institucional etc.). Assim, grande parte do meu trabalho é ressignificar as demandas que chegam (encaminhamento para atendimento de estudantes com reprovações, em risco de evasão) e tentar trabalhar junto a cada curso como que essa realidade das(os) estudantes se construiu naquele espaço, dentro daqueles processos educativos.

Então, é um processo de atender, acolher e escutar essa(e) estudante que é entendida(o) (e às vezes também se entende assim) como problema, incapaz etc., tentando expandir essa escuta no sentido de entender o contexto institucional e os processos educacionais que construíram o que nele se manifesta





como dificuldade de aprendizagem, para em seguida construir intervenções no sentido da instituição (rever normas acadêmicas, discutir junto às professoras metodologias de ensino, criar espaços de discussão e mediação de conflitos, criar espaços de reflexão em grupo sobre a realidade institucional, entre outras). O que eu mais faço são reuniões com estudantes e professoras, tentando problematizar a universidade e repensar seus processos educativos. E é um contrassenso, se você for pensar, que exatamente na universidade (lugar de pesquisa, inovação, experimentação) as práticas educativas sejam tão arcaicas e engessadas! É uma instituição onde a hierarquia pela titulação é muito forte, então é um desafio para uma servidora (vista como menor nessa hierarquia) se colocar num lugar de questionar a prática de uma professora pós-doutora. Por isso é necessário estabelecer muitas parcerias e fomentar pesquisas sobre a própria universidade para que seus próprios membros sejam os promotores das mudanças necessárias.

### **Diálogos** Como funciona o trabalho das psicólogas no suporte aos educadores?

**JÚLIA CHAGAS** Esse suporte tem características, funções e objetivos diversos. Tem tanto a formação mais conteudista, no sentido de compartilhar conhecimentos da psicologia do desenvolvimento humano e educação que sirvam às professoras no entendimento de seus estudantes para auxiliar na construção de sua prática pedagógica, quanto a formação pessoal, no sentido de oferecer espaços de análise e reflexão sobre a própria prática e seu próprio desenvolvimento enquanto pessoa no seu ofício, uma vez que a profissão de

professora demanda uma reflexão sobre sua própria postura, maneira de falar, de se colocar perante as(os) estudantes, uma análise de como se afetam com cada estudante, enfim, pensar o seu desenvolvimento enquanto pessoa em sua prática profissional.

É possível realizar um acompanhamento muito próximo das professoras, discutindo suas vivências, ao mesmo tempo que se discute o desenvolvimento das(os) alunas(os), os objetivos de cada atividade que realiza, uma avaliação cotidiana de cada atividade pedagógica.

### **Diálogos** Como a atuação das psicólogas no ambiente escolar pode beneficiar a comunidade escolar como um todo?

**JÚLIA CHAGAS** O que a gente entende, e defende, é que psicólogas escolares precisam se colocar com humildade junto aos demais membros da comunidade educativa para não se sobrepor aos seus saberes (como historicamente a psicologia atuou, e ainda atua, colocando seu saber acima da educação), trazendo tanto os seus conhecimentos quanto a sua formação em termos de um olhar e uma escuta sensíveis a todos os sujeitos e a cada um deles, em seu desenvolvimento, participando de espaços democráticos (e/ou ajudando a criá-los) de construção cotidiana do ppp da escola junto a todos os seus membros. A psicologia nos oferece possibilidades de contribuir para as relações interpessoais e para o desenvolvimento humano pela educação que é importante defender, porém colocando-se junto aos demais membros, nem acima nem abaixo, para a construção conjunta dos processos educativos. ●



**JÚLIA CHAGAS**

Mestre e doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília e coordenadora de Articulação da Comunidade Educativa (CoEduca) da Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária (DASU/DAC) da Universidade de Brasília.

# Reflexões sobre o trabalho do psicólogo escolar e educacional<sup>1</sup>

POR:  
IVANILSON ELEUTÉRIO

1. As ideias principais deste texto foram extraídas de um projeto que eu apresentei internamente na Secretaria Municipal de Educação de Pará de Minas.





**H**á quase duas décadas trabalho junto às escolas. Sempre em equipe. Já passamos por diversas formatações, e atualmente estamos organizados na Gerência de Políticas de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Pará de Minas. Essa Gerência possui uma equipe itinerante composta por dois psicólogos, duas fonoaudiólogas e duas assistentes sociais, além da gerente. É dessa equipe que eu faço parte.

Essa equipe é responsável, entre outras coisas, pela identificação e diagnóstico de alunos com deficiência, autismo e altas habilidades. A partir do diagnóstico, são propostos os apoios, atendimentos, intervenções e direcionamentos necessários e possíveis: orientações e explicações para as(os) professoras(es) e para familiares, indicação para atendimento em sala recurso, recomendações para elaboração de plano de desenvolvimento individualizado (PDI), indicação para apoio ou reforço escolar, recomendação





**IVANILSON  
ELEUTÉRIO**

Psicólogo da  
Secretaria  
Municipal de  
Educação de Pará  
de Minas (MG).

de professora(or) de apoio, encaminhamento para acompanhamento psicossocial e para atendimentos clínicos em fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia etc.

Além dessas ações que, infelizmente, nos tomam boa parte do tempo, desenvolvemos ações de apoio à formação continuada de educadores (minicursos, oficinas, rodas de conversa) e ações direcionadas aos alunos e aos pais. E, ainda, estamos em articulações constantes com a rede de serviços do município.

Especificamente em relação à atuação da(o) psicóloga(o) nessa equipe da Secretaria Municipal de Educação, eu defendo que a Psicologia Escolar e Educacional é uma área da Psicologia que atua na interseção da Psicologia e da Educação, a partir de um conjunto de conhecimentos e de práticas próprios, sempre compromissada em assegurar educação de qualidade para todas(os), na perspectiva de uma educação inclusiva que acolha e respeite a diversidade e complexidade humana, que promova o desenvolvimento global e harmônico do ser humano, levando em conta os aspectos pessoais, históricos, culturais e sociais, contribuindo para o desenvolvimento de pessoas autônomas, éticas, reflexivas e críticas.

“À Psicologia Escolar e Educacional, almejamos um projeto educacional que vise coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social.” (CFP, 2013).

Sendo assim, eu acredito que em seu trabalho, a(o) psicóloga(o) escolar e educacional precisa romper com as lógicas individualizantes, que ora culpabilizam o aluno, ora a família, ora as(os) professoras(es). Embora procure superar o fracasso escolar, sua compreensão do problema e suas intervenções levam em conta a pluralidade de causas, o contexto no qual esse fracasso se dá, a realidade na qual se desdobra, as subjetividades envolvidas nos processos de ensinar e de aprender.



Portanto, pode-se dizer que o objeto de estudo e atuação da Psicologia Escolar é o encontro entre o sujeito humano e a educação, não focando nem o sujeito psicológico e nem o contexto educacional isoladamente, mas procurando compreender as relações que se estabelecem entre estes processos (TONDIN, CELSOF., DEDONATTI, DÉBORA, BONAMIGO, IRME SALETE, 2010).

Acredito, ainda, que a(o) psicóloga(o) escolar e educacional precisa romper, também, com as idealizações – essas muitas vezes da(o) própria(o) psicóloga(o) – nas quais a(o) psicóloga(o) é vista(o) – ou se apresenta – como solução para as mazelas educacionais. Não é essa a proposta e tão pouco é esse o desafio.





A função do psicólogo escolar não é a resolução de problemas, nem a simples divulgação de teorias e conhecimentos psicológicos, mas, de acordo com suas limitações, auxiliar a escola a eliminar os obstáculos que se colocam entre os sujeitos e o conhecimento (TONDIN, CELSO F., DEDONATTI, DÉBORA, BONAMIGO, IRME SALETE, 2010).

Então, como regra geral, as ações da Psicologia Escolar e Educacional são eminentemente não clínicas, se apoiam no tripé aluno-família-escola, consideram as subjetividades envolvidas e são predominantemente voltadas para a coletividade. Este tem sido o entendimento atual<sup>2</sup>. Aos poucos, timidamente, em meio a aplausos e vaias, temos conseguido deixar esta marca: não estamos na Educação/ nas escolas para clinicar.

Atualmente nos deparamos com uma conquista que se apresenta como um agradável desafio: desde o ano passado a Secretaria Municipal de Educação conta com estagiárias do curso de Psicologia atuando diretamente nas escolas. Embora ainda estejamos iniciando a construção desse campo de estágio, já nos debruçamos na tarefa de levar essas estagiárias a compreender que a escola não é um espaço clínico. Felizmente, estamos sendo bem sucedidos nessa empreitada e as estagiárias estão desenvolvendo diversas ações pensadas, construídas e voltadas para o coletivo, alicerçadas no tripé aluno-família-escola. Isso tem sido gratificante e promissor.

Contudo, nem tudo são flores. E, para não dizer que não falei das dores, explico: em nosso trabalho junto às escolas, nos deparamos com um grande desafio: convencer as escolas de que o trabalho coletivo é o mais importante, necessário e promissor – mesmo que quase sempre demore mais a apresentar resultados. Mesmo depois de tantos anos, ainda não fomos capazes de convencer as escolas a abandonar a ideia de aluno-problema, família desestruturada, aluno que não aprende... E isso é um problema, à medida que as escolas, apegadas nessas lógicas individualizantes e culpabilizantes, encaminham para a Gerência alunos e mais alunos que não aprendem, que não se comportam bem, que não possuem apoio da família. Esse volume de pedidos limita e empobrece a capacidade de a equipe elaborar e desenvolver outras ações que tenham como foco o coletivo ou os coletivos da escola. É uma constatação triste, um tanto quanto desanimadora, mas que não nos paralisa. Aos poucos e devagar, continuamos insistindo com as escolas para que repensem seus fazeres e suas falas. Seguimos convencidos de que, ao tirarem o foco dos alunos e passarem a pensar nas diversas relações que se estabelecem nos processos de ensino e de aprendizagem, as escolas conseguirão avançar na construção de uma educação de qualidade para todos. ●

2. Esse entendimento tem sido consensual entre os membros da Comissão de Psicologia Escolar e Educacional do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais, gestão 2017-2019.

## REFERÊNCIAS

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências Técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica. Brasília: CFP, 2013.

TONDIN, Celso F., DEDONATTI, Débora, BONAMIGO, Irme Salete. Psicologia

escolar na rede pública de Santa Catarina. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. v. 14, n. 1, Jan./Jun. de 2010, pp. 65-72. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a07>> Acesso em 06 de setembro de 2018.





# A PSICOLOGIA E O ESPAÇO ESCOLAR: pontos e contrapontos

POR: SÔNIA URT

**A** partir das questões provocadoras e pertinentes postas para a discussão da profissional da Psicologia na Escola, a minha opção foi por uma reflexão que contemplasse as três questões indicadas. Vejamos então algumas ponderações acerca dos desafios, das ações e dos encaminhamentos para a profissional da Psicologia na escola.

