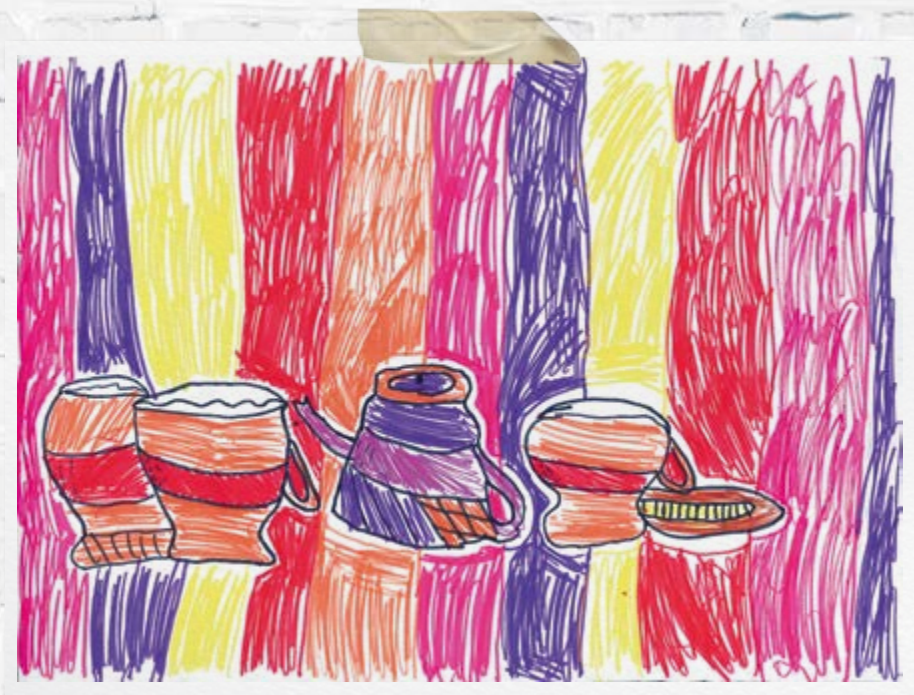


PSICOLOGIA ESCOLAR: que fazer é esse?

Meire Nunes Viana e Rosângela Francischini (Orgs)



PSICOLOGIA ESCOLAR: que fazer é esse?

Meire Nunes Viana e Rosângela Francischini (Orgs)



Conselho
Federal de
Psicologia

XVI PLENÁRIO GESTÃO 2013/2016

DIRETORIA

Mariza Monteiro Borges
Presidente

Lurdes Perez Oberg
Vice-Presidente

Vera Lucia Morselli
Secretária

**Maria da Graça Corrêa
Jacques**
Tesoureiro

CONSELHEIROS EFETIVOS

Rogério de Oliveira Silva

Sergio Luis Braghini

**Dorotéia Albuquerque
de Cristo**

Secretária Região Norte

**João Baptista Fortes
de Oliveira**

Secretário Região Sul

Meire Nunes Viana
Secretária Região Nordeste

PSICÓLOGOS CONVIDADOS

Nádia Maria Dourado Rocha

Rosano Freire Carvalho

CONSELHEIROS SUPLENTE

Eliandro Rômulo Cruz Araújo

**Viviane Moura de
Azevedo Ribeiro**

João Carlos Alchieri
Suplente Região Nordeste

Madge Porto Cruz

Suplente Região Norte

Roberto Moraes Cruz

Suplente Região Sul

PSICÓLOGOS CONVIDADOS

SUPLENTE

Jefferson de Souza Bernardes

COLETIVO AMPLIADO

Ana Maria Jacó-Vilela

Memória da Psicologia

Bárbara de Souza Conte

Psicoterapia

Carla Andréa Ribeiro

Assistência Social

Loiva Maria De Boni (*in memorian*)

Álcool e Drogas

Luciana Ferreira Ângelo

Psicologia do Esporte
e da Atividade Física

Vera Paiva

Direitos Humanos

Raquel Guzzo

Educação e Assistência Social

Rodrigo Tôrres Oliveira

Psicologia Jurídica

Silvia Koller

Relações com a BVS-PSI

Tânia Grigolo

Saúde Mental

COORDENADOR GERAL

José Carlos de Paula

É permitida a reprodução desta publicação, desde que sem alterações e citada a fonte.

Disponível também em: *www.cfp.org.br*

1ª edição – 2016

PROJETO GRÁFICO

Agência Movimento

ARTE DA CAPA

Mariana Teixeira Fontenele (7 anos)

REVISÃO

Conselho Federal de Psicologia

COORDENAÇÃO GERAL/CFP

José Carlos de Paula

COORDENAÇÃO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Maria Goes de Mello

André Martins de Almeida (*Editoração*)

GERÊNCIA TÉCNICA

Lisly Telles de Barros

EQUIPE TÉCNICA

Carolina Pereira Barbosa (*Assessora de Projetos*)

Referências bibliográficas conforme ABNT NBR

Direitos para esta edição

Conselho Federal de Psicologia: SAF/SUL Quadra 2,
Bloco B, Edifício Via Office, térreo, sala 104, 70070-600, Brasília-DF
(61) 2109-0107

E-mail: eventos@cfp.org.br

www.cfp.org.br

Impresso no Brasil – Setembro de 2016

Catálogo na publicação

Biblioteca Miguel Cervantes
Fundação Biblioteca Nacional

Psicologia Escolar: que fazer é esse?/ FRANSCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes
Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016.

215p.

ISBN: 978-85-89208-76-5

1. Criança 2. Psicologia 3. Psicologia Escolar 4. Escola

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA

CONSELHO EDITORIAL

Comissão Nacional de Psicologia na Educação do CFP

PSINAED

Adna Fabíola Guimarães Teixeira Fontenele

Ariadyne Barros Luz

Claisy Maria Marinho-Araújo

Fabiola de Souza Braz-Aquino

Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Meire Nunes Viana

Raquel Souza Lobo Guzzo

Rosângela Francischini

Vanuza Célia Sales Silva

Vera Lúcia Morselli

APRESENTAÇÃO

O que faz alguém escolher se dedicar a Psicologia Escolar? Que sonho está embutido nesta escolha? Que fazer será este? Quais são os principais desafios desse percurso? Será possível encontrar o sucesso? Mas o que é mesmo sucesso? Este campo de atuação profissional estaria configurado?

O fato é que nos últimos anos a Psicologia passou a ser uma das profissões mais escolhidas nos processos seletivos para os cursos superiores. O número de instituições de ensino com oferta de cursos de Psicologia igualmente se ampliou. Mas a formação voltada para a área da Psicologia Escolar e Educacional não ocupa, infelizmente, lugar de destaque entre os diversos conteúdos que são previstos nas grades curriculares. Muitos destes cursos assumem a opção de ênfase nos processos educativos sem, contudo, conduzir a formação e a prática voltadas para esta área, e o argumento que surge na maioria das vezes se relaciona à escassez do campo de trabalho na educação.

A Psicologia tem como marca a ampliação da sua atuação na esfera pública, contribuindo assim para a expansão da Psicologia na sociedade e ampliando o debate sobre Direitos Humanos, saúde, assistência social, jurídica, trânsito, etc, entretanto ainda não se consolidou a política pública que conta com psicólogos e psicólogas nas equipes multidisciplinares na educação básica, tanto para as escolas da rede pública, como para as escolas da rede privada.

Acompanhar, avaliar e orientar uma atuação de psicólogos e psicólogas para a área de Psicologia Escolar e Educacional são grandes desafios na atualidade, desafios estes assumidos pela equipe gestora do Conselho Federal de Psicologia (CFP) que incluiu no seu Planejamento Estratégico para a gestão do XVI Plenário ações organizadas por meio da Comissão Nacional de Psicologia na Educação (PSINAED).

A PsiNaed nasce assim buscando integrar os debates realizados anteriormente no CFP, na academia e no campo político que norteou a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) previsto para o período de 2004 à 2014, e buscou alinhar suas ações com as metas para a educação no Brasil.

São várias as estratégias utilizadas pela PsiNAed para avançar diante do panorama que se desenha para a área da Psicologia Escolar e Educacional, incluindo a realização mensal de reu-

niões e debates on line, a criação de um portal (psinaed.cfp.org.br), participação em eventos científicos, etc., buscando colocar em pauta temas importantes para a área. E neste contexto surge também a oportunidade de apresentar este livro com o objetivo de ampliar as reflexões sobre a prática.

Esta obra é integrada por três partes. A conexão dos textos bem como a ordem de apresentação, segue a seguinte lógica expositiva: a primeira concebe estudos teóricos voltados para o campo da Psicologia na Educação; a segunda tem como escopo abordar as questões relacionadas à educação inclusiva e a terceira parte se refere a experiências profissionais no campo.

A primeira seção reúne uma série de textos que se propõem a realizar uma revisão teórica sobre as bases que orientam o campo da Psicologia na Educação, e assim a denominamos “Reflexões teóricas sobre a Psicologia na Educação”. Inicia no primeiro capítulo, pela atual coordenadora da comissão, professora Raquel Guzzo, com a apresentação de estudo sobre indicadores de risco e proteção subsidiando uma possibilidade de intervenção da psicologia na escola de forma crítica e emancipadora. No segundo capítulo Rosângela Francischini e Eudes Alencar com um estudo teórico baseados em Lev Vigotski e Henri Wallon nos proporcionam maior compreensão sobre as contribuições destes dois teóricos da psicologia crítica para a educação. Em seguida, no terceiro capítulo Meire Viana compartilha reflexões sobre as interfaces entre a Psicologia e a Educação visando efetuar distinção entre o fazer pedagógico e o fazer psicológico. Encerrando este bloco, e abordando um dos grandes desafios atuais deste campo, teremos a oportunidade de conhecer as avaliações do ponto de vista econômico e político, realizados por Silvana Souza e Silvia Yannoulas, que norteiam o caminhar difícil e moroso do Projeto de Lei nº 3688/2000 que prevê a criação de equipes multidisciplinares, incluindo a Psicologia, para atuação na Educação Básica.

A segunda seção buscou reunir textos que apontam para os caminhos possíveis para o processo de inclusão no processo educativo, e o título adotado foi: “A psicologia diante dos desafios da Educação Inclusiva”. Assim, no quinto capítulo, Maria Cláudia Oliveira e Sueli Dias buscam compartilhar reflexões sobre a inclusão como um aspecto relacionado ao processo de desenvolvimento humano. Em seguida Ariadyne Luz nos apresenta no sexto capítulo, uma experiência de atuação profissional em Psicologia Escolar junto à Prefeitura Municipal de Paracuru, no litoral do Ceará.

Buscando situar o leitor com relação à realidade dos educadores com relação às questões de inclusão, Vanuza Sales e Carla Terci no sétimo capítulo compartilha estudo sobre as concepções de professores da rede pública do Distrito Federal, como um exemplo de reflexão. No oitavo capítulo, Maria Cláudia nos ilustra com relação às interfaces da Educação com o Sistema de Justiça nos eixos dos processos socioeducativos. Agora no nono capítulo se coloca em cena o desafio do processo da inclusão nas questões étnico-raciais, para as quais Adna Fontenelle e Aline Melo avaliam os desafios para o cumprimento da Lei 10.649/03 e também da Lei 11.645/08, para além das questões curriculares, atingindo os processos de intervenção em Psicologia Escolar.

Buscando apresentar experiências de profissionais da área, a terceira seção foi denominada “Compartilhando práticas em Psicologia Escolar”. Iniciando este bloco, no décimo capítulo Márcia Cipriano nos apresenta como pensar a intervenção em Psicologia Escolar a partir da reflexão sobre o trabalho docente e da contribuição da interação e afetividade no processo de ensino aprendizagem. Em seguida, no décimo primeiro capítulo, Ligia Rocha e Claisy Marinho-Araújo, compartilham experiências práticas em Psicologia Escolar junto aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Considerando que são reduzidas as experiências práticas em Psicologia Escolar no universo do ensino público, Fabíola Braz-Aquino e Lorena Rodrigues, nos apresentam, no décimo segundo capítulo, uma oportunidade importante de experiência por meio de “Estágios Supervisionados”, inclusive como oportunidade de sinalizar o papel do profissional de Psicologia na Educação. E finalizando os trabalhos, no décimo terceiro capítulo se aborda um tema extremamente importante e urgente para as escolas, no qual Ana Fontes, Amanda Paiva, Clarice Devêza e Rafaela Maurício, apresentam reflexões sobre Agressividade entre pares, mas conhecido como Bullying, baseadas na interface da Psicanálise com a Educação.

Convidamos assim os leitores para esta viagem sobre as possibilidades e os desafios da inserção da Psicologia no campo da Educação. Neste percurso existem sonhos que nasceram das experiências teóricas e práticas de várias regiões do Brasil. É um processo ainda em construção, mas nós que aqui representamos a PsiNAed, com o apoio do CFP, buscamos iniciar.

Meire Viana e Rosangela Francischini

Organizadoras

SUMÁRIO

Apresentação 3

PARTE I

Reflexões Teóricas Sobre a Psicologia na Educação

1. **Risco e Proteção: Análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola** 9
Raquel Souza Lobo Guzzo
2. **Psicologia e Educação: Contribuições de Vigotski e Wallon** 38
Eudes Alencar e Rosângela Francischini
3. **Interfaces entre a Psicologia e a Educação: Reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar** 54
Meire Nunes Viana
4. **Equipes multidisciplinares nas escolas brasileiras de educação básica: Velhos e novos desafios** 74
Silvana Aparecida de Souza e Sílvia Cristina Yannoulas

PARTE II

A Psicologia Diante dos Desafios da Educação Inclusiva

5. **Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: Um olhar da Psicologia Escolar** 83
Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira e Sueli de Souza Dias
6. **Psicologia na educação inclusiva em Paracuru no Ceará: Um processo de desconstruções e construções** 98
Ariadyne Barros Luz
7. **Concepções de professores da rede pública de educação do Distrito Federal sobre inclusão escolar** 110
Vanuza Célia Sales Silva e Carla Terci
8. **A ação socioeducativa no contexto da justiça juvenil: Interloquções com a Psicologia Escolar** 126
Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira
9. **Relações étnico-raciais: O compromisso da Psicologia Educacional na efetivação das Leis nº 10.649/03 e 11.645/08** 140
Adna Fabíola Guimarães Teixeira Fontenele e Aline Guilherme de Melo

PARTE III

Compartilhando Práticas em Psicologia Escolar

- 11. A docência como um trabalho interativo e afetivo: Contribuição da Psicologia para o processo ensino-aprendizagem** **157**
Márcia Cipriano Herculano
- 12. Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Oportunidades para atuação profissional** **176**
Ligia Rocha Cavalcante Feitosa e
Claisy Maria Marinho-Araújo
- 13. Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: Intervenções com segmentos da comunidade escolar** **188**
Fabiola de Sousa Braz-Aquino e
Lorena Fernandes Rodrigues
- 14. Agressividade entre Pares: Excesso de intolerância** **206**
Ana Maria Moraes Fontes, Amanda Aparecida
Barroso de Paiva, Clarice de Medeiros Devêza
e Rafaela Cristina Lopes Mauricio

PARTE I

Reflexões teóricas sobre a Psicologia na educação

Risco e proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola

Raquel Souza Lobo Guzzo¹

INTRODUÇÃO

A escrita de um relatório de pesquisa, que teve a duração de três anos, é uma tarefa que tem, de imediato, dois sentidos: um é o de prestar contas do apoio recebido pela agência financiadora (este texto foi elaborado a partir do Relatório de Pesquisa apoiado pelo CNPq nº 500329/2004-4) e o outro é o de sistematizar o trabalho, seus resultados, possibilidades e perspectivas dele resultantes e divulgá-los. Como professora universitária, vivendo o cotidiano de formação de psicólogos e de produção do conhecimento para a realidade brasileira, questões referentes à ciência psicológica e ao exercício profissional sempre vêm à tona, à medida que os compromissos com a mudança social assumem a prioridade no trabalho desenvolvido.

Muitas situações ocorreram no tempo em que esse estudo se desenvolveu, muitas discussões, muitas impressões registradas em diários de campo, em pastas de acompanhamento de crianças e suas famílias, muitas entrevistas realizadas e trabalhos de dissertações e teses, manuscritos de iniciação científica foram produzidos. São experiências impregnadas no pensamento de um grupo de pesquisa, depois de tanto tempo imersos em uma dada condição objetiva. Um pouco desta história aparece nesse manuscrito, que ousa produzir uma síntese, a qual pode ser um degrau na caminhada que fazemos para compreendermos como a psicologia pode servir a uma sociedade de forma crítica e emancipadora.

¹ Psicóloga com mestrado e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo e pós-doutorado em Estudos Comunitários e Prevenção pela University of Rochester, USA. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) nos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia. Coordenadora do GT de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP. Coordenadora da Comissão Nacional de Psicologia na Educação do Conselho Federal de Psicologia (PSINAED). Email: rguzzo@puc-campinas.edu.br

A idéia aqui é buscar, com esta experiência, uma síntese do que pode ser compreendido como fatores de risco e de proteção, tanto social quanto pessoal, de tal forma que caminhos possam ser indicados para uma intervenção preventiva em comunidades e escolas. A estrutura consta da história percorrida e construída pela atuação do grupo de pesquisa, da justificativa desta jornada durante estes últimos anos, dos fundamentos que servem de base para as reflexões tiradas da experiência, objetivos propostos e resultados alcançados pelas diversas atividades e levantamento de informações conseguidas. Em seguida, e por fim, a tentativa de uma síntese que tem como objetivo fazer avançar o conhecimento sobre esta temática e contribuir para o trabalho nesta área.

O investimento público na produção de conhecimento pressupõe sempre que o que se conseguiu construir de conhecimento possa ser socializado e disseminado para o conhecimento amplo e o exercício da crítica. Em todo trabalho de fôlego, há sempre um esforço compartilhado por várias pessoas que, igualmente envolvidas, deixaram suas marcas nesta construção – foram, especialmente, estudantes de pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade de Campinas, membros do grupo de pesquisa, estudantes de Iniciação Científica que, inaugurando os primeiros passos em sua formação como pesquisadores, colaboraram com a produção deste trabalho, educadores de escolas públicas da rede municipal de Campinas, assistentes sociais e psicólogos, que pertencem à Secretaria de Assistência Social, pais e mães de crianças e jovens com quem tivemos contato e professores. Agradecimentos especiais a todos e todas, que participaram direta e indiretamente, são expressos aqui.

A HISTÓRIA

Rever a história de um projeto como este implica em fazer um recorte em um tempo que passa atravessado por muitas situações, das quais não se tem um completo conhecimento, mas que interferem na dinâmica das atividades. No recorte deste tempo, é importante situar interesses e trabalhos desenvolvidos na área da psicologia escolar - um espaço de exercício profissional e de pesquisa, que se constituiu como deflagrador de uma sequência de atividades e de estudos atualizados para o momento presente.

O cenário da educação brasileira mostra uma realidade social de grandes problemas: a) indicadores que apontam para a exclusão de crianças e jovens em todos os níveis de ensino especialmente na rede pública; b) educação concebida como mercadoria, não como direito, o que divide o país em escolas particulares e públicas com condições

de funcionamento muito diferentes; c) professores e famílias sofrendo o impacto de políticas educacionais assistencialistas e demagógicas, como por exemplo, as escolas integrais que não têm como funcionar por falta de todo tipo de estrutura; d) crianças e adolescentes que não conseguem aprender e experimentam o fracasso escolar cotidiano ao frequentar a escola; e) jovens que não conseguem prosseguir seus estudos evadindo-se, muito precocemente, para a busca de trabalho; f) universitários que, apesar das políticas que se apresentam como facilitadoras do acesso ao ensino superior, não conseguem permanecer em seus cursos e não se titulam; e) professores mal pagos e mal formados que trabalham como escravos de uma situação de tensão e desgastes, tanto físico quanto psicológico, aviltados em seus direitos trabalhistas e que se caracterizam hoje por uma classe trabalhadora estafada e doente. (GUZZO, MITJANS & CAMPOS, 2006; GUZZO, 2005a)

Uma análise de indicadores de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças e suas famílias pressupõe uma concepção de mundo fundamentada em uma perspectiva histórica e materialista, porque é no cotidiano que o desenvolvimento das pessoas acontece, no seu tempo histórico e espaço social da realidade concreta.

Esta maneira de pensar e compreender a vida condiciona, portanto, a uma diferente compreensão sobre os elementos de risco e proteção presentes neste processo. E, também, os caminhos para a mudança social, a partir de uma perspectiva materialista da realidade, que, segundo Novack, (1975), origina-se na atividade diária e produtiva da humanidade. Para Marx (1844/2004) existe uma estreita interdependência entre o modo de ser e pensar dos homens, seus modos de produção de suas condições de vida e as relações sociais decorrentes. Neste sentido, a concepção materialista e dialética da realidade considera que a vida é síntese das condições criadas pelos homens e não somente daquelas existentes na natureza – é nesta relação que o desenvolvimento humano ocorre (PINO SIRGARDO, 2000).

Assim, é preciso que a vida humana seja analisada levando-se em conta sua sociedade e sua história, para que seja possível, a partir daí tirar as conclusões práticas necessárias para as tomadas de decisão e planejamento de ações sobre ela. A compreensão dos principais elementos que interferem no processo de desenvolvimento humano, tanto no plano pessoal quanto coletivo, está intrinsecamente ligada à análise da realidade em sua totalidade concreta, portanto diretamente relacionada a uma análise marxista da realidade que se fundamenta na compreensão da totalidade, seus movimentos e contradições, porque é materialista, é histórica e é dialética.

A história deste projeto tem sua origem em um questionamento sobre as imensas dificuldades presentes nas escolas públicas do ensino básico. A questão principal estava associada à grande dificuldade que crianças, adolescentes e suas famílias sentiam diante de problemas gerados e mantidos na relação com professores e com a dinâmica da escola, além de outros conseqüentes ao não aproveitamento, não motivação e não comparecimento às atividades escolares. Crianças, famílias e professores, nestas condições, vivem o desencontro e grande decepção com a ausência de progresso na aprendizagem de conteúdos pedagógicos, aliada a outros problemas relativos à vida dos adolescentes e suas famílias em comunidade e sua relação com a escola.

Durante seu primeiro período (2000/2002), os trabalhos se dirigiram ao estudo de condições subjetivas associadas à vulnerabilidade e risco, a partir de contextos educativos. Partimos do pressuposto de que a atuação do psicólogo nesses espaços deveria levar em conta, não somente as características de crianças e professores, mas também a compreensão mais ampla de toda a dinâmica e contextos de desenvolvimento mais imediato. Neste período foram construídas formas de buscar estas informações, já que, os instrumentos e orientações para o trabalho do psicólogo nesta área se resumiam a procedimentos e técnicas sem referência à dimensão da prevenção e da realidade brasileira. Foram criadas, a partir de características de personalidade associadas aos riscos e vulnerabilidade em situações concretas no processo de desenvolvimento, algumas escalas para avaliação de crianças e adolescentes, além de estruturação de uma proposta de intervenção – denominada *Vôo da Águia* - para o trabalho de acompanhamento de estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

Dando continuidade à proposta anterior (2002/2004), o período seguinte teve como objetivo a formalização de um manual para a avaliação e o acompanhamento de crianças, suas famílias, a partir dos espaços educativos e comunitários. Foram estabelecidos procedimentos de avaliação, sob forma de escalas e roteiros de entrevistas, algumas delas estudadas de forma mais aprofundadas e resultaram em trabalhos de dissertação e teses. As propostas foram constituídas em 4 grupos: a) escalas de avaliação geral e triagem envolvendo os pais, as crianças e os professores; b) escalas de avaliação de dimensões subjetivas e de personalidade associadas à vulnerabilidade – foram construídas seis escalas/ roteiros para a entrevista focalizando : auto-estima, temperamento, segurança, controle, ansiedade e empatia; c) roteiros para avaliação do processo de desenvolvimento das crianças

com professores e pais; d) roteiro para avaliação das condições de desenvolvimento em espaços educativos por agentes educativos.

Além desta produção, foram implementadas outras atividades mais voltadas para intervenções comunitárias, que resultaram na produção de procedimentos, tanto para a avaliação de condições do cotidiano, como capacitação de funcionários públicos responsáveis pelo exercício de atividades junto às escolas e coordenadorias de assistência social, na avaliação e estabelecimento de redes inter-setoriais capazes de atender às demandas impostas pela dinâmica social. Os trabalhos mais significativos deste período envolveram a crítica feita à formulação teórica sobre desenvolvimento infantil que pressupõe uma outra realidade econômica e social onde a criança se desenvolve (GUZZO, 2007) e a importância de se associar intervenções preventivas a políticas de mudanças sociais pela análise e crítica realizada à produção científica sobre prevenção de Albee e Cowen (LACERDA & GUZZO, 2005). Outro trabalho (GUZZO & LACERDA, 2007) refletiu sobre processos de fortalecimento de profissionais psicólogos e assistentes sociais que vivem um cotidiano adverso nos equipamentos municipais de assistência social.

Ao lado de todos estes trabalhos desenvolvidos, a principal questão sempre se colocava diante da realidade – uma mudança social que represente um salto ontológico nas condições de vida de pessoas e suas comunidade não se dá ao nível de uma intervenção psicológica, por melhor que ela seja. E, de tentativas em tentativas para superação das condições existentes, pairava sempre a ilusão da impossibilidade de uma construção histórica diferente para aquelas pessoas e comunidades.

Chegamos então a pensar que, para mudar esta falsa concepção, somente teríamos como alternativa uma investigação profunda do que é se desenvolver, ser e viver, nesta realidade. Lessa (2004) em suas reflexões sobre a ontologia do ser social de Lukács, nos faz pensar que não há nada semelhante a uma natureza humana dada para sempre, a-histórica e que, o horizonte histórico das possibilidades é limitado, única e exclusivamente pela reprodução social, ou seja por uma síntese dos atos humanos singulares em formações sociais. Os limites ao desenvolvimento humano ou sua ausência só existem quando construídos pelos próprios homens em um dada sociedade.

Esta forma de pensar nos fez perceber que, pela via da ontologia do ser social, podemos fundamentar as possibilidades de emancipação humana e de superação do que tem sido hoje a exploração de um homem sobre o outro, tão presente no cotidiano de uma escola ou de uma comunidade que vive em um sistema social dependente (TONET, 2005).

Como anunciou Martin-Baró (1999), um sistema social dependente é aquele em que uma minoria privilegiada impõe seus interesses na configuração da sociedade, produzindo, assim, marginalização das grandes maiorias populares. A contradição é de tal ordem que o capitalismo, via ação dominante e objetiva, marginaliza, no sentido de deixar à margem e não apenas fora do sistema, a maioria oprimida e as minorias que não se enquadram nos padrões ideológicos de relacionamento social por serem de diferentes etnias, orientação sexual, etc. Para este autor,

se as maiorias se submetem, historicamente, aos ditames e exigências desumanizantes de uns poucos, se aceitam condições de vida subumanas, não é por um inato conformismo ou falta de aspirações, mas porque sofrem a pressão de um real poder sob a forma de autoridade legal, como um modelo moral ou como possuidores de recursos necessários para a sobrevivência no interior deste sistema, além de mecanismos coercitivos para a manutenção da ordem. (p. 91).

A JUSTIFICATIVA

No início de um novo século, vivemos em um mundo de abundância e sofisticada tecnologia. No entanto, 1/5 da população mundial vive em absoluta pobreza recebendo o equivalente a três reais ao dia para dar conta de suas necessidades. Enquanto isso, os recursos das 200 pessoas mais ricas do planeta somam mais do que possuem dois bilhões e quatrocentos milhões de pessoas mais pobres. Este é um indicador de que a concentração de riqueza é a principal característica de nossa realidade e afeta a vida de bilhões de pessoas em diferentes partes do mundo, dividindo-as principalmente em duas classes sociais : a classe de quem possui a riqueza e a de quem a produz.

A prosperidade material aumentou mais do que nos últimos cem anos de história. O sistema capitalista, como responsável pelo aumento desta prosperidade, vive hoje uma grande contradição, que pode ser expressa pelo indefensável índice de desigualdade entre ricos e pobres. Os trabalhadores lutam para melhor qualidade de suas vidas e direito à dignidade, enquanto produzem as riquezas às quais eles mesmos não têm acesso. E, por meio dos sistemas judiciário, militar, educacional, os capitalistas dificultam ao máximo que trabalhadores e jovens tenham consciência do que vivem e possam tirar as conclusões adequadas sobre as razões das imensas dificuldades que enfrentam em seu cotidiano. A vida passa, então, a ser circuns-

crita ao que é possível e o que é possível é o que é mantido pelo sistema. Desta forma, as mudanças sociais, as garantias de direitos e a dignidade na vida das pessoas ficam cada vez mais distantes na consciência da maioria da população.

A falta de perspectiva presente na forma como as pessoas lidam com sua própria vida pode ser visível na expressão do conformismo, da alienação e do fatalismo, sobretudo diante da evidencia indiscutível da desigualdade social, cada vez mais intensa e das imensas dificuldades e ameaças presentes no cotidiano de quem busca sobreviver nestas condições impostas (MANDEL & NOVACK, 2001) A compreensão sobre o fatalismo e a alienação pressupõe uma compreensão de ser humano e de mundo. O movimento, na direção da emancipação humana, envolve o processo de conscientização e libertação como meios do sujeito ser agente de sua própria história. Freire (2003) e Martin-Baró (1996,1998,2000) consideram o fatalismo como uma barreira psicossocial à emancipação humana e apontam para a condição social de opressão e exploração como gênese deste fenômeno.

O papel do psicólogo diante deste cenário tem sido, historicamente, o de buscar a conformidade e ajustar as pessoas ao que é possível para elas, dadas as condições concretas. A psicologia burguesa, principalmente, contribui para a construção desta forma do possível, forjando uma realidade de opressão. É a psicologia do status quo. Inúmeros questionamentos aparecem diante de práticas reprodutivistas e individualizantes, no entanto, o profissional de psicologia tem conseguido poucas mudanças em âmbito de formação profissional e de sua prática (YAMAMOTO,1987). Trabalhos, como o de Senra (2005), trazem à tona as imensas dificuldades que profissionais de psicologia enfrentam diante da realidade de trabalho em equipamentos municipais de assistência social em confrontação com uma dinâmica social e individual, para as quais não se tem suporte, nem teórico, nem prático ao seu desenvolvimento. Qualquer proposta de atuação profissional da área da psicologia nesta realidade passa, necessariamente, pela compreensão de como as pessoas percebem o que estão vivendo e como lidam com a situação no seu cotidiano e, por isso, deve se sustentar em uma metodologia que dê conta de incluir diferentes elementos na análise da realidade e na proposta de intervenção.

Diante disto, este estudo se justificou por buscar, de uma maneira crítica, a compreensão de como as pessoas compreendem sua vida e que elementos podem ser importantes para o desenvolvimento de intervenção psicológica que se integre em um campo de atividade profissional contrário à manutenção do 'status quo'.

Um processo de libertação pessoal e coletiva depende da realidade social e se dá pela tomada de consciência daqueles explorados e oprimidos (GUZZO,2003; 2005) e este é o horizonte colocado para a psicologia por Martin-Baro (2002) .

OS FUNDAMENTOS

Os fundamentos que sustentam esse estudo foram se estruturando ao longo de seu desenvolvimento, partindo de uma posição teórica que anuncia elementos constitutivos do processo de desenvolvimento do ser social e da importância da análise dialética da experiência desenvolvida.

Os conceitos de prevenção e desigualdade social são também aqui dimensões importantes para a compreensão de que a vida das pessoas se dá, sob certas condições concretas, na presença de elementos de risco e de proteção e uma dinâmica complexa de diferentes elementos. No entanto, é preciso que sejam discutidos os conceitos de risco e proteção na perspectiva deste trabalho, bem como a noção de prevenção, a partir dos problemas que encontramos na intervenção desenvolvida. A desigualdade social e a intervenção psicossocial são questões centrais nesta análise.

a. O desenvolvimento do ser social e a análise dialética deste processo.

Ao se pensar sobre o desenvolvimento de pessoas e suas comunidades torna-se impossível deixar de lado a compreensão do capitalismo como um sistema econômico em cuja dinâmica e estrutura o processo de desenvolvimento ocorre, dito de outra forma, não se pode compreender o desenvolvimento humano sem uma perspectiva histórica e materialista da realidade.

Para alguns pesquisadores da prevenção (PRILLELTENSKI, PEIRSON & NELSON ,2001; PRILLELTENSKY & NELSON, 2002; PRILLELTENSKY 2003) é preciso que o conhecimento do contexto social seja aprofundado e as condições concretas do desenvolvimento sejam identificadas. Normas culturais e papéis desempenhados por membros das comunidades ou representações de suas instituições, que mantêm as distintas situações do cotidiano devem ser conhecidas em profundidade. Para se conhecer o contexto é preciso, além de uma análise de tudo o que se tem disponível, conversar com as pessoas sobre seus valores e sobre a visão que têm em relação a oportunidades cotidianas e ameaças ao seu bem estar.

A promoção do bem estar da população, especialmente de famí-

lias e a prevenção de maus tratos às crianças e adolescentes tem sido uma das preocupações de profissionais da saúde, entre eles o psicólogo. No entanto, é preciso superar as noções positivistas que permeiam os conceitos e as práticas relacionadas às idéias de prevenção, por uma perspectiva histórica e emancipadora, sobretudo para a compreensão de como se como as pessoas se constituem e se desenvolvem. Lacerda e Guzzo (2005) discutem aspectos históricos e constitutivos da prática preventivista diferenciando tipos, níveis e abordagens de prevenção e suas relações com a promoção da saúde e mudança social, a partir de autores responsáveis, nos Estados Unidos, por estes enfoques.

O conceito de prevenção em uma sociedade marcada pela dominação de uma classe social sobre outra, ganha espaço como uma possibilidade de se opor à prática vigente que visa ajustar as pessoas à ordem social. No entanto, é necessário que esta proposta preventiva assuma não esconder as desigualdades sociais, historicamente determinada, sob o véu das dificuldades pessoais e constituídas biologicamente. Com isso, qualquer projeto profissional de intervenção preventiva envolve uma discussão e análise dos contextos sociais e históricos onde as pessoas se desenvolvem.

b. Prevenção e Desigualdade Social

A prevenção tem sido um importante ponto de debate, quando se faz referência à intervenção profissional do Psicólogo, sobretudo a partir de uma visão específica da dinâmica social recortada pelas classes sociais (MARTÍN- BARÓ, 1996,1998,1999, 2000,2000 a, 2000 b,2002, 2003 e 2004).

O conceito de prevenção surge para a psicologia como uma alternativa para uma tradicional e conservadora forma de trabalho. Há muitos anos que o trabalho do psicólogo, no Brasil e América Latina, vem sendo criticado pelo modelo de ciência e pela compreensão da realidade a que está sustentado (YAMAMOTO,1987). Embora as profissões da área da saúde, dentre elas a psicologia, refiram-se com frequência ao conceito de prevenção para caracterizar algumas de suas principais atividades, confundem-se ao considerar quase todas as intervenções como preventivas. De uma maneira geral, mesmo que a idéia de interromper ou evitar danos à saúde possa coincidir com o conceito de prevenção, tanto no âmbito de algumas profissões como na sociedade em geral, este trabalho revê este conceito.

Ainda, como fundamento, discute-se a importância do papel do psicólogo em contribuir para um processo de compreensão sobre os elementos próprios da realidade em que comunidades, escolas e grupos

estão inseridos, partindo-se da compreensão sobre a prevenção primária e promoção do bem-estar, especialmente discutidos no movimento preventivista disseminado e avaliado por Albee, Bloom, Cowen, Durlak e Gullota (BLOOM, 1996; ALBEE, 1986; ALBEE & GULLOTA, 1997; WEISSBERG. GULLOTA, HAMPTON, RYAN & ADAMS, 1997 a, 1997 b ; DURLAK, 1997)

Como falar em prevenção ou intervenção preventiva se não temos como norte a mudança social? Por isso, qualquer intervenção que se pretenda preventiva e emancipatória tem que visar à consciência das pessoas, sobretudo em relação ao contexto social em que estão inseridas, desde suas relações mais singulares e proximais, até as mais complexas e genéricas. Ao buscarmos elementos da realidade para compreendermos as dificuldades vividas por famílias, crianças, jovens - homens e mulheres que lutam cotidianamente para sua sobrevivência seja porque meios for - deparamos com o fenômeno da desigualdade – ricos e pobres não desfrutam dos mesmos direitos e condições de vida nesta sociedade capitalista dividida em classes.

Esta condição exige que uma compreensão do quadro social e seus principais elementos na realidade brasileira. O número de pobres e miseráveis corresponde a mais da metade da população brasileira e 29,8% deles se localizam em nove regiões metropolitanas do país. São indicadores que mostram, de maneira bastante visível, quantos são e onde estão aqueles que compõem a maioria excluída e oprimida deste país – um segmento social que se estrutura na extremidade mais vulnerável da classe social que, no atual sistema econômico, está do lado dos oprimidos pelo capital globalizado.

A escola pública e as comunidades de moradores de seu entorno podem se tornar o contexto em que a polarização entre riqueza e pobreza se materializa. Em seu trabalho de iniciação científica, Euzébios Filho (EUZÉBIOS FILHO & GUZZO, 2007) apresentou a percepção de uma moradora de um bairro e uma moradora de um contíguo condomínio acerca da desigualdade social - mãe de aluno da escola e professora, respectivamente. Um dos resultados obtidos, a partir das falas das entrevistadas, foi o de que ambas se referiram às suas condições de vida de maneira naturalizada: a situação econômica estável dos moradores do condomínio foi atribuída à competência e à capacidade individual destas pessoas que vivem lá e a condição de pobreza dos moradores do bairro também apareceu atrelada às características individuais como principais responsáveis pela situação de pobreza em que as pessoas vivem.

A atenção para as relações sociais no capitalismo, como uma das formas de dominação psicossocial não se constitui ainda um elemento importante para o trabalho do psicólogo nestes contextos.

c. Condições, Fatores e Indicadores de Risco e Proteção

A busca por entender os processos de desenvolvimento pessoal e social esbarra sempre em condições, fatores e indicadores que se constituem em facilitadores ou dificultadores, até mesmo impeditivos destes processos. Diferentes abordagens olham para este fenômeno procurando estabelecer quais seriam os elementos mais concretos para que se possa agir na direção do bem estar e da saúde em sentido amplo das pessoas nas diferentes fases e contextos de vida.

O conceito de bem estar ou saúde, em seu sentido amplo, pode ser fundamentado em uma abordagem que diferencia 4 níveis – a sociedade, a comunidade, a família e a pessoa e, para cada nível são selecionados os indicadores, valores, políticas e programas relacionados (PRIL-LELTENSKY & NELSON, 2002). Da mesma forma, o conceito de maus tratos é reconhecido como determinado por uma variedade de fatores que operam no nível das relações. Assim, os problemas nesta área devem ser entendidos nos contextos das características individuais, familiares, nas relações entre a família e a comunidade e no âmbito das políticas sociais.

Nesta abordagem, a compreensão sobre elementos de risco e de proteção integra diferentes condições e sistemas que engendram o processo de desenvolvimento podendo ser agrupados em três situações: a disfuncionalidade de algum dos sistemas que afetam o desenvolvimento das pessoas e grupos, as dificuldades de comunicação entre os sistemas e os conflitos relacionais no interior de cada sistema. A ação profissional recai então em algumas destas situações concretizadas pela investigação e análise de todos os seus elementos.

A condição de superação das situações de risco aparece na literatura como condição individual ou coletiva de invulnerabilidade ou resistência (GUZZO, 2006). No entanto, o conceito de invulnerabilidade como uma capacidade individual de resistir a ataques ou riscos do ambiente, mostrou-se inadequado, porque não há resistência absoluta e definitiva aos eventos do cotidiano. Certas pessoas são mais resistentes do que outras, no entanto, todas têm seus limites. A resistência não pode ser um conceito aplicado a todas as situações de risco. (ALLES-JARDEL, MALBOS & SANHES, 2001) Por esta razão, fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento se constituem, de maneiras diferentes diante dos diversos períodos e condições de vida e uma circunstância pode, ao mesmo tempo, constituir-se como uma situação de risco ou de proteção em função de diversos elementos.

Alguns autores sintetizam dois grandes conjuntos de elementos que devem ser investigados para uma compreensão do que se configura risco ou proteção ao desenvolvimento, subsidiando a ação profes-

sional preventiva: 1) características de personalidade; 2) características sócio-ambientais e situacionais. A investigação sobre as características de personalidade tem associado, sobretudo pela história de vida, fragilidades e forças que são vivenciadas, condições pessoais presentes em certas circunstâncias e que podem se tornar indicadores de risco ou proteção (DELL'AGLIO; KOLLER & YUNES, 2006; TROMBETA & GUZZO, 2002; FRANÇA, DIMENSTEIN & ZAMORA, 2002; ZAMORA, 2004).

As características sociais, ambientais e situacionais, dizem respeito à dinâmica de vida, suas condições materiais e concretas que são relativas, especialmente, ao trabalho, renda, moradia e escolaridade, além de como todas estas condições se articulam. Da mesma forma os conceitos de marginalidade e exclusão trazem em si a idéia de um espaço social que não é privilegiado e que reflete a dominância de uma classe sobre outra em uma sociedade de classes. É impossível entender o significado de risco e proteção ao desenvolvimento, se não se considerar a organização social como um todo e a perspectiva ontológica do ser social, cuja centralidade é o trabalho. Portanto, para que uma intervenção profissional possa ter resultados torna-se necessária a investigação de todos estes elementos incluindo-os na análise e no planejamento da ação.

d. A intervenção psicossocial

Um dos fundamentos desse estudo consiste na idéia de que o psicólogo, como profissional social, deve estar sensível e preparado para uma ação comunitária e coletiva junto às classes oprimidas, considerando em sua análise elementos da personalidade como uma construção ideológica e relacionando o desenvolvimento pessoal e amadurecimento psicológico com as motivações sociais (FREITAS, 1998; LANE & CODO, 1984). Além disso, incorporam-se os conceitos de psicologia da libertação e o de trauma psicossocial desenvolvidos por Martín-Baró (1990) e Pacheco e Jimenez (1990). O trauma psicossocial, segundo estes autores, pode ser identificado pelas dificuldades nas relações sociais conseqüentes à situações específicas como a guerra por exemplo, pela violência e desumanidade.

Diante de uma realidade hostil e violenta as pessoas têm dificuldade de reconhecer elementos do cotidiano que se tornam prejudiciais à sua vida ou de seu grupo social, ao mesmo tempo em que perdem a condição de construírem formas de se defenderem contra estas condições, tornando-se vulneráveis. Os maus tratos, por exemplo, são resultantes de riscos acumulados e vulnerabilidades em todos esses níveis. Na ausência de fatores protetivos, vulnerabilidades predis põem famílias ao abuso e à violência, ao passo que na presença de fatores

protetivos e suportes, há chances de que famílias e crianças se desenvolvem de forma a poderem sobreviver em cotidianos adversos, buscando sua transformação. (TROMBETA & GUZZO, 2002).

A implementação de políticas públicas e programas que visem a proteção à crianças e adolescentes, é determinada de forma ampla pelo modelo social predominante. Sociedades neoliberais, cujos valores são a competição e a individualismo têm pouca preocupação com a implementação de políticas que se voltam para uma ação coletiva. É preciso que se tenha claro que, o trabalho com comunidade de risco só tem sentido se estiver inserido em um conjunto de políticas públicas mais amplas, nas quais todos os segmentos da sociedade possam estar incluídos. A busca pela colaboração solidária como uma alternativa para o combate à globalização capitalista tem sido uma fonte inesgotável de trabalhos comunitários que pouco contribuem para as mudanças sociais.

As mudanças positivas na direção do bem estar e da prevenção aos maus tratos, pressupõem a participação de todos e devem se pautar na totalidade da realidade. O envolvimento de diferentes segmentos da comunidade pode tornar a transformação social mais efetiva, no entanto, das necessidades imediatas e singulares é preciso evoluir para condições mais genéricas. O entendimento do cotidiano e o conhecimento das bases empíricas dos problemas e soluções, decorrem da integração entre a prática, o social e o científico, em outras palavras da práxis social.

Um dos maiores problemas da sociedade atual, segundo Freire (1999), é que o ser humano está cada vez mais dominado pela força dos mitos comandados pela publicidade organizada e pela ideologia dominante e vem, com isso, renunciando, cada vez mais, sua capacidade de decidir. As tarefas de seu tempo são apresentadas por uma elite que as interpreta e as entrega como prescrições a serem seguidas, afogando-se no anonimato da massificação, sem esperança, sem fé e sem capacidade de lutar, domesticado e acomodado.

A imagem trazida por Fromm (1968) sobre o homem-objeto, cabe bem para ilustrar esta idéia da emancipação que se deseja buscar. Como objeto, o ser humano ajusta-se ao mandato de autoridades anônimas e adota um Eu que não lhe pertence, conformando sua conduta às expectativas alheias. Apesar de seu disfarce de iniciativa e otimismo, homens e mulheres modernos vivem hoje um sentimento profundo de impotência que os paralisa diante das circunstâncias de sua vida.

Contribuições de Dejours (2000 e 2001) sobre as relações do homem com seu cotidiano opressor, além de chamar a atenção para a falta de cuidado que as políticas têm em relação ao bem estar e a justiça social, especialmente, consideradas pelo prisma do trabalho,

denunciam de forma contundente a ausência de uma proposta libertadora de ação e compromisso profissional. Este autor chama a atenção para a necessidade de uma mudança na perspectiva de compreensão da realidade que deve refletir as relações no âmbito do coletivo.

A tolerância do intolerável, a sobrevivência no cotidiano adverso e a garantia da liberdade pelas vias ideológicas, podem ser metas para um trabalho profissional que busque responder às demandas sociais presentes nesta realidade, no entanto, paradoxalmente, mantém o “status quo”, sem apresentar perspectivas de mudança. Passar da competitividade para a cooperação, do individualismo para a solidariedade, como valores que orientam as relações humanas, exige uma forma de agir profissionalmente que envolva a comunidade em ações preventivas e promotoras da consciência coletiva, desde muito cedo no ciclo da vida. A paralisação, o conformismo, a dominação e a violência são frutos de um sistema social e econômico que estrutura a sociedade em bases da desigualdade, do desrespeito e da exploração de uns poucos sobre a maioria. É desta condição que estamos falando.

O rompimento deste ciclo de paralisação e dominação passa a ser o desafio do trabalho de psicólogos em comunidades. A busca de um sentido para a prática profissional, que extrapole os valores do individualismo e interesse próprio e se direcione para o paradigma da justiça, solidariedade e coletividade, exige que os maus-tratos infantis e as dinâmicas familiares não sejam considerados como problemas pessoais ou familiares independentes das dinâmicas de poder presente nas estruturas sociais. É preciso que se resista às pressões de se patologizar famílias e indivíduos, reformulando soluções em termos de responsabilidades coletivas, assim como, buscar igualdade de atenção a valores pessoais e coletivos, no plano das relações sociais e políticas públicas.

De uma forma geral, a busca por uma identidade pessoal e coletiva pode ocorrer pela ação do psicólogo em um modelo de intervenção que busca substituir o poder na dinâmica social vigente: das forças hegemônicas às necessidades sociais, principalmente, da maioria excluída que vive à margem de um sistema em que poucos têm direito à cultura, educação, saúde, habitação, trabalho e descanso. Há, no entanto, a necessidade de se propor um modelo de formação e atuação do psicólogo mais próximo ao entendimento do papel do estado na vida em sociedade, das políticas econômicas que concentram o poder político nas mãos daquele que concentram o poder econômico e na formulação, implantação e avaliação de políticas sociais e públicas que se propõem a produzir impacto sobre cotidiano e a vida da população brasileira e, no entanto, acabam por legitimar os mecanismos

de exclusão social, minorando a dor e os problemas de poucos e deixando de lado a maioria que, a cada dia, nem chega a se beneficiar do direito de melhor qualidade de vida.

OS OBJETIVOS

O objetivo principal, aqui proposto, foi o de fornecer subsídios para o trabalho do psicólogo junto a comunidades marcadas pela violência e opressão, apresentando como modelo a intervenção preventiva emancipatória. Esta proposta, em continuidade à anterior que buscou construir instrumentos e procedimentos para as bases da prevenção primária, pretendeu:

- 1.** identificar e analisar como pessoas percebem situações vividas e seus elementos, capazes de se constituírem em indicadores para promoção do bem-estar e prevenção dos maus tratos a crianças e adolescentes;
- 2.** identificar e analisar como se organizam as redes de apoio afetivo e social, especialmente tendo como foco de análise a família, a escola e a comunidade;
- 3.** gerar uma proposta de capacitação para a intervenção em seus diferentes eixos, em um modelo que prioriza a maioria da população, a ação proativa para além do indivíduo e a compreensão do desenvolvimento humano situado social e historicamente.
- 4.** fornecer subsídios para a formulação, gestão e avaliação de políticas públicas para proteção e promoção do desenvolvimento de crianças e adolescentes.

O CAMINHO PERCORRIDO...

a. O cenário

Os elementos pertinentes a esta proposta foram identificados e analisados por meio de um programa de extensão universitária que se desenvolve na região leste da cidade de Campinas em um bairro integrando a comunidade e um segmento educativo da Educação Básica.

Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), à época, Campinas apresentava uma população estimada em 969.386 pessoas e caracteriza – se como um centro de desenvolvimento tecnológico e industrial, que abrange uma região metropolitana com 19 municípios e uma população de 2.333.022 habitantes (PMC, 2004).

Mesmo sendo uma cidade de grande potencial econômico, Campinas tem como marca a desigualdade social. O Mapa de exclusão/inclu-

são social de Campinas revela uma distância² de 98 a 491 vezes entre os moradores de um bairro da região Noroeste e de outro situado na região Leste, no que diz respeito aos indicadores de renda dos chefes de família (1 e 2 salários mínimos no extremo mais pobre e mais de 20 salários mínimos no extremo mais rico) (PMC, 2004). O projeto de extensão que fornece espaço para as discussões aqui apresentadas está situado em uma unidade territorial da região leste com um baixo índice de inclusão social (- 0.34) , segundo dados da Prefeitura Municipal (PMC, 2004). As escolas onde o projeto se desenvolveu atendem aproximadamente 600 crianças de dois anos a 14 anos, moradoras de comunidades próximas.

b. bases metodológicas

A escolha metodológica para este trabalho fundamenta-se na análise dialética materialista e histórica, que pode ser considerada como parte de uma epistemologia qualitativa de pesquisa, como a apresentada por González Rey. (1999)

Alguns autores sistematizam as leis gerais do materialismo dialético (KONDER, 1981; YAMAMOTO,1994): a primeira diz respeito à passagem da qualidade à quantidade e vice e versa, a segunda é a interpretação dos contrários e a terceira a análise das contradições. É nesta perspectiva de análise que este trabalho se pauta. Em um primeiro momento, os objetos e as coisas se distinguem pela sua qualidade, isto é, pelo conjunto de propriedades que os caracterizam. Desta maneira a qualidade representa o que objeto é, sua estrutura, sua função e finalidade. Mas, a mudança qualitativa produz mudanças quantitativas e são interdependentes, a partir do momento em que a qualidade do objeto permite a sua transformação. A segunda lei geral corresponde à lei da interpretação dos contrários. Esta lei tem como objetivo prover o investigador de uma compreensão acerca da relação entre os fenômenos contraditórios e aparentemente não relacionáveis (como, por exemplo, a relação entre o particular e o genérico). A terceira lei geral da dialética materialista assume a análise das contradições como uma análise que nega a si mesma (negação da negação), ou seja, uma análise que busca novas sínteses entre os elementos contraditórios da realidade, que surgem na medida em que estes últimos assumem uma única identidade, o que faz surgir um novo objeto, com qualidade diferente das que apresentavam os fenômenos opostos construindo o processo histórico de forma contínua e ao mesmo tempo com rupturas.

² Distancia social medida a partir do índice de discrepância, baseado na relação entre a maior e a menor expressão de uma mesma variável (PMC, 2004).

González Rey (1999) destaca três fundamentos da epistemologia qualitativa: (1) o conhecimento entendido como produção construtiva – interpretativa; (2) caráter interativo da produção de conhecimento; (3) o reconhecimento da singularidade como fonte legítima de conhecimento. Neste sentido, o autor afirma que, nesta abordagem, o valor empírico de uma pesquisa corresponde à qualidade com que se apreende o fenômeno estudado. Neste sentido, a metodologia qualitativa interessa – se pela maior compreensão de certos casos, posto que sua finalidade não seja generalizar os resultados de uma população, tampouco os resultados da pesquisa adquirem valor de produtos finais e acabados. Dessa forma, a conclusão de uma pesquisa deve ser estabelecida com base em hipóteses, resguardando suas limitações contextuais, teóricas e empíricas (GONZÁLEZ REY, 2003).

c. as tarefas

As atividades que se constituíram como meios para a coleta de informações foram desenvolvidas no interior das rotinas, seja das instituições escolares (nível fundamental e de educação infantil) ou comunitárias (por meio de reuniões, assembléias ou visitas domiciliares).