Afirmo e reafirmo que a luta pela atuação e pela presença da psicóloga na escola não é recente, é uma luta da Psicologia como profissão, que também pode contribuir com a presença da psicóloga na instituição escolar. Já há algum tempo que órgãos representativos da Psicologia, como a ABEP, a ABRAPÉE, os conselhos regionais e federal e outros sistemas representativos da área, lutam pela presença da psicóloga na escola, mas lutam por uma profissional que some com as demais profissionais da Educação, para pensarem juntas as questões pedagógicas.

A parceria entre a Psicologia e a Educação brasileira é bastante antiga, e desde aquela época já havia uma busca pelo conhecimento da Psicologia para a compreensão dos processos de ensinar e de aprender. Contudo, durante um tempo a Psicologia foi sendo direcionada para um modelo que tratava única e exclusivamente da questão da doença, da patologia, o que acarretou um modelo também utilizado para o entendimento dos problemas escolares.

Durante alguns anos, nós, da área da Psicologia, discutimos e brigamos com esta visão, porque queremos muito a presença da psicóloga na escola, mas de uma profissional cuja ação escolar/educacional realmente ultrapasse o viés psicologizante e patologizante, que não estimule a medicalização, por exemplo. Não é isso que a gente quer levar para a escola. Acreditamos em uma atuação que deve ir além do





### SÔNIA URT

Mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutora em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas. É professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## CHEGA DE CULPABILIZAR A(O) ALUNA(O), CHEGA DE CULPABILIZAR A FAMÍLIA, E CULPABILIZAR A PROFESSORA!

mecanismo de simplesmente atender a questões escolares. Não estou minimizando essa problemática, mas a nossa ação precisa ir muito além.

A psicóloga escolar precisa começar atuando nas políticas públicas, nas políticas educacionais, precisa ter assento e voz neste espaço. Por isso, defendemos, de fato, uma Psicologia inserida no cotidiano escolar, onde a psicóloga atue na equipe pedagógica, na formação de professoras, na formação continuada, no planejamento, na contribuição para a construção do Projeto Político-Pedagógico, na relação escola-família, nas relações do interior da escola, na mediação de conflitos. Que sua atuação não se restrinja aos problemas de desvios, mas se articule de uma forma muito mais ampla neste contexto.

A Psicologia que defendemos deve estar inserida na dinâmica da escola. É uma Psicologia que vê o sujeito, percebe a(o) aluna(o) inserida(o) em um universo muito maior. Eu não estudo, não olho a(o) aluna(o), ou o problema, ou a dificuldade, eu vou tentar entender essa(e) aluna(o), essa problemática dentro de um contexto muito mais amplo. Não posso negar, na minha atuação de psicóloga na escola, a questão do contexto social, histórico, cultural e político em que vivemos hoje e que determina uma série de outras situações que estão postas, inclusive na escola.

É possível, sim, uma prática comprometida, que significa o rompimento com uma perspectiva reducionista, que reduz a explicação de um problema a um fato. Chega de culpabilizar a(o) aluna(o), chega de culpabilizar a família, de culpabilizar a professora! Não queremos trabalhar desta forma. Nós, psicólogas, não vamos estar nessa equipe para reforçar essa culpabilização, muito pelo contrário, será para provocar o rompimento do viés da patologia. Podemos ajudar no enfrentamento da violência, do *bullying*, das relações interpessoais, do sofrimento, do adoecimento, da prevenção ao suicídio, enfim, dessas questões que estão postas e não podemos negá-las.

É certo que a profissão da Psicologia abrange uma série de abordagens, de áreas de atuação: área clínica, área organizacional, área social, com grandes colaborações em várias situações, e que elas perpassam umas pelas outras e também se definem, mas o que quero dizer é do nosso interesse com a formação da profissional que vai atuar lá na escola, e temos preocupação com isso. Não queremos aquela que venha de uma formação que não contemple as questões educacionais/escolares. Nessa linha, afirmo que a formação é imprescindível! Nós, psicólogas professoras de universidade e coordenadoras(es) de curso de Psicologia, precisamos ter, de fato, o compromisso de formar essas(es) alunas(os), futuras(os) psicólogas(os), para também atuarem de forma comprometida com essa população e com estas características que tentei apontar: uma psicóloga que rompa com esse viés psicométrico e tecnicista, e que não veja a escola como um hospital.

É possível, é importante, e não podemos ficar atrás dessa discussão que se coloca hoje: da inserção da psicóloga na equipe pedagógica da escola. Longe de ser um espaço que vamos tomar da professora, é um espaço que proporcionará parceria com esses atores escolares. Acredito que precisamos avançar nisso. ●



# Ler e escrever, um desafio brasileiro

*O papel da Psicologia Escolar e Educacional em uma das questões mais sensíveis da educação brasileira, o hábito da leitura e da escrita.*



**A** leitura e a escrita potencializam conhecimentos, ampliam horizontes e a capacidade de observação crítica sobre os fatos da vida individual e coletiva. Entretanto, no Brasil, o costume da leitura está bem abaixo do ideal de acordo com dados da quarta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro. A pesquisa, que foi realizada em 2016, mostra que ainda é baixa a média anual de livros lidos pelo brasileiro, cerca de 2,43 livros/ano.

O campo da Psicologia Escolar tem desenvolvido, ao longo dos anos, contribuições que ajudam professoras nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da leitura em sala de aula, é o que

conta a professora doutora Acácia Angeli, uma das maiores especialistas em processos de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita no campo da Psicologia Escolar no Brasil. Segundo ela, há pesquisas na área sendo produzidas, e isso tem trazido conhecimento fundamental sobre o que é ensinado na escola.

“Desde os anos de 1970 estudos que focalizam as habilidades metalinguísticas (consciência fonológica e consciência morfológica, entre outras) têm revelado que elas estão estreitamente associadas com a aprendizagem da leitura e escrita. Até então a explicação de quase todas as dificuldades era atribuída a falhas de processamento visual. Esta mudança possibilitou um novo



olhar para o fenômeno e abriu perspectivas de que novas práticas pedagógicas fossem implementadas para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura/escrita”.

Questionada sobre a forma como acontece, na prática, essa contribuição da Psicologia Escolar, Acácia conta à DIALOGOS que esse trabalho acontece, essencialmente, pela difusão do conhecimento. Para ela, é preciso que o conhecimento rompa as amarras dos ciclos acadêmicos e alcancem, de fato, as professoras e a sociedade como um todo. “A noção de que os resultados de pesquisas não podem mais ficar restritos às trocas entre os pesquisadores (nas apresentações em congressos ou na publicação de artigos científicos), tem permitido que o conhecimento produzido chegue mais rapidamente à sociedade”.

A professora explica, também, que tem havido preocupação por parte das instituições produtoras de conhecimento de que os conteúdos cheguem com mais facilidade às equipes pedagógicas. “Assim, mais rapidamente os pesquisadores têm se preocupado em fazer estes resultados chegarem às professoras e equipes pedagógicas, graças a diferentes ações de inserção social e da elaboração de produtos técnicos (manuais, cartilhas, vídeos, etc.) aos quais a sociedade tem acesso muito mais rapidamente”, conta.

### AS MUDANÇAS CURRICULARES QUE NOS ÚLTIMOS ANOS TÊM FAVORECIDO O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA

No desenvolvimento das políticas de Educação tem havido muitas

mudanças ligadas à implantação de sistemas de avaliação em larga escala, conta Acácia Angeli. A professora explica que um deles, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avalia tanto o desempenho em Língua Portuguesa como em Matemática das(os) alunas(os) do Ensino Fundamental II (5º e 9º ano) e do Ensino Médio (3º ano). Outro, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), avalia os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

As avaliações fornecem parâmetros às(aos) tomadoras(es) de decisão sobre os rumos dos processos educativos. Outro exemplo é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), instituído pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, que reúne as taxas de aprovação e evasão e mais as médias dos exames que compõem o SAEB. “Analisando a taxa de aprovação da escola e as médias alcançadas pelos alunos, é feito o monitoramento da qualidade da educação. Seus resultados servem como base para oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aperfeiçoamento de políticas com base em evidências”, conta Acácia.

A especialista conta que como o foco da prova de Língua Portuguesa é essencialmente direcionado para avaliar a capacidade de leitura e escrita, a avaliação provoca impacto nos métodos de seu desenvolvimento, e isso tem promovido mais interesse por parte das(os) agentes educadores em mecanismos que melhorem o processo de ensino-aprendizagem.



**ACÁCIA ANGELI**

Mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Docente de graduação e na pós-graduação em Psicologia na Universidade São Francisco. Membro do Comitê de Avaliação e Seleção de Periódicos LILACS Brasil.





“Há mais interesse das escolas pelos resultados de pesquisas que possam favorecer melhorias no desempenho de seus alunos. Simultaneamente, as professoras têm se apercebido da relevância dos processos

**“HÁ MAIS INTERESSE DAS ESCOLAS PELOS RESULTADOS DE PESQUISAS QUE POSSAM FAVORECER MELHORIAS NO DESEMPENHO DE SEUS ALUNOS. SIMULTANEAMENTE, AS PROFESSORAS TÊM SE APERCEBIDO DA RELEVÂNCIA DOS PROCESSOS QUE ESTÃO ASSOCIADOS AO DESEMPENHO ESCOLAR, TAIS COMO A MOTIVAÇÃO, AUTOEFICÁCIA, AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM, SOBRE OS QUAIS MEU GRUPO DE PESQUISA TEM SE DEDICADO”.**

que estão associados ao desempenho escolar, tais como a motivação, autoeficácia, autorregulação da aprendizagem, sobre os quais meu grupo de pesquisa tem se dedicado. Mesmo que nem sempre saibam nomeá-los, a ideia de que há formas de fomentar a aprendizagem estimula as professoras a conhecer mais sobre tais temas. Isso cria um ambiente favorecedor de melhorias”, revela.

### O PAPEL DA TECNOLOGIA

A popularização do uso de tecnologia, principalmente por meio de gadgets, permite pensar que seja possível criar, nas(os) estudantes, novos mecanismos de interesse na leitura e na escrita. Mas como pensar um melhor aproveitamento desses recursos em um momento em que, aparentemente, o uso exacerbado deles pode justamente comprometer os estudos?

Para a professora Acácia, é um caminho sem volta, e necessita que todos os atores se envolvam para que haja aproveitamento com inteligência dos recursos tecnológicos. “As tecnologias chegaram para ficar, e não há volta em relação a isto. Depende de nós a criação de formas de como potencializar os seus benefícios e minimizar os seus malefícios. Há, sim, muitas iniciativas e muitas pesquisas a respeito, e não há dúvidas de que as cientistas da Psicologia, de forma geral, têm condições de contribuir enormemente para que isto ocorra”, afirma.

“Na Índia, por exemplo, o domínio das tecnologias de informação está avançando em passos galopantes, o que permite que grande parte de jovens indianas(os) atuem com a máxima expertise como programadoras(es) de novos aplicativos para potências mundiais de tecnologia, como o Google, por exemplo”, finaliza. ●



# Uso abusivo de álcool e outras drogas no ambiente escolar

*A relação entre Psicologia e Educação no trabalho de promoção de saúde mental e desenvolvimento humano*



**D**ados da última Pesquisa Nacional de Saúde Escolar 2015 (PeNSE), realizada pelo IBGE sobre fatores de risco e proteção à saúde das(os) adolescentes, mostra que elas(eles) têm feito uso de drogas lícitas e ilícitas cada vez mais cedo. Na média, o primeiro contato com o álcool ocorre aos 12 anos de idade. Já no caso das substâncias ilícitas, houve um aumento no percentual de estudantes, que passou de 7,3% em 2012 para 9% em 2015. Entre os meninos, essa proporção era de 9,5%, e entre as meninas, 8,5%. Outro dado que chamou atenção das pesquisadoras foi que, do total das(os) entrevistadas(os), cerca de 110,5 mil estudantes relataram ter feito uso de substâncias ilícitas 30 dias antes da pesquisa.

Para a psicóloga Tatiana Amato, doutora e mestre pela UNIFESP e coordenadora na ABRAMD (Associação Brasileira Multidisciplinar de Estudos sobre Drogas), o trabalho de prevenção ao uso abusivo de álcool e outras drogas pode ser beneficiado pelo campo de interação existente entre as áreas de educação, promoção da saúde mental e desenvolvimento humano. “Nessa interface, diferentes teorias da Psicologia podem ser adequadas para dar suporte à compreensão sobre as mudanças de comportamento que acontecem”, afirma.

“Geralmente profissionais da Pedagogia, ou mesmo da saúde que são constantemente convidadas a fazer prevenção, ficam bastante confusas com o uso dessas teorias sobre o comportamento humano. Acredito que esse seja um diferencial da formação da psicóloga e ao mesmo tempo um desafio, uma vez que tais práticas educativas precisam ser criadas respeitando o contexto multidisciplinar.

Para explorar um pouco mais sobre o tema, a DIÁLOGOS entrevistou a psicóloga Tatiana Amato, que realiza, ainda, pesquisa de pós-doutorado e é colaboradora do NEPSIS (Núcleo de Pesquisa em Saúde e Uso de Substâncias), da UNIFESP.



### **Diálogos** Como a Psicologia pode contribuir com o trabalho de prevenção ao uso abusivo de álcool e outras drogas nos contextos escolares e educacionais?

**TATIANA AMATO:** Há uma interface entre as áreas da educação, promoção de saúde mental e desenvolvimento humano na qual os programas de prevenção têm potencial para serem construídos. Nessa interface, diferentes teorias da Psicologia podem ser adequadas para dar suporte à compreensão sobre as mudanças de comportamento que acontecem. A maior parte dos programas disseminados internacionalmente são baseados em teorias de aprendizagem social, que em geral consideram que a aprendizagem ocorre por influência dos pares e por observação de comportamentos de grupos sociais onde o indivíduo se insere. No entanto, existem muitas teorias possíveis que podem ser adotadas, e fazer essa escolha é viável às psicólogas que foram elucidadas sobre a temática ao longo da sua formação profissional. Geralmente profissionais da Pedagogia, ou mesmo da saúde que são constantemente convidadas a fazer prevenção, ficam bastante confusas com o uso dessas teorias sobre o comportamento humano. Acredito que esse seja um diferencial da formação da psicóloga e ao mesmo tempo um desafio, uma vez que tais práticas educativas precisam ser criadas respeitando o contexto multidisciplinar. Nesse sentido, a atuação da psicóloga educacional de forma integrada às outras atividades e à formação de professoras da escola é fundamental.

A escola é o contexto que reúne características mais adequadas

para que a educação sobre drogas seja feita, pois as(os) jovens passam parte significativa do período de desenvolvimento até a idade adulta e acompanhadas(os) por educadoras. Isso não quer dizer que a escola seja a principal responsável por promover mudanças de consumo de drogas nas(os) jovens. Além de programas educativos, políticas mais globais de regulamentação do uso de drogas geram maior impacto sobre os níveis de consumo da população.

### **Diálogos** Como se caracteriza a prevenção ao uso abusivo de álcool e outras drogas em escolas no Brasil? Quais são os aspectos a serem aperfeiçoados nos modelos de prevenção mais disseminados?

**TATIANA:** É comum que as escolas adotem alguma metodologia de prevenção ao uso de drogas. A maioria oferece atividades esporádicas e pontuais, e acredito que a prática mais comum seja no formato de palestras. Algumas professoras associam aos conteúdos curriculares assuntos como sistema nervoso e sexualidade. Ainda é muito forte a estratégia do amedrontamento sobre as consequências do consumo para evitar que a(o) jovem experimente. Também é comum abordar o assunto com jovens que são flagradas(os) com bebida alcoólica ou outra droga, geralmente com punição à(ao) aluna(o) e responsabilização dos pais.

Tais estratégias precisam ser revistas, uma vez que já foram avaliadas com resultados preocupantes. As palestras avulsas não são agentes de transformação da realidade, uma vez que as(os) alunas(os) ficam passivas(os) diante



da informação e geralmente não são ouvidas(os) em sua opinião. Se a mensagem é amedrontadora e com julgamento moral (ex.: “quem usa drogas não tem futuro”), muitas(os) nem sequer prestam atenção, em especial aquelas(es) que já iniciaram o consumo. A abordagem com as famílias também é carregada de culpabilização e afasta os pais da escola.

A educação sobre drogas precisa extrapolar a inibição do consumo e a mensagem do “saiba dizer não”. É fundamental que a educação não ocorra pela disseminação do medo sobre a droga nem pela estigmatização da(o) usuária(o). O medo não vai ajudar a(o) jovem a desenvolver uma visão realista sobre o assunto, tampouco garante que a pessoa fique

longe da droga. Tanto a Organização Mundial da Saúde (OMS) como o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC), nas suas diretrizes internacionais, não recomendam o amedrontamento, mas é difícil lidar com essa cultura que está enraizada na educação sobre drogas nas escolas, nas famílias, na mídia e nas diretrizes governamentais.

É fundamental que as(os) jovens sejam ouvidas(os) em sua diversidade de opiniões. A influência dos pares durante a adolescência é o fator mais relacionado ao consumo, por isso esse espaço de diálogo precisa ser usado. Há dez anos eu estudo a visão das(os) jovens sobre o uso de drogas e me encanto com a coerência das rodas de conversa, com a visão sobre os riscos do consumo que elas(eles) já possuem e como elas (eles) pensam em soluções aos problemas que acontecem. A função da educadora muda de detentora do conhecimento para mediadora do conhecimento que emerge. Como o assunto é pouco debatido, existem mitos que precisam de esclarecimentos, e é importante que a educadora esteja preparada para reconhecê-los. Assim, o diálogo acontece propiciando o desenvolvimento do olhar crítico às situações e não como uma lista de bons comportamentos a serem manifestos. O mesmo princípio pode ser usado nos diálogos com os pais. Antes de manifestar opinião, é necessário que a escola ouça o que os pais têm a dizer. Essas práticas de diálogo precisam preferencialmente extrapolar o assunto “drogas” para que tenham bons resultados. É essencial que muitos encontros sejam feitos.

Outro aspecto que precisa ser

**“A EDUCAÇÃO SOBRE DROGAS PRECISA EXTRAPOLAR A INIBIÇÃO DO CONSUMO E A MENSAGEM DO “SAIBA DIZER NÃO”. É FUNDAMENTAL QUE A EDUCAÇÃO NÃO OCORRA PELA DISSEMINAÇÃO DO MEDO SOBRE A DROGA NEM PELA ESTIGMATIZAÇÃO DA(O) USUÁRIA(O).”**



compreendido na prevenção é que fazer prevenção não é só falar sobre drogas. Ao melhorar habilidades de convivência por meio da educação emocional e comunicação, por exemplo, a prevenção também acontece. Mesmo que a palavra drogas não seja mencionada. Há muita possibilidade de atuação das psicólogas nessa área também.

Independente da abordagem, as ações preventivas precisam ser avaliadas, e isso quase não acontece no Brasil. O modelo americano do PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas), oferecido pela Polícia Militar, talvez seja o programa de prevenção mais disseminado nas escolas brasileiras e não possui avaliação de curto e longo prazo. Um estudo breve foi feito em 2003, mas não mostrou resultados significativos. Precisamos mostrar o impacto das intervenções e cuidar para não reproduzir práticas que reproduzam os estigmas sociais e que possam estimular o consumo ou os problemas relacionados.

**Diálogos** Pesquisa desenvolvida em seu doutorado buscou adaptar um programa australiano de prevenção ao uso de drogas na realidade brasileira. Segundo informações, as pesquisadoras australianas conseguiram reduzir em 20% o uso de álcool entre as(os) adolescentes. Quais foram as conclusões da sua pesquisa diante da realidade brasileira analisada?

**TATIANA:** No Brasil, o programa foi nomeado PERAE (Programa de Estímulo à Saúde e Redução de Riscos Associados ao Uso de Álcool Aplicado ao Ambiente Educacional). O nome original em inglês é SHAHRP (School Health and Alcohol Harm Reduction Project).

O programa foi desenvolvido a partir das evidências científicas e da experiência das(os) jovens sobre o uso de álcool e seus problemas. As professoras passaram por formação de 16 horas, que pressupõe vivenciar o programa e desenvolver habilidades para trabalhar a temática na sala de aula. O PERAE é composto de oito aulas presenciais de cinquenta minutos que oferecem espaço às(aos) jovens para discutirem sobre o uso do álcool, com vistas a desenvolverem uma visão mais crítica sobre as situações que vivenciam. Recomenda-se a aplicação a partir do oitavo ano, quando a experimentação do álcool fica mais evidente.

A experiência brasileira mostrou que o programa foi bem aceito entre alunas(os) e professoras. Sobre a abordagem de redução de riscos, precisamos avaliar seus resultados ao ser implementada na educação brasileira. O estudo mostrou que é possível implementar essa abordagem, mas também mostrou que é necessário ter cuidado para que ela não seja distorcida. Como eu disse anteriormente, a cultura de educação sobre drogas no Brasil é outra.

No lugar do “certo e errado” e do aconselhamento sobre o que a(o) jovem deveria fazer, a professora instiga as(os) alunas(os) a avaliarem as situações e as decisões que oferecem o menor e o maior risco. Nesse tipo de exercício, a professora precisa deixar seus julgamentos morais de lado para que possa ouvir com clareza, reconhecendo seus julgamentos. É bastante desafiador, mas as professoras que fizeram disseram que elas aprenderam a confiar mais no potencial de suas(seus) alunas(os) e perceberam que as(os) alunas(os) ficaram mais



**TATIANA AMATO**

Mestre e doutora pelo Departamento de Psicobiologia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Pesquisadora colaboradora do NEPSIS (Núcleo de Pesquisa em Saúde e Uso de Substâncias) da mesma universidade. Coordenadora dos grupos NEPSIS Educação e ABRAMD Educação São Paulo (ABRAMD - Associação Brasileira Multidisciplinar de Estudos sobre Drogas).



críticas(os). Isso foi muito valorizado pelas professoras e também pelas(os) alunas(os).

Na Austrália e na Irlanda do Norte, foram conduzidos estudos com grandes amostras, e a avaliação dos resultados foi de três anos. Em ambos os países foram observadas reduções de consumo, inclusive nos episódios de embriaguez (redução de 19,5%) e de problemas decorrentes do uso de álcool (33%). Precisamos fazer estudos como esses no Brasil para avaliar o impacto nas(os) estudantes daqui. Por isso o material está sendo revisado, quanto mais adequado à realidade brasileira maior seu potencial de transformação da realidade. Para quem quiser saber mais sobre o programa, as informações e material didático podem ser requeridos gratuitamente pelo site [www.nepsiseducacao.com.br](http://www.nepsiseducacao.com.br).