Foram resguardados os aspectos éticos, quando uma atividade de rotina – parte de um serviço desenvolvido nos ambientes estudados – resultaria em utilização das informações para o trabalho da pesquisa. Foram explicados os objetivos do estudo e discutido com as pessoas participantes sobre como as informações constituiriam o objeto para nossa análise – as precauções quanto ao sigilo preservando a identidade. Quando as entrevistas eram gravadas passavam pela avaliação das pessoas, depois de transcritas. Além disso, devolutivas com todas as sínteses que fizemos foram realizadas, coletivamente, para todos os segmentos estudados, tanto na escola quanto na comunidade.

Materiais foram criados, especialmente, para o presente projeto de forma a organizar as diferentes as informações e armazená-las em banco de dados para análise. Nesta categoria estão alguns formulários e protocolos: a) Primeiro Contato que tem como objetivo registrar a aproximação do psicólogo com famílias e crianças; b) Diário de Campo para o registro das anotações e informações daqueles que estão em diferentes atividades; c) Roteiros de Entrevistas para diferentes segmentos dos participantes; d) Folhas de Rostro e Acompanhamento para o registro das pastas abertas em casos de acompanhamento mais próximo de crianças e suas famílias; e) Formulários para Devolutivas e Pareceres sobre o acompanhamento psicológico desenvolvido em casos específicos.

AS DESCOBERTAS....

Os resultados das reflexões sobre tudo o que conseguimos colher neste trabalho durante os últimos anos, estão muito aquém do que pode ser produzido e interpretado da realidade, tendo em vista o que temos acumulado em nosso banco de dados e que fazem parte das produções do grupo. Algumas destas produções construíram mais especificamente os objetivos propostos para o trabalho e que serão sumarizadas aqui, devendo ser organizadas para se constituírem como produções independentes:

a. As percepções sobre risco e proteção

A idéia de se identificar e analisar como algumas pessoas percebem situações vividas e os elementos capazes de se constituírem em indicadores para promoção do bem-estar e prevenção dos maus tratos, especialmente, a crianças e adolescentes, teve como fundamentos dois eixos de análise: o primeiro considerando a idéia de que critérios dominantes de felicidade e bem estar aparecem como sustentáculo de uma sociedade que subjaz ao sistema capitalista e o mantém, portanto a análise deve levar em conta a ideologia capitalista; e o segundo de que aqueles que sofrem as conseqüências sociais da organização política e econômica que exclui, marginaliza e despreza, passam a viver de acordo com uma dinâmica que precisa ser conhecida e compreendida a qual envolve formas de lidar com a situação distinta do que se produz como ideologia e singular ao mesmo tempo.

A expressão de crianças e adolescentes sobre o que pode ser compreendido como risco ou proteção para suas vidas, marcadamente, denotaram a violência como fator de risco e as relações de amizade com colegas e de respeito e diálogo com os pais como fatores de proteção. Em uma publicação que discute e analisa a percepção de 27 crianças e adolescentes com idade variando entre 6 e 15 anos (EUZÉBIOS & GUZZO, 2007), ficou claro que a violência nos bairros, as mortes, as brigas entre familiares, os xingamentos e os apelidos, a carência material e a desigualdade social vivida e percebida foram identificados como fatores de risco ao desenvolvimento por esta população.

Como fator de proteção, os participantes destacaram a relação de amizade com os colegas, o diálogo com os pais, a liberdade de poder brincar e até mesmo a escola e a igreja como espaços onde as diferentes formas de relacionamento podem ocorrer. Algumas crianças e adolescentes percebem a proteção como ausência de risco, sendo que este último está quase sempre associado a questões de carência econômica. A partir desta análise, pode-se observar a importância de

se compreender os fatores de risco e de proteção não como absolutos, mas de maneira contextualizada e histórica. O que questiona as categorias inflexíveis e generalizadas e apresenta outras configurações decorrentes da visão de seus próprios agentes.

b. A organização e funcionamento de redes afetivas e sociais

A proposta inicial era a de identificar e analisar como se organizam as redes de apoio afetivo e social, especialmente tendo como foco de análise a família, a escola e a comunidade, sobretudo porque a literatura mais clássica sobre intervenções preventivas aponta para as redes sociais e afetivas como elementos importantes de proteção ao desenvolvimento de crianças e suas famílias.

A busca pela identificação de como se organizam as redes afetivas e sociais se pautou por alguns referenciais teóricos que sustentam o conceito de redes sociais e redes afetivas. (WEBER & GUZZO, 2005) .

Partindo destas referências, a busca pelo que acontece na realidade exigiu do grupo uma nova maneira de reconhecer na dinâmica educativa e comunitária como funcionam estas redes. Esta situação contrastou com a situação da pesquisa. Levantar informações sobre esta temática não se sustenta sem que haja participação do pesquisador em contextos diferenciados e junto a diferentes segmentos investigados. Foi preciso tempo para que as diferentes condições e necessidades pudessem aflorar no contato com as pessoas e que os caminhos, as rotas, as teias, as redes pudessem começar a clarear como as pessoas buscam soluções para seus problemas e as dificuldades que enfrentam nesta busca.

Redes oficiais, instituídas se diferenciam de redes obscuras ou informais. Falta de informações sobre o que fazer junto a equipamentos públicos ou outro tipo de suporte oferecido ou disponível à população foi uma evidência consistente em cada situação em que o grupo buscava investigar.

Organizações comunitárias, equipamentos judiciais e assistenciais, de saúde e educação concorrem entre si como fontes de suporte para o atendimento de necessidades da população, no entanto há um descontentamento e uma insatisfação generalizada sobre os resultados deste suporte. E, neste contexto o crime organizado ganha espaço como elemento que se coloca em elos desta cadeia de suporte a comunidades e famílias, sendo inclusive uma opção muito concreta de sobrevivência para adolescentes, uma luta pela sobrevivência que se atrela à iminência da morte.

As grandes necessidades identificadas nestes contatos podem ser agrupadas em quatro principais grupos : 1. necessidades de sobrevivência (ausência de alimento e condições de moradia com água, luz e segurança); 2. necessidades de trabalho (o problema do desem-

prego e busca por melhoria nas condições financeiras); 3. necessidades de atendimentos focalizados (proteção à violência doméstica e ao envolvimento de adolescentes em atividades em conflito com a lei); 4) necessidades de apoio educativo (para soluções de problemas na escola). No entanto, é preciso considerar que a fragmentação destas necessidades tem como elemento aglutinador a necessidade de sobrevivência que se constitui como prioritária em uma análise junto à maioria da população. O grande desafio deste projeto é a reflexão das necessidades levando-se em conta a totalidade da realidade onde elas se expressam, sobretudo por uma classe oprimida que são culpabilizadas pela Lei e pelo Estado, os mesmos instrumentos que os opriem e que, em diferentes instâncias, como a escola, por exemplo ou os equipamentos assistências tão bem reproduzem. A cada grupo de necessidades indicadas pelas pessoas consultadas o caminho na busca de solução é árduo e absolutamente ineficiente, o que denota a ausência de políticas públicas que possam dar conta de atendimento aos direitos e necessidades daqueles que vivem junto à maioria da população alijada do sistema econômico. Trabalhos específicos foram publicados mostrando um pouco do que foi revelado sobre esta realidade.

c. As intervenções possíveis

A experiência de um trabalho comunitário em localidades de risco traz sempre muitas reflexões a serem feitas. Por viverem em condições habitacionais irregulares, com dificuldades cotidianas relacionadas à presença de um poder paralelo, que determina uma dinâmica própria de violência e opressão, por baixa escolaridade de sua população e alto desemprego, esta população tem uma dinâmica social que procura o atendimento de suas necessidades, de certa forma, independentemente da presença de equipamentos públicos ou dos serviços de profissionais especializados.

Por esta razão, é muito difícil desenvolver um novo modelo de intervenção e referenciais teóricos que sustentem a prática participativa. As pessoas são descrentes de qualquer projeto que coloque como objetivo, o suporte aos seus mais elementares problemas. Lidar com esta desconfiança e descrédito, bem fundamentados na avaliação e crítica que fazem às políticas públicas, traz um elemento novo ao planejamento de qualquer intervenção possível nestas circunstâncias: qualquer atividade nestes contextos passa por um período grande de inserção na dinâmica do espaço e no estabelecimento de um vínculo de confiança com as pessoas. A presença da equipe de psicologia durante os últimos quatro anos nestes espaços, teve pontos positivos e negativos

avaliados pelos próprios participantes . Foram realizados em diferentes níveis das escolas um levantamento com professores, funcionários, pais e estudantes sobre a presença do psicólogo e seu trabalho na instituição educativa. Como pontos positivos, tanto crianças, quanto educadores e pais avaliaram que a presença dos psicólogos oferecia oportunidade de que problemas fossem encarados e discutidos. Foram considerados como elementos de proteção ao desenvolvimento das crianças. No entanto, reclamam que esta presença não pode ser significativa porque está vinculada a um projeto universitário e não a uma função profissional pública. Muitos questionavam a ausência do psicólogo na escola por exemplo, entendendo que todas as crianças e famílias teriam o direito de conversar com este profissional.

Qualquer proposta de ação envolvendo os participantes acabava correndo o risco de ter por encerrada suas atividades por decisões de professores ou de avisos indiretos enviados por pessoas da comunidade para que o serviço se retirasse do lugar. O tempo para que as pessoas possam pensar sobre a vida e se organizar com a mediação da equipe de psicologia foi pequeno. Um ciclo de manutenção deste estado se instala ,especialmente, nos espaços de vida coletiva, nas famílias e nas comunidades. Romper com este ciclo tem se tornado um imenso desafio à formação e atuação do profissional de psicologia.

d. As políticas e a realidade

A discussão sobre políticas públicas e a realidade concreta foi uma das mais intensas no grupo durante estes três anos. Foi durante este período que a Secretaria de Assistência Social e da Educação do Município fizeram grandes alardes em função de mudanças políticas, no sentido da emancipação e não mais do assistencialismo, no âmbito da Assistência Social e da elaboração de projetos pedagógicos emancipatórios para as escolas de educação infantil e de ensino fundamental, dando chances aos professores e educadores de reverem suas rotinas pedagógicas.

Sob uma forte pressão política dos equipamentos públicos, nos vimos diante da elaboração de projetos pedagógicos e ações comunitárias visando a emancipação, mesmo sabendo que construir um projeto pedagógico na escola ou implementar ações comunitárias participativas exigia uma reflexão sobre o sentido da emancipação humana nesta realidade. Com esta situação pudemos participar de atividades e reuniões que visavam a análise das políticas implementadas e como torná-las possíveis.

É a partir deste cenário que começamos a debater o conceito de emancipação humana na educação ou na assistência social, o papel

do Estado e das Organizações Não Governamentais (ONGs) na concretização das políticas neoliberais, sob forma por exemplo de parcerias público-privadas. Identificamos as distorções sobre o impacto das ações comunitárias e caracterização da realidade a partir da ótica do poder econômico, do retrato midiático da realidade que nada corresponde ao cotidiano em que trabalhamos.

Uma análise das principais políticas governamentais na Educação e na Assistência Social abriu espaço para a compreensão do que significam as intervenções possíveis dentro de uma sociedade que mantém a estrutura de classes.

TENTANDO UMA SÍNTESE : QUE INDICADORES? QUE INTERVENÇÃO?

A primeira síntese que fizemos deste trabalho é a de que existe uma enorme distância entre o que é o conhecimento produzido pela via da ciência que subsidia a ideologia dominante e a realidade. A direção é de mão única. O conhecimento produzido não é questionado e deve se aplicar in conteste na realidade estudada. Em nossa experiência, sobretudo analisando indicadores de risco e proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, descobrimos que há uma outra possibilidade de interpretação e análise da realidade que nos conduz a uma questão de fundo – a sobrevivência em uma organização social dada é algo que pouco sabemos descrever e por isso, necessitamos investigar. Com isso, não podemos, relacionar fatores de risco e de proteção, sem contextualização, pois a primeira questão que aparece é a ambigüidade destes dois elementos. Pela via da relação dialética entre ambos torna-se inadequado a identificação de um fator de risco ou de proteção que como entidades absolutas e imutáveis, assim também, e de acordo com a literatura estudada, as condições de enfrentamento e adaptação são dinâmicas e diferentes a cada novo ciclo da vida e seus contextos.

Um outro ponto importante construído a partir deste estudo, foi o de que uma condição objetiva dada pode ser percebida subjetivamente de maneira diferente para grupos diferentes de pessoas e que qualquer ação que se pretenda conseqüente ao desenvolvimento destes grupos, precisa levar em conta os diferentes sentidos atribuídos pelas pessoas a uma mesma situação concreta. É muito difícil afirmar, por exemplo, que a escola se constitui como um fator de risco ou de proteção, sem que a esta análise se complemente, seu contexto e dinâmica. Ao mesmo tempo em que uma criança afirma que se sente feliz quando consegue atingir as metas que lhe são colocadas pela instituição

escolar, entendendo, portanto que as exigências a fazem progredir, um acompanhamento mais detalhado de como esta criança se empenha e o quanto ela sofre com isto pode levar ao entendimento de que, a super exigência e a resposta irrefletida a esta condição funcionam como elemento impeditivo ao crescimento autônomo e crítico.

Mesmo diante destas constatações, alguns indicadores podem ser apontados de maneira mais consistentes como situações que contrastam com o ideal de sociedade prevalente na consciência das pessoas. A violência, sob seus mais diferentes formatos, e a criminalidade foram elementos importantes na expressão dos grupos estudados.

É preciso que se aprofunde o conceito de violência e a compreensão de suas origens e condições de manifestação de tal forma que seja possível uma ação profissional que vá além das medidas punitivas e classificatórias presentes em nossa sociedade atual. Guzzo, Lacerda e Euzébios (2006) apresentam uma síntese da questão da violência compreendida a partir de uma visão psicossocial e discutem formas de ações preventivas para serem realizadas na escola e na comunidade a partir do que foi possível compreender desta realidade.

As respostas das pessoas às condições concretas a que estão imersas variam, tanto no plano individual como coletivo. O desafio, neste caso, se constitui na busca pela totalidade do fenômeno social, que, a cada momento pode nos revelar novas facetas. No entanto, é preciso partir de uma análise marxista da realidade para que seja possível uma clareza de seus elementos centrais – uma sociedade dividida em classes sociais em conflito que condiciona as formas de sobrevivência de maneira desigual.

Em um mundo onde se nega a possibilidade de se viver dignamente, não apenas em termos das necessidades materiais, mas sem o mínimo de respeito e igualdade de oportunidades, estas crianças e adolescentes encontram caminhos que lhe parecem promissores (e não poucas vezes é o único caminho que se coloca) com alguma possibilidade de melhorar suas vidas.

Em suma, as ruas, a escola, a família e outros espaços de convívio social são palcos de vivências em que a objetividade e a subjetividade muitas vezes se confundem e se diferenciam impedindo que se faça uma análise mecânica e linear dos fatos.

REFERENCIAS

ALBEE, G. W. (1986). Advocates and adversaries of prevention. In: M. Kessler & S. E. Goldston (Orgs.), **A decade of progress in primary prevention** (pp. 309-332). Hanover: University Press.

ALBEE, G.W. & GULLOTA, T. P. (1997) **Ed . Primary Prevention Works**. London: Sage.

ALLES-JARDEL M., MALBOS, C et SANHES,S. (2001) Approche èco-systemique des facteur de psique et de protection dans l'adaptation scolaire des pré-adolescents: une revue de questions. **Psychologie & Educacion**. Vol 45, p11-35

BLOOM, M. (1996). **Primary prevention practices**. London: Sage

DEJOURS, C (2000) **A banalização da Injustiça Social**. 3ª. Edição . Rj. Editora FGV

DEJOURS, C (2001) **ALoucurado Trabalho**. 5ª. Edição. SP: Cortez Editora.

DURLAK, J. (1997) **Successful Prevention Program for Children and Adolescents**. NY: Plenum Press.

EUZÉBIOS FILHO, A. e GUZZO, R. S. L. (2007). A desigualdade social vista por seus atores. **Anais do VII Congreso de Psicologia de la liberación**, Libéria.(no prelo)

FRANÇA, M. A. G; DIMENSTEIN, M. e ZAMORA, M. H. (2002). Ressignificando o conceito de risco nas pesquisas e práticas voltadas à infância contemporânea. In **O social em questão**. Ano VI, no 7, p.23-43.

FREIRE, P (1999) **Educação como prática para a liberdade**. SP: Ed Paz e Terra

FREITAS, M. F. Q. (1998). Inserção na Comunidade e Análise de Necessidades: Reflexões sobre a prática do psicólogo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 11 (1), 175-189.

FROMM, E (1968). **O medo à liberdade**. RJ: Zahar Editores

GONZÁLEZ REY, F. (1999). **La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos**. São Paulo: EDUC.

GONZÁLEZ REY, F. (2003). **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico – cultural**. (trad. Raquel S.L. GUZZO). São Paulo: Thomsom.

GUZZO, R. S. L. (2003). Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: Uma práxis para a realidade. Em S. F. C. ALMEIDA (Org.), **Psicologia escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional** (169-178). Campinas: Alínea.

GUZZO, R. S. L. (2005 a). Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. Em A. MITJÁNS, **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea.

GUZZO, R. S. L. (2005 b). Pensar, agir e construir o processo de libertação: Um desafio para a psicologia. Em **VII Congreso Internacional de Psicología Social de la Liberación**, Liberia.

GUZZO, R. S. L. (2006a). Resiliência e vulnerabilidade: Conceitos e discussões para uma psicologia que se recrie pela crítica. Em D. Dell'Aglio, S. H. Koller & M. A. M. Yunes (Orgs.), **Resiliência e psicologia positiva: Interfaces do risco à proteção** (pp. 11-16). São Paulo: Casa do Psicólogo.

GUZZO, R. S. L. MITJÁNS, A. & CAMPOS, H. R. (2006b). School psychology in Brazil. Em S. R. Jimenson, T. D. Oakland & P. T. Farrel (Orgs), **Handbook of International School Psychology**. Thousand Oaks: Sage.

GUZZO, R. S. L.; LACERDA Jr, F. & EUZÉBIOS FILHO, A. (2006c). School violence in Brazil: A psychosocial perspective. Em S. Jimerson & M. J. Furlong (Orgs), **Handbook of school violence and school safety: From research to practice** (pp. 499-209). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

GUZZO, R.S.L (2007a) **Desenvolvimento Infantil, Família, Proteção e Risco**. Campinas: Ed Átomo - prelo

GUZZO, R. S. L. ; LACERDA JR, F. (2007b) Libertação em tempo de sofrimento: Reflexões sobre o trabalho do psicólogo e a realidade brasileira (no prelo) . **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 41, n. 3

KONDER, L (1981). **O que é dialética?** (6 ed). São Paulo: Brasiliense.

LACERDA JR., F. & GUZZO, R. S. L. (2005a). Psicologia de classe, marxismo e vida cotidiana: Estudo a partir da trajetória de um militante do MST. Em **VII Congreso Internacional de Psicología Social de la Liberación**, Liberia.

LACERDA JR., F. & GUZZO, R. S. L. (2005b). Prevenção primária: Análise de um movimento e possibilidades para o Brasil, **Interação**, 9(2), 239-249

LANE, S. & CODO, W (1984) Org. **Psicologia Social** – o Homem em movimento. SP: Brasiliense.

LESSA, S (2004) **Para compreender a Ontologia de Lukacs**. Maceió: Ed. UFAL -3ª.edição

MANDEL, E & NOVACK, G (2001).**The Marxist theory of alienation**. New York: Pathfinder Pres. Eighth printing.

MARTÍN-BARÓ, I (1998). El fatalismo como identidad cognitiva. In A. Blanco (Org.), **Psicología de la liberación**. Madrid: Trota

MARTÍN-BARÓ, I (1999). **Sistema de grupo y poder-** psicología social desde Centroamérica (II) San Salvador: Ed UCA. 4ª.Edicion

MARTÍN-BARÓ, I. (2002). Retos y perspectivas de la psicología en América Latina. In G. Pacheco e B. Jiménez (Orgs), **Ignacio Martín-Baró: Psicología de la liberación para América Latina** (pp. 69-89). Guadalajara: Iteso.

MARTÍN-BARÓ (1996). **Writings for a liberation psychology** (2ª ed.). Cambridge: Harvard University Press.

MARTÍN-BARÓ, I. (2000). **Acción y ideología** (10 ed.) vol. 1. San Salvador: UCA editores.

MARTÍN-BARÓ, I. (2000a). Entre individuo y la sociedad. Em I. Martín-Baró (Org.), **Acción y ideología** (10 ed., pp. 1– 51). San salvador: UCA editores.

MARTÍN-BARÓ, I. (2004). **Acción y ideología: Psicología social desde Centroamérica** (10 ed.). San Salvador: UCA Editores.

MARX, K. (1844/2004). **Manuscritos econômico-filosóficos** (Trad. J. Ranieri). São Paulo: Boitempo.

NOVACK, G. (1975). **Los orígenes del materialismo**. Buenos Aires: Ediciones Pluma.

Pacheco, G. & Jimenez, B. (1990). **Psicología de la liberación para América Latina**. Jalisco: Iteso.

PINO SIRGADO, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, 71, 45-78.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS (2004). **Mapa de inclusão / exclusão social da cidade de Campinas**, Prefeitura de Campinas: Secretaria de Assistência Social.

PRILLELTENSKY, I. (1994). **The morals and politics of psychology: Psychological discourse and the status quo**. Albany: University of New York Press.

PRILLELTENSKY, I. (2003). Understanding, resisting, and overcoming oppression: Toward psychopolitical validity. **American Journal of Community Psychology**, 31(1/2), 195-201.

PRILLELTENSKY, I., & NELSON, G. (2002). Doing psychology critically: making a difference in diverse settings. New York: Palgrave MacMillan.

PRILLELTENSKY I.; PEIRSON, L. & NELSON, G. (2001). Mapping the terrain: Framework for promoting family wellness and preventing child maltreatment. In: I. PRILLELTENSKY & G. NELSON, **Promoting family wellness and preventing child maltreatment: Fundamentals for thinking and action**. Toronto, University of Toronto Press pp 3-49.

SENRA, C.M.G.(2005) **Sentidos subjetivos da prática profissional de psicólogos comunitários em espaços institucionais**. Dissertação de Mestrado Psicologia. PUC-Campinas.

TONET, I. (2005). **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí.

TROMBETA, L. H. A. & GUZZO, R. S. L. (2002). **Enfrentando o cotidiano**

adverso: Estudo sobre resiliência com adolescentes. Campinas: Alínea.

WEBER, M. L. & GUZZO, R. S. L. (2005) Violência doméstica e redes de proteção: Dificuldades, responsabilidades e compromissos. **Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento**, Espírito Santo.

WEISSBERG, R. P.; GULLOTTA, T. P.; HAMPTON, R. L.; RYAN, B. A. & ADAMS, G. R. (1997). **Establishing preventive services**. London: Sage.

YAMAMOTO, O. H. (1987). **A crise e as alternativas da psicologia**. São Paulo: Edicom.

YAMAMOTO, O. H. (1994). **Marx e o método**. São Paulo: Moraes.

ZAMORA, M.H. (2004). Otra América Latina para los niños y adolescentes. Em: I. RIZZINI; M.H. ZAMORA & R.F. CORONA (org) **Niños y Adolescentes creciendo en contextos de pobreza, marginalidad y violencia en América Latina**. RJ: Ciepsi. p. 19-34

Psicologia e educação: Contribuições de Vigotski e Wallon

Eudes Alencar³

Rosângela Francischini⁴

INTRODUÇÃO

Este capítulo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida como requisito para conclusão de curso de pós-graduação (mestrado), que teve por objetivo responder a seguinte questão: “Como se caracteriza o processo de constituição do sujeito na relação com a alteridade, à luz da perspectiva histórico-cultural de Levi Vigotski e na psicologia psicogenética de Henri Wallon, considerando as convergências, diver-

3 Psicólogo Bacharel e Licenciado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Potiguar. Tem experiência na área de Psicologia e Educação, com ênfase em Psicologia do Ensino. Atua principalmente nos seguintes temas: Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e Educação. Atualmente é Professor de Psicologia do Centro Universitário do Rio Grande do Norte (UNI-RN) e Conselheiro do III Plenário do CRP-RN, 17ª região. E-mail: eudesjr@gmail.com

4 Psicóloga Graduada em Psicologia (PUCCamp), mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP/SP) doutora em Linguística (UNICAMP), com doutorado “sanduiche” em Psychologie et Sciences de l'Éducation - Université de Genève e pós doutorado em Estudos da Criança (UMINHO/PT). Coordenou o Núcleo de Estudos Sócio-Culturais da Infância e Adolescência (2000 a 2015). Foi Presidente da Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (2008-2009). Coordenou e/ou atuou em vários projetos e entidades relacionados aos Direitos de Crianças e Adolescentes. Tem experiência na área de Psicologia e Pesquisa com Crianças, com ênfase em Desenvolvimento de Crianças em contextos de risco e vulnerabilidade social e pessoal e Direitos das Crianças. Profa. Titular, aposentada/UFRN. Atualmente, com vínculo de professora colaboradora no programa de pós-graduação em Psicologia/UFRN e de pesquisadora colaboradora do Centro de Investigações em Estudos da Criança, da UMINHO/PT. É membro da Comissão Nacional de Psicologia na Educação do Conselho Federal de Psicologia (PSINAED).. E-mail: rofrancischini@gmail.com

gências e (im) possibilidades de complementariedades conceituais entre essas duas abordagens teóricas”? (ALENCAR, 2016, p. 12). Assim caracterizado, alguns segmentos deste texto são semelhantes, mesmo idênticos, àqueles presentes na dissertação; outros segmentos, modificados e, outros ainda, acrescentados, considerando o objetivo aqui desenhado, de enfatizar os aspectos que contribuem para a compreensão da constituição do sujeito nos múltiplos contextos de seu desenvolvimento, o que se estende para os contextos educacionais.

A perspectiva histórico-cultural de Levi Vigotski e a psicologia psicogenética de Henri Wallon são concepções de base marxista; adotam, portanto, o materialismo dialético como método. Vigotski e Wallon, a partir de suas perspectivas teóricas, contribuíram significativamente no estudo do desenvolvimento humano, com ênfase para o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e das emoções, aspectos esses, relevantes na área da Psicologia e da Educação. Nos contextos educacionais, de modo geral, com a mediação dos signos (com destaque para o signo linguístico), busca-se, dentre outros objetivos, o desenvolvimento do pensamento, a formação da consciência. Nesse processo, o componente afetivo, das emoções, não pode ser negligenciado. Observa-se um destaque desse aspecto em Wallon. Em Vigotski, mais recentemente viu-se crescer também o interesse de pesquisadores para com o estudo das vivências e emoções, principalmente após o acesso, até então restrito, à denominada Quarta Aula, (VIGOTSKI, 2010).

CONTEXTUALIZANDO OS AUTORES E SUAS ABORDAGENS

A psicologia Histórico-Cultural emergiu na efervescência da crise revolucionária russa e encontrou naquele contexto histórico-cultural, as condições para o surgimento de um novo paradigma psicológico, em oposição aos pensamentos científicos vigentes - deterministas, naturalizantes, idealistas e mecanicistas, sobre o conhecimento psicológico, apresentando uma nova concepção de sujeito.

Esta perspectiva teórica, representada, sobretudo, por Vigotski (1896-1934) - seu principal teórico -, Luria e Leontiev, se propôs, assim, conceber o ser humano, em sua “natureza”, como histórico, social e culturalmente inserido. Assim, a dimensão social, interpessoal e cultural ganha importância e fundamento na construção do sujeito psicológico; “Vigotski se opôs a qualquer reducionismo naturalista do ser humano” (Friedrich, 2012, p.62).

Para Teixeira (2005) “O que caracteriza a psicologia de Vigotski e seguidores, enfim, é o fato de estar fundamentada filosoficamente

na concepção marxista de mundo e, por essa razão, abordar a gênese e o desenvolvimento do psiquismo desde um ponto de vista histórico e social” (p.24). Nessa perspectiva, citando Blonski, Vigotski afirma: “O comportamento só pode ser compreendido como a história do comportamento. Esta é a verdadeira concepção dialética em psicologia”. (Vigotski, 1931/ 2012a, p.68).

Henri Wallon (1879 – 1962) viveu em um contexto histórico de intensa instabilidade social e mudanças políticas, motivo pelo qual alguns autores brasileiros destacam que esse cenário de turbulência propiciou as condições fundamentais de influência sobre suas ideias acerca do lugar central que o meio ocupa em sua concepção teórica (Galvão, 2011).

Do mesmo modo que Vigotski, Wallon construiu seu sistema teórico no início do século XX, (muito embora, diferentemente de Vigotski, pôde desenvolvê-lo até a década de 60), contexto em que as correntes psicológicas vigentes, como assinalado acima, apresentavam uma visão reducionista acerca do psiquismo humano, em que enfatizavam os processos lineares, biologizantes e mecanicista do desenvolvimento. Também Wallon opôs-se a essas correntes. A esse respeito, René Zazzo declara, em uma apresentação de Henri Wallon, num artigo incluído na primeira edição portuguesa (1978) da obra *A Evolução Psicológica da Criança*, (Wallon, 1941/2005): “Para apreciar a obra de Henri Wallon, o que ela tem de original, de inovador, seria necessário situá-la na história da Psicologia e compará-la com as obras dos seus contemporâneos, outros eminentes psicólogos da infância (p.9)”. O teórico francês, no prefácio do livro *Para Conhecer Wallon - uma Psicologia Dialética*, de Pedro da Silva Dantas, assim expressa: “Somos forçados a ultrapassar nossa razão clássica e a romper com nossa inteligência linear para compreender Wallon e, graças a ele, melhor compreender as crianças” (Dantas, 1983, p.3).

DESENVOLVIMENTO: DO PENSAMENTO, DA LINGUAGEM, DAS EMOÇÕES

Pilares nas abordagens de Vigotski e Wallon, esses três domínios do desenvolvimento do sujeito – pensamento, linguagem e emoções – serão trazidos à reflexão, a seguir, ressaltando-se o específico de cada um desses domínios sem, contudo, negligenciar a inter-relação entre eles, bastante cara às duas abordagens aqui consideradas. As relações com os contextos educacionais serão tecidas no percurso aqui proposto.

Iniciamos com uma afirmação de Vigotski (1931/2012c), sobre o processo de desenvolvimento:

[...] a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores é, sobre tudo, errônea e unilateral, porque é incapaz de considerar esses fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os acusa unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento mental das crianças; brevemente mencionadas, tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos estudados. (p.12).

De acordo com Bozhovich (2009), o processo de desenvolvimento não é, de forma alguma, linear, segmentado, explicativo e causal, mas, sim, o resultado da internalização de fatores externos e sua transformação em aspectos internos, ou seja, implica em uma organização de processos de integralidade e singularidade do sujeito. Nessa direção, Campos e Francischini (2003) afirmam:

[...]o processo de desenvolvimento consiste na internalização de regras, valores, modos de pensar e de agir ocorrentes nas interações sociais do cotidiano dos sujeitos, nas práticas sociais e discursivas que permeiam as instituições sociais (família, escola, igreja, trabalho...) e os meios de comunicação. Nessas interações, recorre-se aos instrumentos de mediação semiótica disponíveis na sociedade, entre os quais a linguagem ocupa posição privilegiada (p.120).

Desse modo, considerando as inter-relações e interdependências entre os aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais nele presentes, o desenvolvimento é a transformação integral que se produz no sujeito a partir de sua inserção no mundo da cultura e das relações sociais. Assim, o desenvolvimento, compreendido como a emergência e consolidação das possibilidades de autonomia do sujeito, é, por essência, cultural. A ênfase ou quase exclusividade no/do domínio cognitivo, tão presente nos contextos educacionais, de modo geral, necessita, portanto, de revisão.

Aqui, o conceito de intersubjetividade, que vem sendo adotado por estudiosos da psicologia Histórico-Cultural, auxilia-nos na compreensão desse processo dinâmico, de inter-relações, na constituição do sujeito. Molon (2011) afirma que “a constituição do sujeito acontece no campo da intersubjetividade, configurado como o lugar do encontro e do confronto e como o palco de negociações dos mundos de significação privado e público” (p.618). A intersubjetividade configura-se,

assim, como o estado de encontro onde o sujeito é constituído a partir da relação que estabelece com o outro.

A esse respeito, podemos identificar uma convergência de pensamento, na abordagem de Wallon.

Iniciando por uma citação do próprio autor, Wallon, H. (1941/2005), sobre a unidade do ser, o autor nos afirma: “é contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão das suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimentos e de novidade (p.215). Ainda, nesta mesma obra, Wallon, sobre as inter-relações entre os domínios biológico e social na constituição do sujeito, o autor afirma: “Na realidade, nunca pude dissociar o biológico do social, não porque os julgues redutíveis um ao outro, mas porque me parecem no homem tão estreitamente complementares desde o seu nascimento, que é impossível encarar a vida psíquica sem ser sob a forma das suas relações recíprocas” (p.14). São diversos os contextos em que, ao longo de sua obra, Wallon trata da não dissociabilidade entre o sujeito e o meio e entre os domínios do desenvolvimento humano. A citação abaixo é um exemplar desses contextos, com a particularidade de que o autor trata da questão da linguagem, do qual nos ocuparemos abaixo.

A atividade humana é inconcebível sem o meio social; mas as sociedades humanas não poderiam existir sem indivíduos que possuem aptidões como a da linguagem, que supõe uma determinada conformação do cérebro, já que certos danos à sua integridade privam o indivíduo da palavra, do mesmo modo que, por falta de um cérebro semelhante ao do homem, não existe nenhuma outra espécie conhecida que tenha um sistema de sinais adaptável indefinidamente a novos significados, como são as línguas humanas. É, por conseguinte, impossível dizer se foi o homem que fez a sociedade ou se foi a sociedade que fez o homem (WALLON, 1942/2008p.118).

Conforme pode ser observado, o autor refere-se às especificidades da linguagem humana, ressaltando as relações de reciprocidade da atividade dos sujeitos no meio social. Isto é, as inter-relações significam o meio social; outrossim, a sociedade organizada por um sistema de signos e de interações constitui os seres humanos.

Os espaços educacionais são, por excelência, campos de exercício da intersubjetividade; nele, educadores, alunos e demais atores sociais são desafiados a conviverem com o conhecimento produzido ao longo da

história e com as novas possibilidades que vão emergindo, sobretudo, na contemporaneidade, com as novas tecnologias e as transformações delas decorrentes; a confrontarem-se com modos de vida e de existências singulares, decorrentes das condições de vida desses sujeitos; enfim, a exercitarem o diálogo e a tolerância, considerando a diversidade, característica da sociedade, de modo geral, e que se reflete nesses espaços.

A LINGUAGEM

Considerada “processo psicológico superior” por excelência (Vigotski) e “um sistema de sinais adaptável indefinidamente a novos significados” (Wallon) a linguagem destaca-se como temática central e essencial, na Psicologia histórico-cultural de Vigotski e na Psicogenética de Wallon.

Para Vigotski (1931/2012c), o desenvolvimento da linguagem é a prova contundente da fusão dos planos de desenvolvimento natural e cultural do ser humano. Nessa mesma direção, Pino (1993) afirma que o estudo ontogenético da aquisição da linguagem está amplamente vinculado à concepção de sujeito na psicologia Histórico-Cultural.

A linguagem é o principal sistema de representação simbólica de todos os grupos humanos, sendo responsável pelo compartilhamento social entre os sujeitos das produções culturais, resultantes da atividade humana. Para Faraco (2013) a linguagem é uma atividade discursiva, uma ação responsiva, que reflete e refrata a interpretação que os sujeitos têm das coisas. Portanto, os discursos compartilhados socialmente estão sempre relacionados ao outro; revelam-se, portanto, como interdiscursos. O surgimento da linguagem na história da espécie humana aparece como fundamental desde o início e esta função apresenta duas funções básicas importantes: “Devemos mencionar, ainda, que a linguagem é a princípio um meio de comunicação com os outros, e somente mais tarde, se torna uma forma de linguagem interna, se convertendo em um meio do pensamento, sendo assim fica evidente a aplicabilidade desta lei na história do desenvolvimento cultural da criança”. (Vigotski, 1931/2012b, p.147).

Assim, podemos observar, nesta afirmação de Vigotski, que a linguagem cumpre um papel central nas relações sociais e apresenta duas funções básicas: a primeira, de intercâmbio social, com a finalidade de estabelecer a comunicação entre os sujeitos; a segunda, de pensamento generalizante, isto é, o compartilhamento e organização do mundo real e social, entre os sujeitos, por meio de conceitos, categorias linguísticas e significações dentro de um universo de diversificadas realidades socioculturais.

Assim como em Vigotski, em Wallon a linguagem apresenta uma dupla função: a primeira, de intercâmbio social e, a segunda, como organizadora do mundo social, significando e representando a realidade objetiva, isto é, como condição do pensamento. Entretanto, diferentemente de Vigotski, em Wallon a linguagem estabelece, principalmente no início da vida, uma relação íntima e interdependente com as emoções, domínio a ser abordado mais adiante, neste trabalho. Nesse sentido, Bastos (2003) argumenta: “Linguagem que, na psicogenética Walloniana, tem suas primeiras formas de expressão intimamente ligadas à emoção, que é considerada o ponto de partida do psiquismo e por meio da qual o bebê entra em contato com o mundo humano e se torna capaz de comunicar-se” (p.132).

Essas duas funções da linguagem, concebidas tanto por Vigotski quanto por Wallon, estão presentes nos contextos educacionais. Não nos é possível, aqui, trazer à discussão as múltiplas possibilidades de se pensar esse sistema simbólico e sua presença nas inter-relações que comparecem nesses contextos. São diversos os olhares possíveis, com destaque para as discussões relacionadas aos processos de aquisição da leitura e da escrita, para as quais o leitor encontra uma extensa e rica bibliografia em nosso país, e para as questões, mais no campo da Sociolinguística, relacionadas ao ‘confronto’ entre a linguagem do cotidiano e a ‘linguagem culta’, predominante na escolarização formal.

AS EMOÇÕES

Iniciamos as discussões sobre o estudo das emoções, em Wallon (1941/2005), considerando a importância que esse domínio assume em sua abordagem, com uma afirmação do próprio autor: “Os primeiros contactos entre o sujeito e o ambiente são de ordem afectiva: são as emoções” (p.201). Portanto, segundo o teórico, desde o início da vida os sujeitos realizam-se e tornam-se seres relacionais por meio das emoções. No princípio de existência estão tão intimamente unidos a elas que confundem-se com as situações do seu contexto, isto é, (...) “com o ambiente humano de que provêm, na maior parte das vezes, as situações emocionais” (p.201).

Nesse contexto de discussão é importante refletirmos sobre o que postula a teoria walloniana acerca das funções emoções, sentimentos e paixões (domínio afetividade). Como explica Dér (2010): “a afetividade é um conceito amplo que, além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão” (p.61).

A primeira função a diferenciar-se no conjunto afetividade são as emoções, principalmente pela sua natureza primitivamente orgânica no início da vida; subsequentemente, diferenciam-se os sentimentos e, em seguida, a paixão. Por essa razão, para Wallon (1941/2005), no domínio afetividade os componentes emoções, sentimentos e paixões estão na dependência da idade. Em decorrência, a afetividade é um conceito mais abrangente em que as emoções, os sentimentos e as paixões se inserem, configurando-se como manifestações da vida afetiva (Galvão, 2011).

Para Wallon (1941/2005), as emoções são a exteriorização da afetividade. “As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos da sociabilidade cada vez mais especializados” (p.143). Nesse sentido, são os sentimentos que irão corresponder ao componente representacional das emoções, podendo, dessa maneira, expressarem-se pelo gesto, pela mímica e pela linguagem.

Wallon (1934/1971) explicita que no início da vida as relações do ser humano com o meio ainda estão circunscritas às premissas psicofisiológicas da sua vida afetiva isto é, do seu comportamento emocional. Diante disso, o autor relaciona três características diferentes sobre a origem das reações emocionais: de sensibilidade interoceptiva, proprioceptiva e exteroceptiva.⁵

Wallon, (1934/1971), ao discutir a natureza das emoções, explicita que esta temática tem motivado o surgimento de teorias diversas e, muitas vezes, contraditórias. Todas derivando de um princípio comum, e ao mesmo tempo, causa dessas contradições, isto é, ligam a emoção à atividade de relação motora com o meio, ou aos centros nervosos correspondentes. O teórico reconhece nas emoções o caráter de reações organizadas e de possuírem, no sistema nervoso, centros reguladores que coordenam as suas manifestações. Porém, para o autor, o ponto de partida das reações ainda primitivas das emoções está no domínio postural, melhor dizendo, na atividade tônica do organismo, nas suas atitudes visíveis ou, na origem da base de suas funções viscerais. Em suas próprias palavras: “O grito é a primeira manifestação de vida do recém-nascido. Sinal de aflição, segundo Lucrécio, diante da miséria da existência humana” (p.34). Ou seja, a sua primeira forma de linguagem expressiva: “para ela, o grito constitui o prelúdio à palavra” (p.35). Desde o início da existência o poder contagiante e mobilizador das emoções se

5 Não será, aqui, detalhada cada uma dessas reações. Ao leitor interessado, remetemos à Wallon, 1934/1971)

manifesta. Por isso, para o teórico “o contágio das emoções é um facto comprovado frequentemente” (Wallon, 1941/2005, p.141).

Seguindo a mesma linha de discussão, a psicogenética Walloniana propõe explicar as emoções numa perspectiva integral. Ou seja, as expressões das emoções e os seus fins sociais, logo, o carácter contagioso e coletivo que as mesmas podem exercer sobre os outros, ou por meio deles. Dessa maneira, Wallon (1975) ao refletir sobre a relação da criança com o ambiente social nos primeiros meses de vida, enfatiza a importância comunicativa e contagiante das emoções: “Os seus gestos e gritos tenderão a exprimi-las e a criar as reacções correspondentes no seu meio. Deste modo dá-se uma fusão dela com os próximos por meio duma espécie de consonância afectiva, que faz lembrar o carácter comunicativo das emoções” (p.155).

O autor afirma que a riqueza das expressividades emocionais das crianças nos meses posteriores de vida dependerá das diversidades e oportunidades de relações proporcionadas pelo contexto e, nesse sentido, a pessoa responsável pelos cuidados da criança, em boa parte das vezes, a mãe, desempenha um papel preponderante como mediadora, dada as condições de necessidade, nas quais se encontra a criança ainda pequena. Logo, na teoria walloniana o poder de contágio das emoções materializa-se nas relações sociais.

A respeito disso Wallon (1934/1971) tece o seguinte comentário: “A emoção necessita suscitar reacções similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, possui sobre o outro um grande poder de contágio” (p.91). Nessa direção, Dantas (1983) esclarece que emoção estabelece uma comunhão imediata dos sujeitos entre si e das suas relações com o meio, constituindo-se como o fundamento da intersubjetividade.

Desse modo, gradativamente, a partir de sua condição emocional primitivamente orgânica, a criança percorre um processo de desenvolvimento, concebido, como afirmado em outro contexto deste trabalho, como dialético, na construção de si enquanto sujeito social, onde as emoções transformam-se, ganhando um carácter eminentemente social. Em outros termos, as emoções desempenham um papel fundamental na consciência de si a partir do outro. Com isso, a comunidade escolar e o entorno comunitário, como principais contextos sociais de inserção da criança, contribuem significativamente na sua construção enquanto um ser culturalmente e historicamente constituído. Para Gulassa (2010), a criança “comunica-se com seu grupo familiar por meio de reacções emocionais. Estabelece uma comunhão afetiva, o que precede as relações das ideias (p.105). Desse modo, as emoções cumprem o papel de mediadora nas interações sociais, e,

dessa forma, a criança constitui-se como ser de relação com o seu meio e com os grupos aos quais pertença.

Sendo assim, o estudo das emoções na teoria Walloniana ganha uma originalidade ímpar, visto que elege o papel primordial da afetividade na constituição e na evolução do sujeito. Portanto, a psicogênese da pessoa completa evidencia o caráter primordial das emoções em seus pressupostos teóricos, epistemológicos e ontológicos. Para Wallon é por meio das emoções que a condição biológica do ser humano se converte em social. Isto posto, como afirmamos anteriormente, as emoções têm uma base orgânica, contudo, para o autor, apresenta um caráter social que permite a criança maximizar e especializar suas relações humanas e sociais. Desse modo, de acordo com Almeida (2012), a emoção constitui-se como um fenômeno dinâmico que ultrapassa sua condição primária de estado orgânico, cumprindo uma função mediadora na socialização dos sujeitos.

Em relação ao estudo das emoções, em Vigotski, duas observações introdutórias são necessárias: a primeira diz respeito ao fato de serem recentes, no Brasil, os estudos das emoções na perspectiva histórico-cultural; a segunda nos alerta para a necessidade de não dissociação entre o estudo das emoções e o conceito de vivência.

Iniciando pelo conceito de vivência, para (Vigotski, 2010):

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (p.687).

Vigotski (1933/2012d) explica que a vivência cumpre uma dinâmica biossocial, e, nesse sentido, é algo que se situa entre o sujeito e o contexto, estabelecendo, portanto, uma condição de intermédio entre ambos. Esta relação cumpre a função de revelar o significado, para o sujeito, do momento vivido e de que modo os aspectos do meio influenciam o seu desenvolvimento. Dito de outro modo, para Vigotski,

a vivência expressa, de maneira clara, duas dimensões: a dimensão da influência do meio no sujeito, por um lado, e, por outro, o modo como o sujeito vive essa dinâmica ao manifestar, naquele momento específico, a sua singularidade, construída ao longo do seu desenvolvimento histórico-social. Assim, durante o processo de seu desenvolvimento histórico, o sujeito realiza uma série de vivências, que são reguladas pelas diferentes relações intersubjetivas, que se sucedem nos diversos momentos e espaços dos contextos desse desenvolvimento. O esboço do conceito de vivência, acima, é condição necessária para entendermos o estudo das emoções em Vigotski, a seguir.

Como dizem os autores (Machado, Facci, & Barroco, 2011), mesmo existindo poucas evidências sobre o estudo das emoções em Vigotski, esta temática perpassa todos os trabalhos escritos pelo autor, inclusive aqueles que não são de cunho psicológico (no entendimento dos autores acima citados) como *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (1916) e *Psicologia da Arte* (1925), nos quais o autor analisa o fenômeno da reação estética, ou seja, o que acontece quando o ser humano se emociona diante de uma obra de arte. Nessa mesma direção, Toassa (2011) afirma que no livro *Psicologia da Arte*, Vigotski realiza um prenúncio de suas críticas realizadas na obra *Teoria das Emoções*, às correntes psicológicas que compreendiam as emoções como fenômenos perceptuais e fisiológicos originárias de mecanismos estímulo-resposta.

A principal publicação de Vigotski sobre esse trabalho foi sua obra *Teoria das Emoções: estudo histórico-psicológico*⁶, escrita entre 1931 a 1933 e deixada inacabada pelo autor, possivelmente, devido a sua condição debilitada de saúde.

Para Vigotski, o ponto de vista das teorias psicológicas organicistas sobre as emoções e seu desenvolvimento no sujeito não era suficiente para a explicação dos complexos fatores nela implicados.

Segundo a perspectiva histórico cultural por ele delineada, o desenvolvimento histórico das emoções consiste fundamentalmente, na ação, em que se alteram as conexões iniciais em que foram pro-

⁶ De acordo com Sawaia (2000), o título original da obra *Teoria das Emoções* (1931 - 1933) é: *Espinosa e sua teoria dos afetos-prolegômenos à Psicologia do Homem*. Todavia, mesmo com a referência à Espinosa no título original do livro esse autor não conseguiu realizar uma análise profunda da filosofia de Espinosa; na maior parte dos capítulos tece críticas às teorias psicológicas sustentadas pela filosofia de Descartes. Não obstante, o próprio Vigotski afirma, no prefácio de *Psicologia da Arte* (1925), que o seu pensamento constituiu-se sob o signo das palavras de Espinosa.

duzidas e, conseqüentemente, surge uma nova ordem e novas conexões. Complementando esta ideia, Vigotski concebe a importância das emoções, elevando-as para um plano superior da vida psicológica, tirando-as, portanto, de um lugar de processos fisiológicos da ordem das funções psicológicas inferiores, como são concebidas em uma concepção naturalista de seu desenvolvimento. Como explica, Machado et al. (2011): “Para Vigotski, as emoções são funções psicológicas superiores, portanto, culturalizadas e passíveis de desenvolvimento, transformação ou novas aparições. Além disso, a concepção vigotskiana de emoção coloca esse processo psicológico em estreita relação com outros do psiquismo humano” (p.651). Ainda em Machado et al., temos a afirmação de que o autor bielorrusso compreende “as emoções como formadas a partir de condições histórico-culturais, portanto, aprendidas em determinado contexto” (p.651), desempenhando uma atividade mediadora, ao cumprir uma função de intermédio entre o sujeito e o seu contexto histórico-social.

Para Vigotski (1930/2013), as emoções concebidas como processos psicológicos superiores surgem somente na condição histórica, sendo o resultado das relações intersubjetivas entre os sujeitos. Neste fato reside o processo de desenvolvimento das emoções.

Machado, et al. (2011) afirmam que em diversas culturas as emoções são expressas em signo (palavra, gesto) modificando-se e ganhando continuidade na intersubjetividade, tendo a linguagem um papel central como organizadora das mesmas. Em vista disso, os sentimentos (dimensão psicológica das emoções) são emoções que ganham significado por meio da linguagem, e, em diferentes contextos participam do processo de desenvolvimento sociocultural dos sujeitos (Costa & Pascual, 2012).

Isto posto, para esses autores, no processo de desenvolvimento os sujeitos estabelecem intercâmbios sociais, portanto, comunicam-se e aprendem socialmente a significar suas emoções (sentimentos), constituindo sua condição, enquanto sujeitos, histórico-sócio-emocionais. Sendo assim, as palavras organizam e materializam as emoções, desvelando-as do mundo interno dos sujeitos e expressando-as em sua realidade externa (conjunto de relações sociais). Nessa direção destacamos as palavras de Machado, et al. (2011): “as concepções de linguagem e emoção estão imbricadas pelo colorido emocional que acompanha cada palavra, situado no tempo e na história” (p.652).

Como mostra Brossard (2012), as emoções humanas têm um caráter eminentemente cultural e significante, ou seja, vão sendo organizadas dinamicamente de acordo com o meio social no qual o sujeito

está inserido e são essências para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, se constroem, se transformam, se significam, se ressignificam.

Cabe-nos destacar, desse modo, a necessidade de uma concepção de sujeito que leve em consideração o desenvolvimento social das emoções, e que a vida emocional ganhe um lugar central em seu processo de constituição. Para este mesmo autor, as expressões emocionais (risos, choros) são materializações da experiência emocional do sujeito, isto é, a dimensão afetiva de como ele viveu e experimentou dada situação ou evento. Desta maneira, o desenvolvimento é compreendido essencialmente como uma transformação de relações interfuncionais e de mudanças nessas relações e, portanto mudanças de posição do sujeito (relação dialética). Desse modo, as emoções diferenciam-se e transformam-se no decorrer do desenvolvimento em alterações ou mudanças de posição dos sujeitos no centro do sistema das funções vividas nos diferentes contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do exercício aqui proposto, podemos observar que esses autores, ao investigarem os processos de constituição/desenvolvimento do sujeito, trouxeram reflexões ímpares e complementares que contribuem, sem sombra de dúvidas, para se pensar os contextos educacionais, suas especificidades, seu tempo e espaço de inserção na sociedade e, principalmente, as inter-relações presentes nesses contextos, com ênfase naquelas estabelecidas pelo sujeito aprendiz, objetivo último das aprendizagens.

Em relação à perspectiva epistemológica, as duas vertentes teóricas alicerçam-se no pensamento Marxista; o método dialético, guardadas as especificidades de cada um desses teóricos, desempenhou uma influência substancial no desenvolvimento e desdobramentos de suas teorias. Mesmo assim, as duas perspectivas convergem num ponto fundamental: a relevância do meio social no desenvolvimento, constituição e construção dos sujeitos.

Ainda sobre o ponto de vista epistemológico, os dois teóricos criaram, a partir de um inovador enfoque metodológico, uma nova psicologia geral. Desse modo, estes autores se opuseram aos paradigmas psicológicos naturalizantes e biologizantes acerca do fenômeno psicológico e, consequentemente, contrários à compreensão reducionista acerca da ontologia do sujeito. Assim, ambos concebem o processo de constituição do sujeito em sua relação íntima com o outro, tornando sua constituição substancialmente social. Desse modo, ambos os autores

convergem na compreensão de que a constituição e desenvolvimento histórico dos sujeitos acontece no campo da intersubjetividade.

Assim, Psicologia e Educação mostram-se como campos de observação, de questões para investigação, de construção de conhecimento e de instrumentos de aprimoramento de nossas práticas no cotidiano dos contextos educativos. Esta constatação oferece elementos para pesquisas interdisciplinares entre o conhecimento psicológico e educacional fundamentadas na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e na psicologia psicogenética de Henri Wallon.

Esperamos, com as reflexões aqui sugeridas, contribuir para a construção de conhecimento, reconhecendo que essa construção só ganha importância e valor quando pode ser socializada e fazer emergir inquietações suficientes para moverem possíveis estudos e teorizações sobre essas duas abordagens cujo legado, sem dúvidas, enriquece nosso pensamento a respeito dos processos educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. (2016). A constituição do eu e a alteridade: diálogos entre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e a psicologia psicogenética de Henri Wallon. **Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Psicologia.
- ALMEIDA, A. R. S. (2012). **A emoção na sala de aula** (8a ed.). Campinas: Papirus.
- BASTOS, A. B. B. I. (2003). **A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BOZHOVICH, L. I. (2009). The Social Situation of Child Development. **Journal of Russian and East European Psychology**, 47 (4), 59-86
- BROSSARD, M. (2012). Le développement comme transformation par appropriation des oeuvres de la culture. In: Y. Clot (org). **Vygotski maintenant** (pp. 95 - 116). Paris: La Dispute.
- CAMPOS, H. C. e FRANCISCHINI, R. (2003). Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudos**, 8(1), 119-129. Maringá, Jan./Junho.

COSTA, A. J. A., & PASCUAL, J. G. (2012). Análise sobre as emoções no livro *Teoría de las Emociones* (Vigotski). **Psicologia & Sociedade**, 24(3), 628-637.

DANTAS, P. S. (1983). **Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética**. São Paulo: Brasiliense.

DÉR, L. C. S. (2010). A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: Mahoney, A. A., Almeida, L. R. (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon** (pp. 13 – 24) (2a Ed.). São Paulo: Loyola.

FARACO, C. A. (2013). **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin** (1ª ed., 2ª reimpressão). São Paulo: Parábola Editorial.

FRIEDRICH, J. (2012). **Lev Vigotski: Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica** (1a ed.). Campinas: Mercado de letras.

GALVÃO, I. (2011). **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil** (20a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

GULASSA, M. L. C. R. (2010). A constituição da pessoa: os processos grupais: Mahoney, A. A., Almeida, L. R. (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon** (pp. 95 – 118) (2a Ed.). São Paulo: Loyola.

MACHADO, L. V., FACCI, M. G. D., e BARROCO, S. M. S. (2011). Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, 16(4), 647-657.

MOLON, S. I. (2011). Notas sobre constituição do Sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, 16 (4), 613-622.

PINO, A. L. (1993). Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia**, 1(1), 17-24.

SAWAIA, B. B. (2000). **A emoção como locus de produção do conhecimento – uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa**. Recuperado de <http://www.fe.unicamp.br/br2000/indit.htm>

TEIXEIRA, E. S. (2005). **Vigotski e o materialismo dialético: uma introdução aos fundamentos filosóficos da Psicologia Histórico-cultural**. Pato Branco: FADEP.

TOASSA, G. (2011). **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papirus.

VIGOTSKI, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia (M.P. Vinha, Trad.). **Psicologia, USP**, 21(4), 681-701.

VIGOTSKI, L. S. (2012a). Método de Investigación. In: L. S. Vygotski, **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique** (pp. 47 - 96). Madrid: Machado Grupo de Distribución. (Texto original publicado em 1931).

_____. (2012b). Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: L. S. Vygotski, **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique** (pp. 139 - 168). Madrid: Machado Grupo de Distribución. (Texto original publicado em 1931).

_____. (2012c). El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: L. S. Vygotski, **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique** (pp. 11 - 46). Madrid: Machado Grupo de Distribución. (Texto original publicado em 1931).

_____. (2012d). La crisis de los siete años. In: L. S. Vygotski, **Obras Escogidas IV: Paidología del adolescente y problemas de la psicología infantil** (pp. 377 - 386). Madrid: Machado Grupo de Distribución. (Texto original publicado em 1933).

_____. (2013). Sobre los sistema psicológicos. **Obras Escogidas I: El significado histórico de la crisis de la psicología** (pp. 71 - 93) Madrid: Machado Grupo de Distribución. (Texto original publicado em 1930).

WALLON, H. (1971). **As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade** (P. S. Dantas, Trad.). São Paulo: Difusão Europeia do livro. (Texto original publicado em 1934).

_____. (1975). **Objectivos e métodos da psicologia** (F. de Sousa, Trad.). Lisboa: editorial estampa.

_____. (2005). **A evolução psicológica da criança** (C. Carvalho, Trad.). Lisboa: Edições 70, LDA. (Texto original publicado em 1941).

_____. (2008). **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis, RJ: Vozes. (Texto original publicado em 1942).

Interfaces entre a Psicologia e a Educação: Reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar

Meire Nunes Viana⁷

INTRODUÇÃO

A área da Psicologia Escolar e Educacional permanece marcada pelas dificuldades apontadas por psicólogos e psicólogas que atuam no campo da educação, principalmente no que se refere a compreensão da comunidade escolar sobre o papel da psicologia neste campo. Esta questão fica evidenciada nas demandas escolares apresentadas aos profissionais pelos educadores, com a centralidade nos alunos e apresentando uma expectativa de intervenção voltada para psicodiagnóstico ou atendimento individualizado, representado em um problema cuja solução acredita-se ser da psicologia. De outro lado também se ampliam na literatura publicações que apontam atualmente para a ineficiência do modelo clínico no contexto educacional, e sobre a importância de avaliar as demandas com uma visão sistêmica, associando reflexões sobre novos modelos de intervenção.

Este artigo se baseou em estudo realizado na pós-graduação em nível de mestrado, ocasião em que buscamos examinar como são trabalhadas as demandas escolares na rede de ensino, quando não exis-

7 Psicóloga Escolar e Psicóloga Clínica, graduada pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), Mestre em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Gestalt-terapia pelo Instituto Sedes Sapientiae/SP com foco no desenvolvimento da criança e do adolescente. Tem experiência com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: Psicologia Educacional, Psicologia Clínica com Crianças, Adolescentes e Famílias e Formação de Educadores. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Trabalho Educação Estética e Sociedade (GPTREES) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Possui histórico na direção do Sindicato dos Psicólogos do Ceará (PSINDCE). Atualmente Diretora e docente do Instituto Crisálide – Centro de Gestalt-Terapia, atuando em consultoria educacional e Projetos Sociais. Membro do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e membro da Comissão Nacional de Psicologia na Educação do CFP (PSINAED). E-mail: meireviana@ymail.com

te um profissional de psicologia atuando na educação. Considerando que o único serviço de assistência a crianças e adolescentes em Fortaleza/CE, à época da pesquisa (2005-2006) consistia no Projeto Raízes de Cidadania, e que no decorrer do estudo o modelo de funcionamento do serviço de psicologia variou de Psicologia Clínica para Psicologia Social, e em seguida estabelecendo uma interface com a implantação dos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS). Nosso desafio consistiu em verificar como os profissionais de psicologia conheciam a demanda e planejavam suas ações realizando um contraponto com as expectativas dos educadores.

Quando efetuamos uma revisão histórica do processo de desenvolvimento da psicologia como ciência, constatamos que a educação foi a principal vertente para o desenvolvimento da psicologia; e que esta história sempre esteve “colada” aos interesses de grupos dominantes, que impulsionavam a produção de conhecimento e aplicação da psicologia em alguma direção. Uma das marcas mais notáveis está na ampliação da capacidade de controle e produtividade dos seres humanos.

Várias teorias psicológicas, direta ou indiretamente fundamentadas no liberalismo individualizante têm levado os trabalhos por um caminho que responsabiliza o indivíduo pelos seus desajustamentos. Michel Foucault (1986) foi um dos que buscou alertar sobre as implicações de como a cultura contribui para o reconhecimento da doença mental, a partir da construção de seus valores e demonstra que assim o louco, o homossexual, o desempregado, o criminoso, o libertino, a prostituta, etc. não passam de expressões a partir do discurso de normal e patológico, que nada mais são do que as faces do poder da ideologia dominante.

Neste estudo estaremos sustentados nos fundamentos teóricos a partir dos pressupostos sobre os processos de mediação colocados por Lev Vygotsky. Esta abordagem começa a surgir no Brasil no final da década de 70 e teve inserções na Educação e na Psicologia da Educação, voltados principalmente para a compreensão dos processos cognitivos do indivíduo, incluindo-se na análise a relação de seu desenvolvimento com o contexto social e cultural. Concebe assim o homem como sujeito ativo, construído social e historicamente, este autor apresenta inclusive a noção de desenvolvimento real, cujo nível estaria relacionado às funções ou capacidades já dominadas pelo sujeito, mas apresenta também a noção de desenvolvimento potencial, que diz respeito àquilo que o sujeito é capaz de realizar mediante a ajuda de outra pessoa, nas trocas possíveis das relações sociais.

Maluf (2003) apresenta uma avaliação da Psicologia Educacional no Brasil, em três momentos: no primeiro, ela é vista como uma disciplina

que aplica os conhecimentos da Psicologia Geral na Educação tendo como foco a Psicologia Experimental, a única considerada científica; Num segundo momento, a Psicologia Educacional é vista como uma possibilidade teórica e prática para compreensão do desenvolvimento. Nesta época ocorreu uma grande influência dos estudos de Binet, Claparède e Piaget. Somente a partir de finais da década de setenta e início da década de oitenta, passa-se a refletir sobre os modelos de atuação, que até então considerava a dificuldade de aprendizagem como um problema do aprendiz. Neste terceiro momento, inicia-se assim uma nova fase em que cada vez mais se torna evidente o aspecto autoritário e ineficaz desta forma de entendimento sobre os problemas de aprendizagem. Mais do que conhecer o processo de desenvolvimento, os profissionais da psicologia seriam impulsionados a conceber o processo educacional na sua complexidade, na interação professor e aluno.

Neste contexto da última fase, evidenciou-se no Brasil um movimento de reflexão e crítica a respeito das relações entre a Psicologia e a Educação, buscando entre outras coisas conhecer os determinantes históricos e sociais que envolviam a formação e a atuação em psicologia escolar. A partir da década de 1980 e no decorrer da década de 1990, verificamos que se passa a questionar a universalidade de teorias psicológicas e das técnicas de avaliação, afirmando uma relação mais próxima entre a psicologia e a sociedade, onde se passou inclusive a defender a interdisciplinaridade como um recurso fundamental na compreensão do comportamento humano. Entretanto Maria Regina Maluf (2003) comenta que apesar de elevado número de publicações nesta área, as mesmas estariam mais limitadas a estudar aspectos clínicos e psicométricos da atividade de psicólogos e de psicólogas, ainda descontextualizada sobre uma nova proposta de modelo de atuação. E ainda que diversos autores introduzam a noção de atuação preventiva como forma de superar esta atuação puramente remediativa, esta reflexão não era suficiente para ultrapassar a adoção do modelo clínico na prática da psicologia escolar, onde a tendência permanecia numa carga de patologização dos fenômenos educacionais.

Segundo Maluf (2003) atualmente é possível identificar através da produção acadêmica, duas grandes vertentes: uma que continua efetuando a crítica e apresentado os alertas com relação ao modelo de atuação pautado no viés clínico e outra que relata novas experiências na atuação do psicólogo na educação na tentativa de oferecer caminhos aos profissionais da área. Entretanto em ambos os casos é possível afirmar que os profissionais continuam a enfrentar dificuldades para efetivar um modelo de atuação contextualizado, principalmen-

te porque este se constrói num caminho diferenciado da expectativa dos educadores que demandam o serviço.

CONVERSANDO SOBRE A FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Iniciando a discussão que nos propomos, destacamos que a formação e o exercício profissional de psicologia escolar e também a interface entre a Psicologia e a Educação, vêm sendo objeto de trabalho em diferentes grupos de pesquisa, inclusive na Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Psicologia (ANPEPP), se consolidando como *Grupo de Trabalho em Psicologia Escolar e Educacional*, priorizando os estudos nas questões teórico-práticas ligadas à formação inicial, formação continuada, à identidade e ao exercício profissional do psicólogo escolar (ALMEIDA, 2003).

Algumas reflexões importantes passaram a nortear as pesquisas na área da Psicologia Escolar e Educacional, principalmente aquelas que apontam para a busca da relação entre saúde/doença, prevenção/tratamento, educação/terapia além do próprio estudo sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e suas implicações para a atuação psicológica na instituição escolar. Igualmente se registra a preocupação em reavaliar os modos de atuação do psicólogo ou da psicóloga frente às queixas escolares, implicando repensar seu papel para além da avaliação e da disciplina, considerando assim uma ampliação no olhar e na prática.

Conforme aponta Cruces (2003) ao realizar um estudo sobre o percurso histórico da Psicologia no Brasil, encontramos dados que revelam um desenvolvimento muito voltado para atender os problemas da Educação. Embora a Psicologia aplicada à Educação, tenha sido a propulsora de grande parte do desenvolvimento da psicologia, aos poucos o psicodiagnóstico e a avaliação psicológica, consideradas atividades inerentes e exclusivas dos psicólogos, passam a serem as atividades mais desenvolvidas e estudadas, como se as demais atuações não apresentassem o mesmo grau de importância, chegando inclusive a reduzir significativamente o número de disciplinas de Psicologia Escolar durante a formação. Em nosso estudo este aspecto da formação em Psicologia foi confirmando, apresentando a atualidade desta reflexão, uma vez que os psicólogos entrevistados, em grande número são formados já no princípio do século XXI e registram no histórico da formação esta carência; constatando que ao ser consultado sobre a formação teórica para atuação na Psicologia Escolar e Educacional, os psicólogos e as psicólogas entrevistados apresentaram várias respostas semelhantes a esta:

[...] a Psicologia Educacional eu acho que depende mais da formação pessoal, não é uma coisa que seja muito exigida da gente. Nós temos muitas ações educativas, mas não a educação formal. Acho que aqueles que trabalham em escolas talvez busquem se instruir nisto um pouco mais (VIANA, 2006, pág. 133)

Ou ainda:

Possuem sim, mas possuem um conhecimento que eu acho muito rico, que é o da prática, da vivência. De poder conhecer os meninos que chegam lá, de ir conhecer as relações nas escolas... Não é só a universidade que fomenta a busca do conhecimento, tem muita coisa que acontece no cotidiano (VIANA, 2006, pág. 131)

Segundo Maluf (1999) que apresenta reflexões na área da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento nos últimos anos, uma das razões para a fragilidade da formação está relacionado ao fato de existirem cursos de graduação que são mantidos à margem de avaliações que lhes garantissem qualidade, fazendo sua expansão de modo desenfreado, aliados em sua maioria a interesses puramente econômicos.

Na nossa sociedade cultuamos os direitos individuais e comunitários, entretanto convivemos com a problemática da exclusão de grande parcela da população na participação dos bens. O direito à educação formal com todos os seus efeitos na vida social, ainda não se concretizou para uma boa parte da população. Esta realidade faz parte do cotidiano e dos problemas com os quais se deparam os psicólogos e as psicólogas escolares. O discurso crítico não é hegemônico, embora nos últimos anos tenha começado a surgir algumas práticas inovadoras, que de maneira geral, são construídas em bases e expectativas mais realistas. E assim se propõe a pensar a Psicologia Escolar como uma possibilidade de favorecer a criação de condições apropriadas ao desenvolvimento e à aprendizagem, colocando no campo das preocupações a ética individual e social.

A nomenclatura da área também passou a ser foco de reflexão, quando se fala de Psicologia Educacional, não está se referindo unicamente as atuações nas instituições de ensino, mas sua possibilidade em diversos locais em que possa se pensar o caráter preventivo e educativo em saúde mental, seja nas comunidades, seja nas empresas, ou ainda nas diversas organizações não governamentais que desenvolvem trabalhos socioeducativos. Entretanto isto não é um consenso, existe também a visão de alguns que partem do princípio de que Psicologia Educacional seria uma ciência multidisciplinar, enquanto consideram a Psicologia Escolar mais como disciplina aplicada. Con-

cordamos aqui com Maluf (2003), que defende que a Psicologia Educacional possui uma concepção mais ampla como ciência dos fundamentos do processo educacional, com a qual se relaciona a Psicologia Escolar, que tem lugar na escola e em outras instituições associadas com o processo de criar, educar e instruir.

VIANA (2006) aponta algumas das avaliações dos entrevistados neste sentido reproduzem de certa forma estas duas concepções, onde existem aqueles que apresentam a compreensão apresentada por Maluf, e de forma abrangente, entende que:

Psicologia Educacional lida com as relações na educação, pode ser numa escola ou em todos os lugares onde as pessoas estão aprendendo e ensinando, ou tratando de coisas de educação (VIANA, 2006, pág 133).

Que contrastam com outros que pensam que:

Psicologia Educacional é uma área de conhecimento da psicologia que tem como objeto de estudo e de análise as teorias educacionais, relacionadas à educação. Diferente da Psicologia Escolar que é mais prática. Educacionais são aqueles psicólogos que pensam a educação. Já a psicologia escolar é que é voltada para o contexto educativo [...] (VIANA, 2006, pág 133).

O Conselho Federal de Psicologia, acompanhando a orientação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPP-EE), configura o Psicólogo Escolar e Educacional, conforme abaixo:

Atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem. Nessa tarefa, considera as características do corpo docente, do currículo, das normas da instituição, do material didático, do corpo discente e demais elementos do sistema. Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais (CFP, 2007, p. 18).

No que se refere às questões administrativas o Psicólogo Escolar e Educacional contribui ainda:

No âmbito administrativo, contribui na análise e intervenção no clima educacional, buscando melhor funcionamento do sistema que resultará na realização dos objetivos educacionais. Participa de programas de orientação profissional com a finalidade de contribuir no processo de escolha da profissão e em questões referentes à adaptação do indivíduo ao trabalho. Analisa as características do indivíduo portador de necessidades especiais para orientar a aplicação de programas especiais de ensino. Realiza seu trabalho em equipe interdisciplinar, integrando seus conhecimentos àqueles dos demais profissionais da educação. Para isso realiza tarefas como, por exemplo: a) aplicar conhecimentos psicológicos na escola, concernentes ao processo ensino-aprendizagem, em análises e intervenções psicopedagógicas; referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família-comunidade-escola, para promover o desenvolvimento integral do ser; b) analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de ensino para auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais capazes de atender às necessidades individuais; c) prestar serviços diretos e indiretos aos agentes educacionais, como profissional autônomo, orientando programas de apoio administrativo e educacional; d) desenvolver estudos e analisar as relações homem-ambiente físico, material, social e cultural quanto ao processo ensino-aprendizagem e produtividade educacional; e) desenvolver programas visando a qualidade de vida e cuidados indispensáveis às atividades acadêmicas; f) implementar programas para desenvolver habilidades básicas para aquisição de conhecimento e o desenvolvimento humano; g) validar e utilizar instrumentos e testes psicológicos adequados e fidedignos para fornecer subsídios para o replanejamento e formulação do plano escolar, ajustes e orientações à equipe escolar e avaliação da eficiência dos programas educacionais; h) pesquisar dados sobre a realidade da escola em seus múltiplos aspectos, visando desenvolver o conhecimento científico (CFP, 2007, p. 18).

Com respeito à Psicologia Escolar e Educacional, o que notamos é que embora os profissionais de psicologia tenham mais clareza do que outros colaboradores, no que se refere à contraindicação da utilização do modelo clínico dentro da escola, junto aos educadores ainda existe um conhecimento bastante superficial sobre as possibilidades de intervenção e do papel deste profissional, como apresentado por educa-

dores entrevistados em nosso estudo, conforme abaixo:

Psicologia Educacional é aquela onde o psicólogo está na escola para atender as demandas do aluno ou da comunidade escolar, não para realizar atendimento clínico dentro da escola, mas articular aquelas demandas trazidas dentro do contexto escolar (VIANA, 2006, pág 134).

A PSICOLOGIA ESCOLAR NA INTERFACE COM A PSICOPEDAGOGIA

A Psicopedagogia surge como outro campo de interface da Psicologia Escolar e Educacional, estando focada nos processos de aprendizagem. Esta prática embora possua variadas possibilidades de intervenção, tem sido frequentemente utilizada para auxiliar a correção no descompasso do processo de aprendizagem dos alunos que “não acompanham o bonde”. Lembramos aqui, que o processo educativo no Brasil, possui as marcas e comprometimento devido aos condicionantes do Banco Mundial para a educação, ocorridas nas décadas de 80 e 90.

Nossas crianças se veem divididas entre duas realidades distintas: a) Nas escolas públicas o seu processo de aprendizagem ficou em segundo plano, em favor da manutenção de índices “satisfatórios” de repetência escolar, pautados na lógica econômica que norteou a política educacional por várias décadas no final do século XX. Com frequência se encontravam jovens na 5ª ou 6ª série do ensino fundamental que não se encontravam alfabetizados ou em condições de realizar uma produção ou compreensão textual. Com frequência este processo se desdobrava em desestímulo, evasão escolar, fragilidade para elaborar um projeto de futuro, e o que é ainda pior, são responsabilizados por suas dificuldades; b) Nas escolas particulares, que têm nas últimas décadas se multiplicado e ampliado seu campo de abrangência nos moldes do projeto neoliberal, contando com a desqualificação da escola pública para este crescimento e condições de concorrência no mercado, colocam as crianças em um processo de competição desumano rumo a obtenção de uma vaga na universidade. Desta forma impõe aos mesmos um ritmo de aprendizagem insuportável para a maior parte dos alunos, que também são considerados pouco competentes e necessitando de auxílio para acelerarem o processo.

Nessa realidade, a Psicopedagogia surgiu como a grande solução, ou seja, uma área do conhecimento que se constitui na interface da Pedagogia e da Psicologia, e se propõe a auxiliar as crianças principalmente nas “dificuldades de aprendizagem”. O fato de que na nossa realidade

brasileira o quantitativo de crianças que não acompanham o ritmo escolar tem se multiplicado de forma gigantesca e assim a Psicopedagogia tornou-se um campo de trabalho promissor. Ressaltamos aqui que, na nossa visão, a Psicopedagogia isoladamente não dá conta de solucionar os impasses gerados num processo educacional desconcentrado.

Não estamos neste estudo aprofundando os impasses próprios da relação profissional entre a Psicopedagogia e a Psicologia, que se constituíram em fortes debates quanto ao campo de trabalho. O Conselho Federal de Psicologia se posiciona formalmente contra a regulamentação da primeira como profissão, por entender que esta se refere apenas a uma prática especializada de dois campos, quais sejam a Pedagogia e a Psicologia. Salientamos inclusive que o caminho trilhado pelo psicopedagogo clínico (profissional liberal) caminha na contramão do que a Psicologia Escolar e Educacional vem se desenvolvendo, pois termina por reafirmar e manter o foco no processo individualizado no aluno, quando na verdade existe uma gama de variáveis contribuindo para o fenômeno.

Conforme podemos verificar a Psicopedagogia poderia perfeitamente estar incluída na especialidade do Psicólogo Escolar e Educacional, até porque diz respeito a um mesmo campo de atuação, ou seja, a intervenção psicológica na educação, diferenciando-se enquanto técnica. Embora reconheçamos que as dificuldades impostas às nossas crianças pelo processo educativo, careçam atualmente de solução, e que as técnicas da psicopedagogia oferecem certa contribuição neste sentido, poderíamos inclusive afirmar que o desejável para a educação seria que a intervenção corretiva da psicopedagogia fosse completamente desnecessária e que a contribuição da psicologia na educação estivesse centrada no fortalecimento e promoção do desenvolvimento harmonioso e saudável de nossas crianças e adolescentes.

Viana (2006) em seu estudo apresenta falas que direcionam também a reflexão sobre a correlação entre a Psicologia Educacional e a Psicopedagogia, expondo a fala de uma das psicólogas entrevistadas:

A Psicologia Escolar para mim se confunde um pouco com a psicopedagogia, eu achei isto quando estava fazendo a especialização. Você estuda a instituição, as formas de funcionamento da instituição, as formas de comunicação, o que está favorecendo a aprendizagem e o que estaria impedindo a aprendizagem, quais são os aspectos psicossociais que estão influenciando a população da escola. Ele está ali para facilitar o processo de aprendizagem. Verificar as formas de autoridade, de exercício de poder, como é que dentro da instituição estaria relacionada ao processo de aprendizagem (VIANA, 2006, pag. 137).

A percepção sobre o que seria Psicologia Escolar e Educacional para aqueles que não possuem a formação na psicologia, acentua ainda mais a confluência com a Psicopedagogia, e acreditam que:

Psicologia Educacional é o trabalho com crianças com problemas psicológicos, que tem dificuldades de prestar atenção, questões que diz respeito a dificuldades de compreensão ou aprendizagem. Mas não acho que tem a ver esta história de menino danado não, acho que isto é outra coisa (VIANA, 2006, pag. 135).

Segundo Cruces (2003), na área escolar “convivem, lado a lado, modelos de atuações e práticas extremamente críticas e inovadoras e atuações permeadas pela visão curativa e individualizadas, que é denunciada por ser estigmatizadora”. Provocando assim, a partir da década de noventa, estudos que buscam encontrar as condições e o preparo necessários ao profissional da Psicologia Escolar e Educacional, e das Políticas Educacionais de forma a privilegiar uma prática que atenda aos interesses da educação para a cidadania.

Se o homem é o produto de sua história, considerando história sua realidade concreta, realística e verdadeira, ele é também fruto de suas experiências, suas construções, seus anseios, sonhos, desejos e ilusões; e considerando ainda que a aprendizagem se constitua um valor na educação tanto escolar como familiar, esta se torna um qualificante da criança; e que como tal contribui na estruturação de seu funcionamento. Refletir sobre qual a ação do profissional de psicologia nas escolas, capaz de contribuir para que crianças e adolescentes se desenvolvam com autonomia e com uma visão crítica da realidade, é uma preocupação que se apresenta. E Freire elucida este aspecto com propriedade:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (FREIRE, 1996, pag.)

Não é de hoje, que se pesquisa e se conhece a infinidade de problemas que a escola tem que enfrentar no processo educacional. Os desafios vão desde a formação do educador, a sua valorização profissional, a satisfação dos insumos necessários ao processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de tecnologias e metodologias compatíveis com a realidade social e até mais recentemente uma preocupação com relação à missão do educador frente a um ser que cresce e se forma para a vida.

A legislação e a constante mobilização nos debates das instituições acadêmicas ou representativas da psicologia, tem encaminhado a temática sobre o protagonismo social como linha norteadora para a ação do profissional de psicologia, e balizador para ações que possam efetivamente contribuir para a emancipação das pessoas e compromisso com a transformação social. Entretanto ainda não são suficientes para modificar a realidade de maneira geral, observa-se um aumento dos encaminhamentos das questões que envolvem a criança e o adolescente na escola, como se o problema fosse individual e específico de cada um deles, que por qualquer razão – que o psicólogo ou psicóloga teria que avaliar – não acompanham o processo de aprendizagem ou não apresentam o perfil de comportamento esperado, o que leva muitas vezes o profissional a se envolver mais com a demanda prejudicando assim a solução do problema, quando não se realiza uma avaliação institucional de maneira sistêmica.

Monteiro Lobato, em diversos volumes de sua obra, faz uma reflexão sobre as reais possibilidades de aprendizagem que acontecem na escola e a leitura que a criança faz dela, em “Serões de Dona Benta”, em alguns casos ainda bem atual:

No outro dia Dona Benta recebeu carta de Dona Antonica, sua filha, dizendo que as aulas de Pedrinho iam começar e que o mandasse imediatamente.

- Que pena! Suspirou Pedrinho, quando Dona Benta lhe trouxe a notícia. - Anda mamãe muito iludida, pensando que aprendo muita coisa na escola. Puro engano. Tudo quanto sei me foi ensinado por vovó, durante as férias que passo aqui. Só vovó sabe ensinar. Não caceteia, não diz coisas que não entendo. Apesar disso, tenho cada ano de passar oito meses na escola. Aqui só passo quatro [...] (Lobato, 1982, p. 201)

Paulo Freire fazia questão de afirmar constantemente que, enquanto educadores somos políticos e artistas, mas nunca somente técnicos. E certa vez num debate⁸ com psicólogos, discutindo sobre adaptação e alienação, e sobre posição política, ele respondeu:

Na medida em que eu como educador – e o psicólogo é educador – e enquanto cientista nos clarificamos (não importa se cientista de laboratório ou cientista social) com relação à nossa prá-

8 Encontro de Gestalt-Terapia – Instituto Sedes Sapientiae – S.Paulo – Set/1981 (transcrição de gravação)

tica, ao responder perguntas como estas: **a quem sirvo com a minha ciência? A quem sirvo com a minha prática? O que sei e o que estou sabendo em favor de quem? Aplico o que sei e conheço mais em favor de quem? Contra quem estou conhecendo?** Porque não é possível conhecer em favor de A a não ser contra B. Numa sociedade de classes isto é inviável. E numa sociedade que pensa que acabou com as classes, sem ter acabado ainda com elas... estas perguntas são políticas e não epistemológicas. Elas também são epistemológicas, mas acontece que há uma epistemologia e uma epistemologia e é preciso saber qual é e a quem a define. No meu entender, quem define isto é a opção política do cientista (FREIRE, 1981) [grifos do autor].

Neste estudo verificamos que entre a comunidade escolar e outros profissionais que não possuem formação em psicologia, a psicologia escolar e educacional é considerada mais no aspecto curativo do **menino danado**, onde os problemas de aprendizagem são menos relevantes comparados às questões de violência nas escolas, agressividade, conflitos de autoridade, etc., Viana (2006) verifica isto na expressão de uma das educadoras entrevistadas:

Acho que Psicologia Educacional deve ser aquela que se preocupa com as questões ligadas à educação, não sei bem como, mas talvez poderia auxiliar os professores a lidar com os problemas de ordem emocional que surgem, ajudando-nos a diferenciar os processos naturais do desenvolvimento da criança e do adolescente, daqueles que estão fora de sintonia e precisam de ajuda. Um dos maiores problemas que enfrentamos na escola é a questão da agressividade na meninada, tenho consciência de que essa agressividade não é gratuita ela reflete dificuldades dessa garotada (VIANA, 2006, pág 141).

Constatamos entre os psicólogos e psicólogas entrevistados – apesar de muitas vezes contrariar a expectativa dos educadores – que esta consolidada a compreensão de que não se faz psicologia clínica na escola, e nos pareceu que isto já é um reflexo dos questionamentos recentes no campo da Psicologia Escolar e Educacional, já absorvidos por alguns cursos de formação em psicologia já na graduação.

A Psicologia da Educação é considerada como disciplina integrante ao grupo das ciências psicológicas, mas estabelece também limites comuns com as ciências da educação. Notamos que entre os educadores existe uma ambiguidade com relação à psicologia, se por um

lado a visão psicologizante dos fenômenos educacionais, apresentada por alguns teóricos, recebe resistência dos educadores, por outro lado, esperam que a psicologia realize milagres, principalmente nas questões educativas relacionadas aos problemas de vulnerabilidade social.

DIFERENCIAÇÃO ENTRE A INTERVENÇÃO EDUCATIVA E A INTERVENÇÃO DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO

É fundamental que ocorra uma distinção clara entre o fazer pedagógico e educativo, que poderá estar assentado em saberes desenvolvido pela Psicologia, tendo como objetivo o desenvolvimento da aprendizagem, daquele fazer psicológico na educação.

Sabemos que a psicologia pode oferecer à educação informações científicas e úteis, tais como condições de aprendizagem, avaliação das capacidades intelectuais e afetivas que se relacionam com o processo de aprendizagem dos indivíduos, além de ampliar a percepção dos educadores sobre os diversos aspectos do desenvolvimento de crianças e adolescentes, e a relação destes com os fatores sócio culturais que se estabelecem no meio educacional.

Sendo a Psicologia uma profissão da área das ciências humanas, com aplicação em diversos campos, entre eles no campo da educação, e que nas últimas décadas vem construindo a sua referência de atuação com um maior comprometimento com os problemas sociais brasileiros, partimos do princípio que a atuação em Psicologia Educacional, seja ela em escolas, em comunidades, em educação especial, em psicopedagogia, em empresas ou em outras organizações, se situa como recurso para favorecer o desenvolvimento humano, assegurando e facilitando o desenvolvimento saudável das crianças, adolescentes, jovens e adultos, considerando os vários aspectos que integram a vida humana: a intelectualidade, a motricidade, a afetividade, a sociabilidade, etc.

Compreendendo que na rede de atenção ao processo ensino-aprendizagem, a grande missão da educação se constrói a várias mãos e considerando a psicologia como uma das profissões do campo da educação, se torna imperioso efetuar uma diferenciação, sendo que aqui nos limitaremos a discutir sobre a distinção entre o fazer pedagógico do fazer psicológico na educação.

A intervenção pedagógica visa um processo de aprendizagem que envolve a aquisição de conhecimentos e habilidades, já a intervenção psicológica visa facilitar os processos educacionais através da mediação, considerando que existe um processo de transformação pessoal acontecendo com os indivíduos envolvidos.

Neste estudo foi apresentada aos educadores a oportunidade de expressão sobre suas expectativas com relação à atuação do profissional de psicologia no campo da educação, sendo elencadas algumas oportunidades conforme abaixo:

- Atuar como facilitador na compreensão dos fenômenos educacionais e da agressividade;
- Oferecer recursos para a compreensão do desenvolvimento do aluno, tanto da criança como do adolescente, hoje tão difícil;
- Contribuir na formação dos educadores;
- Constituir um espaço para compartilhar as angústias vivenciadas no campo educativo;
- Promover a cidadania para a autonomia, responsabilidade e respeito mútuo, tanto de alunos como da comunidade escolar, inclusive das famílias.

Considerando que além das mencionadas acima, podemos pensar em outras possibilidades de intervenções, como segue abaixo alguns exemplos:

- Atuar como agente de reflexividade e facilitar o exercício da visão crítica junto à alunos e professores
- Auxiliar nas reflexões sobre metodologias e estratégias que envolvem os Processos de Aprendizagem
- Promover atividades que promovam o desenvolvimento da criatividade
- Favorecer o relacionamento interpessoal na escola, atuando na mediação de conflitos
- Realizar projetos articulados com a aquisição de conhecimentos
- Desenvolver ações articuladas em rede com profissionais de Saúde e da Assistência Social visando favorecer uma atenção integral no acompanhamento das condições sociais
- Facilitar e orientar com relação aos desafios nos processos de Inclusão Social, inclusive nos Processos Socioeducativos
- Acompanhar as diferentes fases do desenvolvimento humano, articulando atuações que superem os impasses peculiares a cada uma delas, contribuindo para a formulação do plano de vida.
- Colaborar com a equipe pedagógica no Planejamento Educacional

A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO NO LABIRINTO DO CAPITAL

A promulgação da Constituição de 1988 significou para o Brasil a reconquista da cidadania, colocando a educação em lugar de destaque, apresentando-a como um direito de todos, universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade. Enfim, uma educação transformadora da realidade, e segundo o Artº 206 deverá pautar-se pelos seguintes princípios fundamentais :

- I.** igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II.** liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III.** pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV.** gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V.** valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI.** gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII.** garantia de padrão de qualidade (BRASIL,1996, p. 79-80)

No entanto, não podemos esquecer de que o Banco Mundial passa a influenciar os países credores (como é o caso do Brasil) exatamente nesta década, pois condiciona o financiamento de projetos educacionais à adequação de suas estruturas econômicas ao modelo neoliberal, o que vem afetar diretamente a política educacional de nosso país, com vistas a garantir os interesses hegemônicos das grandes potências financeiras.

O discurso neoliberal, que permeia os projetos e ações do Banco Mundial, recupera também os enfoques economicistas da Teoria do Capital Humano desenvolvidas por Schultz na década de 50 (FRIGOTTO, 2003), apontando assim a relação entre a Educação e o Desenvolvimento Econômico e Social; valorizando o desempenho individual como determinante da condição de cada indivíduo na sociedade.

Pablo GENTILI (1996) ao analisar a ideologia neoliberal, afirma que esta propõe a transferência da lógica do mercado para a educação, impulsionando a livre concorrência como fator fundamental para a garantia e eficiência dos serviços educacionais, fortalecendo o estabelecimento de critérios de competitividades destinados a promover os educandos mais capazes e esforçados.

Na perspectiva neoliberal, a educação é um dos fatores fundamentais, mas aquela educação e formação humana, demandadas pelo

processo de acumulação de capital, sob as diferentes formas que a sociedade possa assumir. E como afirma Frigotto “O ser humano que atua na reprodução de sua vida material o faz enquanto uma totalidade psicofísica, cultural, política, ideológica, etc” (2003, p.31). Desta forma as relações econômicas, enquanto relações sociais terminam por engendrar todas as demais relações. Assim, a qualificação humana refere-se ao desenvolvimento de condições e habilidades capazes de ampliar a capacidade de trabalho.

A subordinação das práticas educativas aos interesses do capital se apresentou historicamente, de formas e conteúdos distintos em cada uma das fases do capitalismo; desde o Capitalismo Nascente, do Capitalismo Monopolista, do Capitalismo Transnacional até da Economia Globalizada. E neste sentido Frigotto (2003) chama a atenção para a clara diferenciação entre uma educação para as classes dirigentes e outra para a classe trabalhadora, apresentando o aspecto dualista da educação, ou seja, por um lado a escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e formativa para os filhos das classes dirigentes.

A educação sustentada na teoria do capital humano tornou-se assim um indicativo de determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes que funcionariam como potencializadoras da capacidade de trabalho, e nesta lógica, o indivíduo se tonou o maior responsável pelo eventual valor que tenha, a depender do esforço e investimento que faça para o seu desenvolvimento.

Assim torna-se imperioso que a intervenção em Psicologia Escolar e Educacional aconteça a partir de leituras das condições que eventualmente favoreceram o surgimento da demanda que se apresentou. A reflexão sobre os modelos de intervenção individual ou coletiva poderão manter conexões com a lógica da Teoria do Capital Humano, aonde o processo de responsabilização do sujeito pelo seu sucesso ou fracasso se norteia. A lógica individualista e patologizante sobre as demandas escolares torna-se um instrumento cruel para a construção de um modelo de sociedade. Assim a intervenção em psicologia escolar não pode dispensar esta reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um número cada vez mais crescente de crianças que são encaminhadas aos serviços de psicologia, com “distúrbios da aprendizagem”, “hiperatividade”, “indisciplina”, “agressividade”, “déficit de atenção” e outros casos que são tratados clinicamente. Embora o direcionamento oriente o psicólogo do projeto Raízes de Cidadania para atuar

nestes casos realizando apenas triagem e posterior encaminhamento, observamos que os quadros de indisciplina e agressividade são transformados em demanda planejada, mobilizando algumas ações dentro do projeto, entretanto as questões de aprendizagem são em geral encaminhadas ao NAPSI. Apresentamos nossa crítica em virtude do foco do trabalho isoladamente na criança, discriminando-a e responsabilizando-a pelas suas dificuldades, tratando-o, revelaria convivência com o fortalecimento de um sistema educacional que pouco contempla as diferenças pessoais. Certamente um serviço de psicologia escolar seria mais enriquecedor para o processo educativo em sua totalidade.

Diferenciar assim a intervenção da psicologia escolar e educacional de outras possibilidades de atendimento às demandas escolares como a intervenção na psicologia clínica ou na psicologia social tornou-se o desafio deste trabalho.

Ao realizar sua intervenção nos casos de dificuldades na aprendizagem ou comportamental, com base num modelo clínico, o psicólogo ou psicóloga prescindiria de estudos mais aprofundados sobre a Educação. Isto ficou evidenciado neste estudo, com a ausência de conhecimento sobre a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pelos profissionais que atuavam na clínica. Desta forma estaria levado a buscar a resolução do problema, não a partir das relações entre os modelos educacionais vigentes no Brasil e a realidade social, mas a priorizar a função adaptativa da criança.

Este aspecto aponta para uma necessidade de aprimorar o diálogo entre estes dois campos de atuação do fazer psicológico, entendendo inclusive que um possível estudo sobre a demanda clínica de fundo escolar, levaria a uma maior compreensão dos problemas que se apresentam no contexto educativo. Considerando que o fazer da Psicologia Clínica acontece envolvendo o serviço privado ou o serviço público através do Sistema Único de Saúde (SUS) principalmente nos Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e Núcleo de Atenção a Saúde da Família (NASF), nos deparamos com a problemática da medicalização da educação, fator preocupante que busca solução dos problemas educacionais por meio de instrumentos “normalizadores do comportamento” visando atender um caráter disciplina, na maioria das vezes, que não contribui para o sucesso do processo ensino-aprendizagem na sua totalidade.

Existem diversas interfaces entre a Psicologia Social e a Psicologia Educacional, até mesmo porque ambas estão sustentadas em processos educativos que acontecem a partir de um contexto social. Compreender as condições da existência social das famílias brasileiras, sua constituição, perpetuação enquanto valor e seus mecanismos de

reprodução faz parte de um processo indispensável da análise histórica e implica também em buscar compreender os fenômenos sociais e humanos envolvidos nessa trajetória, estudos que permeiam tanto o campo da psicologia social como da psicologia educacional. Entretanto a primeira visa acolher a demanda social no trabalho com as famílias, crianças e adolescentes, para além das questões puramente educacionais ou de aprendizagem, mas principalmente o resgate da autonomia e da cidadania. Neste processo de empoderamento do sujeito social, estão envolvidos outros serviços – tão importantes quanto a educação – para o ser humano, entre eles a saúde, a habitação e a segurança, por exemplo. Atualmente este dialogo acontece por meio da política do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) principalmente nos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) e Centros de Referência Especial em Assistência Social (CREAS).

Agora, a psicologia educacional, partindo de uma visão crítica da realidade, estará buscando a contextualização social e comunitária, como um instrumento a mais na avaliação sistêmica que realiza sobre os processos educativos, focando a intervenção psicológica nas possibilidades de melhorar as condições de aprendizagem e desenvolvimento, valendo-se de recursos teóricos e subsídios legislativos relacionados ao campo da Educação.

Trabalhando assim com todos os elementos de interface com o processo educativo e a totalidade da comunidade escolar, enfim compondo a rede articulada de serviços, combinados com o que é oferecido na área da saúde e da assistência social, sendo fundamental que se aprofunde o debate e se avance na construção de uma Política Pública sistematizada de Psicologia na Educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. (Org) (2003). **Psicologia Escolar:** Ética e competências na formação e atuação profissional. Campinas: Alínea.

BASTOS, A. V. B. e GOMIDE, P. I. C. (1989) O psicólogo Brasileiro: sua atuação e formação profissional. In **Psicologia:** Ciência e Profissão. Brasília: CFP, Ano 9, nº 1.

BRASIL. (1990). **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei Federal nº 8.069.de1990. Brasília: Congresso Nacional.

_____. (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei Federal nº 9394 de 1996. Brasília: Senado Federal.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA.(2001). **Políticas Públicas como um desafio para os psicólogos**. I Seminário Nacional de Psicologia e Políticas Públicas. Brasília: CFP.

_____. (2007). **Resolução nº 13/2007**. Que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais. Brasília: CFP. Disponível no endereço <http://site.cfp.org.br/resolucoes/resolucao-n-13-2007>

CRUCES, A. V. V. (2003). Psicologia e Educação: Nossa história e nossa realidade. In ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea.

ENGUITA, M. F.(1989). **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas.

FOUCAULT, M (2002). **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva.

FREIRE, P. (1980). **Conscientização**. São Paulo: Moraes.

_____. (1982). **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1996). **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____.(2000). **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp.

FRIGOTTO,G. e CIAVATTA, M.(orgs).(2001). **Teoria e educação no labirinto do Capital**. Petrópolis: Vozes.

GUZZO, R.S.L. (2003). Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: uma práxis para a liberdade. In ALMEIDA, S.F.C. **Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea.

LOBATO, M. (1982). **Serões de Dona Benta**. São Paulo: Círculo do livro.

MALUF, M. R. (1999). Novos rumos para a psicologia e os psicólogos da educação. In: **Revista Psicologia e Educação da PUCSP**, São Paulo, nº 1, p. 15-42.

_____. (2003). Psicologia Escolar: Novos olhares e o desafio das práticas. In: ALMEIDA, S.F.C. (Org). **Psicologia Escolar: Ética e competências na formação profissional**. Campinas: Alínea.

PATTO, M. H. S (1981). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz.

SAVIANI, D. (1997). **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados.

TONET, I.(1997). **Democracia ou liberdade?** Maceió: Edufal.

TORRES, R. M. (1998). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco Mundial. In TOMMASI, L. , WARDE, M.J., HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez.

VIANA, M. N. (2006). **Psicologia, educação e cidadania**: Um estudo sobre o papel do psicólogo nas Raízes de Cidadania em Fortaleza. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade na UECE, Fortaleza.

VYGOTSKY, L. S. (1989). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

ZINKER, J. (2004). **O processo criativo na abordagem gestáltica**. São Paulo, Summus.

ZUIN, A. A. ; PUCCI, B. e OLIVEIRA, N. R. de. (2001). **Adorno**: O poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis: Vozes.

Equipes multidisciplinares nas escolas de educação básica: Velhos e novos desafios

Silvana Aparecida de Souza⁹

Silvia Cristina Yannoulas¹⁰

9 Pedagoga pela Faculdade de Jandaia do Sul (FAFIJAN), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisa as implicações da reestruturação produtiva do capital na educação pública: toyotismo na educação (gestão da qualidade total aplicada à educação; trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa na educação; empreendedorismo na educação), educação e trabalho e suas relações com a administração escolar, participação, gestão democrática, políticas sociais, políticas educacionais, relações entre o público e o privado na educação. É professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em "Sociedade, Cultura e Fronteiras" da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

10 Graduada em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires (UBA), mestrado em Ciências Sociais com área de concentração em Educação pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais Sede Acadêmica Argentina (FLACSO/Argentina), doutorado em Sociologia com área de concentração em Sociologia da América Latina e Caribe pelo Programa de Doutorado Conjunto FLACSO/Brasil - Universidade de Brasília (UnB), e Pós-Doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Tem atuação nas seguintes áreas: Política Educacional, Educação e Pobreza, Estudos de Gênero, Sociologia do Trabalho, Política Social. Professora do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós Graduação em Política Social da Universidade de Brasília-Brasil (PPGPS/SER/UnB). Lidera o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis/SER/UnB), e participa dos Grupos Politiza/SER/UnB e Gestrado/FAE/UFMG. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher da UnB (Nepem/CEAM/UnB). Integra o Conselho Assessor do Programa Regional de Formação em Gênero e Políticas Públicas (PRIGEPP) da FLACSO/Argentina. Participa do comitê editorial das revistas Revista Cuestión Urbana (Universidad de Buenos Aires, Argentina), Zona Franca (Universidade Nacional de Rosario, Argentina), e Feminismos (Universidade Federal da Bahia, Brasil). Membro de Associações Científicas: Abepss - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social; Anped - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação; e Redestrado - Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente.

Tramita no Congresso Nacional brasileiro, desde o ano de 2000, o Projeto de Lei (PL) N.º 3688/2000¹¹, que tratava inicialmente da introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola, e posteriormente foi alterado, acrescentando a psicóloga¹², formando equipes multidisciplinares nas escolas de Educação Básica¹³. Essas equipes, se e quando aprovado o PL, serão compostas por profissionais formadas em Psicologia e em Serviço Social, que atuarão em conjunto com pedagogas ou coordenadoras pedagógicas, conforme a especificidade de cada rede ou sistema educacional.

Esse projeto tem por objetivo que essas profissionais atuem em conjunto na escola, com vistas à garantia do direito educacional das crianças, adolescentes e jovens em idade escolar. Mas, não se pode esquecer que a garantia do direito educacional está ligada à garantia dos demais direitos sociais desse grupo da população, já que a vulnerabilidade social afeta a condição da frequência regular à escola, e, portanto, da aprendizagem.

Essa longa tramitação teve momentos de avanço e o projeto sofreu diversas emendas, mas também momentos de muita dificuldade, que se pode constatar pelo simples fato de estar tramitando há dezesseis anos. Ao que parece, essas dificuldades são tanto de natureza técnica, quanto política e econômica. Mas, o cenário político atual do país acrescentou ainda novos elementos ao processo. O presente texto pretende fazer uma breve explanação sobre esses velhos e novos problemas, dificuldades ou empecilhos para a aprovação do PL em questão.

Mas, apesar da não aprovação do PL até o momento, não se pode deixar de enfatizar que já existem várias experiências de atuação dessas profissionais em escolas brasileiras, seja de âmbito municipal, estadual e mesmo federal, que se constituíram de diferentes formas e

11 O Projeto de Lei (PL) 3688 foi apresentado em 2000 e tramitou na Câmara entre 2000 e 2007, sendo aprovado. No Senado tramitou entre 2007 e 2009, sendo aprovado com emendas. O projeto retornou em 2010 para a Câmara, foi aprovado nas comissões correspondentes entre 2010 e 2015, porém ainda não foi aprovado em Plenária. Para acompanhar a situação do projeto de lei, ver <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>.

12 Nesse trabalho, optou-se por usar o gênero gramatical feminino para fazer referência às categorias profissionais predominantemente femininas, tais como: Assistente Social, Pedagoga, Professora, Psicóloga, entre outras profissões mencionadas.

13 Compõe a Educação Básica no Brasil a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

com diferentes composições. No âmbito federal, assistentes sociais e psicólogas compõem as equipes de profissionais dos Institutos Federais (IFs), que são financiados com recursos federais e na rubrica do Ensino Superior, já que vinculados ao sistema de ensino federal de Ensino Superior, e não de Educação Básica.

Fora desse caso, e, em se tratando de Educação Básica, é preciso pensar na forma de inserção dessas profissionais na estrutura das redes e sistemas dos diferentes entes federados, já que a legislação nacional em vigência define especificamente o que pode e o que não pode ser considerado como despesa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), para fins utilização das receitas vinculadas.¹⁴

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, estabelece que:

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e

desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando principalmente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

14 A Constituição Federal de 1988 define que Estados e Municípios deverão utilizar na educação, no mínimo 25% da receita de impostos e transferências e a União, no mínimo 18%. A essa definição legal de determinado percentual específico para uma determinada área, atribui-se o nome de vinculação de receita.

- I** - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, principalmente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;
- II** - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;
- III** - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;
- IV** - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;
- V** - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;
- VI** - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996).

Apresenta-se aqui a primeira dificuldade, que é de **ordem técnica**, em relação à implementação das equipes multidisciplinares nas escolas brasileiras, que é o fato de que a legislação que regulamentou a LDB definiu precisamente quais profissionais podem ser remunerados com recursos do MDE, já que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), um fundo financeiro de natureza contábil, implantado a partir de 1998 e com vigência de dez anos,

criou critérios de distribuição dos recursos destinados tão somente ao Ensino Fundamental (na época 1.º ao 8.º ano de escolarização básica). Passados os dez anos de sua vigência, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que ampliou a abrangência do Ensino Fundamental para a Educação Básica, que no Brasil abrange da Educação Infantil ao Ensino Médio. Nessa regulação, definiu-se um conceito amplo de Trabalhadores da Educação, que engloba todos os trabalhadores lotados na escola, os quais deveriam então possuir formação profissional para tal. (YANNOULAS e SOUZA, 2016, mimeo)

Em síntese, segundo a regulamentação do sistema educacional brasileiro, em uma conceituação mais ampla, por

trabalhadores da educação são considerados todos que atuam em instituição escolar. No caso daqueles que trabalhavam na Educação Básica e não possuíam formação profissional, tais como zeladoras, merendeiras e secretários de

escola, o governo federal instituiu um programa de formação em serviço, o Profucionário, para suprir essa demanda. Por outro lado, a Lei 11738/2008, criou o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Em decorrência da definição do piso, foi necessário definir quais profissionais passariam a ter o direito a exigir tal piso. Essa definição, agora mais específica, diz respeito ao que seja considerada como **profissionais da educação**, que engloba diretamente a atividade da docência ou o suporte pedagógico a ela. Nesta categoria se inclui “direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional”. (BRASIL, 2008). Por último, tem-se os **profissionais do magistério**, considerados nessa denominação somente os docentes. (YANNOULAS e SOUZA, 2016, mimeo)

Essa dificuldade de ordem técnica precisa ser contornada para que se possa aprovar o PL 3688/2000 e isso só poderá ser feito na mais ampla sintonia e em acordo com as entidades e profissionais da educação. E mesmo assim, não é tarefa fácil já que, para isso, seria preciso alterar toda a regulamentação vigente do sistema educacional brasileiro.