**Diálogos** Além da sua pesquisa, é possível citar outras iniciativas que buscam metodologias alternativas em prevenção ao uso de drogas?

“NOSSO PAÍS  
É DIVERSO E  
PRECISAMOS DE  
DIVERSIDADE  
NA OFERTA DE  
ALTERNATIVAS  
DE EDUCAÇÃO  
SOBRE DROGAS.”

**TATIANA:** Sim, são muitas iniciativas. Conheci escolas e experiências de universidades que já fazem trabalhos inovadores e outras muito abertas às mudanças. Precisamos cuidar da sistematização desse conhecimento. Há anos a SENAD (Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), promove cursos a distância para formação de educadoras. As experiências das escolas estão relatadas no livro *Experiência e pesquisa do PRODEQUI nos dez anos de formação de educadoras de escolas públicas para prevenção do uso de drogas (2004-2014)*. Em 2013 o Ministério da Saúde iniciou estudos com três programas internacionais para prevenção do uso de drogas no Brasil (1. “Programa Elos”; 2. “#tamojunto”; 3. “Programa Fortalecendo Famílias”), também com experiências relatadas em livro com acesso aberto *Prevenção ao uso de drogas: implantação e avaliação de programas no Brasil*.

Tais pesquisas e experiências práticas contribuíram muito para o avanço da ciência da prevenção no Brasil e também tornaram mais concretos os desafios para que possamos continuar avançando. Se eu fosse listar as principais áreas em que precisamos investir, eu incluiria: os materiais didáticos com conteúdos que façam sentido à realidade da escola brasileira; a formação de professoras; inclusão das famílias nos programas educativos e a avaliação das ações já realizadas. Nosso país é diverso e precisamos de diversidade na oferta de alternativas de educação sobre drogas. Ainda temos poucas. Assim, poderemos cuidar do contexto tão precioso à educação. ●

**DANIELA FREIRE**

Psicóloga com doutorado em Educação pela PUC-SP, docente no curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN).

## Ação da Psicologia na rede de apoio à infância

**POR:**  
**DANIELA FREIRE**

A Rede de Apoio à Infância tem se revelado um espaço formativo para crianças e adultos, educadoras, psicólogas e profissionais de saúde.

As ações que desenvolvemos partem da representação da criança como atores que exercem influência social nos universos de socialização nos quais estão inseridas, são participantes ativos no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Atuamos nos contextos educacional, hospitalar e urbano, neles a educação é anunciada como espaço narrativo, o hospital como lugar que reconhece as autorias infantis e a cidade como território das crianças. Esses contextos têm sido provocados no sentido de inscrever estranhamentos sobre o instituído na relação adulto-criança, fato que tem possibilitado a emergência de novas práticas sociais, como o projeto que se dedica ao estudo dos processos narrativos como estratégia metodológica – Cribiás, crianças sabidas – dedicado à Educação Infantil e Séries Iniciais.

Desta maneira, a criança atua como interlocutora na formação de adultos e na reinvenção das instituições ampliando a importância da alteridade na construção social da realidade. ●

A rede de proteção, é o conjunto articulado de ações, serviços e programas de atendimento, executados por órgãos e entidades que integram o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente, destinados à proteção integral.



# A atuação no campo do sistema socioeducativo

POR:  
VALBER SAMPAIO

**A** atuação no campo do sistema socioeducativo deve estar alinhada com os preceitos dos marcos legais da proteção integral à infância e adolescência. Nosso compromisso ético e social da profissão se inicia na análise para além do sujeito individualizado; o mote está na análise crítica da conjuntura em que esse sujeito está inserido e como ele se constitui nestes espaços. Nossas intervenções estão para além de processos →



burocrático-institucionais, e devem atender ao que estabelece o Código de Ética Profissional da Psicologia em seus princípios fundamentais, que estabelece que a profissional da Psicologia baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Na tentativa de pensar a (o) adolescente diante do cometimento de atos infracionais, esquadrinha-se a socioeducação, que é um conjunto de medidas socioeducativas que vão desde advertências à privação de liberdade. É a partir do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) que são estabelecidos princípios e diretrizes mínimas para pensar as práticas junto às(aos) adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. O SINASE (re)afirma competências de atuação pela perspectiva dos direitos humanos, diante de relações entre estes sujeitos e as esferas das políticas públicas intersetoriais (saúde, assistência social, educação, justiça e segurança pública, cultura, esporte e lazer). Devemos atuar no desenvolvimento de estratégias interventivas que prezem os direitos das (dos) adolescentes, respeitando a singularidade no processo de acompanhamento e entendendo que os laços significantes desses sujeitos devem fazer parte do processo de acompanhamento.

Bom, acredito que a primeira coisa a ser pautada é que alguns desses marcos legais, como o ECA e o SINASE, são explícitos quanto ao direito à escolarização das(dos) adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. O Capítulo IV do ECA, em especial os artigos 53 a 57, garantem que essas (esses) adolescentes, independente da condição à qual se encontrem, têm direito ao acesso à escola. Para além disso, é necessário que pensemos que não se faz socioeducação sem educação, e isso inclui diversos aspectos da educação enquanto processo de interação com o mundo e outras pessoas, principalmente considerando as experiências e o campo simbólico destas na vida do sujeito.

Temos que considerar os processos subjetivos que constituem esse sujeito principalmente diante da sua singularidade. Muitas(os) dessas(es) adolescentes nunca tiveram acesso à escola, algumas(uns) se evadiram por diversos motivos, outras(os) nunca tiveram incentivo para estarem no ambiente escolar, enfim, são diversos aspectos que temos que compreender. Esse processo educacional não se dá de forma igual a todas(os)!

Para além desses aspectos, existem outras diferenças que devem ser levadas em consideração. Inicialmente é necessário diferenciar adolescentes que cumprem a medida socioeducativa em meio aberto, semiaberto e em meio fechado. Pois, as(os) adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto são inseridas(os) nas escolas mais próximas à sua residência. Nesses casos, há vários fatores que devem ser avaliados nessa relação com as políticas setoriais, pois muitas escolas não fazem o acolhimento necessário e acabam por violentar essa(e) adolescente. Em termos práticos, algumas instituições escolares apresentam resistências que acabam atingindo o sujeito, seja no discurso de medo diante do ato cometido, dos estereótipos e preconceitos que são associados a essas(es) adolescentes, seja mesmo alegando inexistência de vagas e falta de estrutura para o acompanhamento devido destas(es) adolescentes, entre outros discursos que se criam, institucionalizando violências na sociedade.



**VALBER  
SAMPAIO**

Psicólogo,  
Especialista  
em Gestão e  
Planejamento de  
Políticas Públicas  
em Serviço  
Social; Mestre  
e doutorando  
em Psicologia.  
Docente e  
Psicólogo na  
área Clínica.  
Conselheiro do  
Conselho Regional  
de Psicologia  
da 10ª Região,  
PA/AP (CRP 10);  
Coordenador do  
Grupo de Trabalho  
de Saúde Mental,  
Crack, Álcool e  
outras Drogas;  
integrante da  
Comissão de Ética  
(COE) do CRP 10  
e dos Grupos  
de Trabalhos  
de "Infância  
e Juventude"  
e "Psicologia  
e Assistência  
Social".





No caso de adolescentes institucionalizadas(os), também recorremos ao Capítulo IV do ECA. Nas instituições socioeducativas, a escolarização e a profissionalização podem ser realizadas de duas formas: através de instituições externas que garantam a inserção desta(e) adolescente no espaço educacional formal (em cumprimento de medidas em casos de semiaberto) ou quando há estrutura na própria instituição socioeducativa para o acolhimento e desenvolvimento de atividades educacionais (casos de internação provisória e meio fechado). No segundo caso, docentes da rede pública de educação são cedidos para atuarem nestes espaços, garantindo o acesso e desenvolvimento destas(es) adolescentes, buscando sempre a relação íntima com o projeto político-pedagógico da instituição, assim como diante das estratégias de intervenção por parte da equipe técnica, desenvolvendo metodologias específicas que garantam abordagens curriculares correspondentes com o nível de ensino desta(e) adolescente de acordo com o tempo de permanência na instituição.

Por meio dessa relação, cabe estimular a autonomia, a responsabilidade, a autoestima e a criatividade da(o) adolescente; analisar possíveis dificuldades de aprendizagem; oportunizar vivências de processos de aprendizagem formais e não formais que lhes permitam desenvolver habilidades, ampliando e diversificando seu universo simbólico e cultural. Lembrando que a educação é condição primordial no processo socioeducativo, sobretudo porque ela se pauta na noção de desenvolvimento do sujeito. Logo, pensamos que o processo de aprendizagem é significativo nesta construção, ou seja, auxilia na transformação social por meio do processo educativo (que não se restringe às aulas formais, mas envolve as diversas atividades desenvolvidas pela instituição); assim, as atividades educacionais devem alinhar-se de forma integrada às estratégias técnico-interventivas.

Quando pensamos no processo socioeducativo, devemos inicialmente nos questionarmos: quem são estes sujeitos? Que direitos devem ser garantidos? O sistema socioeducativo mescla educação e responsabilização. Como desenvolver uma prática favorável com essas(es) adolescentes se algumas instituições são as próprias violadoras de direitos? É preciso repensar nossas práticas diariamente, nos questionarmos e inquietarmos com as “encomendas” institucionais e jurídicas. Lidar com socioeducação é estar em um campo delicado, porque estamos lidando com vidas que estão em sofrimento ético, social e político. Para além disso, é necessário que estejamos sempre alinhadas(os) com princípios e diretrizes voltados aos Direitos Humanos, pensando na integralidade do ser humano, na dignidade humana, evitando violências diversas, preconceitos, opressão. E reconhecer que fazemos parte desse processo e de uma equipe que planeja e executa intervenções na vida de diversas pessoas (e seus sofrimentos), e que essas intervenções têm que ter um efeito transformador. ●

**É PRECISO  
REPENSAR  
NOSSAS PRÁTICAS  
DIARIAMENTE, NOS  
QUESTIONARMOS  
E INQUIETARMOS  
COM AS  
“ENCOMENDAS”  
INSTITUCIONAIS  
E JURÍDICAS.**



# Psicologia e educação profissional

POR:  
FAUSTON NEGREIROS

**P**ensar esse campo de trabalho para as(os) profissionais da Psicologia junto à educação profissional, nos remete a refletir sobre alguns aspectos da nossa própria inserção no campo da educação, bem como o lugar que essa modalidade educacional tem ocupado ao longo da história e que ocupa atualmente na educação brasileira.





**FAUSTON  
NEGREIROS**

É Psicólogo Escolar, Doutor, Professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Piauí/UFPI. Membro do GT Psicologia e Políticas Educacionais da ANPEPP e da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional/ABRAPEE.

Coletânea disponível gratuitamente em: <https://www.ufpi.br/e-book-edufpi>

A prática da(o) psicóloga(o) escolar e educacional se consolidou em instituições de Educação Básica, sendo recente a sua inserção nos demais níveis ou modalidades de ensino. A Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), que oferta educação básica, profissional e superior no mesmo espaço educativo, com ênfase na Educação Profissional e Tecnológica. Essa modalidade educacional foi considerada por muito tempo como inferiorizada, pois se acreditava que priorizava o conhecimento técnico, voltado para o trabalho, ao invés do conhecimento científico. Os IFETs surgiram, no entanto, com o intuito de ressignificar entraves entre o ensino profissionalizante e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva de emancipação humana.

O caráter inovador da educação profissional, nesses novos moldes institucionais, pauta-se na defesa de uma trajetória formativa interdisciplinar em variados níveis de ensino no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, ratificando o compromisso com uma educação integral e emancipatória. Os IFETs dispõem de políticas que potencializam a intervenção em Psicologia Escolar e Educacional, como, por exemplo, a Política de Inclusão e a Política de Assistência Estudantil. No entanto, essas instituições não possuem diretrizes bem delineadas para orientar as ações da(o) psicóloga(o), com atribuições que abrangem simultaneamente as áreas da Psicologia Escolar e Educacional, da Psicologia Clínica e da Psicologia Organizacional.

A criação dos IFETs, juntamente com o seu processo de interiorização, resultou no aumento de psicólogas(os) atuando nestes locais e, consequentemente, na Educação Profissional. Enquanto aproximações de práticas em psicologia escolar, já conhecidas em outros contextos mais tradicionais, têm-se: o diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional; a participação na construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da instituição; a participação com a equipe pedagógica no processo de avaliação dos resultados do trabalho; a contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica; a coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; a realização de pesquisas com o objetivo de aprimorar o processo educativo; e o envolvimento de forma crítica, reflexiva e criativa na implementação de políticas públicas.

Na experiência recente que tive na organização da coletânea *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior*, em parceria com Marilene Proença, que conta com 10 volumes elaborados desde 2017 até 2019, abordando justamente a atuação na educação profissional, foi possível revelar o desafiador contexto vivenciado pelas profissionais da Psicologia, que, em meio à descrição genérica de suas atribuições na modalidade e à escassez de estudos específicos nesse âmbito, têm assumido posturas críticas, com compromisso ético e político, sobretudo lançando uma compreensão psicossocial acerca do processo de escolarização. Aliás, merece muito destaque justamente a atuação política emergente das(os) psicólogas(os) na educação profissional, marcada pelo compromisso social e pela inserção imediata em políticas públicas de educação, suscitadas pela própria articulação ensejada por essa modalidade educacional. ●



# Processos de Ensino- Aprendizagem e subjetividades na formação de profissionais de saúde

POR:  
JONATHA NUNES







**A** proposta deste texto é descrever as transformações ocorridas por meio da minha atuação como tutor em um Programa Integrado de Residências em Saúde de Palmas/TO (PIRS). Além disso, pretendo articular as transformações citadas acima com algumas ações educacionais e o conjunto de competências propostas na residência, bem como avalio o percurso da especialização. Não obstante, aponto alguns pontos de aproximação da prática educacional em saúde com a prática da(o) psicóloga(o), ou dito de outra forma, identifico ferramentas do campo de conhecimento “PSI” que contribuem na prática docente.

A Especialização em Preceptoria no SUS, ofertada no âmbito da Secretaria de Saúde de Palmas-TO, é parte de uma estratégia de qualificação profissional voltada para o desenvolvimento de competências específicas das(os) profissionais de saúde, em especial no que se refere ao desempenho do papel de preceptor e tutor nas estratégias de formação que articulam ensino e serviços de saúde. Neste caso, meu posicionamento é de tutor do Programa de Saúde Mental da Residência Multiprofissional do município de Palmas-TO.

Nos primeiros encontros da Especialização ficou bem marcada a diferença operada nos processos de ensino-aprendizagem pelas Metodologias Ativas. Em minha formação profissional (graduação e mestrado em psicologia), em momento algum havia me encontrado com estratégias metodológicas que valorizassem a autonomia e singularidade de quem aprende. Assim sendo, no início do curso foi difícil assimilar a proposta de trabalho, na medida em que não havia em minha vivência formativa nenhum registro deste tipo de metodologia, forçando a necessidade de desconstruir a concepção que eu havia construído a respeito dos processos de aprendizagem, baseada em metodologias de ensino tradicionais. Entretanto, embora tenha sido um encontro difícil, as experiências de trabalho como psicólogo contribuíram para a compreensão e desenvolvimento da proposta.

As Ações Educacionais desenvolvidas durante o curso foram fundamentais para construção de uma nova concepção de processo de aprendizagem, por isso a escolha de descrever tais experiências educativas, bem como as transformações que elas operaram.

Enquanto psicólogo, a inseparabilidade entre formação, intervenção e transformação se relaciona diretamente com a prática da psicologia, em especial no que se refere ao compromisso com o processo criativo, ou seja, com a criação de novos modos de ser e de viver, e, no caso do ambiente da educação, que escapem à normatização e patologização das subjetividades.

A ação educacional de construção do Memorial do percurso profissional, como estratégia de identificação das experiências que constituem nossa prática profissional, foi muito importante para perceber o quanto minha prática foi construída a partir de experiências com as metodologias tradicionais, lançando luz ao aspecto reprodutivo que tais experiências formativas podem imprimir em nossa prática educativa na saúde pública. Além disso, tal ação educacional possibilitou a demarcação das políticas públicas e referências teóricas que embasam tais práticas educacionais em saúde. Por outro lado, foi possível identificar que as práticas profissionais no campo “PSI” têm contribuição significativa nas práticas educacionais em saúde e, no caso deste relato, em minha prática docente no Programa de Saúde Mental da Residência Multiprofissional de Palmas.



Neste aspecto, a principal transformação ocorreu em minha prática como tutor da Residência Multiprofissional, por meio de novas formas de interferir nos processos de ensino-aprendizagem, objetivando a construção coletiva do conhecimento, de forma a produzir significado na existência (singular e coletiva) e em seu contexto de trabalho. Assim sendo, percebi que tal atividade educacional abriu caminho para a possibilidade de colocar em análise nos espaços de educação permanente (com servidores e residentes) a importância/influência das experiências formativas e de trabalho na (des)construção de nossa forma de intervir.

Tal modificação promoveu a articulação entre o trabalho e a educação no exercício da preceptoria/tutoria, já que a análise das relações entre as experiências formativas/trabalho e nossas práticas atuais em saúde evidencia nossa condição de seres finitos, condicionados sócio-historicamente e incompletos. Esta concepção abre caminho para o questionamento do que está instituído e possibilita a (re) criação de nossas práticas em saúde por meio da educação permanente em saúde.

A Psicologia pode contribuir muito para estes processos de ensino-aprendizagem, uma vez que não modificamos formas de intervenção (seja em saúde ou outro campo) sem modificar as pessoas envolvidas. Assim sendo, o processo de ensino aprendizagem, do modo como o concebemos, está intimamente ligado com o processo de produção de subjetividade. Na medida em que aprendemos “algo”, “algo” muda em nós.

A atividade educacional Espiral Construtivista foi fundamental para a desconstrução da dicotomia teoria/prática, uma vez que a utilização desta ferramenta no processo formativo evidencia que toda prática está embasada em uma teoria, assim como toda teoria surge a partir de determinadas práticas. Essa mudança de concepção interfere diretamente no modo de desenvolver

os processos formativos, pois utiliza situações concretas vivenciadas pelos trabalhadores, instigando a identificação de problemas e criação de hipóteses, valorizando os conhecimentos prévios dos envolvidos e apontando seus limites; aspectos que são condensados na síntese provisória.

Por outro lado, a partir dos limites do conhecimento dos envolvidos, são criadas questões de aprendizagem de acordo com as necessidades de trabalhadores e serviços envolvidos. Tais questões impulsionam a pesquisa e assimilação de novos conhecimentos que ampliem a capacidade de resolver problemas, constituindo, assim, uma nova síntese, que, por sua vez, leva a outras questões de aprendizagem, e assim sucessivamente.

Em minha prática na Residência, essa ação educacional influenciou no sentido de basear os encontros de tutoria em

**O PROCESSO DE ENSINO  
APRENDIZAGEM, DO MODO  
COMO O CONCEBEMOS,  
ESTÁ INTIMAMENTE  
LIGADO COM O PROCESSO  
DE PRODUÇÃO DE  
SUBJETIVIDADE. NA  
MEDIDA EM QUE  
APRENDEMOS “ALGO”,  
“ALGO” MUDA EM NÓS.**

→



problemas vivenciados pelas (os) residentes/trabalhadoras (es) nos serviços e, desta forma, desenvolver conteúdos pertinentes a estes contextos. Esta prática permitiu desconstruir o jargão “*a teoria na prática é outra*”, que emerge, não raro, em atividades educacionais embasadas em metodologias tradicionais, em que os conteúdos teóricos são desenvolvidos separados das experiências práticas nos serviços.

Fica mais claro, neste momento, que tal atividade educacional possibilita que nossa prática, como educadores em saúde, promova a investigação de problemas de saúde individuais e coletivos, na medida em que os conhecimentos são desenvolvidos a partir dos problemas concretos vivenciados por indivíduos e comunidades. Tornando possível, desta forma, a construção de novos conhecimentos que, por sua vez, potencializem a criação de novos modos de cuidar que engendrem a integralidade, uma vez que contemplam as condições de vida de indivíduos e coletivos.

No caso de minha experiência com a Espiral Construtivista, percebi que conhecimento e utilização dos contextos nos processos de ensino-aprendizagem remetem, também, aos contextos subjetivos, ou seja, é fundamental que o planejamento e a organização pedagógica leve em consideração a subjetividade das pessoas envolvidas em tal processo, levem em consideração as formas como os educandos se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o mundo a sua volta. Pois na medida em que levamos em consideração a subjetividade dos educandos é que vamos identificar com clareza o que é pertinente para os mesmos para modificação tanto subjetiva como dos processos de trabalho em saúde.

O curso de especialização em preceptoria no SUS possibilitou, entre outros aspectos, a qualificação dos preceptores e tutores envolvidos no Programa Integrado de Residências em Saúde (PIRS) do município de Palmas, bem como dos próprios residentes. Esta qualificação dos profissionais envolvidos no PIRS se concretizou por meio da interferência nos modos de gerir os serviços de saúde e de cuidar da população da cidade.

Na minha perspectiva, tanto a especialização em preceptoria no SUS como o PIRS desestabilizaram pessoas e serviços, desestabilizaram modos de gerir e de cuidar. Na medida em que a qualificação dos profissionais possibilitou a análise e questionamento das práticas em saúde, necessariamente, neste caso, levou à desestabilização de práticas cristalizadas e abriu a possibilidade de criação de novas práticas que encarnassem as necessidades de servidores e população.

Neste ponto do texto, fica evidente que a modificação nos modos de gerir e cuidar em saúde está diretamente relacionada com a modificação das pessoas envolvidas, ou seja, não há como modificar a atenção e a gestão em saúde sem modificar as pessoas envolvidas. Esta compreensão integra subjetividade e organização social, modos de ser e de viver dos profissionais da saúde e os modos de gerir e cuidar.