Some-se a isso o fato de que, em 2013, um conjunto de entidades vinculadas à área educacional manifestou resistência à constituição de equipes multidisciplinares nas escolas brasileiras. A resistência foi apresentada formalmente a partir da Carta Aberta emitida inicialmente pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e referendada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho Nacional de Educação (CNE), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme).

Além dos problemas até aqui apontados (de que a legislação vigente no Brasil, que define o que deva ser considerado Profissional da Educação, define quais despesas podem ou não podem ser incluídas na categoria MDE), os argumentos da Carta relacionam-se a outros problemas técnicos tais como a obrigatoriedade da exigência de formação pedagógica para o trabalho nas escolas. Mas há também discordância com a natureza multidisciplinar da possível equi-

pe (caso o PL se transforme em lei), e a defesa de que a constituição das equipes deva ser arcada de maneira intersetorial, por cada uma das pastas de cada esfera administrativa assumindo a despesa com a remuneração de seus profissionais (cfr. UNDIME, 2013). Ou seja, defende-se que tais profissionais devam estar lotadas e custeadas, por exemplo, na pasta da saúde, da assistência social, etc.

No entanto, essa divergência que aparentemente é de conteúdo, pode ser, na verdade, uma questão de **ordem econômica**, já que, criadas as equipes e lotadas em outras pastas, conforme a defesa das entidades signatárias da carta, não seriam pagas com recursos da educação.

Sabe-se que com a ampliação da faixa de idade escolar obrigatória, os municípios e estados estão com dificuldade de atender essa nova demanda com os recursos que a Constituição Federal estabeleceu em 1988 para uma faixa de educação obrigatória bem menor. Em 1988, a educação obrigatória era apenas os oito anos do Ensino Fundamental. Hoje e com base na Emenda Constitucional 59/2009, a educação obrigatória foi ampliada para dos quatro aos dezesseis anos de idade. Isso significa catorze anos de educação obrigatória, quase o dobro dos oito anos estabelecidos pela Constituição em 1988. E essa ampliação ocorreu basicamente nos anos de escolarização cuja oferta está a cargo de Estados e Municípios.

Observe-se que os signatários da Carta são justamente as organizações que congregam gestores municipais e estaduais, além dos órgãos normativos educacionais justamente das esferas estaduais e municipais. A única exceção é a CNTE, que é uma confederação de trabalhadores, mas que também abrange as esferas estaduais e municipais.

Ocorre que boa parte dos gestores dessas duas esferas tem lutado na justiça para derrubar a lei federal n.º 11738, de 16 de julho de 2008, que estabeleceu um piso salarial nacional às profissionais da educação. E a alegação desses gestores é que o governo federal, com a Lei do Piso, estabeleceu uma nova despesa para as esferas municipais e estaduais, sem oferecer uma ajuda para o cumprimento dessa nova obrigação, apesar da legislação tratar inúmeras vezes do regime de colaboração que deve haver entre União, Estados e Municípios, nesse cumprimento das obrigações.

Além disso, em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência de dez anos (de 2014 a 2024), e que estabeleceu a meta de que o país deverá ao final desses dez anos ampliar os investimentos em educação até alcançar o indicador de 10% do Produto Interno Bruto (PIB), o que significa dobrar os atuais recursos investidos em educação no país. Para isso, foi definido que uma parte

dos novos recursos oriundos da exploração do que se convencionou chamar de “Pré sal”¹⁵, seriam destinados à educação.

Ocorre que, depois disso, o país entrou em uma crise política imensa, havendo o afastamento da Presidenta Dilma Rouseff para apuração de denúncias sobre supostas irregularidades administrativo-financeiras em sua gestão. Com isso, assumiu o cargo interinamente o Vice-presidente Michel Temer, que, poucos dias depois de empossado no cargo, enviou ao Congresso Nacional um Projeto de Emenda Constitucional (PEC) que limita para os próximos vinte anos o crescimento dos gastos sociais à inflação. Na prática, isso significa que o PNE não será cumprido, pois para atingir as metas estabelecidas, seria necessário dobrar os recursos destinados à educação.

Se com a nova situação política do país fica difícil para os estados e municípios cumprir as obrigações de ampliação da faixa de idade escolar obrigatória e também as metas do PNE, que dirá uma nova obrigação, se aprovado o PL 3688.

Tem-se assim, um novo elemento de dificuldade para a implantação de equipes multidisciplinares nas escolas, que é **político**, e está relacionado à situação de retrocesso de direitos dos trabalhadores e alunos, que a troca interina da Presidência da República intensificou.

Mas como nenhuma crise deva ser permanente, cabe aos que defendem o direito de todos ao acesso à escolarização formal obrigatória e de qualidade, lutar como nunca para que haja igualdade de oportunidades, justiça social e compromisso do poder público com a garantia desse acesso. Sendo assim, não nos cabe nesse momento outra tarefa que não: 1. Trabalhar para a disseminação da consciência de que as equipes multidisciplinares são importantes na escola, para atuar de forma preventiva, propositiva e de proteção aos alunos, que estão em fase de formação, em geral são menores de dezoito anos e permanecem ou deveriam permanecer boa parte do tempo nessa fase da vida, dentro da escola; 2. Lutar pela ampliação dos recursos destinados ao cumprimento da oferta da educação obrigatória e de qualidade; 3. Ir para as ruas para deter esse governo ilegítimo, que parece atuar como uma força tarefa que tem a função de retirar direitos sociais da clas-

15 O “pré-sal” é uma área de reservas petrolíferas encontrada sob uma profunda camada de rocha salina, que forma uma das várias camadas rochosas do subsolo marinho. As reservas do pré-sal encontradas no litoral do Brasil são as mais profundas em que já foi encontrado petróleo em todo o mundo.

se trabalhadora, e criar um novo ciclo de avanços de direitos sociais, dentre eles a aprovação da criação de equipes multidisciplinares nas escolas de Educação Básica no país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96.**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 19 abr. 2016.

BRASIL. **Lei n.º 11738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm> Acesso em: 18 abr. 2016.

YANNOULAS, Silvia Cristina; SOUZA, Silvana Aparecida de. **Equipes Escolares: multidisciplinariedade e intersetorialidade.** Brasília/DF: UnB/TEDis, abril/2016. Mimeo.

PARTE II

A Psicologia diante dos desafios da educação inclusiva

Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: um olhar da Psicologia Escolar

Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira¹⁶

Sueli de Souza Dias¹⁷

INTRODUÇÃO

A Psicologia Escolar tem se constituído como um elo de grande importância na busca de qualidade da educação brasileira. Se, originalmente, a atuação de psicólogos na escola tomava emprestadas teorias e técnicas de outras áreas, como base para a compreensão e a intervenção voltadas às queixas escolares, atualmente esta subárea da psicologia tem identidade própria. É marcada por um modelo interventivo interdisciplinar, orientado à prevenção e à promoção do desenvolvimento, no qual se acolhem as vivências sociais e comunitárias como parte de fundamental importância nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, nos diferentes níveis e

16 Psicóloga. Doutora em Educação. Pesquisadora dos processos de desenvolvimento e transições juvenis, com ênfase no contexto socioeducativo. Consultora em ações de formação de atores do sistema socioeducativo, em parcerias entre SDH/PR e Universidade de Brasília. Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília (UnB). Coordenadora do Grupo de Ação e Intervenção com Adolescentes (GAIA) e do Laboratório de Psicologia Cultural (LABMIS). E-mail: mcslloliveira@gmail.com

17 Psicóloga com graduação e licenciatura pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (CEUB). Mestrado em Psicologia na área de concentração Desenvolvimento Humano no Contexto sociocultural pela Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília (UnB). Estágio de Doutorado na Universidad Autónoma de Madrid (UAM) - Espanha. Tem como principais temas de interesse: desenvolvimento e aprendizagem em contextos inclusivos; formação de professores; diversidade; desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia cultural. Atua como professora/psicóloga da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), atuando em Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem em escolas inclusivas do campo. E-mail: suelidiass@gmail.com

modalidades de educação. Nesse sentido, acompanhando os avanços tecnológicos e sociais que perpassam a escola, na atualidade, o psicólogo escolar é convocado a contribuir com uma pluralidade de questões éticas, políticas e econômicas, inter-relacionadas ao desafio de construir uma escola democrática e inclusiva, capaz de acolher e desenvolver as potencialidades de todos.

Neste capítulo, apresentamos um estudo longitudinal que investigou trajetórias de desenvolvimento acadêmico de adultos com deficiência intelectual e discutimos as implicações de seus resultados para a prática em Psicologia Escolar. Começamos por explorar as condições históricas de inserção da Psicologia no contexto da educação brasileira. Na sequência, apresentamos um modelo abstrato de compreensão do desenvolvimento humano, baseado nos processos de rupturas e transições, em lugar de estágios normativos. Considerando as contribuições do estudo empírico sobre desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual, discutimos implicações para a Psicologia Escolar, considerando a atuação de psicólogos em contextos educacionais inclusivos e repercussões éticas e sociais da inclusão, para além do espaço escolar.

PSICOLOGIA E SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Psicologia e Educação são áreas interdependentes, no Brasil. A Psicologia, como campo autônomo de conhecimentos e de práticas profissionais, entrou em nosso país na década de 1930, a partir de necessidades surgidas nas escolas. A criação dos Serviços de Orientação Infantil, nas Diretorias de Educação do Rio de Janeiro e de São Paulo (ANTUNES, 2008), instalados nas escolas normais, tinha a finalidade de atender crianças com dificuldades escolares e sua principal forma de abordagem se dava por meio da adaptação, à língua portuguesa, de testes psicológicos que foram desenvolvidos, originalmente, no exterior. Da mesma forma, observa-se que a inserção da Psicologia nas escolas brasileiras era nutrida sobretudo por concepções oriundas da Psicologia clínica e característica esta que fomentou a ideia de que as queixas escolares são uma das expressões decorrentes de condições patológicas, presentes até os dias atuais.

Nas décadas de 60 e 70, a principal temática que mobilizava a relação da Psicologia com a Educação continuava a ser a necessidade de explicação das dificuldades na aprendizagem, caracterizada a partir de scores obtidos pela criança nos testes de QI. Entretanto, as

vias adotadas na explicação do problema se diversificaram: déficit cultural; desestruturação familiar; carências alimentares decorrentes da situação social¹⁸, entre outras (KRAMER, 1982; PATTO, 1997; SOUZA, 2007). Uma tendência comum entre elas, contudo, consistia em poupar a escola da responsabilidade, frente às dificuldades de aprendizagem de alguns estudantes, e imputar, exclusivamente, a eles e às famílias a situação de opressão social da qual eram vítimas e que poderia levar ao fracasso na escola.

Somente na década de 80 algumas vozes mais enfáticas começaram a questionar e criticar os direcionamentos dados, com a participação da Psicologia, aos problemas relacionados à aprendizagem escolar. No geral, o conhecimento psicológico continuava a ser utilizado na escola de modo ideologicamente enviesado, com fim classificatório e tendo a psicomетria como principal instrumento de avaliação do desempenho escolar de estudantes. Os testes de inteligência eram o principal instrumento de trabalho do psicólogo escolar, utilizado quase sempre de forma descontextualizada das realidades socioculturais e descomprometidos com ações propositivas que modificassem o contexto escolar em sua relação de interdependência com o entorno social. Nessa direção, compreende-se que a Psicologia foi utilizada como instrumento de seleção e adaptação de estudantes, legitimando ações que, em última análise, mostravam-se discriminatórias e excludentes. A prática psicológica em contextos educativos coadunava com um modelo de sociedade pouco comprometida com a eliminação das desigualdades sociais (CHAGAS, 2010), e ratificava “um projeto de controle social, subjugado ideologicamente aos interesses hegemônicos da classe detentora do poder, a partir da organização socioeconômica capitalista” (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2008, p. 14).

Não se deve descon siderar, durante os anos 80, a existência de psicólogos que, individualmente ou em grupos profissionais, engajavam-se na luta por uma visão mais emancipadora e crítica do ser humano e de sociedade, com impacto no fazer psicológico na escola. Entretanto, consideramos que foi apenas nos anos 90 que novas perspectivas educacionais emergiram com força renovada, a fim de impulsionar a

18 Ressalta-se que a “situação social”, aqui mencionada, não era problematizada de forma crítica, como contexto de relações desiguais de poderes; a ausência de uma tal problematização abria espaço para preconceitos e estereótipos diversos, imputados aos estudantes e suas famílias, especialmente os oriundos de classes populares.

reflexão sobre concepções e atitudes relativas a dificuldades escolares e ao direito universal à educação.

A emergência de novas teorias é expressão e motor de novas ontologias e epistemologias. As teorias sócio-históricas, feministas e construcionistas, entre outras, que se disseminam nos anos 90, no Brasil, colocam em xeque paradigmas dominantes e levam à crescente mobilização dos atores, provocando expressivas mudanças na relação Psicologia/Educação. Vários foram os temas em que essas mudanças se fizeram notar (questões étnicas, religiosas, de gênero, entre outras), mas neste trabalho o interesse volta-se àquelas que foram impulsionadas pela ética da diversidade e pela concepção de trajetórias plurais de desenvolvimento, que substitui o paradigma normativo e prescritivo no enfoque do desenvolvimento humano. Abordamos aqui o efeito dessas mudanças para a educação de pessoas com deficiências. Eventos internacionais se destacaram, nessa direção, conclamando educadores e responsáveis por políticas públicas a se posicionarem em relação à proposta de universalização de uma educação de qualidade, independentemente da condição de desenvolvimento do estudante¹⁹. Os psicólogos escolares não puderam se furtar do debate e a compreender a educação “a partir de uma perspectiva dialética e contraditória, em que os conflitos e rupturas fornecem férteis espaços de transformação” (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2008, p. 16).

Dessa forma, chegamos aos anos 2000 munidos de uma nova visão, na qual o estudante era reconhecido como sujeito em desenvolvimento e de aprendizagens não normalizadoras. O foco no indivíduo cedeu lugar ao interesse na subjetividade, esta constituída na e pela cultura, sendo marcada pela interdependência criativa de história social da comunidade e vivências subjetivas. Os últimos anos estão marcados por novas tensões culturais e pela necessidade extrema de aprimoramento de formas de lidar com a diversidade, no sentido mais abrangente do termo. Nesse cenário, a atuação significativa do psicólogo escolar deve incorporar os diferentes contextos nos quais os estudantes participam. Acreditamos que ações da Psicologia Escolar que

19 Conferência Mundial de Educação para todos (1990, Jomtien, Tailândia), da qual emergiu a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1998). Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade (1994, Salamanca, Espanha), tendo como principal produto a “Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais” (UNESCO, 1994).

promovam a emancipação dos sujeitos levam à inclusão social, para além dos muros da escola. Favorecem, dessa forma, a mobilização de recursos subjetivos para a participação, a cidadania e mudança social possibilitam transições de desenvolvimento subjetivo.

CONTEXTOS DE TRANSIÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Transição é um termo utilizado, na vida cotidiana, de forma ambígua, uma metáfora que representa movimento e significa a mudança fortuita desde um lugar, uma condição específica ou uma situação normativa para outra. Como exemplos desse tipo de compreensão podemos citar: a ascensão de um nível de escolarização para outro; a mudança no status profissional por meio de uma promoção funcional; o tornar-se pai ou mãe; a aposentadoria, e outras circunstâncias afins (Dias, 2014).

Com significado distinto, mais específico, este termo foi adotado como conceito explicativo de processos de desenvolvimento humano, na psicologia do desenvolvimento semiótico-cultural (ZITTOUN, 2009). Esta abordagem interessa-se pela relação dinâmica entre sujeito, tempo e cultura e compreende a dinâmica das transições não apenas enquanto sequência de eventos subjetivos. Interessa-se, sobretudo, pela inter-relação do desenvolvimento pessoal com as circunstâncias sociais e os processos adjacentes a esse trânsito. O conceito de transição refere-se ao conjunto de mudanças simultâneas que são catalisadas por rupturas e percebidas pela própria pessoa como possibilitando transformações significativas e duradouras no seu sistema subjetivo.

A ocorrência de transições é antecedida por eventos de ruptura, tanto internos como externos à pessoa. Estes eventos são considerados marcos importantíssimos para o desenvolvimento, correspondendo a uma variedade de situações surpreendentes, dramáticas, inesperadas, potencialmente desorganizadoras e críticas, que impactam o sistema do self em dado momento da linha biográfica da pessoa, potencializando ou catalisando reposicionamentos da pessoa, frente à realidade e a si mesma. Nessa medida, rupturas significam “uma chamada para novas ideias, novas soluções, ou novos caminhos de ação ou pensamentos” (ZITTOUN, 2009, p. 5).

Da forma como a concebemos, as transições de desenvolvimento são processos mais dinâmicos do que os que estão atrelados aos eventos normativos relacionados ao corpo (por exemplo, o ingresso na linguagem simbólica, a puberdade, etc.), ou às experiências psicossociais (entrada na escola, no mundo do trabalho, etc). Relacionam-se, outrossim, aos processos inovadores, que proporcionam transformação, pos-

sibilitando a emergência de novos valores, formas de pensar e agir no mundo. Três aspectos estão intrinsecamente relacionados aos processos de transição: a (re)definição de identidade, a mudança global de percepção e o reconhecimento da internalização dessas aprendizagens nas autorrepresentações da pessoa. Em outras palavras, o critério para definir o desenvolvimento é dado pela pessoa, na negociação com os outros. Todos esses aspectos, constituídos em meio a dinâmicas de continuidade e descontinuidade temporal da pessoa, permitem que o ser humano construa reorientações de rota e formas criativas de responder às demandas do cotidiano. Em síntese, representam o complexo de possibilidades em meio ao qual se dá o desenvolvimento humano.

Conforme discutido por Vigotski (2001; 2003), desenvolvimento humano “pressupõe uma relação intrínseca de mútua constituição entre os aspectos orgânicos e aqueles da ordem da cultura, que possibilitam transformações das funções psicológicas e favorecem a emergência das funções superiores, essencialmente humanas” (Dias, 2014, p.62). Nessa abordagem, desenvolvimento não deve ser desvinculado das condições concretas da vida social, e sim, compreendido à luz das dinâmicas contextuais que definem o frame no qual os sujeitos estão inseridos.

Ao discutir processos de internalização e externalização Valsiner (2012) reconhece o papel ativo dos sujeitos, que tanto são afetados como afetam as dinâmicas sociais e culturais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano resulta em diferentes trajetórias de desenvolvimento e à possibilidade de construção de novos posicionamentos em relação às pessoas com deficiência intelectual. Constituídos como processos bidirecionais internalização/externalização são mecanismos que permitem intercâmbios construtivos entre cultura pessoal e social, fertilizando o desenvolvimento de funções superiores. Esses mecanismos culturais permitem ao sujeito decisões próprias, resistências e atuações que, em determinadas circunstâncias, podem seguir contrariamente ao que indicam históricas sugestões sociais. Desse movimento surgem importantes processos de mudanças pessoais e sociais, como o que tem acontecido em meio ao paradigma inclusivo.

EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTOS INCLUSIVOS: DESAFIOS E CONQUISTAS

A partir de lutas sociais por garantias de direitos, observamos nestas duas décadas do século XXI, a democratização progressiva do acesso de pessoas com deficiência à escola inclusiva. Fatores tais como novos dispositivos legais, mudanças nos sistemas de valores so-

ciais e mais resultados de pesquisas disponíveis contribuíram para ampliar o direito à educação e ao trabalho, permitindo que este grupo conquistasse maior autonomia e participação social (Fernandes, 2016). Os ganhos, no entanto, não se dão de forma linear e abrangente.

Por exemplo, em relação às pessoas com deficiência intelectual os problemas e desafios são especialmente inquietantes. Por muito tempo, a deficiência intelectual foi considerada uma condição estanque, que impedia o desenvolvimento e limitava a pessoa a um repertório simplificado de habilidades relacionadas meramente às tarefas práticas. Era envolvida por uma cortina de fumaça, que tornava obscura sua caracterização, considerando a fronteira mal definida entre deficiência intelectual, atrasos de desenvolvimento mental e dificuldades escolares menores, por um lado; entre a deficiência intelectual e a alienação mental característica de alguns tipos de doenças mentais, por outro; entre características e potencial de aprendizagem de pessoas com síndromes genéticas e com outras deficiências não passíveis de enquadramento como tais, por fim. Em suma, as representações dominantes, no senso comum, a associavam deficiência intelectual à incapacidade de aprendizagem e à cristalização no desenvolvimento psicológico (DIAS, 2004; 2014).

A inclusão, em sua dimensão educacional e social, coloca-se na atualidade como um novo marco paradigmático, que contribui para ressignificações necessárias em relação à deficiência intelectual. Já se têm evidências acumuladas para sustentar que a inserção no contexto educativo formal e formas mais abrangentes de acesso a informações e experiências, em meio às diferentes mediações semióticas da atividade humana que a escola favorece, levam a transformações nos modos de funcionamento psíquico da pessoa com deficiência intelectual (DIAS, 2014; DIAS & LOPES DE OLIVEIRA, 2014). Assim, múltiplas estratégias passaram a ser adotadas no espaço escolar, no intuito de potencializar habilidades e competências de pessoas com deficiência intelectual, que tem alcançado patamares antes insondáveis de desenvolvimento, inserção social e cidadania.

DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DE UM ESTUDO EMPÍRICO

O paradigma da inclusão educacional potencializa diferentes alternativas pedagógicas e interativas que valorizam habilidades e potencialidades de estudantes com diagnóstico de deficiência. A experiência inclusiva fortalece o senso de si do estudante, possibilitando a emergência

de novos posicionamentos como sujeitos de aprendizagem e cidadãos. Ao catalisar processos de rupturas e transições de desenvolvimento, a inclusão impulsiona diferentes trajetórias, potencializando histórias de sucesso escolar. A Educação Básica, em suas diferentes etapas, tem por objetivo promover, além do domínio da leitura, escrita e cálculo, também a preparação básica para a Educação Superior, o trabalho e a cidadania, a partir de uma “formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (PORTAL BRASIL, 2016).

Considerando essas premissas básicas da educação e na busca por compreender e discutir processos de desenvolvimento de pessoas adultas com diagnóstico de deficiência intelectual foi realizada uma pesquisa de caráter longitudinal com seis adultos egressos do Ensino Médio em escolas públicas inclusivas de diferentes regiões administrativas do Distrito Federal²⁰ (DIAS, 2004; 2014; DIAS, LOPES DE OLIVEIRA, 2014). Os resultados da pesquisa apontaram que: o processo de avanço na escolarização contribuiu efetivamente para a ressignificação das autoimagens, e para a relação dos sujeitos com o diagnóstico de deficiência intelectual; o maior número de anos de escolarização contribuiu para a autonomia e maior independência nas relações e atividades cotidianas; levou à antecipação de perspectivas de futuro, sejam relacionadas ao ingresso no Ensino Superior, sejam relativas à permanência e ascensão, na esfera do trabalho. Na segunda etapa da pesquisa, todos os participantes, à exceção de um, eram trabalhadores e dois deles cursavam nível superior, sendo um em curso de Educação Física e outro, em Pedagogia. Alguns exemplos, com excertos de narrativas dos participantes ilustram a importância de uma escola inclusiva de qualidade nas trajetórias de pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual:

Afonso²¹: Ah, eu sou uma pessoa normal porque eu já *estudei na escola pública, já estou trabalhando, já como normal*, né...

Elma: *O que mais quero é formar na faculdade*. Estou tentando [...] E eu trabalhando oito horas, não interessa, eu vou

20 O processo de construção das informações se deu em duas etapas com intervalo de nove anos. Na primeira quatro dos participantes cursavam Ensino Médio. Na segunda, todos eles já haviam concluído esse nível de escolarização. Dois sujeitos participaram apenas do segundo momento da pesquisa. Detalhamento das pesquisas em Dias (2004; 2014).

21 Todos os nomes são fictícios.

continuar na faculdade. Vai ser difícil? Vai. Mas as coisas não são fáceis, e eu vou enfrentar isso aí.

Felipe: Eu acho especial em mim, que é o seguinte: eu geralmente eu demoro muito para refletir os meus erros, mas quando eu reflito o meu erro, ***eu sempre proponho a mudança.***

Rodrigo Sena: eu espero poder ter uma vida bem-sucedida. ***Poder quem sabe fazer uma faculdade [...]. Eu portador de necessidades especiais já consegui terminar o ensino médio.***

Para mim já foi um grande avanço, ***muito importante***, já que os médicos nunca falaram de [que eu pudesse] conseguir concluir.

Vinícius: Como o mundo passa, ***nós mudamos de coisas da vida.*** Posso estar morando lá fora do país, em outro lugar no mundo, ninguém sabe como pode acontecer, mesmo comigo ou mesmo o destino. Sabe... a coisa que acontece!

Álvaro: ***Superação***, assim... [...] E acho que foi isso! E ***ter concluído o Ensino Médio***, que hoje não é mais muita coisa... Mas que, né, já é uma coisa que muitos tentaram e não conseguiram... Nem sair do Fundamental. [...] E até no meu serviço mesmo tem gente que não sabe ler, não sabe nada, não sabe escrever, não tem curso. Eu já tenho curso [Ensino Médio]. ***Já fiz o curso de vigilante, depois já tenho o curso de transporte de valores também.*** [...] ***Prestei vestibular, passei***, mas só que não deu. Não tinha como pagar, na época. Eu fiz [o vestibular] para ***ciência da computação.***

Identificamos nas narrativas um conjunto de significados que desafiavam as tradicionais concepções sobre deficiência intelectual. Considerando que a ontogênese é um processo bidirecional, percebemos a descrição de capacidades, potencialidades e méritos pessoais associados ao contexto da escola e a seus mecanismos inclusivos, responsáveis por avanços na escolarização e inclusão social, no sentido amplo, para além dos muros da escola. Consideramos que a conclusão da Educação Básica contribuiu no desenho das diferentes trajetórias desses sujeitos, seja no aspecto profissional, das relações afetivas e sociais, ou nas perspectivas e acesso ao Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS PARA A PSICOLOGIA ESCOLAR

A Psicologia Escolar vem ampliando seu escopo de inserção insti-

tucional, deixando progressivamente de cobrir apenas o trabalho em escolas para incluir esferas mais abrangentes de atuação institucional em contextos diversos. Com a ampliação da pesquisa na área e a oferta de um corpus de ideias produzido a partir de práxis inerentes ao campo, a Psicologia Escolar tende a se converter em um paradigma abrangente, capaz de fomentar a compreensão e a intervenções significativas em cenários socioinstitucionais diversos.

Ao mesmo tempo, é possível reconhecer que houve significativa ampliação de experiências em educação inclusiva, no Brasil, nas últimas décadas, não apenas em relação à educação básica. Número crescente de pessoas com deficiências, inclusive intelectual, chega aos níveis mais elevados de ensino e ao mundo do trabalho, criando assim novos nichos de reflexão e atuação para o psicólogo escolar.

Nesse sentido, na parte final do capítulo, exploramos alguns desafios e implicações das novas realidades educacionais inclusivas para a prática do psicólogo escolar. Compreendemos que, frente à inclusão, cabe intervir de diferentes formas: (i) potencializar a discussão teórica sobre o tema, que deve traduzir-se em práticas pedagógicas cotidianas alinhadas com as necessidades dos sujeitos e da escola inclusiva; (ii) desenvolver novas metodologias de intervenção institucional, com professores, coordenadores e estudantes, metodologias que visem à permanência e ao sucesso acadêmico das pessoas com deficiências e previnam a discriminação e o preconceito. Da mesma forma, (iii) antevemos novas oportunidades de atuação, em termos de orientação profissional inclusiva, ao estabelecer a ponte entre a escola e a vida dos sujeitos, após a conclusão do ensino médio.

Os psicólogos escolares, em atuação sistemática e conjunta com os diversos atores no contexto escolar, precisam a cada dia aprofundar o conhecimento sobre a forma como os estudantes com deficiência têm, cotidianamente, transformado as ferramentas culturais disponíveis em distintas instâncias sociais (escola, família, trabalho, espaço de convívio comunitário e de lazer) em recursos simbólicos para o próprio desenvolvimento (Rogoff, 2005).

O psicólogo escolar deve ainda estar atento aos programas de ensino e de aprendizagem, cuidando para que sejam geradores de novas competências, não apenas acadêmicas. Os contextos formativos devem favorecer que o sujeito estabeleça interações adequadas à execução de atividades educacionais, laborais ou de outras ordens (DIAS & LOPES DE OLIVEIRA, 2012). O novo foco da Psicologia Escolar não incide na escolarização, como um fim si mesma, mas nas possibilidades que a permanência na carreira escolar e as aprendizagens consis-

tentes podem suscitar em termos do desenvolvimento global da pessoa. Atuando desse modo, a psicologia ultrapassa definitivamente o papel meramente classificatório que teve no passado e chega a uma posição dinâmica, comprometida com a emancipação, a autonomia e a cidadania dos estudantes. Da mesma forma, reconhece as transições de desenvolvimento que são mediadas pelas aprendizagens, com a proposição intencional de estratégias de empoderamento do estudante com deficiência, de forma que as novas conquistas possam exceder a escola e alcançar outros contextos.

Junto com esses aspectos mais amplos da atuação profissional, o novo paradigma da Psicologia Escolar tem por foco a proteção da pessoa com deficiência e deve estar atento às implicações éticas, no campo social e subjetivo, de distintas facetas de seu trabalho. O primeiro ponto que destacamos aqui refere-se às controvérsias em torno do diagnóstico de deficiência intelectual. O contexto escolar demanda dos psicólogos a geração de laudos e diagnósticos, necessários inclusive para fazer valer os direitos da pessoa com deficiência. No entanto, os resultados do estudo acima referido apontam que o diagnóstico tanto pode ser uma conquista positiva, que auxilia o sujeito em frentes como a obtenção de benefícios sociais, cotas de emprego, etc, como leva a estigmas que podem acompanhar o sujeito ao longo de sua vida, levando à baixa autoestima e a trajetórias desenvolvimentais aquém de suas potencialidades (Dias, 2004; DIAS & LOPES DE OLIVEIRA, 2013). Assim, o diagnóstico deve ser enfocado criticamente, no ambiente escolar, de forma a considerar as dificuldades, mas não se restringir a elas, comprometendo-se com o desenvolvimento de habilidades.

Importante ainda que o psicólogo escolar desenvolva estratégias junto aos estudantes que contemplem uma visão prospectiva de suas trajetórias. Suas ações no cotidiano da Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, devem considerar as demandas que emergem na contemporaneidade, provocadas pela “aceleração da produção de conhecimentos, a ampliação do acesso às informações, os novos meios de comunicação, as alterações do mundo do trabalho, e as mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional” (BRASIL, 2013, p. 146).

As condições e possibilidades pós-escolares é um tema a ser discutido com os estudantes e com os docentes. Dinâmicas, oficinas vivenciais e ações dramáticas que levem ao jogo de papéis e à reflexão crítica de temáticas próprias da juventude e da adultez são exemplos concretos de atividades, que associadas a outras pertinentes ao fazer institucional do psicólogo, podem ser desenvolvidos no contexto da escola inclusiva.

Com o progressivo e crescente acesso de estudantes com deficiência nas universidades, há a necessidade de serviços de apoio pedagógico que se convertem em nichos de atuação do psicólogo escolar. O estudo citado (DIAS, 2014) e outras pesquisas recentes (FERNANDES, 2015) apontam para os desafios que são enfrentados por estudantes com deficiência no ambiente universitário: escassez de apoios disponibilizados, visando a eliminação ou minimização das barreiras físicas; descrédito social que se impõe a priori ao estudante, apenas por sua condição de pessoa com deficiência, o que se agrava quando a deficiência é intelectual. Em suma, essa nova configuração da Educação Superior requer da Psicologia Escolar a tomada de novos posicionamentos que colaborem para interações e aprendizagens relevantes.

Assim, a deficiência intelectual não pode mais ser vista como condição impeditiva à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Os meios disponibilizados aliados às mediações para acesso às diferentes ferramentas culturais impulsionam o desenvolvimento e transformam a pessoa em direção a formas mais sofisticadas e criativas de inserção social. Pessoas com deficiência têm demonstrado significativos desempenhos em diferentes campos da vida social, surpreendo com trajetórias de vida qualitativamente diferenciadas do que nos demonstra o nosso passado sobre a história das deficiências.

Concluímos ressaltando enfaticamente a necessidade e a importância da atuação do psicólogo escolar nos diversos espaços educativos nos quais estejam incluídas pessoas com deficiências, sejam eles espaços formais de escolarização ou aqueles destinados à formação continuada ou capacitação profissional. O olhar prospectivo e atualizado desse profissional sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano em situação de deficiência e sua atuação interdisciplinar contribuirão significativamente para processos de inclusão cada vez mais eficazes na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista de Psicologia escolar e educacional**, 12 (2), 469-475.

BRASIL. (2013). **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Con-

selho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica.

CHAGAS, J. C. (2010). Psicologia escolar e gestão democrática: uma proposta de atuação em escolas públicas de educação infantil. Dissertação. (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). **Instituto de Psicologia**, Universidade de Brasília, Brasília.

DIAS, S. S. (2004). O sujeito por trás do rótulo: significações de si em narrativas de estudantes de ensino médio com indicação de deficiência mental. Dissertação. (Mestrado em Psicologia). **Instituto de Psicologia**, Universidade de Brasília, Brasília.

DIAS, S. S. (2014). A quem serve o diagnóstico de deficiência intelectual? Um estudo do desenvolvimento adulto na perspectiva da Psicologia Dialógica. Tese. (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). **Instituto de Psicologia**, Universidade de Brasília, Brasília.

DIAS, S. S. & LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. (2012). Inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual: linguagem e construção de sentidos. In: **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural** (pp. 213-240). Organizado por A. M. C. U. A. Branco & M. C. S. Lopes de Oliveira. Porto Alegre: Mediação.

_____. (2013) **Deficiência intelectual: diagnóstico e trajetórias de desenvolvimento**. Trabalho apresentado no IX Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. João Pessoa-PB.

_____. (2014) Deficiência intelectual e o desenvolvimento da subjetividade: implicações para o contexto escolar. In: **A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação**. (pp.111-144). Organizado por D. M. M. de Albuquerque Maciel & M. A. C. Dessen. Curitiba: Juruá.

FERNANDES, A. C. R. (2015). Dinâmicas de significação e trajetórias de desenvolvimento: experiências de estudantes com deficiência autodeclarada na universidade. 2015. 238 f. Tese. (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). **Instituto de Psicologia**, Universidade de Brasília, Brasília.

HENNIGEN, I. (2011). Psicologia em instituições escolares: impasses,

possibilidades. **Psicol. educ.** no.33 São Paulo dez.

KRAMER, S. (1982). Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (42): 54-62, agosto.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. & ALMEIDA, S. F. C. (2008). **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. 2. ed. Campinas – SP: Alínea.

PATTO, M. H. S. (2007). O papel social e a formação do psicólogo: contribuições para um debate necessário. In: Patto, M. H. S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. SP: Casa do Psicólogo.

PORTAL BRASIL. (2012) Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/etapas-do-ensino-asseguram-cidadania-para-criancas-e-jovens>. Acesso: 18 jun. 2016.

ROGOFF, B. (2005). **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. (R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

SOUZA, M. C. B. R. (2007). A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural. 2007. 165 f. Tese. (Doutorado em educação). **Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista**, Marília.

UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**, UNESCO.

UNESCO. (1998). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, UNESCO.

VIGOTSKI, L. S. (2001). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1984). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de J. C. Neto e colaboradores. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Originalmente publicado em 1984.

ZITOUN, T. (2009). Dynamics of life-course transitions: a methodological reflection. In J. VALSINER, , P. C. M. MOLENAAR, M. C. D. P. LYRA,

N. CHAUDHARY. (Editores). **Dynamics process methodology in the social and developmental** science (pp. 405-429).

Psicologia na educação inclusiva em Paracuru no Ceará: Um processo de desconstruções e construções

Ariadyne Barros Luz²²

APRESENTANDO A CIDADE: PARACURU

Paracuru é uma cidade do litoral oeste do estado do Ceará, com aproximadamente 36.000 habitantes. De acordo com o IBGE há, no município, em torno de 3.000 pessoas com deficiência. No entanto, nos registros da Prefeitura Municipal estão identificadas, no último levantamento datado de 2013, 800 pessoas com deficiência. A cidade possui 31 escolas municipais, com matrículas, de acordo com Censo Escolar de 2015, de 118 alunos com deficiência, compreendendo da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Registra-se menos de uma dezena de alunos nas 03 (três) escolas estaduais e, apenas 01 (uma) estudante universitária com deficiência, no caso, baixa visão adquirida.

No que diz respeito à presença do profissional de Psicologia, os mesmos se encontram no Centro de Apoio Psicossocial – CAPS, nos Centros de Referência da Assistência Social – CRAS, e no Centro de Referência da Assistência Social Especializada – CREAS, nos Núcleos de Apoio de Saúde da Família e na Secretaria de Educação, totalizando 07 profissionais.

DA CONTRATAÇÃO DO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UM BREVE HISTÓRICO

A presença do profissional de Psicologia na Secretaria de Educa-

22 Psicóloga graduada pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e especialista em Educação Especial pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA). Atuante nas áreas de Psicologia Social e da Psicologia Escolar e Educacional. Participou como membro da Diretoria Colegiada do Sindicato dos Psicólogos do Ceará (PSINDCE). Atualmente compõe a Diretoria da Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) como Secretária de Políticas Educacionais, compõe o quadro funcional da Prefeitura Municipal de Paracuru (CE), e atua como membro da Comissão Nacional de Psicologia na Educação do Conselho Federal de Psicologia (PSINAED). E-mail: ariadyneluz@hotmail.com

ção de Paracuru data do ano de 2004, em um contexto em que o Governo Federal determinou que as escolas municipais matriculassem alunos com deficiência. Na ocasião, com o objetivo de realizar atendimentos clínicos a esses alunos como apoio às escolas no que diz respeito ao processo de inclusão, foi-se implantado o Núcleo de Educação Especial no qual o profissional de Psicologia começou a fazer parte, juntamente com profissionais da fonoaudiologia e da terapia ocupacional, numa perspectiva de atendimento clínico.

Compunha também neste núcleo salas de atendimento por professores no contra turno escolar. Esta estrutura funcionou, precariamente, nos anos de 2004 a 2008, mantendo-se com presença de professores e, geralmente, apenas 01 profissional de apoio (ora, apenas Psicóloga; ora, somente Fonoaudióloga; ora, apenas Terapeuta Ocupacional).

A contratação dos profissionais de apoio se dava de forma precarizada, através da prestação de serviços. Registra-se que até o período de 2014 foram contratadas para esse setor apenas duas profissionais, ficando esse núcleo sem o profissional de Psicologia de 2008 até o ano de 2014. A partir da constante demanda dos diretores e professores no que diz respeito aos desafios no processo de inclusão de alunos com deficiência, a gestão que assumiu o município no ano de 2013 iniciou o processo de contratação de profissionais de suporte, com a contratação de Fonoaudióloga no ano de 2013 e de Psicóloga no ano de 2014, quando houve a contratação da Psicóloga na Educação, através de concurso público.

Em janeiro de 2014 fui direcionada ao setor denominado então denominado Núcleo de Práticas Educacionais e Acessíveis sem definição clara do seu objetivo, porém, composta por uma equipe formada por coordenadora, professoras de atendimento educacional especializado e fonoaudióloga. Ao longo dos anos, o atendimento de alunos com deficiência na rede municipal foi-se adequando ao contexto nacional, com a implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais.

Porém, é importante considerar que, apesar dos esforços da profissional de Psicologia, não foi identificada em nenhum documento da secretaria, nem mesmo a lei de criação do cargo, para se averiguar o real lócus do trabalho desta profissional dentro da estrutura da Secretaria de Educação.

SOBRE A DESCONSTRUÇÃO DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO CLÍNICO A APRESENTAÇÃO DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Diante os fatos expostos acima, a primeira ação da profissional foi iniciar um processo de desconstrução da Psicologia Clínica na escola e apresentar aos diversos atores, inicialmente, a Psicologia na

Educação, a partir das diretrizes do Conselho Federal de Psicologia, e contextualizando com o Plano Nacional de Educação. Esse processo aconteceu durante o primeiro mês de atuação no município.

Para tal, foi solicitada uma audiência com a Secretaria Municipal e suas assessoras para apresentar a atuação da Psicologia na Educação, a partir do caderno de diretrizes elaborada pelo CREPOP, do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2013). Tal caderno foi escolhido por ter sido elaborado pelo órgão que regulamenta a profissão. Considerando a vinculação ao Núcleo de Práticas Educacionais Inclusivas e Acessíveis, a apresentação foi-se direcionando para esse campo de atuação, conforme orientação no caderno. O diálogo foi aproximado pela discussão sobre a meta 4, do Plano Nacional de Educação, que trata sobre:

universalizar, para a população de quatro a 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 (Pág. 33).

Nesta audiência, a Secretária e as assessoras compreenderam, ainda que demonstrando algumas dúvidas, as possibilidades de atuação do Psicólogo na Educação. No entanto, essas dúvidas não impediram de depositar, no profissional Psicólogo, a autonomia de atuação.

A preocupação central na contratação dos profissionais de apoio seria que os mesmos dessem um suporte ao processo de inclusão de alunos com deficiência, e cada profissional teria autonomia para desenvolver o seu trabalho. Diante dessa afirmação, a atuação dessa equipe desloca-se do lugar de uma escola que concentrava, anos atrás, o Núcleo de Educação Especial, e se expande para um cenário de 08 (oito) escolas que possuem salas de recursos multifuncionais e cada uma delas concentram dezenas de alunos incluídos no ensino regular.

As ações de desconstrução e apresentação da Psicologia na Educação se deram também junto à equipe do Núcleo, pois parte dos profissionais que nele atuam viveram no contexto em que a atuação dos profissionais de apoio – Psicóloga, Fonoaudióloga e Terapeuta Ocupacional – era pautada pelo modelo clínico, logo, tiveram contato com a Psicóloga que uma década atrás realizava Psicologia clínica no âmbito escolar. Para estes profissionais, esta prática era mais visível no que diz respeito à atuação do Psicólogo como também, na avaliação que faziam, era uma prática que apresentava mais resultados. Tal estra-

nhamento remete-nos às Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica (CFP, 2013) que diz:

Então, quando dizemos que a(o) Psicóloga(o) quer trabalhar a favor da saúde mental, da formação e da melhoria de condições de trabalho, isso diz respeito ao acolhimento das imprevisibilidades, às tentativas de colocar em análise coletiva o que é produzido no cotidiano da sala de aula, da escola, favorecendo a experimentação de outro tempo menos acelerado, mas talvez mais inventivo, parar dar conta do que não conhecemos, do que suscita problemas porque foge às expectativas e à ordem vigente (Pág.41).

Para as profissionais que estavam atuando mais recentemente houve mais facilidade de se compreender o papel do Psicólogo no atual contexto histórico. Porém, essa desconstrução, em se tratando de profissionais mais antigos, teve que acontecer em diversos momentos de equipe ao longo de quase seis meses.

Foram realizados também encontros com gestores de escolas, supervisores escolares e professores. Nestes, era evidente a demanda de atendimento clínico por este público e a lógica de medicalização do aluno. Para esse público, além desse processo de desconstrução-apresentação, foi necessário apresentar, como contraponto, a atuação dos Psicólogos nas políticas de saúde e de assistência para que os profissionais da escola tivessem mais clarezas para quais órgãos e profissionais encaminhar determinadas demandas que são as mais diversas no âmbito escolar.

Paralelamente foi assumido um posicionamento contrário, por parte da profissional de Psicologia, no que diz respeito ao discurso que demandava práticas medicalizantes de alunos. O discurso da medicalização enquanto um processo que transforma questões coletivas e sociais em questões individuais e biológicas, no sentido de desresponsabilizar as instituições que precisam pensar o seu fazer, e culpabilizar o aluno por suas dificuldades tem sido combatido pela Psicologia.

O TRILHAR DA DEFINIÇÃO DO LÓCUS DE TRABALHO DA PSICÓLOGA NA EDUCAÇÃO EM PARACURU

O *lôcus* do trabalho da Psicóloga na Educação foi outro processo que precisou ser identificado no trabalho desse profissional. Embora eu houvesse sido deslocada para uma escola onde antes se concentrava um núcleo de atendimento, ficou evidente, tanto pela política de inclusão de alunos com deficiência, quanto pela prática profissional na Educação, que o trabalho para apoiar o processo

de alunos com deficiência deveria se dar em um espaço ampliado.

Para tal, propus à coordenadora do NUPEIA um momento de nivelamento sobre a política de inclusão com todos os profissionais da equipe para, em seguida, essa equipe analisar formas de atuação que contemplassem os alunos com deficiência na rede pública municipal de ensino. Tal proposta foi prontamente aceita ainda no primeiro mês de atuação. Logo, organizei uma capacitação sobre legislação, atuação de cada profissional e também um espaço de diálogo com os equipamentos de saúde e assistência que atuam também no atendimento deste público.

Em seguida, propus a realização de um diagnóstico situacional sobre quantidade de alunos com deficiência na rede, escolas nas quais os mesmos se encontravam, escolaridade, identificação dos níveis de leitura e escrita dos alunos, se os alunos que necessitavam de tecnologias assistivas as possuíam, frequência de encontros com os responsáveis e também sobre a situação de crianças e adolescentes com deficiência que ainda se encontravam fora da escola. Tal ação é preconizada nas Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2013) que afirma:

A luta da Psicóloga (o) é a de sustentar um campo de indagações que dê tempo para que educadores possam se deslocar também dos seus lugares marcados na dicotomia ensinar x aprender, na sensação de impotência frente às condições, na desistência de transformações do cotidiano... Logo, perguntar sobre as situações, as circunstâncias, os valores, as condições histórico-sociais, as práticas que constroem o dia a dia é o que movimenta o trabalho, potencializado uma rede partilhada de ações/reflexões (Pág.42).

Este diagnóstico situacional, além de informações quantitativas, registrou que o índice de analfabetismo entre os alunos com deficiência representava mais de 90%, dentre alunos com deficiência intelectual, deficiência auditiva/surdez, com o transtorno do espectro autista, paralisia cerebral e deficiência múltipla. Os 10% de alunos alfabetizados eram os alunos com cegueira/deficiência, deficiência física e alguns do espectro autista.

Tal diagnóstico foi apresentado e discutido com a Secretaria Municipal de Educação de Paracuru, refletindo sobre os desafios que a rede de ensino municipal teria para efetivar as metas 5, do Plano Nacional de Educação, que trata da alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro do ensino médio, e da meta 9, que diz respeito à elevação da taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais.

De posse desses dados, a equipe do Núcleo de Práticas Educacionais Inclusivas e Acessíveis definiu que o seu lugar do trabalho,

de forma permanente, seria nas escolas que possuem salas de recursos multifuncionais – no caso, 08 (oito); e nas escolas que não tinham salas multifuncionais seriam realizadas esporadicamente ações com diretores e supervisores.

A partir dessas informações, a atuação da Psicologia nesta área foi podendo ser melhor delineada, considerando as necessidades de cada escola. Foram, portanto, realizadas reuniões com gestores e corpo docente de cada escola, e a demanda comum foi a necessidade de ampliar o conhecimento sobre o processo de inclusão. Notou-se que apesar dessas escolas terem no seu corpo discente alunos com deficiência há uma década, o corpo docente não teve formação permanente para qualificar a sua ação e, assim, garantir o direito à aprendizagem desses alunos.

SOBRE O FAZER DA PSICÓLOGA NA EDUCAÇÃO

Após esse processo de definição do espaço do trabalho da Psicóloga na Educação, foram realizadas diversas ações: com os técnicos da Secretaria de Educação, nas escolas, com os pais, com os alunos e atores de outras políticas setoriais.

Nas escolas foram realizadas formações com gestores e professores, reuniões com os responsáveis, intervenções coletivas com alunos e articulações com as políticas de saúde, assistência e também com organizações não governamentais.

É importante considerar que antes das reuniões com os gestores foi realizado um levantamento sobre o conhecimento sobre a política de inclusão, e também sobre os desafios que os gestores consideravam necessários serem superados. As formações, assim, foram direcionadas a partir deste levantamento, de forma ampla para todos os gestores. E nas escolas foram reaplicadas formações sobre os planos vigentes e demais legislações como uma forma de nivelar o conhecimento.

Após esse momento foram sendo realizadas formações de acordo com as solicitações de cada escola que pudessem potencializar suas ações nas escolas, no processo de inclusão escolar. Uma dentre as formações solicitadas demandava da Psicóloga informações básicas sobre as deficiências e os transtorno globais do desenvolvimento. Esses conhecimentos foram interessantes para desmistificar que o aluno com deficiência não aprende, e que muitos teriam limitações cognitivas. A partir dessas formações foi se percebendo o cuidado de muitos professores em planejarem suas aulas de forma mais acessível.

Essas formações proporcionaram aos gestores e ao corpo docente olharem o aluno considerando todas as ações e projetos da escola e

não somente nas salas de aulas e de recurso multifuncionais. Essas reflexões foram feitas tendo em vista que esses alunos não participavam das aulas de Educação Física, dos projetos educacionais, do desfile cívico do dia 07 de Setembro – tradicional no município - e dos passeios das escolas. Percebeu-se, gradativamente, a inclusão dos mesmos nestes espaços educativos.

Com o contato mais estreito com as escolas foi-se identificando a necessidade de informações sobre outros temas, tais como: deficiência x espaços deficientes, desenvolvimento infantil e da adolescência, Psicologia da aprendizagem, gerações x aprendizagem, dentre outras.

De acordo com as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(as) na Educação Básico (CFP, 2013):

no diálogo com os educadores, as(os) Psicólogas (os) podem desenvolver ações que contribuam para uma compreensão dos elementos constituintes do processo ensino e aprendizagem em suas dimensões subjetivas e objetivas, coletivas e singulares.(...) O importante é estabelecer parcerias com os professores, valorizando o trabalho docente (Pág. 56).

Simultaneamente à realização das ações acima, por volta do segundo semestre do ano corrente, iniciou-se uma demanda, por parte das escolas, por laudos médicos para alunos do 2º, 5º e 9º anos escolares, que tinham dificuldade de aprendizagem, diagnosticadas em avaliações externas à escola. Na contramão desta demanda foi realizada, junto à secretária e aos técnicos da secretaria, a reflexão sobre essa “corrida” no sentido que as escolas pensem estratégias de aprendizagem para esses alunos, e não que tais laudos se configurem como “atestado de óbito educacional”. Tal debate foi longo, uma vez que essa visão de atuação se dá de forma diferenciada, de acordo com cada direção escolar.

Tal intervenção vem de encontro às Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(as) na Educação Básico (CFP, 2013), que diz que um dos princípios da Psicologia é “romper com a patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão.”

As intervenções com os alunos se davam de forma diferenciada a partir das demandas de cada grupo de alunos, por deficiência, considerando também o contexto escolar e social nos quais os mesmos se encontravam. Com os alunos com deficiência intelectual a intervenção tinha o foco de desenvolver as funções psicológicas superiores. No que se refere aos alunos com transtorno do espectro do autismo, a interven-

ção se dava com pequenos grupos de alunos, incluindo alunos sem deficiência, para o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação. Com o grupo de alunos com deficiência visual/cegueira, física e deficiência auditiva/surdez a intervenção era pensar o processo de autonomia e projeto de vida após a finalização do ensino fundamental.

Fez-se necessário também um trabalho constante com os responsáveis dos alunos com deficiência, uma vez que foi identificado que nas famílias as pessoas com deficiência ainda eram consideradas como incapacitadas, coitadas, sendo totalmente dependentes, em sua maioria, na realização de atividades da vida diária. Esses alunos não eram projetados na sociedade, fortalecendo essa cultura da incapacidade. Fato este, totalmente, não condizente com o atual contexto educacional, no qual esses alunos deveriam ser vistos e atendidos enquanto sujeitos de direitos e incluídos na sociedade.

Ainda citando as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos na Educação Básica (CFP, 2013):

Com pais, familiares ou responsáveis, a(o) Psicóloga(o) pode refletir sobre o papel social da escola e da família, assim como sobre as problemáticas que atravessam a vida de pais e filhos. Frente a possíveis dificuldades escolares, a discussão coletiva pode facultar novas ideias e ações favorecedoras de uma prática compartilhada que contribua para a qualidade do processo ensino e aprendizagem (Pág. 56).

Era bastante evidente a insatisfação da maior parte dos responsáveis, no que diz respeito ao processo insatisfatório de aprendizagem de seus filhos, como também a constatação de alguns processos de exclusão. Percebeu-se também que a vida desses alunos era bastante limitada, apenas de casa à escola. E esse olhar se tornava ainda compreensível na cidade, pois nesta não há pessoas com deficiência em universidades ou no campo do trabalho formal.

A infantilização das pessoas com deficiência, tanto pelos familiares quanto pelos profissionais da educação, foi outra constatação que impedia o desenvolvimento da autonomia dessas pessoas. O não acesso às políticas de saúde, seja por falta de informação dos familiares, seja pela não adequação dos atendimentos para esse público, foi outro aspecto que dificultou o desenvolvimento de habilidades nesses sujeitos. O não acesso à política de assistência social também era outro fator que mantinha as famílias com o discurso do incapacitado.