Assim sendo, creio que a especialização propiciou a experimentação de um conjunto de vivências pedagógicas que me modificou subjetivamente e, consequentemente, modificou minhas práticas na educação em saúde. Estas experiências pedagógicas promoveram a desestabilização dos territórios subjetivo e de trabalho, forçando a criação de novas formas de ser e de viver, bem como novas formas de trabalhar. Neste sentido, posso dizer que a experiência da especialização promoveu a capacidade autopoética dos participantes, ou seja, a capacidade de cada pessoa de se (re) inventar. ●



**JONATHA  
NUNES**

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (2010), atua no Programa de Saúde Mental do Programa Integrado de Residência Multiprofissional de Palmas/TO. Professor da Universidade do Estado do Tocantins (UNITINS) e da ITPAC-Palmas. Membro do Colegiado Gestor do Conselho Regional de Psicologia do Tocantins.





# Psicologia e a Educação Popular em busca de um outro projeto de país

*Juntas, as duas áreas se articulam e se constituem como instrumentos valiosos na luta por um Brasil mais inclusivo e justo.*



Foi na esteira das mudanças do mundo pós-Segunda Guerra que, no Brasil, a educação como direito das massas passou a ser amplamente discutida e transformada em bandeira de luta. Com a chegada das ideias do educador e filósofo Paulo Freire, a educação popular ganhou status de método, ultrapassou as fronteiras brasileiras e conquistou discípulos em praticamente todo o mundo. A principal contribuição de Freire e da corrente da educação popular foi a de desenvolver uma visão do fenômeno educativo num espaço mais abrangente que o da escola, sem nunca recusar sua importância como instituição educativa.

É nesse processo de resistência coletiva que se situa a educação popular inspirada em Paulo Freire e em outros representantes das pedagogias críticas em favor dos setores excluídos da sociedade, explica à DIÁLOGOS o psicólogo e doutor em educação pela PUC-SP, Pedro de Carvalho Pontual. De acordo com o especialista, a educação popular se afirma como educação política, intencionada a gerar espaços críticos de reflexão sobre a realidade e a mobilizar as classes populares para a luta contra as opressões. “A cultura expressa os sentimentos, possibilita tocar o coração das pessoas, a vocalização de suas demandas, a livre expressão de suas subjetividades e afirmação de suas identidades (de classe, territoriais, de gênero, de raça, étnicas e de orientação sexual) e contribui no processo de formação de subjetividades, de consciência crítica e de ações transformadoras da realidade”, destaca.

As reflexões de Freire e de outras (os) educadoras (es) populares sobre as práticas educativas no interior dos movimentos sociais têm dado inegável consistência ao pensamento educativo para além da escola. Para Pontual, a cultura e suas diversas formas de expressões artísticas “têm se constituído hoje, como em outros momentos históricos, em importante instrumento de educação popular e de participação social”.

### O PAPEL DA PSICOLOGIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR

A crise na Psicologia Social, ocorrida entre anos 60 e 70, deu-se basicamente porque houve um profundo questionamento sobre as teorias pretensamente neutras da Psicologia de até então. Com isso, surgiu o conceito de Psicologia Comunitária, que representou não só um rompimento com essas estruturas teóricas, como se alimentou da teoria pedagógica de Paulo Freire. Ou seja, para que houvesse uma prática profissional psicológica mais alinhada às demandas sociais, era necessário, portanto, constituir consciências coletivas na busca pela superação do individualismo e na promoção de uma verdadeira autonomia dos indivíduos.

Nesse contexto, a partir dos anos 70, parte de uma geração de psicólogas enxergou a possibilidade de inovar em práticas de educação popular e, assim, concretizar um compromisso social com os setores historicamente excluídos e discriminados da sociedade brasileira. Pedro Pontual participou da equipe interdisciplinar que criou o Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (CEPIS). “Até hoje, o CEPIS dedica-se à assessoria política e pedagógica de diversos movimentos populares, sindicais e gestões públicas municipais com governos democráticos e populares”, comenta Pontual.

E para falar um pouco mais sobre conceitos e práticas em Educação Popular, a DIÁLOGOS entrevistou Pedro Pontual, que atualmente é presidente honorário do Conselho de Educação Popular da América Latina (CEAAL), além de colaborador da Ação Educativa e do CDHEP da região do Campo Limpo/SP. Confira! →



**Diálogos** A educação popular teve início em meados dos anos 1960 e esteve muito ligada à alfabetização de adultos e aos movimentos de educação de base. Em síntese, nos conte um pouco desse surgimento e fortalecimento da Educação Popular em nosso país.

**PEDRO PONTUAL:** A origem da educação popular em nosso país e na América Latina e Caribe, nos anos 1960, se deve ao contexto sociopolítico vivido naquele período, e também à força das primeiras experiências de alfabetização de jovens e adultos utilizando o método de Paulo Freire, bem como suas formulações sobre uma educação libertadora. No Brasil vivemos, naquele período, um forte protagonismo da sociedade civil, com intensa mobilização das classes populares através, sobretudo, do sindicalismo urbano e rural, do movimento estudantil (a União Nacional dos Estudantes – UNE cria os Centros Populares de Cultura – CPCs) e dos setores da Igreja Católica comprometidos com a Teologia da Libertação (o Movimento de Educação de Base – MEB é uma das expressões mais importantes). Tínhamos também no governo de João Goulart (1961-1964) o compromisso de realizar as chamadas Reformas de Base e o convite a Paulo Freire para coordenar a Campanha Nacional de Alfabetização. A Revolução Cubana (1953-1959) e a exemplaridade das ideias de Che Guevara (1928-1967) faziam parte deste contexto, colocando a dimensão de uma utopia possível de transformação da realidade.

Cabe observar que as práticas de uma educação popular libertadora iam bem além das ações de alfabetização de jovens e adultos: se nutriam do conceito formulado por Paulo Freire da “conscientização” e da sua

proposta dos “círculos de cultura” como espaços de diálogo marcados pela horizontalidade da troca de saberes. As práticas de educação de base associavam-se fortemente à valorização da cultura popular como espaço de resistência e reexistência.

Com o golpe militar de 1964, Paulo Freire é preso e obrigado a viver no Chile. Exilado, escreve a Pedagogia do Oprimido, obra inspiradora das diversas práticas de educação popular na conjuntura de resistência à ditadura militar. Nesse período, as comunidades eclesiais de base, inspiradas na Teologia da Libertação, e a conformação de movimentos sociais de luta por direitos significaram a entrada em cena de novas atrizes (atores) sociais, que tinham a educação popular como uma de suas matrizes de influência.

Hoje, em 2019, vivemos uma conjuntura de resistência à perda de direitos, às graves violações dos direitos humanos em curso e às práticas que buscam destruir o que se conseguiu avançar em termos de cultura democrática, depois do longo período da ditadura militar (1964-1985). O momento atual é também de muitas incertezas, diante da recuperação da hegemonia neoliberal e da onda conservadora como um traço da conjuntura mundial. É o momento de a sociedade civil retomar o protagonismo que teve nos anos 1960 e, através de práticas criativas adaptadas aos novos tempos, fazer da educação e da cultura popular instrumentos de resistência em face da nova hegemonia neoliberal e ao processo de restauração conservadora que estamos enfrentando. Como diria Paulo Freire, ao lado da denúncia é o momento também do anúncio de novos projetos de sociedade e dos percursos para alcançá-los.



**PEDRO PONTUAL**

psicólogo e doutor em educação pela PUC-SP, é presidente honorário do Conselho de Educação Popular da América Latina (CEAAL), além de colaborador da Ação Educativa e do CDHEP da região do Campo Limpo/SP. →

Nos setores progressistas da sociedade, diante das perplexidades diante do momento que vivemos, forma-se um consenso de que é preciso retomar o trabalho de base com educação popular, o diálogo com as bases da sociedade, sobretudo com setores populares mais excluídos e discriminados. Nossa principal tarefa neste momento é desenvolver práticas de escuta sensíveis com as quais buscamos dialogar para identificar os “temas geradores”, ponto de partida das práticas educativas apoiado no cotidiano vivido pelos setores populares.

A simbologia e a metodologia de construção de saberes desenvolvidas

nos Círculos de Cultura consistirão em um caminho fecundo para as modalidades diversas e interculturais que configurarão as novas formas de trabalho de base. É importante destacar a particular atenção que se deve voltar para as práticas de adolescentes e jovens nas periferias das cidades e dos movimentos de mulheres no campo e na cidade.

### **Diálogos** Quais são as principais características, concepções e metodologias da Educação Popular?

**PEDRO PONTUAL:** A educação popular – entendida como uma concepção política, pedagógica e ética das práticas educativas – tem a missão de contribuir para a construção de uma cidadania ativa e transformadora a partir do exercício da democracia participativa, visando a um modelo de desenvolvimento integral promotor da justiça social, da inclusão social com equidade de gênero e raça, da sustentabilidade e superação de todas as formas de violência e discriminação.

No contexto atual, para se contrapor a uma “onda conservadora” e “despolitizadora” da sociedade, a construção da democracia requer conteúdo e práticas substantivas através do fortalecimento das práticas de democracia participativa e de uma pedagogia democrática para a construção de sujeitos críticos, “sentipensantes”. É neste processo de construção que precisamos situar a educação popular, inspirada em Paulo Freire e outros representantes das pedagogias críticas, como um movimento de resistência política, pedagógica e cultural em favor dos setores populares. Superando o discurso positivista de neutralidade, a educação popular

“ É O MOMENTO DE A SOCIEDADE CIVIL RETOMAR O PROTAGONISMO ATRAVÉS DE PRÁTICAS CRIATIVAS ADAPTADAS AOS NOVOS TEMPOS, FAZER DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA POPULAR INSTRUMENTOS DE RESISTÊNCIA EM FACE DA NOVA HEGEMONIA NEOLIBERAL E AO PROCESSO DE RESTAURAÇÃO CONSERVADORA QUE ESTAMOS ENFRENTANDO ”

→



se afirma como educação política, intencionada a gerar espaços críticos de reflexão sobre a realidade e a mobilizar as classes populares para a luta contra as opressões. Vale lembrar que a cultura e suas diversas formas de expressões artísticas têm se constituído hoje, como em outros momentos históricos, em importante instrumento de educação popular e de participação social.

Por último, não é possível prescindir hoje das redes sociais digitais como espaço fundamental de disputa política e de mobilização social. Um dos maiores desafios para os setores progressistas de hoje é como ocupar esses espaços por meio de práticas educativas que contribuam para a formação de consciência crítica da realidade social, para a restauração da democracia e de valores solidários e emancipatórios.

### **Diálogos Paulo Freire é considerado a grande referência teórica e também de prática na busca de uma outra educação. Como ele influencia até os dias de hoje a prática profissional e teórica no contexto da Educação Popular?**

**PEDRO PONTUAL:** Sua pedagogia sempre esteve comprometida com a ideia de mudança histórica que se expressou através de categorias que deram título às suas mais importantes obras em distintos momentos históricos. No final dos anos 1950, escreveu *Educação como Prática da Liberdade*. Nos anos 1960, já no Chile, escreveu *Pedagogia do Oprimido*, e em 1992 sua releitura daquela obra na *Pedagogia da Esperança*. Em 1996 escreveu a *Pedagogia da Autonomia* e, após sua morte, seus últimos escritos foram reunidos em *Pedagogia da Indignação* (2000) e *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2001).

Liberdade, visão dos oprimidos, esperança, autonomia, indignação, sonhos possíveis são eixos fundamentais de sua obra, sempre posicionada a favor de uma educação voltada à mudança histórica e à ação transformadora. São categorias que vão contextualizando historicamente os desafios de uma educação comprometida com a mudança.

Em seus últimos escritos, Freire expressou de forma radical seu pedido para que não fosse confundida com sectarismo a sua indignação com o que ele denominava de cinismo de uma ideologia fatalista. Essa ideologia propugna que a realidade é assim mesmo, que os excluídos têm que continuar existindo e que a história está em seu fim. Contribuição das mais importantes de Freire e da corrente da educação popular foi a de desenvolver uma visão do fenômeno educativo num espaço mais abrangente que o da escola, sem nunca recusar sua importância como instituição educativa.

No Brasil hoje, Paulo Freire foi eleito pelo governo de extrema direita de Jair Bolsonaro como “inimigo prioritário” no campo ideológico e educacional. Assim como Freire foi obrigado a ir ao exílio em 1964, pelo golpe militar que impôs uma ditadura civil-militar de 21 anos em nosso país, agora tentam mandá-lo para um “segundo exílio”, desta vez ideológico, “expurgando Paulo Freire da educação”, como consta no plano de governo de Bolsonaro.

### **Diálogos Em que momento a Psicologia compõe a área da educação popular e quais são suas principais contribuições?**

**PEDRO PONTUAL:** O olhar da psicologia foi fundamental em toda esta



caminhada para compreender que os processos de emancipação social e política só se concretizam para valer quando constroem subjetividades críticas e sujeitos individuais e coletivos protagonistas de processos emancipatórios. A educação popular libertadora requer novos tipos de aprendizagens, e aqui a

Psicologia tem muito a contribuir. Tal educação se desenvolve a partir das questões da vida cotidiana das pessoas e do estímulo à sua participação em grupos e movimentos coletivos, e nestes processos o corpo teórico da psicologia nos fornece importantes elementos e instrumentos de atuação.

### A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO POPULAR NA LUTA PELA TERRA

No seio das lutas pela Reforma Agrária, a Educação Popular assume contornos ainda mais indispensáveis. No caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é base fundamental para constituir não só uma consciência coletiva sobre a importância da luta por direitos, mas principalmente como instrumento para construção de horizontes. “Por se tratar de uma população excluída de vários direitos, a educação assume uma importância fundamental para a organização de trabalhadores e para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo”, ressaltou a psicóloga Janaína Ribeiro de Rezende.

Em conversa com a **DIÁLOGOS**, contou sobre sua experiência na área e disse que a educação é uma necessidade das famílias Sem Terra. “As famílias se organizam em setores e coletivos, responsáveis pelas ações naquele espaço e a luta por uma educação popular e de qualidade se torna uma pauta imprescindível na luta pela terra empreendida pelo MST, uma vez que a conquista da escolarização e da formação é fundamental para a realização da Reforma Agrária Popular”, afirmou.

Mestre em Educação e doutora em Psicologia Social, Janaína é pesquisadora na área da infância do campo e contribui com o Setor de Educação do MST, além de professora no curso de Pedagogia, do campus Tocantinópolis, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Para ela, a defesa dos direitos das populações marginalizadas – mulheres, negros, indígenas, sujeitos LGBT, Sem Terra, Sem Teto, etc. – “deve estar no cerne das práticas em psicologia, pois assim pode cumprir seu compromisso social na construção de uma sociedade mais justa e igualitária”.

Segundo a última Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), divulgada pelo IBGE em março deste ano, o Brasil tem 11,3 milhões de analfabetos, ou seja, uma taxa de 6,8% de pessoas acima dos 15 anos que ainda não sabem ler ou escrever. Por outro lado, os números do MST impressionam. Segundo dados do Movimento,

#### Em defesa do legado de Paulo Freire

Em face das ofensas recentes que Paulo Freire e sua obra vêm sofrendo, sobretudo com ataques que disseminam fake news e mensagens de ideólogos da extrema direita, o CEAAL, por meio de suas entidades filiadas e de outras organizações parceiras, lança a iniciativa de construir a “Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire”, com o objetivo de conscientizar a população brasileira da importância do legado de Paulo Freire para a construção de uma educação crítica e libertadora e de uma sociedade substantivamente democrática. O CEAAL se autodefine hoje como um movimento de educadores populares que nasceu há 36 anos, tendo Paulo Freire como um de seus fundadores e que atualmente está presente em 21 países da América Latina e Caribe.



já foram construídas mais de 2 mil escolas públicas em acampamentos e assentamentos, 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos já tiveram acesso à educação, cerca de 50 mil adultos já foram alfabetizados, 2 mil jovens já chegaram a cursos técnicos e superiores e existem mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas por todo o país.

E para entender um pouco mais o papel da Psicologia e da Educação Popular para o MST, leia na íntegra a entrevista da pesquisadora Janaína Rezende à DIÁLOGOS. Boa leitura!

**Diálogos** A educação tem um forte papel na organização dos trabalhadores do campo, em especial do MST. Como podemos descrever o papel da educação popular na história do MST ao longo do tempo?

**JANAÍNA REZENDE:** Desde a criação do MST, em 1984, a luta por educação é uma importante bandeira do Movimento. Ao longo dos seus 35 anos de história, os Sem-Terra sempre reivindicaram o direito de poder estudar, seja nas turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, nas escolas de educação básica dos assentamentos e acampamentos, nos cursos profissionalizantes (técnicos e superiores) e em cursos não escolares de formação técnica e política. Inicialmente, os Sem-Terra se organizavam para exigir o atendimento do direito à educação das famílias acampadas e assentadas. Com o passar do tempo, o Movimento acumulou experiências a ponto de conceber uma Pedagogia do MST e, nesse sentido, participar das definições político-pedagógicas no que tange à educação das suas áreas, ou seja, como forma de construir uma educação popular em que a comunidade, educadoras e educadores, educandas e educandos participem coletivamente da sua educação.

A Pedagogia do MST tem como principais referências a Educação Popular, a Pedagogia Socialista e a Pedagogia do Movimento. A Educação Popular e o legado de Paulo

Freire inspiram as práticas educativas do MST, por meio da participação dos sujeitos na definição da educação, da realidade como ponto de partida da ação educativa e se baseia no diálogo, forma essencial para ser realizada, visando à transformação social e à construção de relações mais justas.

**Diálogos** Quais as experiências mais significativas no campo da educação popular foram empreendidas durante a história do Movimento?

**JANAÍNA:** As turmas de EJA – Educação de Jovens e Adultos – organizadas nos acampamentos e assentamentos talvez seja a principal. Considerando que o campo brasileiro ainda concentra altos índices de analfabetismo, as salas de alfabetização e escolarização tendem a ser uma das primeiras ações realizadas após a criação de um acampamento do Movimento. Dessa forma, as famílias acampadas se organizam nas áreas, construindo salas de aula onde for possível – de taipa, barracos de lona e até de alvenaria –, a fim de garantir o direito à educação que foi negado. Em geral, as educadoras e os educadores são pessoas da própria comunidade que assumem a tarefa. O perfil desses educadores varia bastante, desde pessoas formadas na área da educação até pessoas que estudaram um pouco, dispostas a socializar o que sabem. Para tanto,



**JANAÍNA REZENDE**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo, é professora no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins.



o Movimento assume a responsabilidade de organizar cursos de formação em EJA, para subsidiar as práticas dessas professoras e professores.

Outra experiência interessante é a Ciranda Infantil, que tem

**“AS FAMÍLIAS SEM TERRA REIVINDICAM O DIREITO À EDUCAÇÃO, MAS UMA EDUCAÇÃO QUE RESPEITE A REALIDADE EM QUE ESTÃO INSERIDAS, QUE SUBSIDIE O PROJETO DE CAMPO CONCEBIDO PELOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS SEM TERRA, COM BASE NA PRODUÇÃO AGROECOLÓGICA E COOPERATIVA DE ALIMENTOS SAUDÁVEIS. EM OUTRAS PALAVRAS, CONSIDERO QUE A EDUCAÇÃO POPULAR CONTRIBUI PARA QUALIFICAR A AÇÃO DAS FAMÍLIAS”**

como objetivo contribuir para a promoção do desenvolvimento integral das crianças Sem Terrinha, a partir do cuidado, garantindo a segurança e bem-estar dos meninos e meninas; além de ter uma intencionalidade pedagógica, por promover o aprendizado das crianças e apresentar uma possibilidade de participação política e organização dos Sem Terrinha. A proposta surgiu ao debater formas de inserção política e produtiva das mulheres nas instâncias do MST: identificou-se que o cuidado das crianças era um desafio que limitava a disponibilidade das mulheres. Assim, o Movimento buscou referências para propor um espaço de acolhida das crianças em idade não escolar ou durante o contraturno escolar.

Além disso, em muitas escolas públicas de assentamentos e acampamentos as famílias do MST constroem experiências de educação popular por meio da participação ativa da comunidade. A realidade local e a luta pela Reforma Agrária são elementos presentes no cotidiano escolar, através do exercício da gestão democrática. Essa relação possibilita que as metodologias e os temas trabalhados sejam pertinentes às necessidades locais e a escola seja de fato popular e comunitária.

**Diálogos** Quais são, na sua opinião, os impactos mais observados nos assentados a partir das experiências de educação popular do MST?

**JANAÍNA:** Durante o processo de ocupação de uma terra e de organização de um acampamento, acontece um movimento interessante: ao ocupar uma propriedade, as famílias Sem Terra precisam se organizar coletivamente na construção do





acampamento. Dessa forma, tudo depende do coletivo: a segurança das famílias, a alimentação da cozinha coletiva, o acesso à água, os cuidados de saúde, a horta comunitária, as práticas educativas, tudo que a comunidade considerar importante deve ser articulado pelas próprias famílias.

Esse processo promove uma transformação na vida das famílias, pois elas se reconhecem enquanto sujeitos de direitos, assumem que têm direito à terra, à moradia, à saúde e à educação, conforme consta na Constituição Federal. Avalio que essa construção da “consciência crítica”, como nos ensina Paulo Freire, se dá na relação entre as famílias acampadas, assentadas e todos os interlocutores do processo. É a luta coletiva que possibilita esse processo de construção de uma nova consciência. Assim, ao se assumirem

enquanto sujeitos de direito e sujeitos coletivos, a única educação possível é a educação popular. As famílias Sem Terra reivindicam o direito à educação, mas uma educação que respeite a realidade em que estão inseridas, que subsidie o projeto de campo concebido pelos trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra, com base na produção agroecológica e cooperativa de alimentos saudáveis. Em outras palavras, considero que a educação popular contribui para qualificar a ação das famílias.