Iniciei, então, a realização de encontros com esses responsáveis nas escolas, em um primeiro momento, em uma escuta e acolhimen-

to para compreender melhor os discursos, e, em seguida, os encontros foram informativos, em uma perspectiva de mudança de paradigma sobre pessoas com deficiência. Nos encontros eram fornecidas informações de pessoas com deficiência inseridas na sociedade: na universidade, trabalhando, viajando, praticando esportes, namorando, casando, tendo filhos, através de slides e vídeos. Articulei, junto com uma técnica da Educação, uma palestra com uma jovem com Síndrome de Down, estudante universitária, e sua mãe, na Secretaria de Educação, convidando os pais de alunos para essa aproximação.

No que diz respeito ao não atendimento deste público ou atendimento precarizado nas políticas de saúde e da assistência social, percebi que esses sujeitos ainda eram invisíveis para os profissionais destas duas políticas, quicá para as demais. No intuito de dar visibilidade a esse público através do Núcleo, comecei a realizar reuniões intersetoriais. Inicialmente, apresentando informações quantitativas e qualitativas; e, em seguida, implicando os profissionais para o processo de inclusão nos atendimentos.

As ações foram seguindo as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2013), que afirma que “o profissional pode desenvolver ações como: (...) participação na articulação de serviços para o atendimento do estudante com deficiência, na busca da garantia de atendimentos em outras áreas; mobilização de encontros e participação em reuniões com os profissionais que atendem esses alunos.” (pag.63)

No sentido de dar visibilidade à sociedade paracuruense, foi fomentado a realização de um seminário sobre os direitos das pessoas com deficiência com a presença de centenas de pessoas, contando com a presença do Conselho Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência; e também, a realização da I Conferência Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência, para a elaboração do plano municipal, eleição de delegados para a conferência estadual; a composição do Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Paracuru, que deveria ter sido implantado desde o ano 2009, após a aprovação da lei. Tal conselho ainda não havia sido implantado por desinteresse das gestões municipais anteriores.

Considerando a realidade de mudança de profissionais com o advento da realização do concurso público, no primeiro semestre de 2015, estava evidente que o processo de visibilidade deveria ser retomado após a contratação dos novos profissionais. E que a inserção desses alunos nos atendimentos de saúde e nos grupos socioeducativos dos CRAS demoraria.

Propus, então, à Escola de Dança de Paracuru – que é a segunda maior escola de ballet do Brasil - que atendia alguns alunos nas sextas

feiras, a potencializar os seus atendimentos com uma simples mudança: sair do espaço físico da escola e realizar o atendimento na própria Escola de Dança. Essa pequena mudança, de pronto acatada pela Escola de Dança, deu um novo significado a esta ação, pois os alunos que realizavam a atividade começaram a se sentir parte de uma outra instituição, para além da instituição escolar. O convívio com as outras alunas da escola de dança também foi significativo para esses alunos poderem se relacionar com outras crianças e adolescentes.

Na perspectiva de ampliar os espaços sociais, propus a uma organização não governamental local, INCAF, que atuava na área da assistência social e com esporte educacional, o acolhimento de alunos com deficiência, fato acatado pela ONG imediatamente.

A ONG solicitou uma formação inicial sobre o processo de inclusão com os seus colaboradores e a partir de então iniciou o atendimento quinzenalmente desses alunos e foi ampliando os atendimentos em suas atividades regulares, ao longo do ano, com os demais alunos sem deficiência, nos esportes: *surf*, futebol e sandboard.

Tais parcerias se firmaram institucionalmente entre estas instituições e a Secretaria de Educação, que garantia a presença dos alunos através do transporte escolar e a participação dos professores do atendimento especializado e a própria Psicóloga como apoio e agentes de inclusão. A família também foi parceira no processo em garantir a assiduidade dos alunos.

Nesse mesmo caminho a coordenadora do Núcleo Paracuru do Programa Estadual Lazer e Cultura - PELC, que era coordenadora pedagógica do INCAF, foi demandando a presença de pessoas com deficiência nas atividades de hidroginástica e zumba, no caso, jovens e adultos com deficiência que estudavam no Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Com o aumento das parceiras nos atendimentos de alunos com deficiência, propus aos diversos órgãos a realização da Semana de Luta da Pessoa com Deficiência com o intuito de transformação cultural. A semana teve uma programação intensa, de 05 dias, com espaços de debates, mas especialmente, com espaços de apresentações dos alunos com deficiência na dança e no esporte, bem como espaços de vivências em que as pessoas sem deficiência pudessem se colocar no lugar das pessoas com deficiência. As vivências aconteceram através do atletismo, futebol, vôlei e basquete, adaptados. Tal semana agregou 11 (onze) parceiros, dentre órgãos governamentais, não governamentais, rádio comunitária e empresas.

Pode-se afirmar que tal semana proporcionou a mudança de paradigmas tanto para os próprios alunos com deficiência, seus pais, di-

versos profissionais dos órgãos governamentais e não governamentais e a sociedade, em geral. Percebe-se que a ideia do incapacitado está dando lugar para pessoas com potencialidade diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo registrando que há muitos desafios no caminho do profissional de Psicologia que se dispõe a atuar na área da Educação. Desde a forma de contratação, diferenças salariais em comparação aos profissionais “psi” que atuam nas demais políticas setoriais, compreensão e respeito à sua atuação profissional por parte do setor em que atua, e, especialmente, a compreensão do fazer e a ousadia de desconstruir para construir pelo próprio profissional de Psicologia.

É certo que o tamanho dos municípios nos quais estes profissionais são inseridos, o número de profissionais contratados na área, a clareza nas leis que definem o cargo de Psicólogo na estrutura de uma Secretaria de Educação, o acesso aos gestores, determinam ou deixam difusa a compreensão dos lugares de trabalho que esse profissional pode ocupar – fato que pode limitar a atuação do mesmo. Logo, o profissional tem que ter clareza do seu fazer e ampliar o seu trabalho.

Visualizar sua prática mudando vidas é bastante gratificante, o que impulsiona o nosso fazer constante.

O compromisso social é inerente ao profissional da Psicologia, especialmente, ao que atua na Educação. Compromisso este embasado pelo seu Código de Ética e pelo compromisso social de contribuir com as metas do Plano Nacional de Educação vigente, e com as vidas dos alunos e das alunas com deficiência do nosso país.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, S. F. C. (Org) (2003). **Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea..

BRASIL.(2005) **Educação Inclusiva: Direito à diversidade**. MEC.

BRASIL. (2014). **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Câmara dos Deputados. Edições Câmara. Brasília.

BRASIL (1990). **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal nº 8.069.de1990. Brasília: Congresso Nacional.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (2013). **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica**. Brasília.

MARTÍNEZ, A. M. (Org). (2007) **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas, SP: Ed. Alínea.

SAVIANI, D. (1997). **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados.

VYGOTSKY, L. S. (1994). **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

UNESCO. (1998). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**", UNESCO.

Concepções de professores da rede pública de educação do Distrito Federal sobre inclusão escolar

Vanuza Célia Sales Silva²³

Carla Terci²⁴

APRESENTAÇÃO

A Educação como possibilidade de desenvolvimento humano sempre foi uma maneira que encontramos para nos referir à capacidade cognitiva do outro. Entretanto, na perspectiva da educação inclusiva é preciso, vislumbrarmos um novo contexto escolar, onde outras questões e olhares possam ser delineados no relacionar-se com o diferente, principalmente na experiência da escola.

A educação inclusiva pressupõe essas novas interações, principalmente no ambiente pedagógico, onde deveriam ser vivenciadas relações que

23 Psicóloga, graduada pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Especialista em Desenvolvimento Humano e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Terapia de Família pelo Centro de Estudos da Família (CEFAM/ DF). Atuou na Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Possui experiência no atendimento clínico de família atendendo famílias com crianças, e jovens. Tem trabalhado, também, no acompanhamento de famílias com crianças em idade escolar, no sentido de oferecer-lhes uma rede de apoio e suporte emocional em parceria com outros profissionais e em atendimento multiprofissional, com clínicas e profissionais referenciados. Vem realizando palestras com temáticas voltadas a relação da família com escola e sua interface na educação pública. Atua na SEDF e Atualmente compõe a Comissão Nacional de Psicologia na Educação do Conselho Federal de Psicologia (PSINAED). E-mail: vanuzasales44@gmail.com

24 Pedagoga graduada pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR) e licenciada pelo Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes da Universidade Católica de Brasília (UCB). Farmacêutica pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Especialista em Farmácia Magistral e Cosmetologia pelo Instituto Brasileiro de Estudos Farmacêuticos (IBEFARMA). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Atua como professora de Estética e Cosmética no Instituto Superior de Educação de Brasília (IESB). E-mail: carlaterci@gmail.com

denominamos de educativas, ou “pedagógicas”. E através dessas, percebemos a necessidade de usá-la, como recurso, no processo educativo.

As diversas queixas escolares são hoje uma rotina no dia-a-dia da escola, bem como no dos profissionais de apoio pedagógico. E essa demanda quase sempre é oriunda do professor; raramente vem dos pais, e está sempre vinculada ao desempenho escolar do estudante. Consequentemente, e em virtude da perspectiva da escola inclusiva, essa demanda vem crescendo significativamente.

Crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, rotineiramente são encaminhadas aos psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurologistas, psicólogos, psiquiatras, geneticistas e até aos pediatras para que seja realizada a possível identificação das dificuldades ou transtornos de aprendizagem que possam acometê-las. Professores com dificuldades nesse processo - de ensino e aprendizagem - recorrem sempre ao serviço de apoio pedagógico como demanda do estudante, ou seja, de aprendizagem.

Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) foi instituído um serviço de apoio pedagógico desde 1968, e regulamentado por meio de portaria (254/2008), composto por profissionais pedagogos e psicólogos escolares, denominado: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem - EEAA; numa proposta de trabalho que, atualmente, visa contribuir para o aprimoramento das atuações institucionais e profissionais dos atores da escola, bem como colaborar para a promoção da melhoria do desempenho de todos os estudantes, com e sem necessidades educacionais especiais, que apresentem dificuldades no seu processo escolar. O referido serviço se propõe a viabilizar a concretização de uma cultura de sucesso escolar, conforme afirmação a seguir: “O serviço atua na promoção de ações que viabilizem a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos atores da escola, principalmente, professores e gestores, bem como no apoio à equipe escolar, favorecendo a apropriação de conhecimentos, o desenvolvimento de recursos e habilidades que viabilizem a oxigenação e a renovação das práticas educativas”. (GDF, 2010, p.66).

Nessa proposta de trabalho os profissionais utilizam-se da metodologia de uma atuação conjunta e interdisciplinar entre os profissionais promovendo uma interface e articulação para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, por meio das ações institucionais, preventivas e interventivas, na assessoria do trabalho pedagógico, subsidiando reflexões, estudos e práticas cotidianas do ambiente escolar, acerca dos tipos de relações e intervenções que propiciem o sucesso escolar, bem como o acolhimento das queixas escolares. (GDF, 2010).

Desde o início da nossa atuação nesse serviço de apoio educacional - EEAA - fizemos uma proposta de trabalho com as professoras e professores relacionada à inclusão escolar. Percebemos que havia concepções distintas de inclusão, evidenciadas na prática pedagógica, além das resistências à temática, falas repetidas pelos profissionais, de forma defensiva, contundente e até mesmo como dificuldade de inovação da prática pedagógica. Percebemos também que a forma de pensar e agir de alguns desses profissionais, principalmente quando se trata de alunos com necessidades educacionais especiais ainda é muito reticente e determinista, pois a compreensão que se tem da prática na escola inclusiva parte da premissa de que se requer uma preparação específica para essa atuação.

Embora a proposta de educação inclusiva deva ser compreendida como um processo de universalização da educação e de qualidade na educação para todos, nas práticas e falas da maioria dos educadores, está intrinsecamente relacionada aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

É nesse contexto que a pesquisa surgiu, vinculada ao trabalho final de pós-graduação e interligada a nossa atuação no serviço de apoio especializado, como psicóloga escolar; vinculada a cinco escolas da educação básica na rede pública de ensino da Regional de Ensino Ceilândia – Distrito Federal.

O princípio fundamental da escola inclusiva, de acordo com as proposições da Conferência de Salamanca (1994) e do MEC, tem como princípio norteador contemplar a todos a partir da reorganização do ambiente escolar. Assim está expresso esse princípio: “[...] consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem... adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, da utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.11).

REFERENCIAL TEÓRICO

A Inclusão Escolar é uma discussão que vem se ampliando no contexto da educação e ganhando espaços em virtude das possibilidades em torno da diversidade humana. É tida na atualidade como uma proposta que possibilita o avanço no desenvolvimento educacional, embora seja contestada e tenha até mesmo assustado a comunidade

escolar, pois exige mudanças significativas de hábitos, atitudes e concepções dos atores sociais, de modo geral, e, mais diretamente, daqueles que compõem essa comunidade.

A sua lógica e ética nos remete a refletir e reconhecer que se trata de um posicionamento social, que garante a vida com igualdade, pautada pelo respeito às diferenças, onde é possível perceber e vislumbrar a necessidade de uma nova era e um novo fazer educacional.

Na vivência e prática da escola surgiu o interesse pelo tema incluindo sendo esse recorrente na vinculação direta com a nossa trajetória profissional, na atuação, como psicologia, no serviço especializado, investigando e tendo, por desafio, fazer da atuação em psicologia escolar, um apoio à inclusão.

A psicologia escolar como área do conhecimento humano tem papel importante no processo de ensino-aprendizagem, pois além da sua interface com a Pedagogia e Educação – todas são áreas do conhecimento que dialogam e se reconstróem em constante interação. Vem sendo complemento para novas ações pedagógicas pela consideração, sobretudo, das condições oferecidas pela educação escolar contemporânea, bem como pela consideração das peculiaridades relacionais dos atores da escola, visto em sua cultura e subjetividade.

A escola precisa ser reorganizada para atender as demandas atuais. Impossível considerarmos essa reorganização sem a participação efetiva do professor nesse processo. Esse deve atuar de modo direto, implicando maior envolvimento dos atores da escola.

A dinâmica de construção do conhecimento desse profissional na organização e reorganização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola tem uma construção plural, requer planejamento, dinamicidade e acima de tudo criatividade, bem como a superação da prática intuitiva traduzida em intencionalidade de ação.

Segundo ARAÚJO E ALMEIDA (2005), a atuação no contexto escolar desfavorece uma prática intencionalmente planejada, pela pouca importância dada ao papel do professor/a nesse contexto, bem como seu processo de formação, sua identidade e sua atuação.

Há uma prevalência de ações intuitivas centradas na atuação do professor que tende ao nível empírico sem correlacionar com formação teórica. Na realidade, os professores quando ingressam na sala de aula, principalmente na educação básica, se posicionam como mediadores entre o sujeito e o conhecimento, sem confrontar suas ações cotidianas.

FREIRE (2002) considera que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir perdendo importância e a prática, ativismo.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (p. 22).

MANTOAN (2006) considera que essa reorganização passa pelas práticas desenvolvidas no dia-a-dia do contexto escolar. Assim, afirma:

Nessa proposta, real e possível, é necessário que haja uma reorganização do trabalho escolar e uma ressignificação das práticas desenvolvidas no cotidiano da escola. Para tanto, é preciso uma reorganização estrutural da escola, de todos os elementos da prática pedagógica, considerando o dado do múltiplo, da diversidade e não mais o padrão, o universal (p. 80).

Entretanto, dessa perspectiva vale destacar que a autora está desconsiderando o elemento principal do processo pedagógico que é a relação professor e estudante, pois não basta mudar a estrutura, se as ações não forem também repensadas, reformuladas.

ZIMMERMAM (2010), nessa mesma linha, afirma que: “Esta mudança de perspectiva educacional, que é a Inclusão, propõe que os educadores façam a diferença buscando conhecimento, e contribuindo com uma prática re-significada desenvolvendo uma educação baseada na afetividade e na superação de limites, que as crianças aprendam a respeitar as diferenças em sala de aula, preparando-as assim para o futuro, a vida e o mercado de trabalho, pois vivendo a experiência inclusiva serão adultos bem diferentes de nós, e por certo não farão discriminações sócias”. (p. 02).

Na escola inclusiva os pressupostos e proposta educacional estão voltados para a necessidade do processo ensino-aprendizagem ser pautado pela diferença de cada um e pelo dinamismo da vida dentro e fora das escolas.

É imprescindível, também, que o professor alterne sua perspectiva, passando a ver o estudante como sujeito ativo e interativo na construção do conhecimento. Além disso, a inclusão só se concretizará como uma educação para todos se levarmos em conta aspectos da relação professor-aluno como processo de troca, de aprendizagem. (MEC, 2005).

Em destaque, a compreensão de TACCA (2005) a partir da perspectiva da abordagem histórica cultural, que traz a ideia do professor que atua em cooperação na identificação entre ação docente e mediação. “[...] um interlocutor que se coloque na posição de um “outro” face a seu processo de desenvolvimento profissional e pessoal. O “outro” na relação com o professor poderia ser qualquer pessoa disposta a estar em colaboração com ele. Poderiam ser estabelecidos parcerias em que ora um é o mais experiente ora o outro, em consonância com uma perspectiva de colaboração mútua (p. 20).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que Vygotsky foi um precursor da escola inclusiva, que se constitui como espaço de possibilidades de construções de sentidos e, acima de tudo, de valorização da singularidade de cada um dos sujeitos, numa visão de conjunto e parceria, na busca da transposição do ideal para o real, mas sempre em cooperação mútua.

De um modo geral vale ressaltar que a educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação contemporânea porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir, educando a todos de tal forma que estes tenham formação educacional independente de sua falta de habilidade ou deficiência, objetivando, assim, que todos possam ter os mesmos direitos de tomar o seu lugar na sociedade.

Visto por essa ótica TUNES e BARTHOLO (2007) consideram que o conceito de deficiência serve à exclusão. “Eis aí o preconceito da deficiência. É, portanto, um contrassenso falar da inclusão dos excluídos quando basta, apenas, não excluí-los, chamando-os apenas pelo nome próprio” (p. 54).

GUZZO (2007) destaca, a partir de uma perspectiva de atuação do psicólogo escolar e compromisso social, que “[...] o padrão idealizado pela civilização do dinheiro está longe de ser alcançado em comunidades marginalizadas. E o cotidiano das escolas públicas demonstra bem isto – constitui-se em um cenário da mais explícita forma de exclusão social. E o que é pior uma exclusão no discurso da inclusão (p.18).

Certamente que a prática pedagógica está relacionada tanto às relações na escola quanto ao favorecimento das experiências significativas. Na proposta da Escola Inclusiva, transformar a realidade escolar é um dos princípios da inclusão. No entanto, nessa nova perspectiva a mudança no olhar do educador é o grande, ou talvez, o maior desafio. “Dos professores espera-se que conduza o seu grupo de estudantes, buscando compreender e negociar os diferentes processos de significação que envolvam situações de aprendizagem que planejou. (TUNES; TACCA; BARTHOLO, 2005, p. 01).

Portanto, essa postura é um construto em processo. Compreendemos que ser professor no século XXI, ser educador na contemporanei-

dade, é desafiador. E certamente não é suficiente estar apropriado das melhores ferramentas que dispõe o mercado tecnológico, nem saber quais são as principais tendências da educação, como parte da atualização profissional do educador.

Como destaca ALVES (2007), “o estudante deve ser o mais importante, o essencial, pois ele é o agente da ação, e na relação com ele devemos compreender a situação de aprendizagem que está sendo vivida”.

Segundo esse autor isso só é possível “se mudar a cabeça dos professores”, ou seja, “sempre que considerarmos a relação como promotora do conhecimento será possível ocorrer à aprendizagem”. O autor considera que envolver-se na ação de aprender tira o educador de um lugar para outro no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o movimento da relação vai delinear o processo de aprendizagem.

Ainda de acordo com as concepções teóricas da aprendizagem desenvolvidas por VYGOTSKY (1977, 1997, 2003, 2008) esse se interessou por enfatizar o papel da relação social ao longo do desenvolvimento do homem. Significa dizer que o ser humano é herdeiro de toda a evolução filogenética (espécie) e cultural, e seu desenvolvimento dar-se-á em função de características do meio social em que vive. E assim assinala constantemente a busca de explicar os processos mentais superiores baseados na vivência social do homem na cultura.

Atento à “natureza social” do ser humano - que desde o nascimento vive em constante relação com seus pares, num ambiente impregnado pela cultura - VYGOTSKY (1988) afirmou que “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”(p. 68). Defendeu que o próprio desenvolvimento da inteligência é parte dessa relação. Para Vygotsky (1988), a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem de ser biológico em ser humano. De acordo com o autor, é no processo de aprendizagem, nas relações com os outros que se dá a construção dos conhecimentos que permitem o desenvolvimento mental.

VYGOTSKY (1991) parte do entendimento de que o ser humano se constitui como tal mediante as relações sociais, históricas e culturais, e esse estabelece a aprendizagem como o eixo dessas relações, admitindo ser esta que, em certas circunstâncias, promove o desenvolvimento. Desse modo, para o autor: “É a aprendizagem que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter- relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas”. (p. 115)

Assim sendo, estudar essa temática desse prisma nos permitirá compreender e subsidiar a discussão a respeito da prática pedagógica

e dos conceitos formulados pelos educadores, no processo pedagógico com vistas à inclusão.

Observando o cotidiano das escolas, levantamos as seguintes questões: quais, de fato, são as concepções teóricas sobre inclusão escolar que sustentam as práticas educacionais vigentes? Como essas concepções estão relacionadas à maneira de agir, de ver e perceber as possibilidades relacionais – função primordial na educação – dos educadores, no que diz respeito à inclusão? Com essas questões em mente, estabelecemos, como objetivo geral deste trabalho, analisar as concepções de professores da rede pública do Distrito Federal - SEE/DF, ensino básico - sobre a Inclusão Escolar na escolarização formal. Como objetivos específicos, temos: 1 - Examinar que concepções teóricas sobre inclusão escolar que norteiam a prática pedagógica dos professores. 2 - Identificar na relação professor x estudante que elementos foram favorecedores no processo de inclusão escolar.

METODOLOGIA

Devido à natureza do fenômeno investigado, foi realizada uma análise qualitativa dos dados, por aproximação de sentido dos conteúdos levantados entre as participantes entrevistadas. Acredita-se que este procedimento possibilita a compreensão das trocas interacionais ocorridas, entre pesquisadora e professoras (participantes da pesquisa). “A pesquisa qualitativa não exige a definição de hipóteses formais. As hipóteses são momentos de pensamento do investigador comprometidos com o curso da investigação, as quais estão em constante desenvolvimento”. (MACIEL; RAPOSO, 2010, p. 82).

A pesquisa qualitativa compreende os processos implicados no conhecimento e na forma de produção do conhecimento. O pesquisador estuda os fenômenos ou o modo como eles se dão, tentando dar sentido ao analisar e interpretar esses fenômenos nos termos das significações que as pessoas trazem para os mesmos. Isso significa que o pesquisador, na verdade, esteja interessado na significação que tal fenômeno ganha para os que o vivenciam.

O pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa; sua ação também tem efeitos que propiciam e constituem elementos de análise. Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações.

MÉTODO DO ESTUDO

a. Participantes

Três (03) professoras de três escolas de ensino fundamental séries iniciais, sendo uma, (01), de cada uma, das escolas acompanhadas pelo profissional Psicólogo Escolar. Os respectivos profissionais professores são todos pertencentes a escolas públicas do DF, sendo que do grupo de professores foi escolhida uma de cada escola, por conveniência da pesquisa. Portanto as professoras participantes da pesquisa e os outros participantes das escolas serão representados pelo grupo pesquisa.

b. Procedimento e Instrumento de construção dos dados

Para a construção dos dados foram conduzidas entrevistas narrativas. De acordo com Bauer (2002), a entrevista narrativa é um instrumento de construção de dados e “[...] tem em vista encorajar e estimular o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante da sua vida e do seu contexto social. Sua idéia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (p. 93).

A partir das entrevistas foi realizada a análise de núcleos de sentido. Os núcleos de sentido são formados a partir das investigações dos temas apresentados nas falas que representem os temas psicológico-semânticos. (BARDIN, 1977).

A análise de núcleo de sentido é uma técnica adaptada a partir da técnica de análise de conteúdo categorial desenvolvida por BARDIN (1977), caracterizando um olhar particular sobre os dados.

Os temas serão categorizados pelo critério de semelhança e significado semântico, lógico e psicológico. Segundo Vygotsky (2008), o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito.

Para GONZALEZ-REY (1997), o processo de desenvolvimento de indicadores conduz necessariamente ao desenvolvimento de conceitos e categorias novas no curso da investigação, o qual representa um dos momentos mais criativos e delicados da investigação. Essas categorias representam o momento da construção teórica de um fenômeno e através dela entramos em zonas de sentido, que conduzirão a novas categorias que se integrarão às anteriores.

Trata-se de investigar as concepções dos professores interpelando-os, não sobre suas concepções, mas sobre suas práticas, o que implica, consequentemente, perceberem quais concepções construíram no percurso de sua prática, de ensino e aprendizagem, e se possibilitarem ressignificar essa prática na perspectiva da educação inclusiva.

c. Instrumento de Construção de Dados

Para a entrevista com as professoras foi utilizado um roteiro constituído por quatro perguntas, sendo, a pergunta norteadora, a primeira: 1) Me conte da sua experiência com Inclusão Escolar, como tem sido sua prática pedagógica nessa perspectiva? 2) Penso que uma boa maneira de pensar/fazer seu relato pode ser fazendo um percurso da sua prática desde o começo da sua carreira... 3) Você não precisa ter pressa e também pode dar detalhes da sua prática, pois tudo que foi e é importante pra você interessa a nossa pesquisa... 4) Como você percebe a relação professor e aluno na sua atuação e no que diz respeito à inclusão? Esta última pergunta foi realizada após o término da narrativa da entrevista quando da pergunta norteadora. Quando a narração chega ao fim natural o entrevistador inicia a fase do questionamento. Este é o momento em que a sua escuta atenta produzirá resultados. Pois as perguntas devem se referir aos acontecimentos mencionados na narrativa e aos tópicos da pesquisa (BAUER & GASKELL, 2002).

Para as entrevistas com as professoras foram utilizados, além do roteiro previsto, papel e caneta para registro dos dados e ainda gravador para registro das informações.

Na perspectiva da entrevista narrativa, o informante usa sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos. Enquanto o entrevistador se restringe ao básico, pois sua influência deve ser mínima, somente encorajando não verbalmente para que o entrevistado possa continuar a narrativa (BAUER & GASKELL, 2002).

Através da narrativa as pessoas lembram o que aconteceu, colocam suas experiências em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica em estados intencionais que aliviam, ou ao mesmo tempo tornam familiares acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana (BAUER & GASKELL, 2002).

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que essa reconstrói a trajetória percorrida dando a esses novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz a pessoa que viveu a experiência. Dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. A narrativa pode provocar mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros.

d. Procedimento de construção dos dados

O critério de escolha das instituições escolares, bem como das professoras participantes da pesquisa se deu por intermédio da atua-

ção da profissional psicóloga escolar, esta pesquisadora, e das ações interventivas realizadas por essa profissional junto aos professores e às escolas que as participantes atuam. As referidas participantes foram abordadas por intermédio desses vínculos profissional e institucional, e foram solicitadas a cooperar com o estudo da pesquisadora, em virtude das experiências das mesmas com inclusão escolar.

Vale ressaltar que foi previamente firmado um contato com a direção das escolas a fim de obter a autorização para realização da pesquisa; e, foi entregue às participantes, um termo de consentimento livre e esclarecido quanto às questões éticas da pesquisa.

Por meio da análise das narrativas das professoras, realizou-se a categorização das falas por aproximação de sentido. Os temas foram agrupados pelo critério de semelhança e significado semântico, lógico e psicológico. Esta análise se deu de maneira que os questionamentos contidos no instrumento de pesquisa direcionaram para os sentidos que se aproximam com a temática ou núcleo, e a partir disso foram definidas as categorias principais.

Para apresentar tais informações, optou-se por um tratamento qualitativo das narrativas, a partir das quais foram levantadas duas principais categorias: 1) Concepções sobre inclusão; 2) Elementos favorecedores da prática no processo de inclusão escolar.

e. Definição das categorias de análise

Para garantir uma apreciação qualitativa das informações levantadas, inicialmente foram agrupadas as narrativas das professoras participantes cujos sentidos eram semelhantes. Em seguida, as falas foram denominadas por uma expressão que melhor as representa, pela força dos temas recorrentes.

De modo que a partir das falas com base nos conteúdos verbalizados, os trechos relacionados ao que as participantes correlacionam sua prática pedagógica na perspectiva da inclusão ao conhecimento teórico ou ao conhecimento adquirido a partir da atuação prática, por exemplo, foram incluídos na categoria denominada concepções sobre inclusão escolar.

No processo percebeu-se a necessidade de atribuir mais uma categoria principal - elementos favorecedores do processo de inclusão escolar.

A primeira categoria definida - concepções sobre inclusão escolar - apresenta questões acerca da prática pedagógica e o que permeia as concepções teóricas dos professores na perspectiva da inclusão escolar. Nesse sentido, buscamos examinar as concepções teóricas dos professores sobre a inclusão escolar, bem como a transposição dessas concepções na prática pedagógica favorecedora do processo de

inclusão escolar, ou seja, de aprendizagem; consequentemente, do desenvolvimento.

A segunda categoria - elementos favorecedores no processo de inclusão escolar - apresenta a articulação da prática pedagógica e do envolvimento pessoal do profissional professor, bem como as possibilidades relacionais encontradas nos dados da pesquisa.

RESULTADOS

Destacamos que o objetivo deste estudo foi analisar as concepções de professores da rede pública do Distrito Federal - SEE/DF, ensino básico - sobre a inclusão escolar na escolarização formal. Portanto, algumas questões deverão ser consideradas para compreender o eixo condutor – guia para a questão problema.

A investigação se deu a partir da entrevista narrativa sobre as concepções dos professores. No entanto, esses foram interpelados, não sobre suas concepções, mas sobre suas práticas, a fim de que fosse possibilitado a eles dar novos significados às suas vivências pedagógicas, conferindo instrumentalização à relação do trabalho pedagógico.

A narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz a pessoa que viveu a experiência. Dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. Ou seja, pode provocar mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros.

As informações obtidas por meio das narrativas foram, primeiramente, contextualizadas, e, posteriormente, elencadas em categorias agrupadas pelos núcleos de sentidos, sendo essa formação de agrupamentos feitas pelos significativos em constante relação e discussão com o contexto gerador.

As falas das participantes foram organizadas nessas categorias principais que dialogam com as subcategorias, a partir dos núcleos de sentidos.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as concepções de professores da rede pública do Distrito Federal - SEE/DF, ensino básico - sobre a inclusão escolar na escolarização formal. Para tanto, ela foi delineada a partir da necessidade de instrumentalizar a relação do trabalho pedagógico para uma construção de conhecimentos que permitisse resignificação da prática pedagógica.

O estudo pretendeu analisar essas concepções a partir da prática, e para tal utilizou-se da metodologia qualitativa com análises de núcleos de sentidos e, a partir disso, pensar e repensar a prática para uma escola moderna que possa suplantiar o cotidiano, na tentativa de construção de uma nova realidade.

É importante ressaltar a complexidade da temática – inclusão escolar – e as concepções dos professores nessa perspectiva, reafirmando o desafio da reestruturação da cultura da escola.

Segundo VYGOTSKY (1987, 1991), para o professor que se empenha em promover a aprendizagem de seu aluno, há o imperativo de penetrar e interferir em sua atividade psíquica, notadamente seu pensamento.

Mediante o exposto, os modos de ensinar são eficazes somente quando estão coordenados com os modos de pensar do estudante, induzindo-nos a afirmar que o estudante dirige seu próprio processo de aprender. E, naquilo que pede como ajuda, uma vez que é o organizador do ambiente social, (VYGOTSKY, 2003), o professor deve ter metas e objetivos sobre o que vai ensinar, certamente, considerando os estudantes, que também serão colaboradores no processo da ação educativa.

MACIEL; RAPOSO (2010) vê a intervenção pedagógica intencional, ou seja, mediação do outro, presente ou representado, como fundamental para provocar avanços no processo de ensino aprendizagem.

Entretanto, ainda podemos observar, no cotidiano de nossas escolas, o contraditório: uma educação onde o aluno permanece ouvinte e reprodutor de conhecimentos – ilustrando processos de construção linear e unidirecional (MACIEL; RAPOSO, 2010), e um educador que tem dificuldade de deixar de ser professor, não atendendo as necessidades da escola contemporânea.

Os professores, embora sejam os principais agentes dessa ação, não percebem ainda, nem consideram como elemento principal do processo pedagógico a relação professor e estudante, portanto, reestruturar a escola deve compreender repensar as práticas, as ações e acima de tudo considerar as possibilidades relacionais como espaço do processo de ensino e aprendizagem, como recurso educativo.

A pesquisa por meio da análise dos dados nos permite concluir que com a fragmentação do conhecimento pedagógico influenciado pelo ecletismo do senso comum, a falta de diálogo com o conhecimento teórico tem influência nas concepções dos professores sobre inclusão escolar.

Percebe-se nas percepções das profissionais entrevistadas, uma lógica particular que sustenta a importância crescente da necessidade da mudança da prática pedagógica a partir da relação professor e estudante.

Porém, consideramos que por meio da análise aqui proposta nos remetemos a vários outros questionamentos que apontam-nos para um desejo dos professores para com a formação continuada, sendo essa um redirecionador de novas concepções a partir da reflexão de sua prática, da ação e a significação de novas práticas.

Pensemos que as análises, reflexões e discussões aqui iniciadas

não se esgotam; a inclusão escolar é um tema aberto e é espaço de muitas entradas e reflexões. Nosso estudo é tão somente mais um subsídio para estudos futuros no que se refere à importância do papel das relações na escola e a significância do conhecimento teórico na dimensão do trabalho prático dos profissionais da escola.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simone Giardi. (2008). Inclusão escolar e formação continuada de professores: relações e contrapontos. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Vol. 1, Nº 1, Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina.

ALVES, Rubem. (2007). **Documentário O saber e o sabor na Educação**. TV Escola, MEC.

BEYER, H. O. (2006). A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Revista Educação Especial**. Brasília, n. 02, ago.

_____. (2002). Integração e inclusão escolar: reflexões em torno da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 8, nº 2, jul/dez., p. 157-168.

BAUER, M W. e GASKELL GEORGE (Ed). (2002). **Pesquisa Qualitativa com texto imagem e som. Um manual prático**. (Trad. Pedrinho A. Guareschi). Petrópolis RJ. Vozes.

BRASIL. (1996). Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 -. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. (2000). Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Brasília.

BRASIL. **Educação Inclusiva: Direito à diversidade**. MEC, 2005.

BRASIL. MEC. (2010). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**.

FREIRE, P. (2002). **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática educativa.** 24 edição. São Paulo: Paz e Terra.

FONTE, Patrícia Lopes da. (2009). **O amor como ato pedagógico.** Publicado em <http://analgesi.co.cc/html/t25640.html>. <http://paixaodeeducar2.blogspot.com/2009/09/o-amor-como-ato-pedagogico.html>. Acessado em 18/03/2010.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. (2007). A escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. Em A. M. MARTÍNEZ (Org.) **Psicologia escolar e compromisso social.** Campinas, SP: Ed. Alínea, p. 17-29.

GONZÁLEZ REY, F. (1997). **Epistemologia cualitativa y subjetividad.** La Habana: Pueblo y Educación.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (2010). **Orientação Pedagógica.** Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEEAA – SEE/DF.

MACIEL, Diva Albuquerque; RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares. (2010). **Metodologia e Construção do Conhecimento: Contribuições para o Estudo da Inclusão.** Módulo V. Brasília: UNB.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PIETRO, Rosângela Gavioli. (2006). **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos.** São Paulo: Summus.

_____. (2006). **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e classes comuns da rede regular.** Brasília: MEC, SEESP.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria, C. M., & Almeida, S. F. C. de. (2005). **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional.** Campinas, SP: Alínea.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans e TACCA, Maria Carmem V. R. (2010). **A Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior.** Editora Alínea.

RODRIGUES, José Ribamar Tóres. (2002). **A sala de aula e o processo de construção do conhecimento.** Universidade Federal do Piauí. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.2/GT2_14_2002.pd f. Acessado em 15/02/2011.

TACCA Maria Carmem V. R. (2008). Processos de aprendizagem e a perspectiva histórico-cultural: concepções e possibilidades em torno do movimento de inclusão. In: Afonso C. T. GALVÃO e Gilberto L. dos S. SANTOS (orgs). **Educação: tendências e desafios de um campo em movimento**. Brasília: Líber Livro: ANPED.

_____. (2007). **Dificuldades de aprendizagem: percurso histórico e novas compreensões**. Brasília.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto (2007). **Nos limites da ação - preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos, EDUFSCar.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R. e BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos. (2005). O professor e o ato de ensinar. **Cad. Pesquisa**. [online]. set./dez., vol.35, n.126, pp. 689-698. Acessado em abril/2010.

UNESCO. (2010). **Conferência Mundial de Educação Especial. Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 06 abril de 2016.

VYGOTSKY, L. S. (1997). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em A. R. Luria, L. S. Vygotsky, & A. N. Leontiev. **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. (A. Rabaça, Trad.). Lisboa: Estampa.

VYGOTSKI, Lev S. (2008). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 4ª Edição;

_____. (2003). **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed.

_____. (1988). **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1997). **Obras Escogidas V – Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor

ZIMERMAN, Elisete Camargo. Inclusão Escolar. Publicado 4/04/2008. Disponível em <http://www.webartigos.com/articles/5190/1/Inclusao-Escolar/pagina1.html#ixzz11pGK>

A ação socioeducativa no contexto da justiça juvenil: Interloquções com a Psicologia Escolar

Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira²⁵

INTRODUÇÃO

Temos enfrentado, no Brasil, um quadro social complexo, em que o fenômeno da violência se expressa de formas cada dia mais diversificadas, que não poupam sequer crianças e adolescentes. Este grupo etário se vê envolvido pela intrincada trama de fatores que levam à violência, no mais das vezes na condição de vítimas de relações abusivas e desrespeitosas às suas necessidades físicas e emocionais. Convertem-se em vítimas quando têm seus direitos subtraídos em virtude de abandono parental, negligência familiar, carência econômica e exposição à violência comunitária relacionada ao tráfico de drogas e ao conflito com a polícia, por exemplo. Mas, eventualmente, crianças e adolescentes também se posicionam como autores de ações que representam agravos contra outras pessoas, grupos ou, até mesmo, que atinjam a totalidade da comunidade, demandando da sociedade e do Estado formas de intervenção éticas, respeitosas e capazes de redirecionar o desenvolvimento adolescente segundo novas trilhas desvinculadas do conflito à lei.

De acordo com MINAYO E SOUZA (1998), uma definição abrangente do fenômeno da violência aponta que

[A] violência consiste em ações humanas de indivíduos, grupos, classes, noções que ocasionam a morte de outros seres humanos ou afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual. Na verdade, só se pode falar de violências, pois se tra-

25 Psicóloga. Doutora em Educação. Pesquisadora dos processos de desenvolvimento e transições juvenis, com ênfase no contexto socioeducativo. Consultora em ações de formação de atores do sistema socioeducativo, em parcerias entre SDH/PR e Universidade de Brasília. Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília (UnB). Coordenadora do Grupo de Ação e Intervenção com Adolescentes (GAIA) e do Laboratório de Psicologia Cultural (LABMIS). E-mail: mcsloliveira@gmail.com

ta de uma realidade plural, diferenciada, cujas especificidades necessitam ser conhecidas. (p. 514)

Acompanhando a perspectiva das autoras, percebemos que as expressões da violência raramente se dão isoladas. Em vez disso, mantém relação de controversa interdependência com fatores econômicos, políticos, históricos e socioculturais. A violência se manifesta, com maior frequência, em meio a condições socioinstitucionais e comunitárias marcadas por desassistência, violação de direitos e por múltiplas formas de exposição a risco e vulnerabilidade. Considerando-se, pois, o caráter multifatorial do fenômeno, prevenir a violência envolve o lidar com seus efeitos intersubjetivos e sociais, o que exige criatividade e a ampla mobilização de redes, a fim de se promover ações éticas e multilaterais, atentas à proteção dos direitos de todos os envolvidos, vítimas e agressores.

Neste capítulo, é nosso objetivo centrar o foco na violência juvenil, definida como a forma de violência que é praticada por sujeitos menores de 18 anos, idade penal esta que é definida na constituição federal. A violência juvenil expressa uma condição que é causa e consequência da situação de vulnerabilidade e risco social, a que estão expostos muitos adolescentes e jovens, no contexto das complexas sociedades contemporâneas. Em especial, no caso da sociedade brasileira, em que se identifica uma das piores distribuições de renda e a presença de dispositivos perversos de reprodução da exclusão e da desigualdade social, a correlação entre a condição de pobreza e violência é estreita, criando uma tênue linha entre criminalidade e criminalização juvenil. O termo 'criminalidade' refere-se à atribuição de perigo a um local ou região, com base nas ocorrências concretas de agravos à lei, que são comunicadas por meio de boletim de ocorrência policial. Já a 'criminalização' é um produto imaterial e difuso da criminalidade. Trata-se da produção social da insegurança e do medo que leva à atribuição de causalidade e responsabilidade em relação à violência a certos grupos (etários, culturais, étnicos, de gênero, etc.). Os dispositivos de criminalização representam uma vertente do processo de estigmatização, que concorrem para eleger, antecipadamente, adolescentes e jovens como sendo os responsáveis pela problemática da violência, sendo punidos por antecipação (CALHEIROS & SOARES, 2007; LOPES et al., 2008). Ademais, pretendemos analisar perspectivas pelas quais a Psicologia – como ciência e como campo de práticas profissionais – pode contribuir com a ação socioeducativa. Nessa direção, vamos abordar o paradigma contemporâneo

da Psicologia Escolar frente a alguns aspectos que hoje representam um desafio para a ação socioeducativa: a responsabilização do jovem frente ao ato; a construção de trajetórias mediadas por posicionamentos inovadores e significados sobre si e sobre a realidade; a promoção de protagonismo e de participação política social e comunitária.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AÇÃO SOCIOEDUCATIVA

A ação socioeducativa é concebida como o conjunto de princípios, concepções e práticas que colaboram para definir os objetivos e caracterizar as diretrizes gerais do atendimento oferecido pelo Estado a adolescentes autores de infração à lei. A ação socioeducativa deve fazer sentido, frente à doutrina da proteção integral, ao reconhecimento da condição peculiar de desenvolvimento em que se encontram as crianças e adolescentes, ao compromisso do sistema socioeducativo com a superação da lógica das instituições totais, característica esta que leva à valorização da articulação intersetorial e em rede das instituições encarregadas da operacionalização da medida socioeducativa.

O atendimento socioeducativo se dá em unidades e programas que são vinculados, conforme o caso, aos estados e municípios, seguindo prerrogativas legais definidas de acordo com o arcabouço normativo federal que inclui: a Constituição Federal/1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990); e a lei do SINASE (Lei 12.594/2012). O atendimento socioeducativo é definido, ainda, com base em outros documentos nacionais e internacionais, na área de assistência e direitos humanos, dos quais o Brasil é signatário. Em seu conjunto, estes documentos aderem à concepção segundo a qual crianças e adolescentes são sujeitos de direitos sociais e objetos prioritários das políticas de proteção do Estado; e reiteram que esta condição peculiar não se extingue e deve ser protegida mesmo quando estes se envolvem em conflitos com a lei. Portanto, a ação socioeducativa traduz-se em um conjunto integrado de ações, que envolvem uma rede de atores e instituições sociais, que têm o desafio de construir com o adolescente novas alternativas de inserção social, diversas das trajetórias infracionais e, ao mesmo tempo, criar condição de reparação social pelo ato infracional.

Dada sua natureza dual, a ação socioeducativa contempla duas dimensões do trabalho com o adolescente, que são complementares mas têm natureza distinta: a primeira e mais destacada dimensão refere-se à sanção ao ato ilegal cometido, o que se opera por meio da execução da *medida socioeducativa*. Esta medida é caracterizada em lei (ECA, art.

112) e deve ser definida de acordo com o tipo, a gravidade e as condições do ato infracional comprovadamente cometido²⁶; a segunda dimensão, mais obscura e desafiadora, remete ao atendimento socioeducativo, que corresponde às ações pedagógicas e metas psicossociais contidas no Plano Individual de Atendimento (PIA). Em cada caso, tais metas deverão ser traduzidas em um conjunto de estratégias de mobilização de processos de mudança pessoal do adolescente, mediadas por experiências no âmbito da educação, da formação social e da profissionalização (LOPES DE OLIVEIRA, 2014). Enquanto a primeira dimensão (medida socioeducativa) está *orientada ao passado*, visando sobretudo atender à lei e compensar a sociedade pelos danos causados em função do ato cometido pelo adolescente, ato este que antecede e é o próprio motivo da medida socioeducativa, o atendimento socioeducativo é *orientado ao futuro*, possui uma dimensão prospectiva ao almejar um reposicionamento do sujeito, frente às alternativas do porvir, ao construir com ele uma conjuntura propiciadora à ressignificação do passado e a criação de novas zonas de possibilidades para si e para a sua família. Nesse sentido, o atendimento socioeducativo opera no nível dos futuros imaginados, do vir a ser, e não das conquistas passadas. A compreensão do sucesso da ação socioeducativa, segundo um enfoque orientado às futuras conquistas do adolescente, cria um problema para os atores do sistema pois, desde as bases legais às teóricas, o acompanhamento e a avaliação das medidas socioeducativas assentam-se em critérios clássicos, voltados às realizações passadas. Portanto, a fim de viabilizar a mudança de paradigmas aqui aventada, serão necessárias, entre outras coisas, novas metodologias de trabalho.

Além disso, embora a distinção entre medida e atendimento socioeducativo seja aparentemente óbvia, ela parece pouco clara para muitos atores da justiça juvenil. A notar por alguns pareceres, laudos técnicos e sentenças elaboradas por juízes, muitas vezes, as medidas socioeducativas, sobretudo as que envolvem a restrição de liberdade, passam a ser

26 Encontra-se na página web da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (<http://www.sdh.gov.br/assuntos/biblioteca-virtual/criancas-e-adolescentes/biblioteca>) biblioteca que dispõe de um conjunto de documentos e orientações que tratam dos tipos, modalidades e objetivos das medidas socioeducativas aplicáveis como forma de sanção ao ato infracional comprovadamente cometido por adolescentes. Outras referências e informações relevantes sobre a execução de medidas socioeducativas estão disponíveis na página da Escola Nacional de Socioeducação (<http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/>).

consideradas “pedagógicas” em si mesmas. Adolescentes são sentenciados ao acautelamento, a título de exemplo, porque são considerados mal orientados pela família; para ter acesso às seis refeições diárias servidas nas unidades de internação; para deixar de dormir na rua; porque brigou na escola; porque foi pego fumando maconha. Desnecessário dizer que a aplicação de medida socioeducativa de internação, para todas as situações acima descritas (que, a propósito, referem-se a casos reais), não encontra amparo nem no Estatuto da Criança e do Adolescente, nem na lei do SINASE, que estabelecem que a internação seja aplicada apenas nos casos em que o ato infracional envolveu ameaça à vida, ou, diante do reiterado envolvimento do adolescente em atos delitivos.

Uma possível explicação para a ampla adoção de medidas que se aplicariam a infrações mais gravosas, além de crenças e valores sobre crime e punição, pode estar associada à imprecisão de vários dos conceitos jurídicos presentes no ECA, entre eles a noção de sócio educação e o correspondente adjetivo. Este é utilizado no texto do ECA tanto em referência às medidas de proteção dos direitos individuais de crianças e adolescentes em risco (Art. 208), como às medidas aplicadas em caso de ruptura com a lei (Art. 112), aspecto que contribui para uma ambiguidade de sentido.

É importante salientar que a dimensão do atendimento socioeducativo aqui defendida corresponde à face da ação socioeducativa em que se insere a atuação de Psicólogos, profissão que é parte da categoria de técnicos do campo psicossocial. Embora as bases legais reiterem o papel das equipes multiprofissionais frente ao atendimento, considerando a necessidade de um olhar plural e sensível, capaz de compreender cada adolescente em sua totalidade e como parte de um sistema de relações que envolvem a família, a escola, os grupos e a comunidade, com frequência, não é isso o que ocorre. Questões relacionadas à própria gestão do sistema socioeducativo em cada estado da federação, assim como limitações de recursos financeiros e outras questões político-ideológicas, tem levado a uma realidade caracterizada pela insuficiência de pessoal técnico nas unidades e programas. Com isso, a equipe multiprofissional fica reduzida e a abordagem multidisciplinar é substituída, muitas vezes, pela figura do ‘técnico de referência’. De acordo com o conjunto de concepções que orientam o modelo de atendimento do SINASE, no qual a atenção individualizada é enfatizada, o técnico de referência de cada adolescente seria o profissional da unidade de atendimento com o qual ele estabelecesse melhor vínculo empático e colaborativo, portanto escolhido como figura de referência, confiança e afeto, entre os integrantes da equipe mul-

tipoprofissional. Entretanto, na falta de equipes, o técnico de referência converte-se no único profissional (assistente social ou pedagogo ou psicólogo) que manterá contato individual com um número de adolescentes, ao longo do cumprimento da medida, sendo o responsável pela elaboração e avaliação do cumprimento das metas do PIA. Ele é também o principal mediador entre o adolescente e o sistema de justiça, por meio da emissão dos relatórios de avaliação. O que é importante refletir, à luz da realidade aqui exposta, é que a redução das equipes técnicas atuando nas unidades e programas de atendimento juvenil contribui para eliminar a especificidade de cada profissional psicossocial, e dilui o aporte que áreas específicas do conhecimento podem prover à qualidade do atendimento ao adolescente, reduzindo todas elas ao mesmo conjunto de procedimentos e objetivos.

PSICOLOGIA E SOCIOEDUCAÇÃO: REFLEXÕES E ORIENTAÇÕES PARA PRÁTICAS

O Psicólogo compõe, obrigatoriamente, a equipe multiprofissional das unidades e programas de atendimento socioeducativo (CFP, 2010, 2012). Frente a uma realidade tão complexa e sensível à necessidade de fomentar formas éticas, técnicas e socialmente compromissadas de atuação profissional de Psicólogos no campo da justiça juvenil, o CFP tem contribuído com a formulação de diferentes documentos com o fim de orientar a prática psicológica nesse contexto²⁷. Independentemente da orientação teórica de cada profissional, a recomendação é que sejam priorizadas formas críticas e transformadoras de intervenção, sensíveis às condições que incorrem para o ato infracional e comprometidas com a proteção do adolescente, considerada a parte mais frágil, frente às forças institucionais e circunstâncias que ameacem sua dignidade e a vida humana (CFP, 2010). Nessa medida, a participação de Psicólogos no atendimento socioeducativo deve ter por foco a totalidade da pessoa e sua condição de sujeito ativo e, potencialmente reflexivo, frente aos condicionantes e aos efeitos intersubjetivos e sociais do ato infracional.

27 Referências técnicas para atuação de Psicólogos no âmbito das medidas socioeducativas em unidades de internação (CFP, 2010); **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos (os) em Programas de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto** (CFP, 2012); Redução da maioria penal: socioeducação não se faz com prisão (2013).

Ao mesmo tempo, conforme recomendam os documentos do CFP analisados (CFP, 2010, 2012, 2013), deve haver o cuidado dos Psicólogos que atuam em unidades e programas de atendimento socioeducativo, para não reduzir sua atuação àquilo que diz respeito à individualidade adolescente. De acordo com Raniere (2014), uma das marcas do SINASE em seu movimento de resistência à lógica institucionalizante imposta pelas duas versões do Código do Menores, é um retorno ao indivíduo e à identidade. Dispositivos como o PIA, como o técnico de referência, entre outros, podem servir ao propósito de capturar a subjetividade adolescente, criando novas zonas de sujeição, além das que já lhe são impostas pelas condições de existência da família e da comunidade de origem. Assim sendo, recomenda-se que os psicólogos devam manter como objeto de constante atenção e análise os aspectos do planejamento e da organização institucional que afetam o cotidiano das unidades e programas socioeducativos, e que possam provocar a rotinização, a institucionalização, a alienação e a naturalização de concepções, práticas e valores que ali circulam. Os psicólogos devem estar atentos e se posicionar frente a todas as realidades de opressão institucional que contribuam para erguer barreiras ou dificultar o alcance dos objetivos e metas pedagógicos e psicossociais da socioeducação.

UMA PSICOLOGIA PARA A QUALIFICAÇÃO DA AÇÃO SOCIOEDUCATIVA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Do que discutimos nas seções anteriores, é possível depreender duas vias inter-relacionadas nas quais se incluem, no geral, as intervenções de Psicólogos no sistema socioeducativo: (a) com foco no atendimento direto aos adolescentes, suas demandas e necessidades, visando o apoio psicológico no enfrentamento das condições aflitivas associadas à responsabilização juvenil; (b) com foco na dinâmica institucional, visando mudar essa dinâmica, ao assumir uma perspectiva crítica frente aos movimentos de institucionalização e cristalização das subjetividades, que podem estar presentes em instituições marcadas pela rotinização e pelo bloqueio à invenção e à criatividade. Percebemos que uma atuação crítica e inovadora, nesse cenário, envolve atuar em ambas as direções e posicionar-se construtivamente frente a elas. Entretanto, este não é um caminho fácil ou curto. O atendimento socioeducativo brasileiro é caro, mal gerido e ineficaz. Identificamos alguns impasses que precisam ser encarados, nesta direção, a fim de qualificar o atendimento socioeducativo, em geral, e aprimorar os im-

pactos da inserção de psicólogos nesse contexto. Entre eles destacamos: o desafio da responsabilização; a articulação em rede dos atores institucionais, com destaque para o papel da escola na formação e na profissionalização; a promoção de protagonismo e de participação política, no âmbito social e comunitário.

SOBRE A RESPONSABILIZAÇÃO

A responsabilização é o norte da ação socioeducativa formando, juntamente com a sanção e a reparação, um tripé que orienta o trabalho com adolescentes que cometeram ato infracional. Apesar de sua relevância, o conceito se mostra impreciso e polissêmico, inclusive nos textos jurídicos, o que concorre para uma compreensão reducionista do papel do sistema socioeducativo no processo de responsabilização (VALENTE, 2015). Muitas vezes, o sistema limita-se a mediar o processo no qual o adolescente chega a assumir, diante da autoridade jurídica, a autoria de um ato infracional. Em outras palavras, a responsabilização juvenil se daria sem envolver outros atores sociais, além do próprio adolescente; e sem impactar sua subjetividade, no que se refere aos novos posicionamentos requeridos em face das condições que concorreram para o ato e das consequências dele sobre a alteridade e sobre o próprio adolescente.

Percebe-se, a despeito dos 26 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente e 10 anos do debate em torno do SINASE, que o sistema continua a lidar com grandes dificuldades relativas ao delineamento de diretrizes para sua ação, compatíveis com o objetivo de responsabilização dos jovens sob tutela do Estado. A socioeducação tem como alicerce a rejeição à punição e à mera defesa da sociedade, atingida e lesada pela infração. Tem como princípio a relação de mútua dependência entre a violação de direitos de e pelo adolescente, e visa recuperar as condições de desenvolvimento e inserção social deste último. Para isso, aposta no binômio sanção-educação para o convívio social, que possibilitaria ao adolescente romper com sua trajetória infracional (OLIVEIRA, 2010).

A lei do SINASE, em especial, destaca os objetivos ético-pedagógicos inerentes ao processo de responsabilização juvenil (BRASIL, 2012). A mera punição impõe sofrimento e isolamento, incide sobre o corpo, afetando as emoções, ao promover a passividade, ou mesmo, a agressividade juvenil. A responsabilização favorece a autonomia, a cidadania e a participação dos adolescentes. A proatividade e o protagonismo seriam o melhor resultado esperado do atendimento ao adolescente no cotidiano socioeducativo (AGUINSKY & CAPITÃO, 2008).

ATENDIMENTO INTEGRADO E EM REDE

É uma característica intrínseca às políticas públicas brasileiras a atuação na forma de redes integradas, pelas quais seja possível o Estado se aproximar do cidadão, ampliar a efetividade das ações e, potencialmente, reduzir seus custos. Uma outra característica das redes é coibir a institucionalização da subjetividade, ao permitir que as necessidades visadas pelas políticas sejam atendidas por diferentes atores, de modo a evitar o risco representado pelas instituições totais, a exemplo dos manicômios e presídios (GOFFMAN, 1961). Desse modo, a incompletude institucional e a intersetorialidade são princípios norteadores da execução das medidas socioeducativas (BRASIL, 2006). Na prática, corresponder à visão de que nenhuma instituição será capaz de atender plenamente aos objetivos de uma dada política pública e de que diferentes setores devem se articular para buscar a efetividade da política esbarra nas tendências dominantes, presentes na execução de medidas: privilegiar a privação de liberdade sobre outros tipos de medida socioeducativa; e, estender o cumprimento da medida ao tempo máximo estabelecido em lei (três anos). No que se refere à preferência por medidas de privação de liberdade sobre as que são cumpridas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade), é importante destacar que a primeira propicia a institucionalização da subjetividade, pela intensiva exposição do adolescente à cultura da cadeia. Denominamos a cultura da cadeia (SOUZA, 2011; LOPES DE OLIVEIRA & SOUZA, 2012) o sistema de valores e signos hipergeneralizados que contribuem para a reprodução de relações desiguais no sistema socioeducativo. Promove a dependência e a heteronomia, e cerceia os espaços em que os adolescentes possam vivenciar a democracia, a crítica e a efetiva participação juvenil nas unidades e programas em que são atendidos.

Quando falamos de redes intersetoriais, um ator institucional de fundamental importância é a escola. É expressivo o número de adolescentes autores de ato infracional que se encontram evadidos da escola quando sentenciados ao cumprimento de medida socioeducativa. Via de regra, ao lavrar a sentença são determinadas pelo juiz a matrícula e a frequência à escola. Entretanto, são flagrantes as dificuldades do sistema socioeducativo, quando se trata de integrar o sistema de educação pública na abordagem com o adolescente em cumprimento de medida. A escola não se percebe como parte da rede integrada de atores socioeducativos e corresponsável pelo sucesso do atendimento ao adolescente. Mais do que um dever de matriculá-lo, a qualquer tempo, a escola tem o dever de contribuir para ampliar as chances de rein-

serção social plena, por meio das aprendizagens formais e da participação cidadã do adolescente na comunidade (LOPES DE OLIVEIRA, 2003; LOPES DE OLIVEIRA, RODRIGUES & SILVA, 2016)

PARTICIPAÇÃO SOCIAL CIDADÃ

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu como um de seus princípios a coordenação de esforços entre Estado e sociedade na construção, condução e avaliação das políticas públicas. O controle do Estado pela sociedade é, por isso, fundamental, para a efetividade e a viabilidade da ação política e de governo. Nesse cenário, a mobilização de atores para o controle social é tarefa árdua, à medida que envolve a complexa construção dessa percepção do sentir-se parte responsável pela coletividade. Cada indivíduo ou grupo sente e expressa essa participação a seu modo, assim como de acordo com os sentidos que constrói e as relações que estabelece com cada agrupamento humano no qual se sente inserido, a exemplo da família, escola, comunidade e sociedade.

No que se refere ao adolescente brasileiro de hoje, nascido em uma conjuntura de pretensa democracia, após a abertura política e a redemocratização do país, a participação política tem outro estilo e outros meios, os quais consideramos insuficientemente conhecidos e explorados, por isso, confundidos com indiferença e alienação (LOPES DE OLIVEIRA & CAMILO, 2014). Especificamente em relação aos adolescentes autores de infração, incluir a participação política na sociedade e na comunidade como objetivo explícito do atendimento, a fim de prover-lhes melhores condições de exercício da cidadania, esbarra em barreiras importantes e que necessitam ser superadas. Algumas barreiras têm a ver com o segmento social de origem dos adolescentes, grupos sociais que são alvos de perversos processos de exclusão e criminalização, os quais contribuem para a alienação e impedem a consciência e a reflexão. Outras, referem-se à própria organização institucional das unidades e programas de atendimento socioeducativo, marcada por relações hierárquicas e verticais, deixando pouco espaço para a voz, a reivindicação e a participação democrática dos adolescentes na tomada de decisões políticas que interferem em sua subjetividade e em sua trajetória, no sistema socioeducativo. Pensamos que, nesse cenário, cometer infração é uma linguagem utilizada para denunciar a condição de exclusão em que se encontram e a tomada de consciência e a inserção cidadã na comunidade são formas de prevenir a infração juvenil. Nessa direção os atores da socioeducação devem mediar a construção de uma sensação de pertencimento e de um

sentido de responsabilização pelos rumos de nossa sociedade, a começar pela comunidade local. Esse papel se completa na escola, que pode exercer um importantíssimo papel no desenvolvimento político dos adolescentes e no apoio a suas práticas cidadãs, caso priorize uma formação que leve os jovens a se posicionarem, criticamente, diante da realidade e a vislumbrarem formas de ação coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento socioeducativo ao adolescente que cometeu infração passou por importantes mudanças nos últimos anos, que ampliaram as unidades e programas de atendimento socioeducativo, mas esbarra em problemas no intuito de alinhar as práticas cotidianas do atendimento com as principais prerrogativas filosóficas e legais que devem sustentá-lo. Qualificar o atendimento socioeducativo por meio de metodologias que respeitem mas não se restrinjam ao caráter sancionatório e ao atendimento individual, implicitamente, associado à execução das medidas, leva à necessidade de ações capazes de mexer na dinâmica do atendimento socioeducativo como um todo. Além de ações sistemáticas de formação dos profissionais que atuam no sistema, o atendimento deverá ser capaz de promover espaços de educação e promoção do desenvolvimento pessoal dos adolescentes, com a superação da chamada cultura da cadeia, ou seja, uma lógica de funcionamento institucional que desvaloriza o adolescente, desacredita em seu potencial de mudança e em sua capacidade de exercer com respeito e dignidade posições de protagonismo social.

REFERÊNCIAS

- AGUINSKY, B., CAPITÃO, L. (2008). Violência e socioeducação: Uma interpelação ética a partir de contribuições da justiça restaurativa. **Revista Katálisis**, 11(2). Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rk/v11n2/11.pdf>.
- BRASIL. (1990). **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2006). **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: CONANDA e Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- Brasil. (2012). **Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília: Presidência da República.
- BRASIL. (2013). **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE**. Brasília: Presidência da República.
- CALHEIROS, V., SOARES, C. (2007). A naturalização do ato infracional de crianças e adolescentes em conflito com a lei. Em V. Paiva, & J. Sento-Sé (Orgs.), **Juventude em conflito com a lei** (pp. 107-153). Rio de Janeiro: Garamond.
- GOFFMAN, E. (1961). **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva.
- LOPES, R., ADORNO, R., MALFITANO, A., TAKEITI, B., SILVA, C., BORBA, P. (2008). Juventude pobre, violência e cidadania. **Saúde e Sociedade**, 17(3). Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902008000300008&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0104-12902008000300008.
- LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. (2003). Inserção escolar no contexto das medidas socioeducativas: “sem a escola, a gente não é nada”. In M. F. O. SUDBRACK, M. I. G. CONCEIÇÃO & M. T. DA SILVA (Orgs.) **Adolescentes e drogas no contexto da justiça** (pp.293-307). Brasília: Plano.
- LOPES DE OLIVEIRA, M. C. (2014). Da medida ao atendimento socioe-

ducativo: implicações conceituais e éticas. In I. L. Paiva, C. Souza & D. B. Rodrigues (Orgs.), **Justiça juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo** (pp. 79-100). Natal: Editora da UFRN.

LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S., CAMILO, A. A. (2014). Participação política juvenil e constituição de gênero: uma questão para a psicologia do desenvolvimento. **Athenea Digital**, 14 (2), 95-115.

LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S., RODRIGUES, D. S., SILVA, N. M. (2016). Descortinando narrativas de professores sobre adolescentes e socioeducação: desafios para a ação socioeducativa. Em: C. B. E. Oliveira. (Org.). **Docência na socioeducação: estudos e pesquisas**. Brasília: EdUnB/CEAD. (no prelo).

MINAYO, M. C. de S., & SOUZA, E. R. de. (1998). Violência e Saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciências, Saúde**, 4 (3), 513-531.

OLIVEIRA, J. A. (2010). Concepção socioeducativa em questão: entre o marco legal e limites estruturais à concretização de direitos do adolescente. (Dissertação de mestrado). **Universidade de Brasília**, Brasília.

RANIERI, E. (2014). A invenção das medidas socioeducativas. Tese de doutorado não-publicada, **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2014.

SOUZA, T. Y. (2011). Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: indicadores de formação. Tese de doutorado não-publicada, **Universidade de Brasília**.

VALENTE, F. P. R. (2015). O Processo de responsabilização socioeducativa: da medida à responsabilidade. Dissertação de mestrado não-publicada, **Universidade de Brasília**.

Relações étnico raciais: O compromisso da Psicologia Educacional na efetivação das leis 10.649/03 e 11.645/08

Adna Fabíola Guimarães Teixeira Fontenele²⁸

Aline Guilherme de Melo²⁹

INTRODUÇÃO

Gostaríamos de convidar os/as leitores/as a compartilhar com nosso o percurso no qual se construiu as reflexões que traremos neste capítulo. Nosso objetivo é discutir a Psicologia Educacional no contexto da Educação para as Relações Étnico Raciais. Esse tema vem sendo desenvolvido pelas autoras em diferentes lugares, ora em campos acadêmicos e classistas da Psicologia, com apresentações de trabalhos em congressos onde estivemos como representantes da Comissão de Educação do Conselho Federal de Psicologia (PsiNAed) e em debates promovidos pela Comissão de Educação do Conselho Regional de Psicologia 11ª. região; ora no campo da prática da Psicologia Educacional, em trabalhos desenvolvidos em escolas públicas e privadas e com formação de professores da rede pública municipal, na cidade de Fortaleza, Ceará.

Nosso interesse pelo debate da Educação para as Relações Étnico Raciais se dá a partir de alguns enfoques, que são:

28 Psicóloga graduada e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem Formação em Psicodrama e Formação em Psicologia Histórico-Cultural. Treze anos de experiência profissional na área de Psicologia Educacional/Escolar, Social-Comunitária e Clínica. Docente do Curso de Psicologia na Faculdade Maurício de Nassau, Membro da Diretoria Colegiada do Sindicato dos Psicólogos do Ceará (PSINDCE), Membro da Comissão de Educação do Conselho Federal de Psicologia (PSINAED). E-mail: adnafontaine@gmail.com

29 Psicóloga graduada com ênfase em Processos Educativos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com Formação em Psicologia Histórico Cultural - Vigotski. Atua na área de Psicologia Escolar e Educacional, vinculada atualmente no desenvolvimento de atividades de Formação de Professores junto à Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF). E-mail: alinemelo.psi@hotmail.com

- Psicologia e o Compromisso Ético-político com a realidade Brasileira;
- Psicologia e Política de Educação: Aquecimento do Diálogo e Construção de Espaços;
- Discussão da etnicidade no contexto da diversidade: olhares ampliados, porém não homogeneizantes;
- Racismo e Sofrimento Psíquico;
- Construção do lugar da Psicologia Escolar na efetivação das Leis 10.649 e 11.645.

PSICOLOGIA E O COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO COM A REALIDADE BRASILEIRA.

Começamos pontuando a luta pelo fortalecimento da Psicologia brasileira e a construção de uma categoria cada vez mais pautada no compromisso ético político com a realidade de nosso povo.

Uma Psicologia que se diz comprometida socialmente com a nação na qual está inserida e a quem oferece seus serviços e conhecimentos não pode desconsiderar que em 2013, 53% da população brasileira se autodeclarou negra - negros e pardos (IPEA, 2013). Não se pode também desconsiderar que, segundo os dados publicados pelo mesmo instituto entre 1995 e 2013, há significativas desigualdades desta população negra com relação à população branca. Por questões de recortes, discutiremos aqui apenas os dados referentes à educação. Observamos que entre os anos de 1995 a 2013 houve uma diminuição nas discrepâncias entre negros e brancos, que julgamos serem frutos das políticas de universalização da educação desenvolvidas em âmbito nacional e das ações afirmativas de combate ao racismo e busca da igualdade de direitos e de acesso, encampadas pelos movimentos sociais, sobretudo o Movimento Negro. No entanto, ainda encontramos diferenças relacionadas aos critérios raça/cor.³⁰

Segundo o IPEA, em 2009 o índice de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade era de 9,7% (IPEA, 2011). No entanto, para brancos esse percentual era de 5,9% enquanto para negros era de 13,4% de analfabetos. Na região Nordeste, encontravam-se 20,5%

30 Estamos aqui dando enfoque ao critério raça/cor, mas reconhecemos que este critério se relaciona diretamente com outros como gênero e região de moradia.

de negros em situação de analfabetismo e 14,2% de brancos. Em 2013 (IPEA,2013) esses índices demonstram que a taxa de analfabetismo total diminuiu para 8,5%, mas a discrepância entre brancos e negros permanece alta, sendo 5,2% para brancos e 11,5% para negros. No Nordeste o total de analfabetos soma-se 16,9%, sendo que para população branca os índices são de 13,3% enquanto para negros chegam a mais de 18,3%. Enquanto a média de anos de estudos da população com 15 anos ou mais de idade em 2009 era de 7,5 anos, os/as negros/as tinham 6,7 anos de estudos, contra 8,4 anos da população branca. Já em 2013 os percentuais diminuíram, mas as diferenças ainda existem, sendo 8,8 de anos de estudos para a população branca e 7,2 para negros.

Esses e outros dados disponibilizados pelo IPEA (2011 e 2013) mostram que apesar dos avanços conquistados no campo da educação, a população negra ainda se encontra em defasagem de oportunidades com relação à população branca. Portanto, no que se refere ao compromisso da Psicologia Educacional Brasileira com o nosso povo, precisamos estar cientes de que na educação básica:

[...] ainda que altamente benéfica à população negra, a universalização do acesso ao ensino não é suficiente para a superação das desigualdades raciais na educação. A existência desse resíduo de desigualdade entre brancos e negros em um segmento da educação que atingiu há anos números muito próximos da total universalização do acesso aponta para a necessidade da identificação, compreensão e reconhecimento dos processos sociais racializados que produzem estas desigualdades educacionais. (BONETTI e ABREU, 2011, p. 153)

Para tratarmos e debatermos o racismo no Brasil é necessário superar o mito da democracia racial em nosso país (SKIDMORE, 1991), o qual perpetua preconceitos e reforça discriminações e desigualdades. Partimos do pressuposto do racismo enquanto fato social, e da necessidade de reconhecê-lo e problematizá-lo enquanto tal para podermos pensar ações comprometidas com a superação do mesmo.

As reflexões sobre a Psicologia, de um modo geral, e, especificamente, da Psicologia Educacional, e suas relações com as questões étnicas raciais nos remetem a uma grande dívida no que se refere ao tema, uma vez que as teorias evolutivas, a psicometria e as práticas psicológicas, sobretudo clínicas, escolares, e na área do trabalho, corroboraram e fortaleceram, durante muitos anos, os enfoques higienistas, racistas e discriminatórios, quer seja por compromissos deliberados com as elites brasileiras, quer seja por uma submissão às teorias europeias e americanas,

importando-as e utilizando-as de modo acrítico, sem levar em consideração a materialidade da história e da cultura de nosso povo, ou ainda por omissão, em nome de uma neutralidade impossível de se realizar. Esse contexto favoreceu a construção e manutenção de estereótipos, estigmas e preconceitos referentes às características identitárias do povo brasileiro, notadamente de origem africana e indígena, a partir das quais foram forjadas a cultura e a subjetividade de nossa gente.

PSICOLOGIA E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: AQUECIMENTO DO DIÁLOGO E CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS.

A contextualização acima nos leva ao segundo tópico do percurso de construção do nosso texto: a Psicologia e a Política de Educação. A Comissão de Psicologia na Educação do CFP (PsiNAed) tem atuado com determinação no aquecimento do diálogo e construção de espaços da Psicologia Escolar no Sistema Nacional de Ensino. As ações estão sendo desenvolvidas de modo articulado com as metas definidas pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024, em especial àquelas nas quais a Psicologia pode oferecer contribuições importantes (CFP, Folheto PsiNAed, 2015).

As atividades, reflexões e debates são realizados a partir de três eixos centralizadores, estando este trabalho diretamente relacionado ao Eixo I: **“Psicologia na Educação: Exercício Profissional”**, o qual debate temas presentes no cotidiano da escola: “Psicologia, Educação e Diversidade” (Educação Inclusiva, Medicalização da Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola), “Psicologia, Escola e Violência” (Processos Socioeducativos, Criminalização da Juventude e *Bullying* nas Escolas) e da “Psicologia Escolar e Transições do Desenvolvimento” (Corte Etário, Relação Família-Escola, Profissionalização e Ensino Superior). No entanto, o debate relativo ao enfrentamento do Racismo na Escola e valorização da Educação para as Relações Étnico-Raciais, contribui diretamente com os temas desenvolvidos nos outros dois eixos da PsiNAed: Eixo II - **“Psicologia na Educação e Formação Profissional”** e Eixo III - **“Políticas de Inserção da Psicologia no Campo Educacional”**.

Defendemos, insistentemente e convictamente, a necessidade de inserção da Psicologia enquanto profissão nas políticas públicas de educação, como parte integrante dos órgãos de planejamento das políticas educacionais, assim como no contexto escolar, compondo a equipe básica das instituições escolares.

A complexidade do ser humano manifesta-se integralmente nos êxitos e fracassos vividos pelos sujeitos no que se refere aos processos educacionais. Uma vez que a ação educativa está voltada ao desen-

volvimento pleno do educando, esta será afetada diretamente pelas dimensões ligadas ao campo da Psicologia.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente na infância e adolescência, é profundamente influenciado pelas condições psicológicas das pessoas que dele participam: professores, servidores, estudantes e familiares; e pela forma de organização e estrutura do funcionamento do estabelecimento de ensino. (CFP, 2016)

DISCUSSÃO DA ETNICIDADE NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE: OLHARES AMPLIADOS, PORÉM NÃO HOMOGENEIZANTES.

Escolhemos discutir o tema do combate ao racismo pela via da Educação para as Relações Étnico Raciais através de um diálogo direto com temáticas já bastante difundidas no campo da Educação e da Psicologia, que são os conceitos de “Diversidade”, “Pluralidade” e “Inclusão”. Observamos, no entanto, que tais ideias carecem de ampliação na forma de compreendê-las e de pô-las em prática no âmbito escolar, uma vez que os documentos oficiais, nacionais e internacionais, estão repletos de referências a tais conceitos, mas o cotidiano escolar, na maioria das vezes, reproduz práticas discriminatórias, intolerantes e excludentes.

Defendemos aqui um olhar sobre a diversidade e a educação inclusiva não homogeneizantes. Para além dos tradicionais temas relacionados à diferença de classes sociais ou de capacidades cognitivas e deficiências físicas, precisamos considerar e discutir a inclusão nos âmbitos da etnicidade, gênero, religião, dentre outros. A escola tem o desafio de promover ações que traduzam, na prática, atitudes de reconhecimento e valorização da diversidade social e cultural e, consequentemente, o estabelecimento do respeito entre os seres humanos (SILVA, 2013).

Temos que cuidar para, em nossa prática, não considerar os sujeitos para os quais voltamos nossos projetos de inclusão, como iguais, esquecendo das especificidades de suas vivências e processos de subjetivação. Também não podemos tomar recortes estanques, e justificar as ações considerando apenas um dos critérios presentes na complexa construção de subjetividades. Queremos dizer, com isso, que as experiências de uma criança negra, pobre, do sexo feminino e com surdez, moradora do sertão nordestino, por exemplo, será completamente diferente das vivências de um menino branco, pobre e com limitações motoras habitante da região centro-oeste. Precisamos discutir especificidades como etnia, gênero, limitações cognitivas, questões socioeconômicas e geográficas, dentre outras, mas não podemos es-

quecer que, no cotidiano, todos esses fatores estão presentes e se entrelaçam na construção de subjetividades.

Apesar da importância dessas discussões, o que temos visto nas escolas é uma homogeneização de realidades, em discursos que descon sideram, na maioria das vezes, os relatos sobre as experiências de racismo feitos por crianças, adolescentes e adultos no interior do ambiente escolar. Precisamos estar mais atentos a essas falas, para que possamos compreender as relações no interior da escola, assim como os processos de ensino-aprendizagem, violência escolar, bullying, etc, com a complexidade com a qual ela se dá, e propor ações e práticas realmente inclusivas e de promoção do desenvolvimento de sujeitos capazes de estabelecer interações pautadas no respeito pela diversidade humana.

As manifestações da discriminação racial na escola conformam um quadro de agressões materiais ou simbólicas, de caráter não apenas físico e/ou moral, mas também psíquico, em termos de sofrimento mental, com conseqüências ainda não satisfatoriamente diagnosticadas, visto que incidem cotidianamente sobre o alunado negro, alcançando-o já em tenra idade. (Silva Jr., p.14)

A discriminação racial está, sem dúvida, presente no cotidiano das escolas. Por isso, considerar os efeitos de tais experiências e deba tê-las no âmbito da Psicologia Educacional é considerar que “as pessoas e os grupos sociais têm direito a ser iguais quando a diferença as inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (Santos, 1997, p. 30). A escola, como contexto fundamental na vida em sociedade, não pode se distanciar de temas como esse, tão pertinentes ao exercício da cidadania. Se as instituições de educação se omitem diante desse debate, estão, na verdade, contribuindo para manutenção das relações desiguais.

A busca pela igualdade, em nossa sociedade, é ainda um árduo processo. Um dos obstáculos enfrentados quando se discute o preconceito racial é a dificuldade em reconhecer que o racismo está presente em nossas relações sociais. Florestan Fernandes (1920-1995) fala do “preconceito de ter preconceito”.

Fazemos um esforço maior em negar o preconceito do que em buscar soluções para combatê-lo. (...) a interdição da manifestação do preconceito racial não significou sua supressão. Parecia que as coisas mudariam, mas não mudaram. O que ocorreu foi que, em determinadas circunstâncias, houve uma restrição de enunciados racistas e preconceituosos. (SILVA, 2010)

Há, muitas vezes, a ideia equivocada de que para o preconceito ser extinto é preciso não se falar nele. Em recente discussão com profissionais da educação do município de Fortaleza, uma delas expressou seu incômodo com uma história infantil que remetia aos tempos de escravidão e cuja trama expunha uma criança negra a tratamento vexatório pelo personagem do senhor de engenho. A preocupação da professora era proteger as crianças, não as expor a palavras e ações de uma época tão dura de nossa história. Entretanto, podemos pensar: até que ponto estamos de fato protegendo uma criança ao negar o racismo que existe e que ela certamente perceberá em suas experiências sociais?

É preciso conscientizar os profissionais da escola sobre as reinvenções do racismo e a diversidade de violências físicas e, principalmente, simbólicas a que as pessoas negras podem ser submetidas ainda hoje. O racismo contemporâneo não é o mesmo dos tempos do Brasil Colonial, é verdade, mas isso não significa que vivenciamos hoje uma era de igualdade racial. Pompeu (2008) afirma que:

[...] como sempre, no Brasil, muitas vozes se levantam para dizer que a escola não pratica o racismo, que trata todos com igualdade. Tal afirmação faz parte do racismo à brasileira – na maioria das vezes, dissimulado e escorregadio. Praticado nas entrelinhas.” (p. 24)

Se a escola nega às crianças e adolescentes o conhecimento e a criticidade acerca do racismo, estaremos negando a eles nossa história, nossa cultura e, principalmente, não estaremos favorecendo o desenvolvimento de recursos para combater a desigualdade racial que nos assola. Não é, portanto, negando o racismo que ele acabará; é, ao contrário, assumindo a complexidade do preconceito racial hoje, percebendo esse preconceito em nós mesmos e nos nossos contextos de vida e buscando alternativas para combatê-lo.

RACISMO E SOFRIMENTO PSÍQUICO NA ESCOLA

A escola, enquanto rico campo de interações sociais, de espaço de reprodução de conceitos, costumes, valores e crenças, configura-se num lugar onde o racismo se encontra de diversas maneiras, quer seja através de atitudes e práticas discriminatórias, presentes nas interações entre os diversos atores escolares, quer seja através do Racismo Institucionalizado. No entanto, apresenta-se também como locus privilegiado de mudanças, havendo a necessidade de um comprometimento efetivo na direção das mesmas.

Partimos, portanto, da constatação de que a escola é, concretamente, um preditor de destinos profissionais, ocupacionais e de trajetórias de vida, segundo a raça-cor do alunado, repercutindo sobre sua vida social e intrapsíquica, podendo ser um desencadeador ou um entrave ao seu pleno desenvolvimento. (SILVA JR, 2002, p.14)

O racismo tem efeitos negativos no psiquismo humano, afetando a autoestima dos sujeitos que sofrem as discriminações raciais e comprometendo a sua identidade, uma vez que as experiências de desvalorização da autoimagem são repetidas inúmeras vezes. Já é possível perceber em crianças pequenas os efeitos do preconceito racial. Professoras da educação infantil do município de Fortaleza, em relato recente, nos expuseram que as crianças não queriam brincar com bonecas negras que foram distribuídas nos centros de educação infantil do município. As crianças da educação pública, que em sua maioria são negras, preferiam brincar com as bonecas brancas que, segundo elas, eram as mais bonitas. O que explica que crianças pequenas tenham internalizado o racismo de forma que não reconheçam a pele negra como esteticamente bonita? Certamente essas crianças não foram ensinadas diretamente a reproduzirem racismo, entretanto, já vivenciam a violência simbólica que exclui negros dos padrões de beleza propagados socialmente.

Vemos que atualmente o racismo tem diversas nuances, algumas quase invisíveis à consciência, mas que ainda assim deixam suas marcas. A não valorização de aspectos relacionados a questões étnicas acontece tanto em âmbito institucional, quando da ausência da população negra e indígena em cartazes, fotos e informativos fixados no espaço escolar, ou quando adota livros didáticos e paradidáticos com conteúdo de menos valia do povo negro e indígena, ou quando negligencia conteúdos que dizem respeito à história e cultura de um continente inteiro como a África e a Ásia e supervaloriza a história de europeus e norte-americanos, como também pelas relações interpessoais, nas omissões de professores diante das situações de discriminação sofridas por crianças e adolescentes negras, indígenas dentre outras etnias; práticas de adjetivação desumanizadoras das crianças negras também por parte dos professores; e o estímulo e o tratamento mais afetivo dispensado à criança branca, favorecendo a interiorização do ideal de branqueamento, norte-americano e europeu. (SILVA, 2005; BONETTI e ABREU, 2011).

O relato sobre as bonecas negras que fizemos acima serviu como ponto de partida para que muitas professoras refletissem sobre o racismo e planejassem um trabalho de sensibilização das crianças à diversidade cultural. Como atuar para que crianças negras reconhe-

çam a beleza das próprias características, sem se colocar um padrão impossível de beleza? Para enfrentar essa situação, é preciso garantir na escola a representatividade do povo negro, trabalhando com as crianças e adolescentes os aspectos de sua identidade, assim como a cultura negra como parte fundamental de nossa história.

Um conto infantil muito utilizado para promover às crianças a experiência estética é o livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado. Neste livro, a autora fala da beleza de uma menina negra, que encanta um coelho ao ponto de ele também querer pintar sua pele de preto. Essa, e outras histórias, podem proporcionar às crianças o reconhecimento da beleza negra. Em um país onde as meninas cada vez mais cedo expressavam o desejo de alisar seus cabelos crespos, isso é fundamental. Já é possível percebermos uma mudança qualitativa na relação das crianças e adolescentes negras com suas características físicas desde que a representatividade negra aumentou nas novelas, desfiles e revistas de moda, filmes e etc. Ao reconhecer bonecas, modelos, atrizes e personagens infantis com características físicas semelhantes às suas, a criança pode significar seu corpo como algo bonito, e não como algo a ser mudado para se adaptar ao padrão da pele branca e cabelo liso, vigente há tanto tempo.

O racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento não atingem somente os negros e indígenas. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos, indígenas e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

As pesquisas de Eliane Cavalleiro, (2005, apud BONETTI e ABREU, 2011) possibilitam constatar, a partir das manifestações da afetividade e contato físico identificado entre crianças negras e brancas, que a discriminação não é algo intrínseco, mas é construída ao longo do processo de socialização.

Rever a história do Brasil de um ponto de vista não racista e não sexista talvez seja trabalho para gerações inteiras. Mas a largada já foi dada e seus pilotos são, principalmente, sociólogos, antropólogos, educadores, psicólogos, negros ou brancos comprometidos com a tarefa de passar a limpo os conteúdos da nossa história. (POMPEU, 2008, p.24)

Em nossos debates sobre o tema do Racismo na Escola e o papel da Psicologia Educacional no enfrentamento e erradicação de tal realidade, ainda encontramos colegas da Psicologia e da Educação que insistem em dizer que o racismo está apenas na cabeça de quem o vê, que é fruto de uma distorção de percepção ou mesmo fruto de uma projeção.

Encontramos nas publicações sobre o tema relatos de experiências semelhantes, o que nos leva a acreditar que o Mito da Democracia Racial está presente tanto em esferas da Psicologia quanto na educação.

Ainda assim, há no Brasil uma cultura de negação da existência de práticas racistas no meio escolar, que prefere atribuir o fracasso escolar de jovens e crianças negras exclusivamente à desestruturação familiar, à condição socioeconômica ou à necessidade precoce de se inserir no mercado de trabalho, sem considerar o peso que o pertencimento racial tem sobre suas trajetórias. (BONETTI e ABREU, 2011, p. 154)

O sofrimento psíquico se produz de forma perversa no racismo brasileiro, através dessa invisibilidade, uma vez que aquilo que não é socialmente aceito e falado também não produz ecos. No entanto, não deixa de ser sentido, deixando marcas profundas que não podem ganhar significados e sentidos, não podendo também ser ressignificados (SAMPAIO, 2011). Este sofrimento, que aprisiona e emudece, participa ativamente das trajetórias de vida dos sujeitos que promovem e principalmente daqueles que sofrem as discriminações.

Santos (2011), ainda afirma que:

Quando tratamos de um sofrimento psíquico que se origina em um fato histórico e banalizado - o racismo - temos uma construção altamente deletéria (que destrói, que causa dano). O Brasil não admite verdadeiramente o racismo como parte integrante da sua espinha dorsal. Ele é visto como um mal que habita no outro. É sempre o outro que é racista. Quando a maioria dos brancos e alguns negros pensam no assunto, veiculam a discriminação a questões de classe ou simplesmente econômicas. Por isso, digo que o sofrimento psíquico que advém desse processo é deletério, pois como refletir ou se defender de algo que não existe? Como lidar com esse paradoxo insolúvel? [...]. Desse modo ficam impossibilitadas a cura e a superação do trauma. Resultado: eu vivo, sinto, sofro. Mas o outro simplesmente ignora minha dor ao naturalizá-la. (p.54)

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra e indígena não é necessário apenas aos alunos de ascendência nessas

etnias, até porque, pela miscigenação, isso faz parte da história de todos nós, já que boa parte do povo brasileiro tem ascendências mistas. Essa aprendizagem interessa a todos os alunos, até mesmo aos que se reconhecem como brancos, pois, ao receberem uma educação permeada pelos preconceitos, eles tiveram suas estruturas psíquicas construídas a partir dessa realidade. Através da educação, podemos passar de reprodutores dessa ordem, para agentes de mudança da realidade racial de nosso país.

É necessário que nós reconheçamos o Racismo Institucionalizado e o nosso papel na reprodução de preconceitos raciais. O racismo, como algo profundo na nossa sociedade, tem suas teias espalhadas por diversos contextos, e, mesmo bem intencionados, nunca estamos totalmente livres de reproduzir alguma fala ou ação preconceituosa. É preciso assumirmos um olhar crítico e nos dispormos a desconstruir os estereótipos raciais. Neste contexto, se faz fundamental reconhecer e valorizar o protagonismo do povo negro. É necessário que se reconheça e fortaleça a voz dos Movimentos Sociais que denunciam o racismo e constroem possibilidades de combate.

Por isso, a Psicologia Educacional não pode mais negar ou negligenciar o racismo no sistema escolar brasileiro, sob risco de ser cúmplice da produção de sofrimento e adoecimento psíquico de diversos atores escolares e de não cumprimento dos princípios éticos, pautados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e propostos pelo Código de Ética da Profissão (CFP, 2014).

CONSTRUÇÃO DO LUGAR DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA EFETIVAÇÃO DA LEI 10.649/03 E 11.645/08.

As questões referentes à diversidade, diferenças culturais e combate à discriminação étnica suscitam um debate que tem interessado não apenas aos movimentos sociais, mas também à mídia, à academia e ao governo brasileiro, que, em diferentes momentos políticos e sob diferentes olhares e perspectivas teórico políticas, têm sido instigados a considerar reivindicações da sociedade organizada em favor do reconhecimento à diversidade.

Nesse sentido, o estado brasileiro, em consonância com o movimento universal, vem buscando incorporar em seus documentos oficiais, a partir da redemocratização, nas décadas de 80 e 90, temáticas relacionadas à pluralidade.

A Constituição Federal de 1988, conhecida como constituição cidadã, sob a égide da defesa dos Direitos Humanos, lança as bases para a defesa da pluralidade e diversidade. Após a promulgação da referida Consti-

tuição, o Brasil passa a se comprometer com a efetivação de um Estado democrático de direito, dando ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana. Contudo, ainda se depara com uma realidade marcada por **posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação** aos afrodescendentes, que, historicamente, enfrentaram dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas. (BRASIL, 2004)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, lançados pelo Ministério da Educação nos anos de 1997 e 1998, enfatizam a Pluralidade Cultural como um dos Temas Transversais a ser incorporado aos currículos das escolas (BRASIL, 1997, 1998).

Sob a pressão popular, de grupos da sociedade civil organizada, principalmente do Movimento Negro, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639/03, considerada uma das mais importantes leis relacionadas ao movimento contra o racismo, instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio de todas as escolas, públicas e privadas. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. Em 10 de março de 2008 é sancionada a Lei 11.645, substituindo a anterior e incluindo a temática da História e Cultura Indígena. Em complementação às leis são publicados Pareceres e Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira (BRASIL, 2004).

Apesar de a nossa legislação reconhecer a importância desse tema, sabemos que a formação universitária dos professores não discute suficientemente essas questões, fazendo com que muitos pedagogos e licenciados cheguem às escolas sem o suporte teórico para abordar questões étnico raciais em sala. Pela nossa experiência com educação, tanto pública quanto privada, vemos que em geral o tema do racismo só aparece na escola quando vivenciado subjetivamente pelos alunos. Raras são as ocasiões em que os professores sistematizam esse conhecimento e trazem como experiência de aprendizagem em suas aulas – sendo mais comuns em aulas de história ou redação, por exemplo. Entretanto, como tema transversal, a pluralidade cultural deve fazer parte das discussões em diversas aulas e em diversos momentos da história escolar das crianças e adolescentes.

Além do pouco suporte formativo para trabalhar o aspecto étnico racial na escola, os professores também não encontravam muito suporte no que se refere ao material didático, que muitas vezes atua re-

forçando o padrão da supremacia branca. A Lei 10.639/03 e a 11.645/08 tem incentivado várias produções acadêmicas no campo da educação, no que se refere à didática, ao livro didático, à docência e ensino de História e Geografia. Os documentos que derivam da legislação oficial sugerem mudanças profundas nos conteúdos e ações no interior da escola, em todos os níveis da educação básica, desde a educação infantil ao ensino médio. Temos visto iniciativas pioneiras de debates e projetos de efetivação da mesma no cotidiano escolar.

Por isso, afirmamos aqui a necessidade da Psicologia Educacional fortalecer o debate relacionado à Educação para as Relações Étnico-Raciais, acreditando na grande contribuição que nossa categoria pode oferecer, tanto no campo da prática, quanto no campo dos aportes teóricos. Acreditamos na proposição de ações interdisciplinares no contexto escolar com foco em políticas afirmativas da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena para além do conteúdo de uma disciplina específica.

A apropriação e envolvimento da Psicologia Escolar e Educacional no que se refere às ações de efetivação da Lei 11.645/08, pode promover significativas mudanças indenitárias e colaborar para a erradicação do sofrimento psicossocial decorrente de práticas discriminatórias. Podemos, através do envolvimento com o tema, em parceria com todos os atores que compõem as instituições de ensino, como professores, coordenadores pedagógicos, gestores, porteiros, zeladores, merendeiras, pais e alunos, desenvolver ações de fortalecimento de identidades e de direitos.

A Psicologia, como profissão que estuda a subjetividade, encontra um fértil campo de atuação nas escolas. Um profissional comprometido com o combate à desigualdade racial no Brasil pode contribuir para aprofundar as discussões do tema na escola, mostrando aos professores e demais funcionários a importância de evidenciar esse tema e refletir sobre nosso papel na perpetuação de violências.

A escola é um espaço propício à discussão do tema, que pode ser feito por diversas frentes, desde a educação infantil até o ensino médio. As crianças podem, por exemplo, ser estimuladas, desde os primeiros anos de educação, a reconhecer a diversidade existente em nossa sociedade, tendo contato com pessoas, músicas, vestimentas e demais características culturais. Pedagogas podem trabalhar o tema a partir de histórias, imagens, vídeos e filmes com linguagem apropriada para crianças, com objetivo de proporcionar a elas o contato com a diversidade cultural brasileira. Os projetos de identidade, que já são rotineiros na educação infantil, podem incluir o trabalho dessas questões. É possível trabalhar o respeito às diferenças, seja de cor de pele, de características físicas ou de manifestações culturais.

É importante, ainda, que o ambiente da escola seja organizado de modo a incluir representações da cultura negra na decoração dos espaços, nos avisos e cartazes afixados, nos materiais de campanhas ou festas e etc. O racismo também se faz presente quando a sociedade funciona em torno do padrão branco, em que apenas pessoas brancas de determinados padrões aparecem em propagandas, cartazes de campanhas, materiais didáticos, entre outros. Para crianças e adolescentes negros é muito importante se ver representados socialmente.

No fundamental II e ensino médio, Psicólogos/Psicólogas e Professores podem aprofundar as discussões, estimulando o senso crítico dos alunos, que nessa faixa etária já são mais autônomos na percepção de mundo, argumentação e construção de opiniões. O assunto pode ser trabalhado a partir de notícias e acontecimentos atuais com os quais temos contato através de reportagens, por exemplo. Pode ser trazido também a partir de filmes e documentários, que costumam interessar bastante aos alunos dessa idade. Crianças e adolescentes negros podem ser estimulados a compartilhar com os colegas as vivências de racismo que tiveram, e até mesmo os colegas brancos podem relatar situações de racismo que já tenham visto.

Um tema que é bastante rico para discussão em escolas é a política afirmativa de cotas nas universidades. Diz respeito diretamente a alunos do ensino médio de escolas públicas e privadas, negros e brancos. Infelizmente, muitas escolas particulares perderam a oportunidade de desenvolver junto aos seus alunos uma consciência efetiva quanto a essa questão. Para muitos adolescentes de instituições privadas, as cotas significam apenas a diminuição de suas chances de entrar na universidade pública, o que tem alimentado o racismo nas instituições de educação superior.

A escola, enquanto instituição, a partir de trabalhos interdisciplinares desenvolvidos por profissionais de Psicologia, docentes, coordenadores pedagógicos e demais gestores, e demais atores como pais e alunos, pode preparar material sobre as nuances do racismo e estimular reflexões sobre suas atitudes que podem conter preconceitos. É fato que o racismo está na escola, assim como está na sociedade mais ampla. A questão que se coloca aos educadores – inserimos o Psicólogo/Psicóloga Educacional/Escolar nessa classe – é se este racismo estará na escola apenas em termos de reprodução de violência, ou se a instituição aceitará o compromisso de colocá-lo em discussão e desconstruir os preconceitos raciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL.(2004). **DCN's: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.**

<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>

BONETTI, Alinne de Lima e ABREU, Maria Aparecida A. (org.).(2011). **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil.** Brasília: Ipea.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (2014). **Código de Ética Profissional do Psicólogo.** Brasília, Conselho Federal de Psicologia.

_____. (2015). **Folheto PsiNAed: Psicologia na Educação.** Conselho Federal de Psicologia, Brasília,

_____. (2016). Queremos a Psicologia e o Serviço Social no Sistema Nacional de Educação (SNE). **Cartilha da Comissão de Educação do Conselho Federal de Psicologia – PsiNAed.**, Brasília.

GUARESCHI, Neuza et al. (2002). **As relações raciais na construção das identidades.** Psicol. estud. [online], vol.7, n.2, pp.55-64. ISSN 1413-7372. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-737220020002000007>.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. (2011). **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** 4ª ed. Brasília: Ipea.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. (2016) . **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** Documento Online. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html>. Acesso: 15.06.2016.

POMPEU, Fernanda. [edição e entrevistas]. 2008. **Os efeitos psicossociais do racismo.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto AMMA Psique e Negritude.

SAMPAIO, Adriana Soares. (2015). Racismo e Sofrimento Psíquico: desafios para a Psicologia. In: **Notícias do I Psinep: aqui estamos.** I Encontro Nacional de Psicólogos(as) Negros (as) e Pesquisadores (as) sobre Relações Interracialis e Subjetividade no Brasil, São Paulo, 2011.

Disponível em <http://anpsinep.cfp.org.br/2012/06/13/aqui-estamos/>
Acesso em 15.06.2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2011). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Lisboa: Portugal, v.48, p. 11-32.

SILVA, Antonio Luiz da. (2013). Pluralidade e diversidade: pensar sobre a diferença e a sua emergência na escola. **Revista Lugares de Educação** [RLE], Bananeiras/PB, v. 3, n. 6, p. 197-213, Jul.-Dez. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle> ou http://seer.ibict.br/index.php?option=com_mtree&Itemid=109. Acesso em: 20.09.2015.

SILVA JR, Hédio da. (2002). **Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO.

SILVA, Luís Guilherme Galeão. (2011). **Relações históricas da Psicologia com o racismo: a produção de conhecimento, a prática e a formação**. I Encontro Nacional de Psicólogos (as) Negros (as) e Pesquisadores (as) sobre Relações Interraciais e Subjetividade no Brasil, São Paulo. Disponível em <http://anpsinep.cfp.org.br/2012/06/13/aqui-estamos/> Acesso em 15.06.2015.

SILVA, Maria Lúcia da. (2005). Racismo e os efeitos na saúde mental. In. BATISTA, Luís Eduardo; KALCKMAMM, Suzana. Seminário Saúde da População Negra Estado de São Paulo 2004. São Paulo, **Instituto de Saúde**. p.129-132. (Temas em Saúde Coletiva, 3).

SKIDMORE, T.E. (1991). Fato e Mito: descobrindo um problema racial no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 79, p. 5-16.

PARTE III

Compartilhando práticas em Psicologia Escolar

A docência como um trabalho interativo e afetivo: Contribuição da Psicologia para o processo ensino-aprendizagem

Márcia Cipriano Herculano³¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o tema da afetividade na educação, no qual investigamos o lugar do afeto na relação professor-aluno, sob o olhar do professor. O interesse pelo tema nasceu a partir da nossa experiência como educadora junto aos alunos e professores no ambiente escolar, no papel de psicóloga de escolas particulares. Essa vivência nos deixou percepções significativas e intrigantes a respeito de como acontecem as interações em sala de aula entre professores e alunos.

O texto aqui apresentado trata de uma pesquisa baseada numa Dissertação de Mestrado em Educação, com professores do Ensino Médio de uma Escola Pública de Fortaleza. Adotamos o método de pesquisa interventiva utilizando a técnica dos Encontros Formativos. O objetivo da pesquisa era conhecer qual o significado atribuído pelo professor a uma relação afetiva com os seus alunos, procurando identificar os fatores que atuam como facilitadores ou complicadores dessa relação. Apesar de existir uma extensa literatura no campo da relação professor-aluno, ainda encontramos algumas lacunas nessa área. Percebemos um investimento maior acerca da percepção dos alunos sobre os conflitos nessa relação do que sobre o olhar do professor, especialmente os que trabalham com alunos do Ensino Médio.

Sendo a relação professor-aluno um tema que sempre aparece nos debates dos professores, pois interfere na motivação dos docentes, compreendemos que é papel do Psicólogo/Psicóloga Escolar, ser

31 Psicóloga graduada pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e Filósofa graduada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA). Possui formação em Orientação Profissional e em Gestalt-terapia. Tem experiência em docência universitária. Atua como facilitadora de Biodança e facilitação de grupos. Diretora da Consultoria Vincular. Atua também como consultora em psicologia escolar e como Psicóloga Clínica.

um agente catalisador de reflexões e mudanças, se posicionar, e ser um mediador das relações que se estabelecem entre professor e aluno. Favorecendo o diálogo e transformando a sala de aula num espaço de encontro, vínculos e cooperação.

Desse modo, embora o afeto pareça, à primeira vista, estar ligado mais às interações pessoais e subjetivas e, portanto, ao papel das emoções e dos sentimentos individuais, ele não pode ser visto como uma categoria puramente abstrata ou neutra. A compreensão da afetividade guarda estreita relação com o estudo da cultura e das políticas, das representações que a sociedade tem de ser professor e da história de vida dos profissionais do magistério. O processo de vinculação no ato da aprendizagem é algo inerente, pois o aprender está atrelado à relação que se estabelece entre professor e aluno. Relação essa que se inicia no encontro em sala de aula, considerado primordial para o processo pedagógico, que deverá ter o afeto como base.

No processo de aprendizagem em que se transmitem conhecimentos científicos e valores culturais é necessário reconhecer a afetividade como um componente indissociável da ação humana. A afetividade fala da vida do indivíduo, durante toda a sua história, e de como ele estabelece relações com as pessoas. Seu desenvolvimento emocional dependerá, em grande parte, de como foram estabelecidas essas relações, também influenciando na sua autoestima. Dantas (1992) nos diz que na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento.

Sobre esse aspecto, na pesquisa por nós realizada, a ser explicitada, perguntamos aos educadores: de que maneira os afetos são significados pelo professor na interação com os alunos? Como eles se sentem ao não receber a atenção de alguns alunos, e quais os afetos que permeiam essa relação? Que associação eles fazem entre a falta de atenção dos seus alunos e a sua postura em sala? Que estratégias ele se utiliza frente às dificuldades que surgem em sala de aula? E qual o papel do professor? Essas foram algumas das indagações feitas para podermos compreender a prática docente no que se refere à relação professor-aluno sob o foco da afetividade.

A IMPORTÂNCIA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA UMA VISÃO HUMANÍSTICA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Pensar numa educação de qualidade nos conduz às seguintes reflexões: diante de tantas mudanças que ocorrem no mundo, quais os efeitos das mesmas no cotidiano escolar, e qual o lugar que a escola

hoje ocupa para a formação de alunos que estejam preparados para o confronto com um modelo de uma sociedade mercadológica e imediatista? E ainda, qual a contribuição dos professores na formação de valores humanos dos alunos? Como os professores compreendem o viver e o conviver em sala de aula, influenciado por questões relacionadas aos sentimentos e emoções? Qual a importância que o professor atribui à afetividade na facilitação desse processo humanizador, que se inicia na própria vinculação com o aluno?

Para Soares (2010) a escola é o lugar para o professor repensar as suas crenças e experiências, posicionando-se como sujeito, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente e, conseqüentemente, se transformando como pessoa e como profissional. Dessa forma, novas descobertas de estratégias e saberes sobre como atuar como professor vão surgindo no exercício de sua profissão.

Observa-se, então, que se conhecer, identificar os problemas do cotidiano escolar, discriminar os acertos e reconhecer as limitações é de grande importância para o docente. O investimento em si, na descoberta de seus talentos e de suas dificuldades, revela o seu percurso como profissional e como pessoa, e sugere mudanças quando necessárias. Uma das mudanças que se impõem a esse profissional é revisitar a maneira como se vincula aos alunos. “A interação professor x aluno é dinâmica. Muitos vínculos são formados, extintos e reestruturados num processo que afeta os dois sujeitos envolvidos de maneira significativa” (SOARES, 2003, p. 19). Nesse mesmo sentido, Morales (2009) afirma que qualquer atitude do professor influencia o aluno, para o bem ou para o mal.

Assim como não se deve oferecer um ensino puramente mecânico aos alunos, também se deve pensar em estratégias formativas propiciadoras de espaços coletivos, onde os professores de maneira participativa possam aprender com os seus pares, e ainda com eles mesmos. Além disso, que eles possam ser considerados em suas formações como protagonistas, “abrindo espaço para ouvir suas vozes, traduzindo pensamentos e sentimentos múltiplos, os quais revelam suas singularidades na compreensão e no fazer docente” (NUNES, 2007, p. 149).

A formação do professor deverá ser vivenciada como processo, em contínuo desenvolvimento. “O termo desenvolvimento profissional terá relevância como aquele que oferece a formação continuada uma releitura conceitual, no sentido de defini-la como etapa em contínua expansão” (NUNES, 2004, p. 107).