### **Diálogos** Como a Psicologia atua em conjunto com os projetos de educação popular do MST?

**JANAÍNA:** O MST e inúmeras organizações de luta pela terra, pela moradia e outros movimentos populares se organizam pela necessidade de





famílias que têm sua sobrevivência ameaçada pela fome, pela falta de emprego, moradia, segurança, saúde, educação, em um dos países mais desiguais do mundo, como é o caso do Brasil. A subjetividade das brasileiras e dos brasileiros e, conseqüentemente, a prática das psicólogas e dos psicólogos brasileiros estão atravessadas por esses condicionantes econômicos, políticos, sociais e, é impossível estar isento a essa realidade. Dessa maneira, nossa atuação pode contribuir para a reprodução dessas desigualdades ou para a superação delas. Portanto, podemos contribuir com o MST e com outros movimentos populares, ao defender um projeto de sociedade democrática, pautada na defesa intransigente dos direitos humanos e na cidadania.

**Diálogos Sabemos que o Movimento, em conjunto com ações do Estado, ampliou muito a capacidade de ofertar aos jovens oportunidades profissionais. Por isso pergunto: quais são os maiores desafios do MST hoje quanto às expectativas que os jovens do movimento criam em relação aos seus rumos profissionais?**

**JANAÍNA:** A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em 1998, que nos últimos 21 anos já alfabetizou, escolarizou e formou em nível técnico, de graduação e pós-graduação inúmeros acampados e assentados em todo o país. A gestão dos projetos de educação do PRONERA é tripartite, compartilhada entre Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA; movimentos populares do campo e instituições de ensino, principalmente universidades públicas. As turmas

formadas pelo programa são nas mais diferentes áreas do conhecimento. No âmbito da formação técnica profissionalizante, foram formadas turmas em administração de cooperativas, agroecologia, saúde, entre outros. Os cursos superiores foram em Pedagogia, História, Geografia, Artes, Direito, Agronomia, Medicina Veterinária e outras áreas, além de pós-graduação, como especializações e cursos de residência agrária. Além do PRONERA, outras políticas públicas na área da educação também foram conquistadas, como os cursos de Educação do Campo, oferecidos por várias universidades, que objetivavam a formação de professoras para atuar em escolas do campo.

Neste sentido, a educação e a formação profissional da juventude são imprescindíveis para que o jovem permaneça no campo. A Reforma Agrária Popular demanda a valorização do conhecimento tradicional e o desenvolvimento de tecnologias que subsidie novas práticas de produção e reprodução da vida no campo e na cidade. Portanto, a educação popular é um elemento fundamental para a consolidação desse projeto. No entanto, todas as políticas públicas de Educação do Campo têm sido duramente ameaçadas no atual governo, o que coloca em risco a continuidade de projetos de formação tão exitosos como os descritos acima. Sem perspectiva de estudo e de trabalho no campo, a tendência é de os jovens camponeses irem para as periferias urbanas. Todavia, essa saída não resolve o problema, devido ao aumento do desemprego no país, ao alto custo de vida nas cidades... ou seja, é um ciclo vicioso que acirra um processo de marginalização. ●

# CONSELHOS REGIONAIS DE PSICOLOGIA

## CRP 01

ENDEREÇO: SRTVN Quadra 701- Ed. Brasília Rádio Center - Ala A - Sala 4024  
BAIRRO: Asa Norte  
CIDADE: Brasília/DF  
CEP: 70.719-900  
EMAIL: crp-01@crp-01.org.br  
TELEFONE: (61) 3030-1010  
SITE: www.crp-01.org.br/

## CRP 02

ENDEREÇO: Rua Treze de Maio, 47, Santo Amaro  
BAIRRO: Santo Amaro  
CIDADE: Recife/PE  
CEP: 50.100-160  
EMAIL: crppe@crppe.org.br  
TELEFONE: (81) 2119-7272  
Site: www.crppe.org.br

## CRP 03

ENDEREÇO: Rua Professor Aristides Novis, 27  
BAIRRO: Estrada de São Lázaro  
CIDADE: Salvador/BA  
CEP: 40.210-630  
EMAIL: diretoria@crp03.org.br  
TELEFONE: (71) 3247-6716/  
3332-6168  
SITE: www.crp03.org.br

## CRP 04

ENDEREÇO: Rua Timbiras, 1532, 6º Andar  
BAIRRO: Lourdes  
CIDADE: Belo Horizonte/MG  
CEP: 30.140-061  
EMAIL: crp04@crp04.org.br  
TELEFONE: (31) 2138-6767  
SITE: www.crp04.org.br

## CRP 05

ENDEREÇO: Rua Delgado Carvalho, 53  
BAIRRO: Tijuca  
CIDADE: Rio de Janeiro/RJ  
CEP: 20.260-280  
EMAIL: crprj@crprj.org.br  
TELEFONE: (21) 2139.5400  
SITE: www.crp05.org.br

## CRP 06

ENDEREÇO: Rua Arruda Alvim, 89  
BAIRRO: Jardim América  
CIDADE: São Paulo/SP  
CEP: 05.410 020  
EMAIL: gerencia@crpsp.org.br  
direcao@crpsp.org.br  
TELEFONE: (11) 3061-9494  
SITE: www.crp06.org.br

## CRP 07

ENDEREÇO: Av. Protásio Alves, 2854, sala 301  
BAIRRO: Petrópolis  
CIDADE: Porto Alegre/RS  
CEP: 90.410-006  
EMAIL: crprs@crprs.org.br  
TELEFONE: (51) 3334-6799/  
0800-001-0707  
SITE: www.crp07.org.br

## CRP 08

ENDEREÇO: Av. São José, 699  
BAIRRO: Cristo Rei  
CIDADE: Curitiba/PR  
CEP: 80.050-350  
EMAIL: crp08@crppr.org.br  
TELEFONE: (41) 3013-5766  
SITE: www.crp08.org.br

## CRP 09

ENDEREÇO: Av. T-2 Qd. 76 Lote 18 N° 803  
BAIRRO: Setor Bueno  
CIDADE: Goiânia/GO  
CEP: 74.2010-010  
EMAIL: administração@crp09.org.br  
TELEFONE: (62) 3253-1785/  
3285-6904  
SITE: www.crp09.org.br

## CRP 10

ENDEREÇO: Av. Generalíssimo Deodoro, 511  
BAIRRO: Umarizal  
CIDADE: Belém/PA  
CEP: 68.901-020  
EMAIL: crp10@crp10.org.br/  
secaoamapa@crp10.org.br  
TELEFONE: (91) 3224-6690/  
3224-6322/3225-4491/  
3085-4281  
SITE: www.crp10.org.br

## CRP 11

ENDEREÇO: Rua Carlos Vasconcelos, 2521  
BAIRRO: Joaquim Távora  
CIDADE: Fortaleza/CE  
CEP: 60.115-171  
EMAIL: crp11@crp11.org.br  
TELEFONE: (85) 3246.6924/  
3246.6887  
SITE: www.crp11.org.br

## CRP 12

ENDEREÇO: Rua Professor Bayer Filho, 110  
BAIRRO: Coqueiros  
CIDADE: Florianópolis/SC  
CEP: 88.080-300  
EMAIL: crp12@crpsc.org.br

TELEFONE: (48) 3244-4826  
SITE: www.crp12.org.br

## CRP 13

ENDEREÇO: Rua Universitário Carlos Marcelo Pinto, 92  
BAIRRO: Torre  
CIDADE: João Pessoa/PB  
CEP: 58.070-350  
EMAIL: crp13@crp13.org.br  
TELEFONE: (83) 3255-8282/  
3255-8250  
SITE: www.crp13.org.br/

## CRP 14

ENDEREÇO: Av. Fernando Correa Da Costa, 2044  
BAIRRO: Joselito  
CIDADE: Campo Grande /MS  
CEP: 79.004-311  
EMAIL: crp14@terra.com.br /  
crpms@crpms.org.br  
TELEFONE: (67) 3382-4801/  
(67) 9123-7759  
Site: www.crp14.org.br

## CRP 15

ENDEREÇO: Rua Prof. José da Silveira Camerino, 291  
BAIRRO: Farol  
CIDADE: Maceió/AL  
CEP: 57.055-630  
EMAIL: crp15@crp15.org.br  
TELEFONE: (82) 3241-8231  
SITE: www.crp15.org.br

## CRP 16

ENDEREÇO: Rua Desembargador Ferreira Coelho, 330, sala 806  
BAIRRO: Praia do Suá  
CIDADE: Vitória/ES  
CEP: 29.052-901  
EMAIL: atendimento@crp16.org.br  
TELEFONE: (27) 3324-2806  
SITE: www.crp16.org.br

## CRP 17

ENDEREÇO: Rua do Titânio, N°25  
BAIRRO: Lagoa Nova  
CIDADE: Natal/RN  
CEP: 59.076-020  
EMAIL: crprn@crprn.org.br  
TELEFONE: (84)3301-0083/  
3301-0086  
SITE: www.crp17.org.br

## CRP 18

ENDEREÇO: Rua 40, N° 120  
BAIRRO: Boa Esperança  
CIDADE: Cuiabá/MT  
CEP: 78.068-536

EMAIL: crpmt@crpmt.org.br  
TELEFONE: (65) 3627-7188  
SITE: www.crpmt.org.br/

## CRP 19

ENDEREÇO: Rua Osvaldo Oliveira Vieira, 128  
BAIRRO: Pereira Lobo  
CIDADE: Aracaju/SE  
CEP: 49.050-550  
EMAIL: crp19@crp19.org.br  
TELEFONE: (79) 3214-2988/  
3213-0984  
SITE: www.crp19.org.br/

## CRP 20

ENDEREÇO: Rua Professor Castelo Branco (Antiga Rua 'B'), quadra 05, casa 01 - Cj. Jardim Yolanda  
BAIRRO: Parque 10 de Novembro  
CIDADE: Manaus /AM  
CEP: 69.055-090  
EMAIL: crp20.am@gmail.com  
TELEFONE: (92) 3584-4320  
SITE: www.crp20.org.br

## CRP 21

ENDEREÇO: Rua Vereador Luis Vasconcelos, 986  
BAIRRO: São Cristóvão  
CIDADE: Teresina/PI  
CEP: 64.052-250  
EMAIL: ouvidoria@crp21.org.br  
TELEFONE: (86) 3221.7539/  
3226.2614  
SITE: crp21.org.br/

## CRP 22

ENDEREÇO: Rua 17, Quadra 22, Casa 09  
BAIRRO: Vinhais  
CIDADE: São Luís/MA  
CEP: 65.071-150  
TELEFONE: (98) 3227-0556/  
3268-9353  
SITE: www.crp22.org.br

## CRP 23

ENDEREÇO: Quadra 104 Norte, Rua Ne 07, N° 42, Sala Comercial N° 11  
BAIRRO: Plano Diretor Norte  
CIDADE: Palmas/TO  
CEP: 77.006-026  
EMAIL: coordenacaogeral@crp23.org.br  
TELEFONE: (63) 3215-7622/  
3215-1663  
SITE: crp23.org.br/



Conselho  
Federal de  
Psicologia

SETOR DE ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

Sul (SAF/Sul), Quadra 2, Lote 2,  
Edifício Via Office, sala 104,  
CEP 70.070-600 - Brasília/DF