Para que a formação contínua faça sentido para o professor e para toda a comunidade escolar, faz-se necessário pensar numa formação que não seja isolada do cotidiano escolar como processo de aprendi-

zagem, como também não seja considerada como um evento pontual e que faz parte de mais uma das obrigações do educador, mas sim um projeto unificado aos demais projetos da escola, vislumbrando objetivos que atendam ao projeto político da mesma.

O professor se utiliza de métodos, ideias, informações, currículos, mas para realizar um trabalho com qualidade e educar com autoridade, compromisso e criticidade, ele tem em suas mãos como possibilidade de ação pedagógica, aproximar-se do aluno num processo de interação, em que a afetividade seja percebida como inerente ao homem, sendo, portanto, um ingrediente básico que compõe o processo de ensinar e aprender.

Nessa linha de pensamento, o docente não poderá vivenciar a sua tarefa de educador apenas como um especialista, ou um técnico, pois seus atributos pessoais influenciam o processo de vinculação com os alunos. Para que esteja conectado com o aluno, é necessário que esteja conectado a si mesmo e se perceba como humano, com suas singularidades, sem medo de expressar seus afetos. Nesse sentido, falamos de uma vinculação regulada pelo amor, sentimento considerado universalmente como um impulsionador da motivação humana.

A escola como um espaço de interações humanas tem como papel estabelecer práticas pedagógicas que visem um aprendizado por meio do diálogo, em que os sentimentos e as emoções não sejam negados. É necessário encarar os desafios existentes na relação professor-aluno. Muitos conflitos dessa relação se referem à dificuldade de reconhecer, vivenciar e dominar as emoções, assim como, perceber a importância do outro. E superar esses conflitos exige de cada um, perceber-se em sua incompletude. É, portanto, compreender que apesar de sermos livres e autônomos, precisamos da presença do outro para nos humanizar.

Compreendemos que trabalhar com um grupo de alunos não é uma tarefa fácil, pois os conflitos continuarão a existir. No entanto, acreditamos que reconhecendo que o sentir e o pensar estão mutuamente envolvidos, o olhar do professor sobre a resolução desses conflitos pode se transformar. A proposta é que o professor convide o seu grupo de alunos a buscar soluções, numa postura dialógica e com a coragem de conhecer o que os afeta, e reconhecer o que afeta aqueles que estão a sua volta.

SALA DE AULA: ESPAÇO VIVENCIAL DE AFETO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O trabalho do professor se refere em primeiro lugar a uma dimensão relacional. É, portanto, ilusão pensar que se ensina sem se vincular aos alunos. A sala de aula é um campo vivo e dinâmico, e nela tudo é ensina-

do. As pessoas que ali estão interagem nesse espaço com suas expressões, e comunicam ao outro seus sentimentos, valores e motivações.

Dessa forma, percebe-se a importância da afetividade para esses sujeitos, uma vez que sabemos que a aula não acontece se os alunos não permitirem. Estamos nos referindo aqui, é claro, à indisciplina, à falta do silêncio do grupo de alunos, e até ao desrespeito de alguns em relação ao pedido, ou mesmo à ordem, dos professores para que os alunos fiquem atentos à aula.

A manifestação da afetividade parece ainda difícil para alguns professores que acreditam que em sendo afetuoso, poderá comprometer a ordem na sala de aula. Manter o rigor e a afetividade, impor limites, sustentar imposição de regras da instituição escolar, ou mesmo estabelecidas na sala de aula, não parece ser uma tarefa fácil para muitos professores.

A sala de aula é uma caixinha de surpresas. Nela, tudo pode acontecer. O processo de aprendizagem depende tanto do nível da racionalidade quanto do que é sensível ao homem, que se refere a emoções, sentimentos, intuições e percepções. E, para que a aprendizagem aconteça, será necessário que alunos e professores aprendam a lidar com suas emoções e as do outro.

O vínculo vai se construindo a partir do que se vê e do que se sente, num processo de co-afetação constante, influenciando toda a comunicação e, conseqüentemente, todo o processo de aprendizagem. Segundo Pichon Rivièr, vínculo “é a maneira particular pela qual cada indivíduo se relaciona com outro ou outros, criando uma estrutura particular a cada caso e a cada momento” (RIVIÈRE, 1995, p. 24).

O lugar no qual o professor trabalha se constitui de uma realidade complexa, em que existem inúmeras variáveis a serem controladas para que o seu trabalho aconteça. O ambiente escolar é ao mesmo tempo formal e informal, na medida em que o professor interage com seus alunos, ele vai se dando conta de quantos fatores necessita conhecer para que a sua atividade se realize. O docente precisa considerar a sua personalidade e a de seus alunos, a cultura escolar em que está inserido e os imprevistos que acontecem no cotidiano para que a tarefa maior, que é a aprendizagem, possa acontecer.

A aproximação entre professor e aluno é permeada de representações que cada um tem de si e das diferenças entre as pessoas que ali se encontram. O sucesso dessa relação depende, em primeiro lugar, do reconhecimento dessas diferenças. A grande importância da criação de um espaço de troca em condições favoráveis para professor e aluno não se restringe apenas ao desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também à vinculação do grupo, professor e alunos numa relação

dialética se transformando na medida em que os vínculos acontecem.

A prática pedagógica requer que cada um reconheça o outro, e que tenha a liberdade de se expressar, de ensinar e aprender. “Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.” (FREIRE, 2007a, p. 23).

Tardif e Lessard (2007), nessa mesma direção, afirmam que faz parte do trabalho do professor ele mesmo, como pessoa, engajado e inteiro, correndo todos os riscos de erros e acertos, e ainda complementam que o seu serviço é constituído do componente emocional. “Quando se ensina não se pode deixar sua personalidade no vestuário, nem o espírito no escritório, nem sua afetividade em casa. Pelo contrário, esses fenômenos são elementos intrínsecos ao processo do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 267-8).

É preciso reconhecer que, ao mesmo tempo em que o professor ministra a aula, acontece um fluxo de ação e reação de uma emoção a outra. Sabemos que controlar as emoções não é uma tarefa fácil. No entanto, não é algo imutável, e as mesmas podem ser conhecidas e transformadas na medida em que cada sujeito perceba as interferências das emoções em suas vidas, e como elas podem definir a qualidade de suas ações. Para Monte-Serrat (2007), “capacitar os professores a educar suas próprias emoções, assim como a de seus alunos, poderá ser mais útil que muito conteúdo técnico sem aplicação prática na vida cotidiana de seus alunos” (MONTE-SERRAT, 2007, p. 59).

Os processos de cognição ficam vinculados a todo tempo da vida do indivíduo aos processos de afetividade; no entanto, segundo Walon (1995), essas duas categorias revezam entre si em intensidade, em cada fase de desenvolvimento do indivíduo.

Vygotsky (2003), ao abordar os temas emoções e sentimentos (que inclusive em seus escritos ele considera como sinônimos), enfatiza que a tarefa essencial da educação é reconhecer e educar as emoções, para que as mesmas não interfiram de maneira perturbadora em nosso comportamento.

Na nossa experiência como Psicóloga Escolar, observamos algumas situações em que alguns professores pareciam não conseguir reconhecer e gerenciar as suas emoções quando se encontravam diante de uma situação, em sala de aula, inesperada ou conflituosa. Agiam com rigidez, até mesmo desqualificando o aluno, num ato de punição autoritária, procurando resgatar o respeito a partir dessas posturas. A situação descrita nos fazia pensar sobre como o professor se sentia naquele instante, e se ele conseguia perceber como ficava a turma diante daquele tipo de relação.

É preciso reconhecer que esse tipo de atitude demonstra posturas conservadoras e ignora as diferenças que existem em sala, numa padronização e controle dos alunos, tendo como objetivo apenas cumprir a tarefa que, segundo alguns professores, é apenas repassar conteúdo. Essa é uma relação considerada unilateral, na qual só o professor ensina e o aluno aprende.

Nesse tipo de relação, o vínculo entre professor e aluno é constituído de submissão, não dando espaço para a individualidade do aluno e muito menos para uma relação de afetividade. Paulo Freire nos fala de uma interação professor-aluno em que seja possível uma vivência de afetividade, sem que seja necessário prejudicar o rigor do trabalho do professor.

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos [...]. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 2007a, p. 141).

As atitudes autoritárias do professor muitas vezes são respostas às posturas inadequadas de seus alunos, consideradas pelo professor como indisciplina e como uma atitude que causa prejuízos para ambos. Ao abordar o tema da indisciplina, Oliveira (2005) afirma que esse é um dos temas mais recorrentes na escola, considerado como um comportamento antissocial e como um grande desafio a ser enfrentado pelos professores. Esse é um problema de muitas escolas, independente da classe social ou do nível de ensino, e que leva os professores a, muitas vezes, tomar atitudes antidemocráticas por não saberem o que fazer. “A indisciplina continua cada vez mais presente na vida da escola e os educadores não sabem como lidar com ela.” (OLIVEIRA, 2005, p. 21).

A relação professor-aluno, segundo Julio Groppa (1996), é a matéria-prima para se compreender a indisciplina na escola, já que nela residem os protagonistas, ou agentes institucionais dessa problemática chamada indisciplina. “A saída possível está no coração mesmo da relação professor-aluno, isto é, nos vínculos cotidianos e, principalmente, na maneira com que nos posicionamos perante o nosso outro complementar”. (AQUINO, 1996, p. 50). “o professor vence ou é derrotado na profissão não apenas pelo seu saber maior ou menor, mas principalmente pela sua capacidade de lidar com os alunos e ser aceito por eles”. (PATTO, 1997, p.304)

Não pretendemos adotar um olhar simplista para resolver o problema da indisciplina; no entanto, supomos que o professor possa, na interação com seus alunos, tomar algumas medidas que podem reduzir o problema, como, por exemplo: ser receptivo e comprometido com seu aluno, criar um clima que propicie o diálogo e a expressão de dificuldades e emoções, o respeito e a valorização de cada um. Dessa forma, os conflitos podem ser amenizados e aula poderá fluir. É a esse tipo de interação que estamos chamando de relação afetiva.

Fica claro como o trabalho do professor é desafiador, na medida em que ele é um referencial para os seus alunos, e ainda responsável pela superação dos obstáculos e conflitos que surgem na relação com os discentes. É importante lembrar que o aluno também precisa sentir-se responsável no estabelecimento de uma relação harmoniosa com os colegas e professores.

Paulo Freire (2007a) nos lembra que, apesar dos baixos salários da categoria, os professores são chamados a assumirem o seu trabalho com alegria e rigor, sem esquecer-se da luta política por seus direitos e de sua formação científica. O autor entende que não há educação sem amor, portanto o educador não poderá cumprir com a sua tarefa de educar sem que haja envolvimento, compromisso e o respeito necessário à comunicação com o outro. “O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro, como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro” (FREIRE, 2007b, p. 29).

Essa nova dimensão educativa nos faz pensar numa relação professor-aluno construída em parceria e plena de sentido, em que os conhecimentos que são transmitidos aos alunos deverão ser articulados com a realidade, sendo vivenciados num ambiente emocional favorável, criativo, e em que possam ser transformadas, a todo tempo, as relações intra e interpessoais.

É importante ressaltar que a afetividade não acontece apenas no contato físico, mas também quando o professor se interessa pelo desenvolvimento do aluno, elogia o que ele faz e reconhece os seus esforços. Também é necessário que o aluno se implique cuidando dessa relação. Essas são manifestações de afeto, mesmo que não tenham o contato corporal. Compreendemos que a afetividade não é puramente um ato “meloso”, e nem precisa ser, mas podemos considerá-la como um ingrediente importante e indispensável na relação entre pessoas, intensificando os vínculos e criando continentes favoráveis para o desenvolvimento cognitivo.

Desse modo, desenvolver a afetividade não significa negar a importância do pensamento ou da razão, mas vincular conhecimento e sentimento. Vygotsky, quando se refere à relação intelecto-afeto, pro-

cura integrá-los de maneira dialética, apontando uma dimensão do humano em que se confere uma unidade entre esses dois processos. O autor “concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza” (REGO, 2008, p. 120 e 121).

Devemos deixar claro que a nossa proposta de investigar o tema da afetividade não se refere a suprir carências afetivas dos alunos, mas sim a compreender que o sentido da escola hoje é desenvolver uma aprendizagem integradora, tanto para o discente como para o docente, que não se restrinja a componentes intelectuais, mas que dê importância aos sentimentos e emoções que surgem na sala de aula, “reencantando a educação”, como afirmam Moraes e Torre (2004).

É oportuno esclarecer que reconhecer a importância das emoções como constituintes da vida do sujeito e que as mesmas estão integradas aos processos cognitivos, sem dar mais ênfase à razão ou às emoções, é algo que gera muitas discordâncias. Segundo Damásio (2000), durante a maior parte do século XX, a emoção foi pouca estudada nos laboratórios, a ciência a considerava subjetiva demais. “A emoção encontrava-se no pólo oposto ao da razão, sendo esta, de longe, a mais refinada das capacidades humanas, e presumia-se que a razão era totalmente independente da emoção” (DAMÁSIO, 2000, p. 60).

É inegável que vivemos numa sociedade carente de valores, marcada por padrões individualistas de uma civilização doentia. Dessa forma, falarmos de uma prática afetiva de atitudes de acolhimento, empatia e solidariedade humana não é uma tarefa fácil, pois seria educar pessoas para uma nova maneira de ser. Não estamos falando de abandonar a formação intelectual e política, mas sim conectar os conhecimentos à existência humana, à vida.

Na nossa experiência como Psicóloga, identificamos que muitas pessoas têm dificuldade de vivenciar a afetividade ou falar sobre ela. Questões referentes a esse tema, como acolhimento, empatia, ternura, conhecer a si e ao outro, desenvolver a autoconfiança, enfatizar os sentimentos, as emoções, reconhecer e incorporar esses elementos à vida, não é mesmo fácil para muitas pessoas. No entanto, é fato que a afetividade dinamiza as interações, a comunicação e as trocas no cotidiano escolar, e se continuarmos dando ênfase à racionalidade técnica, sem uma base afetiva, os docentes terão dificuldade na sua prática educativa.

Compreendemos que as preocupações, desafios e dilemas que os professores enfrentam devem fazer parte da sua formação. Esse espaço de debate possibilita que eles expressem suas angústias e troquem experiências com os seus pares. Dessa forma, pensamos em realizar

uma pesquisa em que pudéssemos coletar dados e ao mesmo tempo colaborar com a formação continuada do professor.

ENCONTROS FORMATIVOS: A VISÃO DOS DOCENTES ACERCA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.

Adotamos o método de pesquisa interventivo, utilizamos a técnica dos Encontros Formativos. Trabalhamos com um grupo de 12 (doze) professores, realizando 10 (dez) encontros para colher informações sobre a visão dos docentes acerca da afetividade na relação professor-aluno e ao mesmo tempo proporcionamos reflexões que suscitasse mudanças em sua prática.

Os encontros foram realizados com professores do ensino médio, que foram divididos em dois grupos: os que lecionavam Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e os de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Esse critério foi influenciado pela disponibilidade dos professores dessas áreas citadas³². Foi realizado um primeiro encontro com a maioria dos professores, seguido por quatro encontros para cada um dos grupos e um último encontro novamente reunindo os professores participantes da pesquisa.

Nesses encontros, utilizamos recursos como tempestade de ideias, palavras geradoras e citações (de autores como Paulo Freire, Vygotsky, González Rey, e Wallon) para que concordassem ou discordassem, além de exercícios com questões referentes aos temas que iam surgindo.

Trabalhamos temas como: afetos positivos e negativos, afetividade, diálogo, papel do professor, autoridade, conflitos na relação professor-aluno, entre outros.

As atividades foram desenvolvidas de maneira não-diretiva, possibilitando que os participantes ficassem à vontade para se colocarem sem intervenções de julgamento, criando um ambiente harmonioso para que se sentissem livres para se expressar. O nosso objetivo era facilitar que as trocas acontecessem de maneira fluida.

Embora o nosso papel fosse conduzir o grupo de maneira flexível, deixando que a dinâmica do grupo acontecesse, ficamos atentos para que as discussões não tomassem um rumo diferente do nosso objetivo. Cuidamos para que os participantes não se distanciassem do tema. Nesse sentido, apesar da técnica não ser diretiva, tínhamos como fun-

³² Os professores, por área, têm um dia na semana fora da sala de aula para estudos e planejamentos.

ção intervir sempre que fosse necessário, tornando o debate produtivo, incentivando todos os participantes a expressar suas ideias.

Os encontros ocorreram na própria escola. Fomos bem recebidos por toda a equipe técnica, tendo a diretora cedido a sua sala para a realização dos encontros. No início dos trabalhos assumimos como tarefa criar um clima agradável, procurando integrar os participantes, para que se sentissem seguros durante os encontros e que assim pudessem iniciar as reflexões sobre o que fosse proposto.

Tivemos o cuidado de trabalhar com um número reduzido de participantes em cada encontro, no máximo seis (com exceção dos dois encontros que aconteceram com todo o grupo de professores. Esse número reduzido de participantes por encontro permitiu que durante cada sessão todos tivessem a oportunidade e o direito da fala, possibilitando um rico debate.

Antes de dar início aos trabalhos de cada grupo, nós definíamos um “guia de temas” que iria, de certa forma, direcionar o debate, e que se referia às questões em estudo. Três categorias foram utilizadas para suscitar reflexões: Afetividade, Papel do professor e Formação. Nesse tipo de metodologia, o pesquisador interage com os participantes num processo de investigação e ao mesmo tempo de formação. Assim, além de fornecer os dados de investigação de que precisávamos, os Encontros Formativos, ao partir dos comentários e opiniões dos seus participantes, e da livre expressão das suas emoções, crenças e valores, também possibilitaram aos participantes novas visões acerca do tema estudado e favoreceram a troca de experiências, proporcionando um importante aprendizado, tanto cognitivo quanto afetivo.

Os Encontros Formativos aconteceram com exposições dialogadas, falando de temas como: saúde, equilíbrio, identidade e afetividade. Realizamos também uma atividade vivencial, com o objetivo de integrar o grupo. Tivemos a oportunidade de trabalhar o nível de vinculação que deve ser estabelecido entre professores e alunos. Conversamos sobre os limites dessa relação, esclarecendo o que pode contribuir para a relação entre docente e discente e para a aprendizagem dos alunos e os fatores que podem dificultá-las.

Foi possível oferecer essa contribuição devido a nossa experiência com Educação e com a Psicologia. No entanto, não existiu expectativa de nossa parte de que, com esse trabalho, todos os professores tivessem assimilado e incorporado novas posturas sobre esse tema.

A experiência de uma pesquisa do tipo interventiva deixou clara a necessidade de esses mestres refletirem sobre a sua atuação. Todos puderam se expressar, argumentar e pareciam estar à vontade para se posicio-

nares. Sentimos, portanto, o grupo bem integrado, fato que facilitou a confiança dos sujeitos e a possibilidade de participarem de maneira verdadeira.

Nos Encontros Formativos, os professores relatavam conflitos que aconteciam na sala de aula, ou se queixavam das exigências do cotidiano. No entanto, nesse espaço de debate, eles também expressavam estratégias para melhorar a relação com os alunos. Afinal, fugir do problema, ou fingir que ele não existe, com certeza não melhora o dia-a-dia do professor na escola.

Resolver situações de conflito requer do professor que ele saiba que não existem fórmulas mágicas, nem tampouco imediatistas, e muito menos a possibilidade de evitá-las. Na verdade, precisamos tomar consciência de que os conflitos fazem parte das interações humanas,

É importante lembrar que pensar nos problemas sozinhos é diferente de refletir sobre essas mesmas questões em pares, em que se percebiam ressonâncias, ou seja, ao falar de suas dificuldades os professores acabam identificando-se uns com os outros, e esse movimento faz com que ele não assuma o problema apenas como sendo seu e não se sinta culpado e nem acredite ser um grande vilão.

Foram muitas as descobertas sobre a afetividade a partir da visão dos professores. Eles, educadores tantas vezes cobrados por todos, sentem-se carentes de acolhimento, suporte e respeito. São profissionais que, muitas vezes, não sabem o que fazer em determinadas situações, como agir, como reagir e, no impulso, tomam atitudes que assustam até a eles mesmos. Tendo em vista que a sala de aula é um lugar que agrega várias pessoas com pensamentos, sentimentos, valores e crenças diferentes, o trabalho docente constitui-se numa relação intersubjetiva desafiadora, em que toda e qualquer atitude interfere na vinculação com os educandos. Tudo é comunicado: ideias, sentimentos, gestos e olhares. Portanto, alunos e professores absorvem a cada instante as mensagens que vão sendo enviadas, verbais e não-verbais.

Em seu estudo sobre cultura docente, Farias (2007) ressalta a importância de se criar uma cultura de colaboração, em que os próprios professores se organizem, saiam dos isolamentos e posturas de individualismo e busquem mudanças em suas práticas de ensino. Essas mudanças são também de ordem emocional e têm, portanto, um caráter psicológico que, segundo a autora, é ponto central para realização das mudanças.

Nos Encontros Formativos, vimos que, para todos os professores da nossa pesquisa, a afetividade atua como facilitadora de uma boa relação com os alunos. Muitos professores afirmam que ela se refere a conversar, “tirar brincadeiras” com os alunos, mas também a sentimentos de carinho, amizade e afeição. Essa definição foi ficando mais

clara quando solicitamos que eles falassem sobre a maneira como ela se manifesta na relação professor-aluno.

No entanto, mesmo que os professores consigam expressar e vivenciar em muitas situações uma relação de afetividade com alguns alunos sabemos que são muitas as emoções que permeiam a relação professor-aluno, emoções essas, às vezes positivas, em outras negativas. Emoções como raivas, frustrações, mágoa e arrependimento foram citadas pelos professores quando lhes foi perguntado sobre as dificuldades que eles encontravam para manter um bom relacionamento com o grupo de alunos. Muitos professores relataram dificuldades em manter uma relação afetuosa com alguns alunos.

Ficou claro nos Encontros Formativos uma espécie de pedido de “socorro” desses profissionais quando se referem à relação com seus alunos. Quando perguntados sobre como se manifesta a afetividade, muitos deles começaram falando sobre o desejo e a expectativa de que os alunos fossem afetuosos para com eles. Para nossa surpresa, observamos que muitos professores esperam primeiro do aluno um ato de gentileza e acolhimento, para que então eles possam revelar atitudes de afetividade para com seus alunos.

Nesse sentido, Sousa (2006) afirma que expressar a afetividade exige de nós aperfeiçoarmos a nossa humanidade. Não podemos ser indiferentes à nossa sensibilidade, às nossas percepções, às nossas frustrações. Reconhecer a si e ao outro e vincular-se de maneira amorosa é um aprendizado para um viver pedagógico que é desconhecido por muitos educadores. A autora acredita que, “nas relações educativas com crianças e adolescentes, exercemos nossa autoridade de modo endurecedor porque, quase sempre, evitamos expressar nossa afetividade por eles, crentes de que esse terreno não absorve o respeito e a obediência deles por nós” (SOUSA, 2006, p. 113).

No decorrer da pesquisa, ficou evidente que os professores estão como que sedentos dessa afetividade. Esperam e desejam ser acolhidos, mas parecem esquecer que são eles os mestres, os adultos da relação. Ao mesmo tempo em que afirmam que os alunos são imaturos, muitas vezes os professores entram em contato com afetos negativos e interagem com seus alunos tendo, também, atitudes imaturas. No auge do abuso de poder, distanciam-se dos seus alunos, podendo ser, muitas vezes, também rígidos e autoritários. Eles justificam suas posturas como sendo necessárias para que a aprendizagem aconteça, quando na verdade elas advêm muito mais de um mal-estar e da falta de competência para lidar com os seus afetos negativos, que emergem na sala de aula quando eles se sentem desvalorizados ou desrespeitados pelos alunos.

Em contra partida, também observamos que no momento em que alguns educadores relatavam suas experiências positivas e harmoniosas com alguns alunos, expressavam corporalmente um prazer, um sorriso; eles pareciam gostar da aproximação com seus alunos. E todos eles relataram que a aproximação com os alunos é uma forma de manifestação da afetividade, tida também como estratégia para melhorar a relação professor-aluno.

Compreendemos que as preocupações, desafios e dilemas que os professores enfrentam devem fazer parte da sua formação. Esse espaço de debate possibilita que eles expressem suas angústias e troquem experiências com os seus pares; dentre essas experiências, há a possibilidade de entrar em contato com as dificuldades dos colegas, identificando-se e percebendo-se como fazendo parte de uma categoria que vivencia situações semelhantes (NUNES, 2004).

No entanto, percebemos que diversos aspectos da relação professor-aluno estão relacionados a uma peculiaridade dessa profissão. A grande verdade é que o docente vai se descobrindo e aprendendo a ser professor em seu fazer. É na prática, no cotidiano escolar que ele se depara com diversas questões e conflitos e é desafiado a tomar decisões diante da realidade em que está inserido. Contudo, entramos, assim, em outra questão — a imprevisibilidade gera ansiedade e dificuldade em lidar com os problemas e emoções que surgem em sala de aula, devido a uma sensação de frustração e desilusão. A crise em que se encontra essa categoria dificulta a esses profissionais quererem realizar mudanças por sentirem-se inseguros e desmotivados.

Para muitos professores, a sua profissão não lhes traz realização, seja pelas condições de trabalho, pelos frequentes conflitos na relação professor-aluno, seja também porque se sentem explorados e até mesmo despreparados diante de tantas exigências.

A crise que o professor vive é extremamente grave, e nela o docente não está sendo visto em sua inteireza. Levando em conta que o trabalho docente é essencialmente interativo, acreditamos ser urgente compreender e acolher a frustração do professor, pois esses sentimentos repercutem e influenciam na interação com os discentes. Em Dalla Vecchia (2002, p. 87), vimos que “para uma educação integrada e integradora do educando se supõe que o educador tenha a sua vida afetiva integrada e saudável”. Fica evidente, então, a ideia de cuidar do professor como pessoa e não só como profissional.

O docente, como parte importante do sistema educacional, é chamado a aprender sempre. Diante dessa exigência e das demandas educacionais, compreendemos que o papel do Psicólogo / da

Psicóloga Educacional é de facilitar o fortalecimento da identidade do professor, contribuindo com a dimensão relacional, tema imprescindível a ser tratado na formação.

Nos Encontros Formativos, constatamos (como já havíamos visto também na literatura) que o tema da afetividade ainda é pouco presente na formação de professores, e isso pode suscitar algumas hipóteses. Será que os gestores e as políticas responsáveis pela formação de professores consideram o tema do afeto como algo que é “piegas”, ou menos importante que outras questões debatidas nos cursos de formação? Ou consideram que todo professor deveria ser afetuoso por natureza? Por que esse afeto ainda é escamoteado nessas formações? Será que os formadores estão preparados para facilitar trabalhos que desenvolvam esta questão?

Na nossa experiência como Psicóloga, identificamos que muitas pessoas têm dificuldade de vivenciar a afetividade ou falar sobre ela. Questões referentes a esse tema, como acolhimento, empatia, ternura, conhecer a si e ao outro, desenvolver a autoconfiança, enfatizar os sentimentos, as emoções, reconhecer e incorporar esses elementos à vida, não é mesmo fácil para muitas pessoas. No entanto, é fato que a afetividade dinamiza as interações, a comunicação e as trocas no cotidiano escolar, e se continuarmos dando ênfase à racionalidade técnica, sem uma base afetiva, os docentes terão dificuldade na sua prática educativa.

Desse modo, identificamos um campo fértil para a atuação do Psicólogo/Psicóloga Escolar, proporcionando formação continuada para estes profissionais que como cuidadores, também necessitam de cuidados. Faz-nos pensar que o caminho para se chegar à promoção de uma relação harmoniosa passa por um trabalho vivencial que poderia acontecer no próprio lócus, um trabalho que proporcionasse trocas de experiências entre os professores, formadores e equipe técnica. Atividades sistemáticas em que os docentes pudessem se perceber, refletir sobre as suas dificuldades, experimentar novas estratégias e desenvolver competências, para que, assim, eles possam aprender a construir uma relação permanente e diária baseada no diálogo e fundamentada numa consciência reflexiva e humana.

Em suma, para que esses profissionais propiciem as condições de desenvolvimento para os educandos, espera-se que ele aprenda a manter relações nutritivas com seus alunos, transformado a sala de aula num lugar de afetividade e de prazer.

Sem dúvida, estamos falando de um novo paradigma educacional, e não só de uma realidade da nossa pesquisa. Pouco se tem avançado nesse sentido de dar importância não só ao pensamento, mas também ao sentir. Aprender a cuidar de si e do outro, reconhecendo

os seus limites, e aceitando as diferenças de cada um, é um grande desafio para qualquer tipo de relação. Como afirmam Moraes e Torre (2004), viver é aprender a relacionar-se.

Consideramos que por mais atribulada que seja a vida do docente, que ele se sinta muitas vezes desmotivado e cheio de responsabilidades escolares, faz-se urgente oferecer-lhes uma formação que prepare esse profissional para lidar com as suas emoções e as de seus alunos, capacitando o professor a ser um facilitador, para melhor gerenciar os conflitos que surgem em sala de aula, com objetivo de aprender a manter relações de afetividade com a turma.

Por fim, levando em conta todo o nosso estudo, podemos concluir que aprender a ensinar requer aprender a se educar emocionalmente, reconhecendo a afetividade em nós, percebendo-nos como seres integrais, passando a adotar uma proposta pedagógica em que o processo educativo dê importância ao desenvolvimento integral do professor e do aluno, em que a vida escolar é a vida das relações das pessoas que fazem parte desse contexto de singularidades.

Sabemos que mudar é difícil, mas é possível. Acreditamos que mudando comportamentos na área afetiva, a sala de aula passa a ser vista com um espaço de encontro, vínculos de amizade, cooperação e respeito. Dessa forma, ensinar e aprender se referem a conhecer a História, a Matemática, a Linguagem, a Filosofia e outras ciências, e se referem também a conhecer valores norteadores de uma educação que priorize o desenvolvimento de cada sujeito, criando um espaço de reflexões e ações. Não podemos esquecer que a identidade se constitui na interação com o outro, e a história se faz a cada instante.

A nossa expectativa é a de que as ideias aqui apresentadas possam, de alguma forma, gerar aprendizado para aqueles que se interessam em contribuir com uma educação transformadora. Tal proposta deve levar em conta o desenvolvimento de pessoas que reconheçam em si a sua amorosidade e queiram construir uma civilização saudável, por assim dizer, criar uma sociedade justa e igualitária.

Finalizando, queremos ressaltar que estudar a importância da afetividade no contexto escolar é mesmo um grande desafio, mas ao mesmo tempo é como se fálássemos sobre o óbvio não dito. O Psicólogo/ Psicóloga Escolar atua em primeiro lugar com o seu papel de educador e cabe a este profissional ajudar a humanizar o espaço da sala de aula, elaborando projetos de atuação junto ao professor, contribuindo para a ampliação da consciência do seu papel e de sua identidade profissional, criando uma nova relação pedagógica, a qual, mesmo partindo de pequenas intervenções, favoreça a uma cultura de formação continuada

para auxiliar estes mestres na digna tarefa de educar não só com a razão, mas como seres de relação, seres de coração, como profissionais e pessoas humanas vinculados a si mesmo, ao outro e à totalidade.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. (1996). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____ (org.). **Indisciplina na escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, p. 39-55.

DAMÁSIO, António Rosa. (2000). **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (2007). Cultura docente e mudança na prática de ensino. In: SALES, José Albino et al. (orgs.). **Formação e práticas docentes**. Fortaleza: EdUECE, p. 151-164.

DANTAS, Heloysa. (1992). A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, p. 85-98

FREIRE, Paulo. (2007a). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (2007b). **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MONTE-SERRAT, Fernando. (2007). **Emoção, afeto e amor: ingredientes do processo educativo**. São Paulo: Academia de Inteligência.

MORAES, Maria Cândida e TORRE, Saturnino de la. (2004). **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Rio de Janeiro: Vozes.

MORALES, Pedro. (2009). **A relação professor-aluno: o que é e o que faz**. 8ª edição. São Paulo: Edições Loyola.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. (2004). **A Formação Continuada de**

Professores no Estado do Ceará: entre discursos e práticas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

_____. (2007). Formação como espaço de aprendizagem docente: reflexões à luz da psicologia sócio-histórica e cultural. In: SALES, José Albio et al. (orgs.). **Formação e Práticas Docentes**. Fortaleza: EdUE-CE, p. 139-150

OLIVEIRA, Maria Izete. (2005). **Indisciplina escolar:** determinantes, consequências e ações. Brasília: Liber Editora.

PATTO, Maria Helena Souza. (1997). **Introdução a Psicologia Escolar**. 3. Edição. São Paulo: T. A Queiroz.

RIVIÈRE, Enrique Pichon. (1995). **A teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes.

SOARES, Fernanda Vieira. (2010). **Subjetividade, história de vida e formação docente:** sentidos do ser professor. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

SOUSA, Ana Maria Borges. (2006). Infância e Violência: o que a escola tem a ver com isso? In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (org.). **Educação Biocêntrica:** aprendizagem visceral e integração afetiva. Porto Alegre: Evangraf, p. 103-114.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (2007). **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 13ª edição. Petrópolis: Vozes.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. (2003). **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Claudia Schiling. Porto Alegre: Artmed.

WALLON, Henri. (1995). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70.

Psicologia Escolar nos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Oportunidades para atuação profissional

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa³³

Claisy Maria Marinho-Araujo³⁴

INTRODUÇÃO

A expectativa de crescimento industrial no Brasil República, entre 1930 e 1945, provocou a reestruturação do sistema educacional com a inserção do ensino profissionalizante na agenda política do país. A partir daí, os principais resultados alcançados com essa modalidade de ensino foram a formalização da educação profissional, a defesa da valorização da formação técnica dos trabalhadores, a ampliação das ofertas de cursos profissionalizantes, a criação e o fortalecimento do sistema industrial de ensino, a criação das Escolas Técnicas e Centros Federais e, atualmente, a expansão e consolidação dos Institutos Federais.

Em 2008, com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional

33 Psicóloga pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Mestre em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília (UnB) e doutoranda em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília (UnB). Possui interesse em produções acadêmicas ligadas às áreas da Psicologia Escolar, Educação Profissional e Tecnológica e Educação Superior. Integrante do Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília. Psicóloga do Instituto Federal de Goiás (IFG), campus Luziânia. E-mail: ligia.cavalcante.feitosa@gmail.com

34 Psicóloga com mestrado e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), e pós-doutorado na Universidade do Minho, Portugal. Realiza pesquisas e consultorias nas áreas de interface da Psicologia e da Educação, com ênfase nos seguintes temas: psicologia escolar, psicologia do desenvolvimento, desenvolvimento e avaliação de competências, avaliação educacional, formação de psicólogos e professores, processos de desenvolvimento e aprendizagem, ensino superior. Professora e pesquisadora do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília (UnB). Membro da Comissão Nacional de Psicologia na Educação do Conselho Federal de Psicologia (PSINAED). E-mail: claisy@unb.br, claisy@gmail.com

e Tecnológica - constituída por 40 Institutos Federais, 02 Centros Federais, 1 Universidade Tecnológica, o Colégio Pedro II e 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais -, foi possível consolidar e caracterizar as principais mudanças estruturais e institucionais envolvendo a educação profissional e tecnológica no país. A Rede Federal constituiu-se na criação de espaços educativos voltados para a articulação do ensino médio e ensino técnico na modalidade integrada, a oferta da educação superior, a expansão do ensino através da implantação de novas instituições e do investimento na formação de professores (BATISTA; MULLER, 2013; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; KUENZER, 2006; KUENZER; LIMA, 2013; LIMA FILHO, 2010; OTRANTO, 2010, 2013; RAMOS, 2011; RUIZ, 2010).

Os avanços nas políticas de educação profissional no país tiveram um importante marco com a criação, em 2008, dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFET's), resultado da incorporação de antigas Escolas Técnicas e da maioria dos Centros Federais (BRASIL, 2008). Os Institutos tornaram-se responsáveis pela oferta de cursos voltados para a educação profissional e tecnológica, vinculados de forma interdependente à prática cidadã e à ampla formação do sujeito. A proposta educativa dos IFET's empenha-se em se contrapor a valorização exclusiva das especializações técnicas e de curta duração, defendidas historicamente no ensino profissionalizante, e garantir o fortalecimento dos processos sociais e de trabalho construídos no decorrer da trajetória acadêmica.

Essa inovação no contexto da educação profissional e tecnológica tem requerido o empenho de todos os atores educativos, inclusive do psicólogo escolar na consolidação de ações institucionais voltadas à formação dos estudantes. Cabe a esse profissional contribuir para o fortalecimento de espaços formativos e participar do desenvolvimento consciente e competente da comunidade acadêmica. No contexto dos IFET's, a intervenção do psicólogo poderá resultar em práticas que, por um lado, promovam junto aos discentes, docentes e gestores, desenvolvimento de suas competências cognitivas, técnicas, éticas, estéticas e interpessoais e, de outro, aperfeiçoem as relações sociais, científicas e profissionais protagonizadas por esse público.

Embora as discussões sobre a historicidade da educação profissional e tecnológica não seja uma novidade no Brasil, ainda são residuais os estudos e relatos de práticas que discutam as contribuições da Psicologia Escolar para esse contexto. Neste sentido, este capítulo tem como objetivo caracterizar a atuação do psicólogo escolar nos Institutos Federais e identificar as possíveis oportunidades nesses espaços de formação para a intervenção ampliada e institucional desse profissional.

ASPECTOS DA POLÍTICA DE ENSINO E EXTENSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) foi a responsável pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's). Com essa nova formatação pode-se garantir a ampliação da oferta em diferentes níveis e modalidades de ensino e a expansão das unidades por meio de uma estrutura administrativa, pluricurricular e multicampus. Atualmente, a Rede Federal dispõe de 40 Institutos Federais, sendo 30 instituições com sede na capital de todos os Estados e as outras 10 localizadas no interior do país, constituídos por 603 campi distribuídos em vinte seis Estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2014).

A proposta educativa dos Institutos Federais é pautada pelo interesse em retomar a valorização da educação profissional e tecnológica, enquadrada por décadas no sistema educativo como um ensino inferior, a partir da integração do ensino médio técnico à educação superior. Nessa direção, o caráter inovador dos IFET's perpassa a defesa pela interdisciplinaridade na trajetória formativa dos estudantes em diferentes modalidades de ensino, e pela ampliação da participação de docentes, técnicos e gestores no processo de formação intelectual e política da comunidade acadêmica. Tais mudanças pretendem oportunizar o envolvimento desses atores em atividades de ensino, pesquisa e extensão, promovidas em diferentes espaços por meio de construções e propostas institucionais.

No conjunto de princípios norteadores dos Institutos Federais, a ampliação da função social da escola, a democratização do ensino e a formação integral dos estudantes fundamentam as políticas de ensino dessas instituições. São essas dimensões institucionais que viabilizam as ações voltadas para a produção do conhecimento científico, profissional e tecnológico nos IFET's, a fim de reafirmar o compromisso com a educação democrática, inclusiva e emancipatória no âmbito da educação profissional e tecnológica.

Para tornar possível o cumprimento dessas expectativas institucionais e o acompanhamento das demandas educativas surgidas no percurso de formação da comunidade acadêmica, os IFET's preveem, em sua estrutura administrativa, duas grandes áreas vinculadas à política de ensino e extensão: (a) Apoio Acadêmico e (b) Assistência Estudantil. Vale ressaltar que, em virtude da autonomia da gestão e da diversidade institucional, alguns campi adotam outras denominações para discutir e propor ações envolvendo o ensino e a aprendizagem, bem como os aspectos pedagógicos e psicológicos inerentes à formação acadêmica e profissional.

A área referente ao Apoio Acadêmico é prevista para garantir o atendimento de demandas da educação básica, educação superior e pós-

graduação dos Institutos Federais. As ações desenvolvidas nesse setor são referentes ao monitoramento do quantitativo de vagas, à articulação do conhecimento teórico e prático nos processos sociais e de trabalho, à concepção da formação inicial e continuada dos docentes, à integração dos estudantes, à construção do perfil acadêmico e profissional da comunidade acadêmica e à concepção do projeto político-pedagógico.

No âmbito da Assistência Estudantil são previstas ações capazes de promover o acesso, a permanência e o desenvolvimento do estudante na perspectiva do desempenho acadêmico, da inclusão e do bem-estar no contexto escolar. Nessa dimensão institucional é pretendida a ampliação gradativa dos benefícios aos alunos, a fim de assegurar o êxito na formação, e a proposição de ações preventivas para evitar as constantes retenções e evasões por dificuldades sociais e econômicas. Com essas medidas, além de garantir a permanência dos estudantes, os Institutos Federais estimulam seu envolvimento junto às diferentes práticas pedagógicas relacionadas à formação acadêmica e profissional.

Diante dos destaques de alguns aspectos da política de ensino e extensão dos Institutos Federais, a Psicologia Escolar comparece como uma área de produção de conhecimento, pesquisa e intervenção (MARINHO-ARAUJO, 2010) que, em articulação com a Educação, torna premente a atuação do psicólogo escolar nesses espaços para potencializar processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos atores educativos. A presença desse profissional em diferentes setores dos Institutos Federais tem reafirmado a importância da sua atuação e apontado em quais oportunidades institucionais seria possível propor uma intervenção ampliada e institucional.

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO / DA PSICÓLOGA ESCOLAR NOS INSTITUTOS FEDERAIS

No contexto da educação profissional e tecnológica, os primeiros registros da presença do profissional da Psicologia na estrutura administrativa das Escolas Técnicas e Centros Federais foram localizados no final da década de 1980. Posteriormente, a inserção desse profissional recebeu novo incentivo no âmbito da carreira na Rede Federal. As Leis nº 11.091 (BRASIL, 2005) e nº 11.352 (BRASIL, 2006) dispuseram sobre a criação do plano de carreira e cargos dos técnicos-administrativos em educação e da previsão de vagas para compor o quadro de pessoal das novas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica e de Ensino Superior, respectivamente, dentre outras providências. No documento que descreve previamente essa estrutura (Brasil, 2005), o

cargo superior de Psicólogo-Área passaria a integrar a carreira dos Técnicos-Administrativos em Educação e que, para sua contratação, seria assegurada a realização de concurso público. No caso dos servidores das antigas Escolas Técnicas e Centros Federais, os psicólogos foram inseridos nesse referido enquadramento funcional e, consequentemente, tiveram seus benefícios previstos e incorporados ao longo do tempo.

Nas Instituições Federais de Ensino, a descrição do cargo Psicólogo-Área foi apresentada no documento (Brasil, 2005). Nesse documento foi atribuída ao profissional a responsabilidade de

estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolver pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades de área e afins. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (p. 99).

Diante do exposto, o psicólogo à frente dessas atribuições teria de desenvolver ações que perpassam as áreas da psicologia escolar, clínica e organizacional simultaneamente. Embora existam críticas ao caráter generalista das atribuições do cargo dos psicólogos nos Institutos Federais, na prática esses profissionais têm sido redirecionados para setores específicos, em que são viabilizados espaços institucionais para que eles possam planejar e desenvolver ações vinculadas ao cumprimento de cada uma das referidas especificidades das áreas mencionadas.

No contexto dos Institutos Federais, há um espaço fértil para os atores educativos construir inúmeras ações voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão que, em consonância com os princípios e finalidades institucionais, potencializa a intervenção do psicólogo escolar. De acordo com Marinho-Araujo (2014), a atuação desse profissional poderá focar na mediação intencionalmente dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da comunidade acadêmica, a fim de conscientizá-la sobre seus papéis e responsabilidades diante da promoção das práticas pedagógicas de sucesso e promotoras de transformação social.

A atuação do Psicólogo Escolar nos Institutos Federais é prevista, preferencialmente, para as áreas envolvendo o Apoio Acadêmico e a Assistência Estudantil. Até o primeiro semestre de 2016, em levantamento realizado pelas autoras, foram identificados o total de 461 psicólo-

gos escolares em exercício em diferentes unidades dos IFET's no país. Esses profissionais estão lotados em Coordenações de Apoio ao Estudante, de Assuntos Estudantis, Sociopedagógica, Pedagógica, Núcleo Pedagógico, Assistência Estudantil e Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais. Vale ressaltar que, para além das funções técnicas, esses profissionais também têm obtido espaços para exercer funções como coordenadores de departamentos vinculados às políticas de pesquisa e de gestão do ensino. Nesses casos específicos, o psicólogo escolar assume responsabilidades para discutir os processos administrativos e otimizar os resultados referentes aos eventos científicos, à participação dos IFET's em diferentes espaços de produção e divulgação do conhecimento e, ainda, à operacionalização das políticas educativas estabelecidas em cada ano letivo ou acordo institucional.

Ainda que nos Institutos Federais os setores vinculados ao Apoio Acadêmico apresentem diferentes nomenclaturas (Coordenações de Apoio ao Estudante, de Assuntos Estudantis, Coordenação Sociopedagógica, Coordenação Pedagógica, Núcleo Pedagógico), nesse eixo de trabalho a intervenção do psicólogo escolar está direcionada para o acompanhamento dos estudantes e docentes frente às questões acadêmicas. O profissional desenvolve ações de apoio ao ingresso e à formação do discente, por meio da oferta de espaços para a escuta psicológica desse estudante, orientação profissional, acolhimento de novos alunos em ações de “calouradas” institucionais, condução de palestras e conferências envolvendo as temáticas acerca do desenvolvimento humano, das expectativas da formação acadêmica e profissional.

Além disso, o psicólogo escolar também promove ações coletivas com a equipe multidisciplinar (pedagogos, assistentes sociais e outros técnicos) para envolver os estudantes e os pais/responsáveis do discente no cotidiano dos IFET's. Esse profissional também tem auxiliado os docentes e coordenadores de curso nos processos de ensino e aprendizagem por meio da participação em discussões envolvendo as demandas curriculares e a elaboração do projeto político pedagógico. Ainda se tem o registro da intervenção psicológica na construção de espaços democráticos de comunicação, concebidos para a promoção de debates acerca das rotinas escolares, das dificuldades acadêmicas e das expectativas da comunidade na formação entre as representações estudantis (representantes de turma ou grêmios estudantis), docentes ou coordenadores de curso.

No tocante à Assistência Estudantil, o psicólogo escolar tem participado das ações de seleção, acompanhamento e concessão de benefícios aos estudantes, previstas pelo Programa Nacional de As-

sistência Estudantil (BRASIL, 2010). Esse profissional tem atuado em conjunto com assistentes sociais (em alguns campi em parceria com nutricionistas, médicos e pedagogos) na proposição de acolhimento aos estudantes em situações de vulnerabilidade socioeconômica e na construção de instrumentos para coleta de informações que considerem os aspectos psicossociais e pedagógicos, com vistas à promoção de melhorias no desempenho escolar, à permanência e ao aperfeiçoamento da formação discente.

Como parte integrante desse eixo de trabalho, os psicólogos escolares também participam do desenvolvimento de ações em prol da inclusão social no contexto acadêmico e profissional. Essa intervenção é desenvolvida junto aos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Com auxílio da coordenação pedagógica e do registro acadêmico do campus, esse profissional pode obter a matrícula dos alunos com necessidades específicas e acompanhar os recursos necessários para apoiar os processos de aprendizagem desses estudantes. Nessa direção, o psicólogo escolar tem auxiliado no processo das adaptações curriculares para cada necessidade específica, acompanhado o discente com diagnósticos de superdotação, transtornos globais do desenvolvimento ou alguma outra necessidade educativa, a fim de alinhar as ofertas dos cursos na instituição com a cultura da educação inclusiva e para a diversidade, bem como promover ações de conscientização da educação para todos.

Diante da descrição dos cenários institucionais destinados à atuação dos psicólogos escolares nos Institutos Federais, pode-se evidenciar a intervenção desse profissional em ações envolvendo, principalmente, o acompanhamento do estudante em sua trajetória acadêmica e o apoio aos processos de aprendizagem e desenvolvimento junto ao trabalho docente e às políticas de assistência estudantil. No entanto, para além de ações de apoio ao estudante, outros aspectos podem ser discutidos e contemplados na atuação do psicólogo escolar.

De acordo com Marinho-Araujo (2014), por meio de uma intervenção ampliada e preventiva, esse profissional poderá desenvolver práticas coletivas promotoras de espaços pedagógicos de sucesso e de compromisso social. Nessa direção, o profissional deve considerar o processo histórico e cultural do desenvolvimento humano para, além de romper com as concepções deterministas e adaptativas que subsidiaram as intervenções psicológicas tradicionais nos contextos educativos, investir fortemente em práticas favorecedoras de reflexão, de circulação de sentidos e significados dos atores educacionais nos espaços formativos (MARINHO-ARAUJO, 2014; SOUZA; PETRONI; DUGNANI, 2011).

Nos Institutos Federais têm-se uma estrutura administrativa consolidada e políticas institucionais sensíveis às contribuições da Psicologia Escolar; no entanto, esses espaços ainda não possuem diretrizes bem definidas para orientar tanto as ações mais institucionais quanto as práticas em prol da formação acadêmica e profissional dos estudantes mais ampla e multidisciplinar. A partir do diálogo entre as políticas de ensino no contexto da educação profissional e tecnológica e as possibilidades da intervenção psicológica torna-se possível construir orientações e, conseqüentemente, subsidiar as futuras ações de caráter preventivo e institucional desse profissional frente à defesa de um currículo acadêmico integrado à práxis em todos os níveis de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da educação profissional e tecnológica, os Institutos Federais têm investido em recursos técnicos e financeiros para articular a produção do conhecimento, da pesquisa e da formação, nos mais diferentes níveis de ensino, com as demandas da sociedade e do mundo do trabalho. Considerar que nesses espaços há uma discussão favorável para o investimento em uma educação profissional e tecnológica que forme sujeitos tecnicamente qualificados como cidadãos e profissionais é reconhecer a nova institucionalidade dos Institutos Federais. Neste sentido, nesses espaços são viabilizados os mais diferenciados percursos da formação (técnico integrado, educação superior, pós-graduação, formação inicial e continuada, educação de jovens e adultos), a inclusão de oportunidades de uma educação para muitos, a consolidação das mudanças no âmbito do ensino profissionalizante e o fortalecimento de uma comunidade escolar interessada na construção de um currículo acadêmico integrado à práxis.

Diante desses interesses institucionais, as políticas de ensino dos Institutos Federais foram construídas e endereçadas aos estudantes, aos docentes e à equipe multidisciplinar de técnicos para o desenvolvimento de uma formação integral no âmbito da educação profissional e tecnológica. Baseado nesse princípio, coube aos IFET's implementarem novas práticas educativas para contribuir com o desenvolvimento e conscientização da comunidade acadêmica no decorrer do processo formativo e profissional. Essa proposta reconfigurou a especificidade da educação profissional e tecnológica que, em contraponto à defesa de um ensino exclusivamente técnico, viabilizou, em um único espaço educativo, a proposição de currículos acadêmicos comprometidos com a educação básica e a educação superior. A con-

solidação dessa estrutura permitiu o amplo acesso dos estudantes aos diferentes níveis de ensino, a interiorização do ensino em todos os estados do país e o investimento em recursos humanos (docentes e técnicos) para atuar integralmente no fortalecimento da articulação entre a formação acadêmica e a profissional.

É nesse contexto, portanto, que a Psicologia Escolar poderá promover ações ampliadas e críticas capazes de mobilizar intencionalmente o coletivo institucional em prol do conhecimento, da superação de modelos deterministas de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos que podem perpassar a intervenção no contexto educativo, bem como promover o aperfeiçoamento contínuo dos atores educativos (MARINHO-ARAÚJO, 2014). Atualmente, a atuação do psicólogo escolar nos Institutos Federais tem comparecido como um staff importante na condução de atividades relacionadas aos processos de ensino, aprendizagem e da assistência ao discente. A descrição das atividades desse profissional evidenciou que o foco da sua intervenção permanece no estudante, ainda que tenha oportunidades para propor estratégias ampliadas envolvendo os programas educacionais, a gestão e a construção do perfil discente.

Na defesa por uma atuação coletiva e institucional que ultrapasse as concepções conservadoras de adaptação e psicologização enraizadas nas práticas psicológicas tradicionais em contextos educativos, espera-se que a discussão sobre a atuação dos psicólogos escolares nos Institutos Federais se mantenha, a fim de promover o debate sobre sua formação e a construção do perfil desse profissional. Nessa direção, as contribuições da Psicologia Escolar poderão evidenciar a relevância da intervenção crítica e consolidada desse profissional nesses espaços.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (2013). **A educação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea editora.

BRASIL. (2005) **Ofício Circular nº 2005/CGGP/SAA/SE MEC, 28 de novembro de 2005**. Descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13256>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. (2016). **Lei nº 11.091, 12 de janeiro de 20005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrati-

vos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm. Acesso em 10 de junho de 2016.

_____. (2006). **Lei nº 11.352, 11 de outubro de 2006**. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, para fins de constituição dos quadros de pessoal das novas instituições federais de educação profissional e tecnológica e das novas instituições federais de ensino superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11352.htm. Acesso em 10 de junho de 2016.

_____. (2008). **Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 de junho de 2016.

_____. (2010). **Decreto nº 7.234, 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em 10 de junho de 2016.

_____. (2003). **Censo da Educação Superior 2014**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 10 jun. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v.24, n.82, p.93-130.

KUENZER, Acácia Zeneida. (2006). A educação profissional nos anos de 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 877-910.

KUENZER, Acácia Zeneida; LIMA, Humberto Rodrigues de. (2013). As relações entre o mundo do trabalho e a escola: A alternância como possibilidade de integração. **Educação**, v. 38, n.3, p. 523-535.

LIMA FILHO, Domingos Leite. (2010). Universidade Tecnológica e re-

definição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. In MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**; Porto Alegre: Artmed.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. (2010). Psicologia escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, v. 23, p. 15-35.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In GUZZO, Raquel (Org.). **Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública**; Campinas SP: Alínea.

OTRANTO, Célia Regina. (2010). Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista Retta**, vol. I, jan./jun, p. 89-108.

OTRANTO, Célia Regina. (2013). A reforma da educação profissional e seus reflexos na educação superior. **Revista Temas em Educação**, v.22, n.2, p. 122-135.

RAMOS, Marise Nogueira. (2011). **Educação profissional: História e legislação**. Curitiba: IFPR.

RUIZ, Antônio Ibañez. (2010). Ensino médio, educação profissional: Outros caminhos para a mudança. **Revista Retratos da Escola**, v. 4, n. 7, p. 341-352.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan; PETRONI, Ana Paula; DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. In GUZZO, Raquel Sousa Lobo; Marinho-Araújo, Claisy Maria (Orgs.), **Psicologia escolar: identificando e superando barreiras**. Campinas: Átomo.

Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: Intervenções com segmentos da comunidade escolar

Fabiola de S. Braz-Aquino³⁵

Lorena Fernandes Rodrigues³⁶

INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é apresentar um relato de experiência de estágio supervisionado curricular no campo da Psicologia Escolar Educacional realizado em uma escola pública da cidade de João Pessoa (PB). Parte-se do pressuposto de que a atividade de estágio supervisionado curricular, na área correspondente ao contexto de seu exercício, constitui-se em um recurso essencial para demarcar uma atuação que denote a especificidade do trabalho do psicólogo no contexto educacional.

O estágio supervisionado curricular é uma disciplina regular e obrigatória presente na graduação em Psicologia da Universidade Federal da Paraíba, acontecendo nos dois últimos períodos do curso. A partir de 2009, com a implantação do novo Projeto Político Pedagógico

35 Psicóloga com graduação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestrado em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Doutorado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem experiência de ensino nas áreas de Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, e Psicologia Escolar e Educacional. Realiza pesquisas em torno dos seguintes temas: contextos de desenvolvimento e educação; interação social nos anos iniciais; formação e atuação do psicólogo escolar e educacional, e educação infantil. Professora adjunta da Universidade Federal da Paraíba e do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social (UFPB). Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Interação social e Desenvolvimento Infantil. Membro do GT de Psicologia Escolar Educacional da ANPEPP. Supervisora de Estágio em Psicologia Escolar e Educacional. Membro da Comissão Nacional de Psicologia na Educação do Conselho Federal de Psicologia (PSINAED). E-mail: fabiolabrazaquino@gmail.com

36 Psicóloga graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui atuação na área de Psicologia Escolar e Educacional. Mes-tranda no Programa de Pós Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: lorena_fernandes16@hotmail.com

do Curso (PPPC), estruturado em consideração às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia no Brasil (2004), a Ênfase de Psicologia Educacional passou a compor as seis ênfases do curso, abarcando disciplinas específicas ao campo da Psicologia Escolar Educacional. Entende-se que essa composição favorece ao acadêmico em Psicologia conhecer e estudar de forma mais detalhada a atividade do psicólogo no ambiente escolar, bem como se apropriar de questões históricas e contemporâneas que perpassam as relações entre a Psicologia e a Educação. Além disso, propicia uma escolha mais consciente e crítica do trabalho do psicólogo em cenários ligados ao ensino e aprendizagem.

Pires (2011) considera a prática de estágio supervisionado curricular como um momento privilegiado, visto que as relações construídas em seu processo fortalecem e contribuem não só para o desenvolvimento profissional do estudante, mas também para a formação e desenvolvimento de sua subjetividade de atuação, pois propicia um momento de constante reflexão e avaliação ante as transformações acadêmicas.

Discutindo a atividade de estágio supervisionado em Psicologia escolar, Neto, Guzzo e Moreira (2014) afirmam que é através da prática que se torna possível identificar as limitações e dificuldades que podem ser superadas. Ainda de acordo com os mesmos autores, “[...] a análise da relação do estagiário de psicologia com professores, monitores, membros da equipe gestora da instituição de ensino pode revelar indicadores de como a Escola percebe a Psicologia e de como a Psicologia, de fato, entra na escola” (2014, p. 206). Já segundo Marinho-Araújo e Neves (2007), no período de estágio supervisionado, o estagiário recebe orientações que incluem analisar criticamente as concepções e representações acerca do contexto escolar, bem como planejar e realizar procedimentos de avaliação e intervenção psicopedagógicos, levando em consideração as variáveis envolvidas principalmente nas práticas pedagógicas.

Durante as reuniões de supervisão, ocorriam indicações de leituras e discussões sobre as demandas que surgiam no decorrer do estágio; orientações, debates e reflexões sobre o que, como e quando poderíamos sugerir ações, planejamentos e confecções de materialidades estéticas; além da elaboração de instrumentos importantes à metodologia, como o roteiro de entrevista e os questionários. Em tais momentos de orientação, buscava-se demarcar a intencionalidade pedagógica de cada proposta. As reuniões de supervisão também traziam discussões acerca de como seria realizada a inserção da estagiária na conjuntura geral da instituição, abarcando as reuniões pe-

dagógicas, as observações em salas de aula, os eventos escolares, a análise do espaço físico, dos documentos escolares e das relações institucionais. Pretendia-se, com essas ações, apreender as concepções que perpassavam as atividades e influenciavam a dinâmica escolar e o processo de ensino-aprendizagem.

Discutindo a atividade de estágio supervisionado, Machado (2014) assinala a relevância das discussões dessa experiência acerca das situações vividas diariamente no contexto escolar, uma vez que as ações precisam ser problematizadas, pois os estagiários acabam muitas vezes por representar a área, estando eles diretamente relacionados com aquela realidade. Ainda consoante a essa autora, também seria importante discutir constantemente as demandas e as situações vividas no cotidiano escolar. Ela ainda aponta que as experiências do estagiário na escola são um meio de o supervisor conhecer melhor como os estagiários se sentem e se percebem, pois “[...] o que se relata, como se relata e o que se analisa não são fatos apenas exteriores à supervisão, mas também produzidos nela” (2014, p. 5).

Diante do exposto, as páginas que se seguem apresentarão os fundamentos teóricos e metodológicos que nortearam as ações da estagiária, bem como os procedimentos utilizados ao longo do estágio e das intervenções realizadas. Tais atividades abrangeram diversos seguimentos da escola (funcionários, gestores, docentes, estudantes e família), todavia, para os limites desse capítulo, o relato da experiência irá se concentrar em dois grupos específicos: docentes e estudantes. É relevante mencionar que as ações junto a esses dois grupos foram desenvolvidas de forma concomitante, dado que cada qual é percebido como parte de uma relação recíproca em que os comportamentos de um exercem influência sobre os de outro e, por conseguinte, impactam as relações dos demais agentes institucionais e familiares.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR EM PSICOLOGIA ESCOLAR: FUNDAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS E AÇÕES IMPLEMENTADAS:

Inicialmente, é pertinente reportar que as atividades da estagiária na escola se fundamentaram nas premissas centrais da Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento de Vygotsky (1996;2000). Resgatou-se desse modelo, marcadamente, a concepção de desenvolvimento humano, segundo a qual os sujeitos se desenvolvem e aprendem a partir da sua imersão em um contexto histórico e cultural, envolvendo a ideia de que a interação social mediada e o trabalho se constituem enquanto

ferramentas essenciais para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, tais como a consciência, o pensamento e a linguagem.

Deriva-se desse modelo a compreensão de que, na escola, a mediação de docentes e outros profissionais da educação promove a socialização dos conhecimentos socioculturalmente organizados, a apropriação de significados e conhecimentos partilhados pela cultura, bem como a produção de sentidos sobre as vivências dos sujeitos na escola. Acrescenta-se a esse argumento o papel da fala como uma das principais ferramentas mediadoras da relação entre profissionais e estagiários (Sousa, Petroni, Dugnani, Barbosa & Andrada, 2014; Braz-Aquino & Albuquerque, 2016).

Transpondo esses argumentos para o campo da Psicologia escolar, Petroni e Souza (2014) afirmam que uma das funções que pode ser exercida pelo psicólogo na escola é a de mediar as relações, os conhecimentos, a transformação e a conscientização do sujeito sobre si mesmo e o outro, produzindo novos significados e sentidos. Esse movimento, segundo as autoras, possibilita uma reorganização das funções psicológicas superiores, que tem como resultado uma amplificação da consciência. Já de acordo com Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei & Neto (2010), outra importante função do psicólogo escolar é a de colaborar com a melhoria do desenvolvimento e da aprendizagem dos educandos junto à equipe institucional. Para isso, este profissional deve ter por base uma perspectiva integral do sujeito no contexto da escola, ou seja, deve promover seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Tendo em vista a efetivação dessa atuação, o psicólogo escolar deve atuar como parceiro dos outros profissionais daquele ambiente, com o objetivo de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem a partir das demandas surgidas no contexto escolar (Sousa et al, 2014).

Dessa forma, é necessário que o psicólogo cuja atuação ocorra no campo escolar compreenda os sujeitos e as relações presentes naquele espaço (Petroni & Souza, 2014). Contudo, é necessário haver em tal ambiente planejamento, reflexões e ações sobre temas e vivências que contribuam para a formação social dos sujeitos (Vebber, 2013).

A experiência de estágio supervisionado curricular aqui relatada e discutida ocorreu em uma escola pública de Ensino Fundamental II e Médio da cidade de João Pessoa (PB). Esta instituição funciona nos três turnos, ademais, foi escolhido pela estagiária atuar no período matutino, estando lá presente pela de segunda a quinta-feira, no horário das sete às onze horas e quarenta e cinco minutos. Nas sextas-feiras, durante toda a manhã, ocorriam as reuniões de supervisão. A inserção na prática de estágio foi antecedida por uma conversa da

estagiária com a supervisora a fim conhecer suas expectativas e motivações para o trabalho no campo da educação, inserida no contexto de escolas públicas. Nesse diálogo, a supervisora esclareceu questões relativas à estrutura e à dinâmica do estágio a partir de sua orientação, assim como ressaltou a importância do compromisso social e político das ações que seriam propostas na escola.

Ao iniciar o estágio supervisionado curricular, a primeira atividade da estagiária foi escolher a escola onde seria realizado o estágio, tendo como critério de seleção o fato de a referida instituição ser próxima da sua residência e de fácil acesso. A estagiária entrou em contato com a escola, com o objetivo de consultar a diretora sobre a possibilidade de realização do estágio. Depois de concedida a permissão, foi marcado um dia para que a supervisora, a estagiária e a diretora se reunissem, quando seria explicada a proposta de estágio que pretendiam desenvolver em parceria com a cúpula escolar, enunciando algumas especificidades do trabalho do estagiário em psicologia escolar.

Antes de iniciar as ações na escola, a estagiária foi orientada pela supervisora a construir um Protocolo de Mapeamento Institucional. A produção desse material objetivava proporcionar maior aprofundamento teórico e apropriação gradativa de habilidades específicas da área que facilitassem a realização de um trabalho consciente, crítico e efetivo na escola. A partir das orientações em supervisão e mediante a realização da leitura de diferentes autores e propostas de atuação em Psicologia Escolar, como Andrada (2005), Galdini e Aguiar (2003), Machado (2014), Marinho Araújo e Almeida (2010), Martinez (2010), Moreira e Guzzo (2014), Neto, Guzzo e Moreira (2014), Sant'Ana e Guzzo (2014) e Neves (2011), foi construído um instrumento entendido como síntese das citadas propostas. É importante mencionar que esse Protocolo esteve à disposição da equipe da escola para discussão e esclarecimentos e se constituiu como um norteador das primeiras ações da estagiária.

Com base no mesmo Protocolo de Mapeamento Institucional, iniciou-se a ação de conhecer os profissionais, o espaço físico e o contexto sócio-demográfico da escola, as rotinas e relações estabelecidas, assim como foi realizada a análise documental. A unidade referida oferece Ensino Fundamental II, Ensino Médio Regular e Ensino Médio Profissionalizante no período da manhã e da tarde, e Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite. A escola atendia a um quadro composto de pré-adolescentes e adolescentes, na faixa etária entre 11 aos 18 anos, nos turnos manhã, tarde e noite que moravam no próprio bairro em que se localizava a escola ou nas proximidades, dentro de uma comunidade periférica da cidade. De acordo com o seu Censo Escolar, ha-

via na escola 34 professores e 383 estudantes divididos em 24 turmas.

Como parte das primeiras ações na instituição, a estagiária procurou informações com a gestão acerca da periodicidade das reuniões, explicitando a intenção de participar destas. No período em que ocorreu o estágio, foi relatado pela gestora que tais assembleias não estavam ocorrendo com frequência. A participação nas reuniões é uma prática que tem como intenção a inserção e envolvimento ativo do psicólogo para construção de sua proposta no contexto escolar. São nesses espaços que o estudante pode dialogar com a equipe pedagógica e conhecer suas percepções, planejamento de trabalho e as relações estabelecidas no grupo.

Diante disso, a estagiária recebeu orientação da supervisora para marcar uma reunião com os professores com a intenção de apresentar e discutir o trabalho do estagiário em Psicologia Escolar na referida instituição. O encontro foi pactuado com a gestora da instituição, que apoiou a proposta. Foi então preparado um folder, contendo uma definição geral de Psicologia escolar, as funções do estagiário/psicólogo na escola e as linhas gerais de ação que seriam realizadas pela estagiária em questão, conforme literatura na área - especialmente Marinho-Araújo & Almeida (2005), Marinho-Araújo (2014), Neves (2011), Oliveira & Marinho-Araújo (2009), Sousa, et.al. (2014). Na ocasião, a estagiária se apresentou e explanou a proposta de estágio, destacando que seu trabalho na escola seria fundamentado em uma perspectiva institucional e preventiva (Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Neves, 2011). Nessa mesma assembleia, houve diversos relatos acerca de “problemas” ou situações que, na percepção dos docentes, precisariam ser resolvidas na escola. As principais queixas referiam-se ao mau comportamento de alunos ou turmas ou sobre problemas na gestão e funcionamento geral da instituição que acabavam por interferir negativamente na dinâmica/rotina escolar. Esse levantamento serviu para que a estagiária conhecesse mais sobre as concepções dos professores sobre seu trabalho, a escola, os alunos, a rotina daquele ambiente e a própria gestão.

Visando conhecer melhor o grupo de docentes e o trabalho que realizavam na escola, ainda foi solicitado aos professores que respondessem a uma entrevista semiestruturada, elaborada pela estagiária e sua supervisora. A entrevista continha tanto questões que buscavam levantar informações sociodemográficas (formação, tempo de atuação, turmas em que lecionou e lecionava no momento), quanto perguntas que envolviam aspectos diversos, como rotina e planejamento das aulas e temas importantes a serem trabalhados pela estagiária na instituição. Essa entrevista aconteceu com o objetivo de conhecer mais sobre cada professor e sua prática, sua turma e o desenvolvimento de suas

aulas, bem como saber o que eles gostariam que fosse trabalhado pela estagiária. Na referida reunião também se explorou, levando em consideração todas as salas de aula observadas, a metodologia utilizada pelos docentes, o conteúdo trabalhado e as características das relações professor-aluno, visando propor intervenções em parceria com os respectivos profissionais (Marinho-Araújo, 2014; Martinez, 2010).

Em seguida, em uma nova reunião com os professores, foram expostas as ações efetuadas até aquele momento e apresentada uma primeira proposta de organização do trabalho em termos de dias e horários que poderiam ser utilizados para a assessoria com os professores, discutindo ainda as principais demandas a serem trabalhadas. Nesse encontro, foram explicitados primeiramente os pontos positivos identificados nas observações e na escuta aos docentes, tais como a boa relação entre professor e aluno e entre si, a preocupação dos professores com seus alunos, como estes se mostravam competentes e responsáveis com seu trabalho. Partindo das observações realizadas em sala de aula, a estagiária identificou que o maior interesse e participação dos adolescentes nas aulas ocorriam quando os assuntos lecionados estavam relacionados ao seu cotidiano, com temas concretos e contextualizados à sua realidade.

Concomitante a isso, houve o levantamento de demandas por meio de conversas informais com professores, funcionários e estudantes. Com os estudantes, o contato mais direto se deu por meio de um projeto coordenado pela professora de matemática, consistindo em uma palestra intitulada “Feira das Profissões”. Nessa atividade, a professora convidou profissionais para falarem das suas profissões para os alunos do ensino médio, tendo em vista que alguns estariam envoltos em dúvidas acerca de escolhas futuras e da carreira profissional a seguir. Esta feira foi importante para que estes estudantes pudessem conhecer um pouco mais sobre determinadas profissões. Houve nesse momento a solicitação da professora à estagiária de psicologia escolar para que participasse de uma palestra falando mais sobre o curso de psicologia e a profissão de psicólogo, visto que, por estar terminando o curso, já teria condições de esclarecer aspectos gerais concernentes à Psicologia. A participação da estagiária por intermédio da professora se mostrou enriquecedora, tendo em vista a possibilidade dos estudantes terem informações básicas sobre a Psicologia, assim como a oportunidade de melhor conhecerem a estagiária e seu trabalho na escola.

Em seguida, foi pactuada em reunião com os docentes a proposta de intervenção, sugerida para ocorrer semanalmente, de maneira individual, em duplas ou grupos, conforme disponibilidade de horários dos

docentes. Os temas levantados junto a esse grupo foram “adolescência e juventude”, “relação família e escola” e “afetividade nas práticas pedagógicas”. Na ocasião, todos os professores presentes se mostraram interessados em participar das atividades com a estagiária. Para essas intervenções, foram disponibilizados, antecipadamente, textos selecionados pela supervisora e estagiária, sendo solicitado aos docentes que fizessem a leitura dos textos relativos aos temas citados. O material selecionado tinha como objetivo mobilizar o debate e promover ressignificações destes profissionais acerca de suas práticas e suas relações na escola.

As ações foram organizadas incluindo o uso de materialidades estéticas que serviram para que a estagiária realizasse mediações com os atores escolares. Segundo Reis, Zanella, França & Ros (2004), a percepção estética busca produzir novos olhares e sentidos para objetos e realidades estáticos até então. O processo psíquico que abrange essa percepção envolve aspectos afetivos, cognitivos, emocionais, trabalhando com a imaginação e a criatividade do sujeito. A percepção estética expande os significados possíveis daquilo que se percebe e possibilita ao sujeito retirar a familiaridade da realidade, permitindo a visão das coisas de maneiras novas e diversas.

Dessa forma, na primeira reunião de assessoria ao trabalho docente, foram apresentados aos professores os resultados encontrados no levantamento feito pela estagiária tanto com os próprios, como com os estudantes. Esse levantamento teve como propósito conhecer as atividades realizadas por professores e alunos, suas motivações e possíveis demandas que poderiam ser objeto de ação da estagiária. Com os docentes, esse levantamento foi realizado por meio de entrevista, e com os estudantes, por meio de uma Caixa de Sugestões produzida pela estagiária. Essa caixa foi pensada no momento de supervisão, uma vez que tal recurso estético seria uma forma de os alunos se expressarem de forma ativa, bem como de “proteger” suas identidades, uma vez que se percebeu que esta não era uma prática comum na escola.

Ainda nesta intervenção, foi discutido, com os professores, os resultados levantados por meio da Caixa de Sugestões, que continha os temas de interesse dos estudantes. No que se refere aos do Ensino Fundamental II, foi identificado o interesse em questões relativas à matemática, esporte, sexualidade, respeito, violência, bullying e cursos profissionalizantes. Já os do Ensino Médio citaram o interesse por temas como robótica, trabalhar com jogos e atividades extra-classe, passeios, aulas vagas, sendo os mais citados respeito, sexualidade, matemática e esporte. Indagou-se ainda aos professores desde quando eles tinham

conhecimento desses interesses e qual seria a melhor forma, na opinião deles, de se trabalhar tais questões. Como resposta, estes afirmaram que alguns dos temas já eram de seu conhecimento e que trabalhavam temas como respeito e bullying por meio de atividades extras em sala de aula ou de projetos que desenvolviam na escola. Por meio de discussão, buscou-se ainda identificar mais detalhes da forma como os professores trabalhavam cada um desses temas para, caso necessário, apresentar novas sugestões.

Ainda nesse primeiro encontro e após discutirem sobre esses aspectos, foi apresentado um material preparado pela estagiária para discussão de ideias que a psicologia vem desenvolvendo sobre a adolescência e a juventude, utilizando os pressupostos teóricos de Eisenstein (2005), Meira, Queiroz, Oliveira, Moraes & Oliveira (2006), Moreira, Rosário & Santos (2012), Menezes, Lopes & Avoglia (2012). Essa perspectiva foi exposta por entendermos que era necessário que toda a equipe escolar, especialmente o professor, compreendesse melhor o grupo com o qual trabalhava, seu perfil e suas especificidades, já que as concepções dos docentes sobre os estudantes influenciam diretamente as relações entre ambos e, reciprocamente, a aprendizagem dos alunos.

Isto se deu porque, durante as reuniões com os docentes, foram identificadas percepções específicas acerca dos estudantes que indicavam ideias estereotipadas e pré-concebidas em suas relações com a vivência e o desempenho escolar. Um exemplo que pode ilustrar essa percepção é a fala do Docente 1: *“Esses meninos são muito bagunceiros, indisciplinados; eu acho que eles não querem nada da vida, porque eles não se interessam”*. Com o seguimento de discussões ocorridas junto ao grupo de professores, mediadas por leituras, documentários e dinâmicas, pôde-se perceber que o profissional em questão passou a compreender um pouco mais a importância das relações com os estudantes, expressa por verbalizações ponderadas e análises mais contextualizadas de determinados comportamentos.

É importante mencionar que, em todos os encontros com os docentes, foram utilizadas mediações estéticas, tais como música, imagens e recortes de revistas que auxiliaram na construção de um cartaz; esses materiais foram utilizados com o intuito de suscitar a produção de sentidos, percepções e significados novos sobre questões relacionadas ao seu trabalho no ambiente escolar. É necessário ressaltar que essas intervenções tiveram um movimento positivo de aproximação da estagiária com os profissionais da escola e os estudantes. Entretanto, mesmo demonstrando receptividade para o debate e participação nas reuniões de assessoria, alguns professores não se envol-

veram totalmente com a proposta, o que pode indicar a necessidade de um trabalho contínuo de conscientização da importância das atividades desempenhadas no estágio no auxílio das relações com os estudantes e com seu trabalho docente.

Com relação ao trabalho com os alunos, realizaram-se intervenções em todas as turmas da escola, buscando conhecer seus interesses, motivações, expectativas, concepções sobre o processo de escolarização e sobre juventude. As ações da estagiária junto a esse grupo partiram de demandas evidenciadas pelos docentes e gestão acerca dos comportamentos dos estudantes na sala de aula e seu tipo de envolvimento com a escola.

O levantamento inicial realizado por meio da *Caixa de Sugestões* mobilizou o desenvolvimento de atividades junto aos estudantes. Por meio da exposição do resultado do levantamento realizado com eles, iniciou-se uma conversa com cada turma para averiguar o que achavam dos temas e se havia mais sugestões. Após esse momento, foi discutido com eles a questão da adolescência e juventude por meio da pergunta: *“O que é ser Jovem?”*. Foi sugerido que os estudantes escrevessem ou desenhasssem suas respostas. Como parte dessa atividade, apresentou-se um vídeo com jovens falando sobre o significado para eles de o que é “ser jovem”, as mudanças e cobranças que acontecem neste período, as inseguranças e perspectivas com relação ao futuro, a forma de pensar e agir específicas desta fase. Após a exposição do vídeo, foi iniciada uma discussão sobre seu conteúdo em torno de perguntas disparadoras que mobilizaram as turmas - *O que vocês acharam do vídeo? O que é ser Jovem pra vocês? Há alguma diferença entre os Jovens do vídeo e vocês? Quais?*. Esta primeira intervenção permitiu aos estudantes a exposição de suas respostas bem como a discussão a partir das questões disparadoras.

Por outro lado, também foram observados a movimentação e o barulho nas salas durante a atividade, o que dificultou, em parte, a discussão do que tinha sido proposto. Entende-se que essas manifestações fazem parte do modo como cada grupo percebeu e se envolveu (ou não) com a atividade, que era uma proposta nova mediante sua vivência escolar. Essa primeira ação mais direta com os estudantes teve como foco aproximar a estagiária dos estudantes e poder desenvolver futuras ações junto a esse grupo.

Acredita-se que a escola deve ser o lugar que favorece ao adolescente a descoberta de sua consciência e identidade, permitindo que o estudante se aproprie e reconheça neste espaço seus sonhos, questionamentos, inquietações e desejos. Dessa forma, é preciso que

a escola seja o ambiente em que a voz do adolescente e suas individualidades sejam ouvidas dando a ele possibilidades de construção e desenvolvimento da própria autonomia (Camargo & Bulgacov, 2008).

De forma concorrente, explana-se o trabalho realizado com uma professora de Português. Esta lecionava nas turmas do último ano do Ensino Fundamental II e nas turmas do Ensino Médio, procurando a estagiária com várias queixas, como a de que a turma do 9º ano do Ensino Fundamental não demonstrava interesse em sua disciplina, explicando que, por isso, não sabia o que fazer. Neste sentido, essa professora demandou da estagiária um empenho mais específico ligado a suas turmas. Tal trabalho foi realizado com a finalidade de promover espaços de aproximação e discussão entre a estagiária, a docente e as turmas, bem como conhecer e ressaltar as habilidades dos estudantes.

As atividades variavam de acordo com cada turma e com o conteúdo desenvolvido recentemente. Dentre as intervenções realizadas estão, no 9º ano do ensino fundamental, a leitura e a discussão de reportagens e entrevistas, gêneros textuais que estavam sendo apresentados na referida turma. Num primeiro momento, a estagiária e a professora levaram revistas para que os alunos escolhessem em grupo uma entrevista a ser apresentada na aula seguinte, procurando opinar sobre do que se tratava, evidenciando quais as suas características e como esta forma textual diferenciava-se das demais estudadas, visando discutir questões sobre gênero textual e suas interpretações. O que se pode perceber é que os alunos se mostraram, de maneira geral, desinteressados com a atividade. Por esta razão, foi discutido entre supervisora e estagiária a necessidade de resgatar nestes jovens a importância da leitura em suas diversas formas, inclusive a baseada no mundo do próprio estudante e suas vivências.

Diante disso, durante a realização da segunda intervenção na mesma turma, foi discutida com a professora a possibilidade de criar outras estratégias que se mostrassem mais significativas para os alunos. Foi elaborado e apresentado em aula um slide, contendo imagens, poemas, crônicas e letras de música. A estagiária e a docente apresentaram, assim, gêneros textuais e literários em relação com imagens atuais encontradas na internet que traçavam relação com a adolescência. Pediu-se então para que a turma escrevesse o que significava cada texto e imagem para eles. Poderia ser só uma palavra ou frase, até mesmo uma produção textual mais extensa. Foi discutida também a importância da leitura na vida deles, dentro e fora da escola, e as várias formas de leitura que existem e que fazemos diariamente. Essa atividade se mostrou interessante tanto para a turma, que participou

ativamente e com bastante entusiasmo, como para a estagiária e a professora, que puderam observar a forma como os alunos se comportavam, a compreensão deles acerca das diversas formas de leitura existentes, o significado da atividade e do ato de ler para eles.

Como terceira intervenção nesta turma, foi proposto um Jogo de palavras. Essa brincadeira foi elaborada e discutida em supervisão, com objetivo de dar continuidade ao trabalho em torno das formas de leitura e das palavras em nossa vida, seus diversos significados e como pode ser desafiador a aprendizagem de novas expressões e vocábulos. Para tal atividade, a turma foi dividida em dois grupos, cada um tendo acesso a dicionários, os quais foram emprestados pela biblioteca da escola. Um dos conjuntos teria um minuto para procurar e selecionar uma palavra dos compêndios e anotar em um papel colorido recortado entregue previamente. Logo após, o grupo concorrente teria um minuto para responder o que significava a palavra, caso soubessem, ou procuravam no dicionário o seu significado dentro do tempo estipulado. É importante pontuar que algumas regras como tempo e o silêncio enquanto o outro grupo respondia foram estipuladas no início e em conjunto com a turma. Houve a participação dos estudantes na tarefa e ao término do jogo, com todos confeccionando um cartaz intitulado “Jogo das palavras”, colando neste os papéis coloridos com as palavras e seus significados. Observou-se que os alunos participaram ativamente da atividade e mostraram-se motivados a realizar outras como essa de forma mais frequente.

Nestas intervenções, buscou-se usar as materialidades estéticas como forma de aproximação com a arte, a fim de permitir aos sujeitos novas formas de perceber o mundo e de desenvolver as capacidades estéticas, ampliando também a sensibilidade para perceber a realidade, não mais de forma rígida, mas sim em diferentes percepções, seguindo a premissa de Camargo & Bulgacov (2008). Estes autores ainda colocam que, pela imaginação, é possível recriar e reelaborar a realidade; para isso a capacidade de imaginar se torna fundamental para que o sujeito se torne autônomo. Eles acrescentam que esta capacidade pode ser desenvolvida a partir de atividades expressivas e estéticas nos espaços da escola.

É importante ressaltar que todas as atividades desenvolvidas com esta professora e suas respectivas turmas foram planejadas e discutidas com antecedência, considerando as características de cada uma, os conteúdos que estavam trabalhando e os sentidos daquela atividade para estudantes e docentes. Ressalta-se que a docente teve partici-

pação ativa nas escolhas dos recursos estéticos, como também na maneira de conduzir as atividades planejadas. No total foram realizados dezenove encontros com as turmas da professora de português, três no 9º ano do Ensino Fundamental, quatro em cada turma do Ensino Médio, e uma no 1º ano do Ensino Médio Profissionalizante.

No geral, as turmas se mostraram interessadas em participar e este foi um momento de maior aproximação da relação entre estagiária e estudantes. Com relação à professora, desde o início do estágio, mostrou-se participativa e comprometida com sua tarefa docente, tanto nas intervenções com a estagiária e os demais professores, quanto das atividades sugeridas em salas de aula, sempre trazendo ideias e propostas a serem pensadas e discutidas. Acredita-se que este foi um momento que proporcionou real desenvolvimento e aprendizagem para os estudantes, estagiária e professora, visto que foram produzidos novos sentidos e mobilizadas novas práticas docentes que reequiparam, de forma dialética, as funções psicológicas superiores de discentes e docentes (Vygotsky, 1996).

Concomitante aos encontros com os docentes e às intervenções em sala de aula, foi aberto o espaço para a escuta psicológica aos profissionais e estudantes, o que permitiu à estagiária uma compreensão mais ampliada sobre a dinâmica institucional, as relações professor-estudantes, as concepções e práticas sobre os processos de ensino e aprendizagem. Em todos esses momentos, foi reafirmado pela estagiária o lugar da escola como promotora de desenvolvimento e aprendizagem e a relevância do docente nesse processo.

Por fim, foi marcada, junto com os professores, a reunião final do estágio, quando foi realizada uma discussão e reflexão coletiva sobre essa experiência, bem como as ações realizadas durante esse período. No início da assembleia, foi retomada brevemente a proposta de atuação utilizada para embasar a prática da estagiária, as demandas levantadas, recursos e intervenções realizadas durante todo o processo de estágio. Nesse momento, a estagiária pontuou falas que mostravam o potencial da escola e dos professores, assim como explanou aspectos que poderiam ser melhorados, trazendo sugestões e questionamentos derivados de seu trabalho na escolar.

O que pode ser observado após essa reunião é que muitos professores passaram a compreender melhor a proposta que embasava a atuação da estagiária na escola, demonstrando entender que o foco do trabalho do psicólogo era a instituição, o que, por sua vez, incluía a atuação com os diferentes componentes da escola, especialmente a equipe escolar e o grupo de estudantes, mas também envolvia ações como, por

exemplo, intervenções individuais com alunos que as necessitassem. Nesse momento, a estagiária explicou que, apesar do atendimento individual não ser a ação que caracterize a atuação do psicólogo escolar, esse trabalho poderia acontecer na medida em que os estudantes precisassem de um acompanhamento psicopedagógico, o que poderia sim ser realizado pela estagiária, visto que esta constituiria uma de suas funções enquanto profissional (Neves, 2011). Ressaltou-se, contudo, que esse trabalho com o aluno deveria ser feito com a parceria contínua do docente que o acompanha diariamente na escola.

Com esse último encontro, em que se concluía o trabalho da estagiária na instituição, pôde-se perceber que ainda seria necessário um trabalho contínuo da estagiária na escola, no sentido de promover processos de conscientização acerca do papel do psicólogo nesse contexto, das funções e tarefas de cada setor ou instância da instituição. Os professores, embora tenham participado das reuniões, ainda se mostravam resistentes ao fato de serem partes integrantes das demandas e queixas apresentadas, o que pode indicar que não se veem como parte do processo de ensino-aprendizagem e das relações mútuas que se estabelecem na escola. Entende-se que um trabalho contínuo fomentado pela presença de um psicólogo na escola auxiliaria na compreensão de que os docentes são parte essencial para a formação e apreensão de significados e para a construção de processos intersubjetivos que se engendram com toda equipe e sistema escolar.

Essa ideia apoia-se em Souza e Andrada (2013), para quem as ações do psicólogo escolar, fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, promovem espaços de diálogo, ações coletivas, reflexão dos sujeitos nestes espaços de conhecimentos, encarando a mediação estética como forma de expressão de afetos, práticas que podem favorecer a compreensão, significação e resignificação do processo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo apresentar a experiência de estágio supervisionado curricular da área da Psicologia Escolar Educacional realizado em uma escola pública da cidade de João Pessoa (PB). Essa atividade é essencial para a formação profissional, uma vez que é durante o período de estágio que os estudantes podem vivenciar e refletir sobre o fazer do psicólogo no contexto educacional (Machado, 2014). Buscou-se, por meio dessa experiência, criar espaços de diálogo, reflexão e assessoria junto aos componentes da escola, em especial, entre docentes e discentes, visando potencializar

o processo de construção de conhecimento e as vivências dos alunos inseridos naquele contexto.

Foi possível observar que há a necessidade de uma maior compreensão dos profissionais da escola acerca da função do psicólogo escolar. O estágio torna-se então uma das formas de adentrar nesse espaço e auxiliar na construção de um perfil profissional competente e crítico. Concebe-se como importante a presença do psicólogo no contexto de educação no sentido de construir e promover vivências de maneira conjunta com toda a comunidade escolar, especialmente o professor, visto que é a partir da parceria entre o estagiário e a equipe pedagógica que outras relações e atividades podem ser executadas e potencializadas na escola.

Com relação às impressões da estagiária acerca desta experiência, pode-se afirmar que, antes do processo do estágio, houve tensão e ansiedade comuns da fase, visto que, apesar de ser uma etapa final da formação, ainda é percebida como algo inédito para o estudante de graduação. A apreensão de não saber lidar com as situações é algo presente, pois, a partir de então, tudo naquele contexto seria uma nova experiência: o espaço, os professores, os gestores, os estudantes, os funcionários, além das relações que precisavam ser construídas e, principalmente, da atuação a ser exercitada. Esses receios foram desconstruídos como o seguimento do estágio e a apropriação de elementos teórico-metodológicos que norteavam as discussões e reflexões em supervisão. Além desses suportes, a construção de relações com a equipe escolar, principalmente com os docentes, foi fundamental para a realização de intervenções com eles e os estudantes. Além disso, o apoio e a abertura proporcionados pela gestão favoreceram todas as ações no contexto de estágio.

Por fim, defende-se a relevância da presença do psicólogo na escola no sentido de promover desenvolvimento e mediar processos intersubjetivos e de ensino-aprendizagem. Destarte, essa inserção nos espaços escolares deve estar atrelada a uma formação básica e continuada que construa um perfil profissional e de atuação que demarque as especificidades do trabalho do psicólogo escolar e responda às demandas dos diferentes contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADA, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18(2), 196-199.
- BRAZ-AQUINO, F. D. S., & ALBUQUERQUE, J. A. D. (2016). Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar. **Estudos de psicologia** (Campinas), 33(2), 225-235.
- CAMARGO, D. D., & BULGACOV, Y. L. M. (2008). A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. **Psicologia em estudo**, 13(3), 467-475.
- EISENSTEIN, E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência e Saúde**, 2(2), 6-7.
- FOCO JOVEM. (2013, maio 04). O que é ser jovem?. [Arquivo de vídeo]. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=GwwO_PPSfJk
- GALDINI, V., & AGUIAR, W. M. J. (2003). Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), **Psicologia Escolar: práticas críticas** (pp.87-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- GUZZO, R. S. L., MEZZALIRA, A. S. C., MOREIRA, A. P. G., TIZZEI, R. P., & SILVA NETO, W. M. F. (2010). Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 26(Esp.), 131-141.
- MACHADO, A. M. (2014). Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar. **Psicologia, Ciência e profissão**, Brasília, 34(3), 761-773.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M., & ALMEIDA, S. F. C. (2005). **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. São Paulo: Alínea.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M. (2014). Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In R. S. L. Guzzo (Org.), **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública** (pp.153-175). Campinas: Alínea.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. & NEVES, M. M. B. J. (2007). Psicologia Escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. Em H. R. Campos (Org.), **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas** (pp. 69-87). Campinas, SP: Alínea.

MARTÍNEZ, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola?. Em aberto,23(83),39-56.

MEIRA, M. E. M., QUEIROZ, A. B., OLIVEIRA, I. A., MORAES, R. Q., & OLIVEIRA, T. H. (2006). **Psicologia escolar, desenvolvimento humano e sexualidade:** projetos de orientação sexual em instituições educacionais. Revista Ciência em Extensão, 2(2), 94-113.

MENEZES, R. D. S., LOPES, M. G. A. D. S., & AVOGLIA, H. R. C. (2012). **Atendimento psicopedagógico em uma clínica-escola:** um olhar para aspectos da adolescência. Construção psicopedagógica, 20(20), 74-90.

MOREIRA, J. O., ROSÁRIO, Â. B., & SANTOS, A. P. (2012). Juventude e adolescência: considerações preliminares. **Psico**, 42(4), 457-464.

MOREIRA, A. P. G., & GUZZO, R. S. L. (2014). O psicólogo na escola: um trabalho invisível?. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, 7(1), 42-52.

SILVA NETO, W. M. F. S., GUZZO, R. S. L., & MOREIRA, A. P. G. (2014). Estagiários de Psicologia na escola: o que os bastidores revelam para a formação profissional? In R. S. L. Guzzo (Org.), **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública** (pp.197-216). Campinas: Alínea

NEVES, M. M. B. da J. (2011). Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. In: C. M. Marinho-Araújo, **Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras**. Campinas: Átomo e Alínea, 175-214.

OLIVEIRA, C. B. E. D., & MARINHO-ARAÚJO, C. M. (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 9(3), p. 648-663.

PETRONI, A. P., & SOUZA, V. L. T. D. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. **Psicologia: ciência e profissão**, 34(2), 444-459.

PIRES, V. S. **O processo de subjetivação profissional durante os estágios supervisionados em psicologia**. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

REIS, A. C., ZANELLA, A. V., FRANÇA, K. B., & Da ROS, S. Z. (2004). Mediação Pedagógica: Reflexões sobre o Olhar Estético em Contexto de Escolarização Formal. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.1, n.17, 51- 60.

SANT'ANA, I. M. & GUZZO, R. S. L. (2014). O psicólogo escolar e o projeto político-pedagógico da Escola: Diálogos e possibilidades de atuação. In Guzzo, R. S. L. (Ed.), **Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública**. Campinas: Editora Alínea, 85-109.

SOUZA, V. L. T., & ANDRADA, P. C. D. (2013). **Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo**. Estudos de Psicologia, 30(3), 355-365.

SOUZA, V. L. T., PETRONI, A. P., DUGNANI, L. A. C., BABOSA, E. T., ANDRADA, P. C. (2014). O psicólogo na escola e com a escola: a parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In R. S. L. Guzzo (Org.), **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas: Alínea, p. 27-54.

VEBBER, F. C. (2013). Psicologia escolar: relato de uma experiência no ensino fundamental. *Psicologia: teoria e prática*, 15(1), 194-207.

VYGOTSKY, L. S. (1996). El problema de la edad. In **Obras Escogidas IV: Psicología infantil** (pp.251-276). Madrid: Visor. (Originalmente publicado en 1932)

VYGOTSKY, L. S. (2000). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1984).

Agressividade entre pares: Excesso de intolerância

Ana Maria Moraes Fontes³⁷

Amanda Aparecida Barroso de Paiva³⁸

Clarice de Medeiros Devêza³⁹

Rafaela Cristina Lopes Maurício⁴⁰

INTRODUÇÃO

O texto que ora apresentamos foi fruto de estudos e resultante de comunicação apresentada no IX Colóquio Internacional do LEPSI em 2012 quando se buscou compreender quais os fatores que contribuem para o excesso de agressividade entre pares, fenômeno que verificamos na atualidade, o assim chamado *bullying*? Pois, não podemos deixar de

37 Psicóloga com graduação pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF). Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV). Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência na área de Formação de Professores, atuando principalmente no tema sobre as interfaces da psicanálise com a educação. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: afontesjf@uol.com.br

38 Pedagoga graduada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atuou como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Interfaces entre a Psicanálise e Educação (UFJF) no período de 2010 a 2014. E-mail: amanda.bpaiva@yahoo.com

39 Estudante de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora. Atuou como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre as interfaces entre a Psicanálise e Educação (UFJF) no período de 2010 a 2015. E-mail: claricejf@hotmail.com

40 Pedagoga graduada pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CESJF). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Foi integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as interfaces entre a Psicanálise e Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atua como professora efetiva da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SEJF). E-mail: rafapedagoga2010@hotmail.com

constatar estarmos diante de uma crescente intolerância que se manifesta nas relações das crianças e dos adolescentes com seus pares, embora possamos reconhecer que um tanto de agressividade, motivada por um tanto de intolerância, sempre permeou as relações, inclusive as dos mais jovens. A interpretação usual e imediatamente oferecida para o aumento deste tipo de agressividade é a de que crianças e adolescentes expostos a situações de agressividade familiar, social ou midiática tornam-se mais agressivos. Deixamos, aqui, de lado, explicações tão fáceis e nos pusemos a pensar o motivo pelo qual estamos, na atualidade, diante de um incremento da intolerância que conduz o espaço escolar a uma convivência com atos que até bem pouco tempo eram aceitos como fazendo parte da dinâmica das relações entre os pares.

Dentre os tipos de violência que ocorrem no interior do espaço escolar, aquela considerada mais grave, para alguns pesquisadores (BLAYA; DEBARBIEUX, 2002), é a violência continuada e repetida, conhecida como bullying e também denominada agressividade entre pares. Em todo o mundo um considerável número de alunos sofre com agressões, que se caracterizam por serem repetidas e que vão desde receber um empurrão até um apelido, chegando às vezes a agressões físicas. Mas, no dizer daqueles pesquisadores, o que torna esta forma de violência grave é a repetição que produz naqueles que sofrem as agressões uma exaustão, que os leva em alguns casos a desistir da escola.

De acordo com os citados pesquisadores, a manifestação de agressividade entre pares está presente nas escolas em geral e não comporta qualquer relação com o meio social e econômico dos envolvidos. Quer dizer, a associação comumente estabelecida entre pobreza, miséria e violência, entre eles, não se sustenta. As violências que acontecem nas escolas podem estar associadas à exclusão social, mas não necessariamente. Pesquisas realizadas em países subdesenvolvidos demonstraram que o sentimento de pertença à escola é fundamental para o combate à violência.

Embora a agressividade entre os pares não possa ser pensada fora de uma perspectiva contextual e sociologia, Blaya e Debarbieux (2002) e Fortinos (2006) concluíram que a dinâmica da escola pode concorrer com os fatores externos que poderiam ser tomados como causas da violência. O que eles chamam de dinâmica escolar inclui a forma como a escola é administrada, o relacionamento dos professores com os alunos, com os pais dos alunos e com a comunidade e o trabalho em equipe. Esta dinâmica pode explicar o motivo pelo qual comunidades pobres e desfavorecidas conseguem evitar a violência no interior de suas escolas. As comunidades violentas podem, também, apresentar baixo índice de violência em suas escolas quando os

pais conseguem ver sentido na educação escolar dos filhos e quando existe um sentimento de pertencimento à instituição escolar.

Vamos, neste trabalho, tentar pensar, a partir de Freud, neste fenômeno atual que é o assim chamado *bullying*, que preferimos, aqui, denominar de agressividade entre pares. De onde viria, no sujeito, esta modalidade de lidar com aquilo que se lhe apresenta como estranho e diferente. E também, ancorando-nos em Freud (1921) que nos ensina que a psicologia individual é também psicologia social e que a análise do grupo social se interessa pelo sujeito “[...] como membro de uma raça, de uma nação, de uma casta, de uma profissão [...]” (p. 92); vamos pensar no que a contemporaneidade contribui para a constatada elevação daquela modalidade de agressão.

Em carta a Freud, em 1932, Einstein interroga se, como um cientista da mente, ele poderia sugerir alguma iniciativa que pudesse por fim à guerra. O que Einstein interroga é se é possível eliminar do homem uma “tendência” para se comportar de forma violenta. Uma interrogação que permanece atualizada, pois é exatamente este o anseio dos educadores - e não só deles - de hoje, ou seja, descobrir um modo de eliminar a violência e suas diferentes manifestações do espaço escolar. Dentre as manifestações de violência no espaço escolar, aquela que mais mobiliza atenções, por se apresentar com mais frequência é a violência entre pares ou como acabou sendo mais conhecido, o *bullying*.

Einstein indaga se, na opinião de Freud, pode existir uma maneira de livrar a humanidade da ameaça da guerra diante da aproximação de uma nova guerra depois de outra ocorrida menos de duas décadas antes. Ele admite em sua carta acreditar na existência de algum obstáculo psicológico que poderia ser eliminado para se alcançar o objetivo de livrar a humanidade da violência da guerra. Enfatiza o insucesso dos esforços que já haviam sido empreendidos até então para alcançar aquele objetivo. E, por fim, conclui que talvez o homem encerre em si um indomável desejo de ódio e destruição.

Em resposta, Freud confirma as conclusões de Einstein e propõe-se a comentá-las e ampliá-las. Ele mostra, então, que a violência pode ser derrotada quando os homens se unem se submetem à lei e se contrapõem à violência de um só indivíduo. Ele faz, então, lei equivaler à violência. Portanto lei é a violência que pode se voltar contra qualquer um que se lhe faça oposição. E acrescenta que a diferença é que a lei é a violência da comunidade e não de um só indivíduo.

O que uma comunidade faz é se unir por interesses comuns, o que produz vínculos emocionais entre seus membros que irão constituir a força da comunidade.

Freud apresenta sua ideia a respeito da existência de duas pulsões humanas: a pulsão de vida que tende a preservar e unir e a pulsão de morte que tende a destruir e matar. Sua opinião é que a união de uma comunidade deve-se a ambas: “a força coercitiva da violência e os vínculos emocionais” (1932, p. 251). Logo, a vida depende das duas. Raramente uma ação tem origem em uma só destas pulsões. Quanto à guerra os homens a ela são levados pelos motivos nobres e aceitos socialmente, mas também pelo seu desejo de destruição.

A vida é o resultado da ação destas duas pulsões que não existem separadamente. E sendo assim, não há como eliminar as “tendências agressivas” - como Einstein as chamou - do homem. Quando se tenta colocar isso em prática é inevitável que se empregue alguma dose de violência.

Diante do que mostra, que não é possível acabar com o desejo de morte, destruição e violência, Freud indica que o caminho para que se lhe possa fazer uma contraposição é estimular os vínculos entre os homens através do amor e da identificação: que os membros de uma comunidade se amem e compartilhem os interesses, o que resultará em identificação entre eles.

Fizemos esta introdução ao pensamento freudiano com o propósito de esclarecer a partir de qual perspectiva trabalharemos a agressividade entre pares. Partimos da convicção da inutilidade de qualquer medida que sugira a total eliminação da agressividade do homem, uma esperança acalentada pelo campo educacional em geral.

Encontramos um ponto importante para desenvolver nossa ideia, quando Freud indica a partir de quais caminhos uma comunidade pode sustentar seus vínculos: o amor e a identificação. Pretendemos pensar nas manifestações da agressividade entre pares a partir deles.

Acreditamos que pensar no mecanismo da identificação possa nos proporcionar a possibilidade de tratar da agressividade entre pares sob uma perspectiva diferente daquela que é normalmente tratada.

Vamos nos reportar ao “Mal estar na civilização” (1930). Neste texto, Freud indica que as três fontes de sofrimento para o ser humano têm origem na natureza que não podemos controlar, no nosso corpo condenado à decadência e nas regras dos relacionamentos mútuos entre os seres humanos. E ele frisa que é a terceira que se constitui na maior fonte de sofrimento. E o insucesso na eliminação desta fonte de sofrimento deve-se, de acordo com Freud, à nossa própria constituição psíquica.

A civilização vai depender sempre do relacionamento entre os seus diversos membros. Isto exige que os homens possam abrir mão de uma relação altamente satisfatória, entre dois parceiros, para que possam estar disponíveis para relações mais amplas. Dois indivíduos

numa relação amorosa e satisfatória não precisam de mais ninguém. Tal situação não auxilia o processo civilizatório, já que aquilo que a civilização necessita é que seus membros estejam unidos todos e não dois a dois. E para favorecer tal tipo de laço é que a civilização necessita que seus membros estejam identificados. Se a civilização não criasse normas para regular as relações entre seus membros, sempre prevaleceria a opinião de cada. E, como Freud mostrou a vida em comunidade só é possível quando uma maioria prevalece em relação ao interesse individual. O que para ele caracteriza a civilização é, justamente, a substituição do poder do indivíduo pelo poder da comunidade.

A civilização favorece a identificação entre os membros de uma comunidade para mantê-los unidos. A libido é convocada com a finalidade de auxiliar o fortalecimento das relações de amizade. Freud diz que a civilização funciona a partir de um ideal que é “Amarás o próximo como a ti mesmo.” (1930, p. 130). E ele acrescenta que não é fácil colocar esta máxima em prática. Precisamos insistir no amor, pois o ódio aparece sem que insistamos nele. O que fazemos é selecionar aqueles a quem dedicamos o nosso amor, e não a “qualquer” próximo como sugere a máxima. Sempre consideramos se o outro é merecedor do nosso amor ou não. Será merecedor caso seja semelhante a nós. Se nos for estranho ou se não for possuidor de valores que nos atraí, nada nos fará amá-lo. Ao contrário, com mais facilidade, poderemos dirigir a ele o nosso ódio. As atuais manifestações de ódio e intolerância pelo que é diferente confirmam o que Freud pensou.

Para Freud (1930), quanto mais se exige do homem um comportamento “bom”, mais se incentiva o “mau” comportamento. E ele diz que o que procuramos ignorar é que

O elemento de verdade por trás disso tudo, elemento que as pessoas estão dispostas a repudiar é que os homens não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas; pelo contrário são criaturas entre cujos dotes instintivos deve-se levar em conta uma poderosa cota de agressividade.” (p. 133).

A tendência agressiva dos homens traz para a civilização, uma permanente ameaça. Para manter os seus membros unidos é necessário empregar grande quantidade de energia a fim de controlar os seus instintos agressivos.

Daí, então, a importância de incitar os homens a se identificarem para promover relacionamentos “amorosos inibidos em sua finalidade” e de cumprir o mandamento de amor ao próximo. Entretanto, to-

das estas medidas conseguem apenas evitar a violência mais grosseira. Fora isso não se consegue muito mais. Pois, ainda restarão “aquelas manifestações mais cautelosas e refinadas da agressividade humana” (1930, p. 134), nos dizeres de Freud.

A violência e a agressividade humanas não apresentam uma causa fora do próprio homem, podemos concluir. Por outro lado, Lacan (1950) critica a idéia de que a agressividade é um transbordamento dos “instintos” do homem que ultrapassam as barreiras morais. Como se a natureza humana fosse ditada pelo bem e um acidente, algo de fora, excepcionalmente, provocasse a manifestação dos “instintos” que, de outra forma estariam guardados. Muito ao contrário, a crueldade implica humanidade. Vemos que é esta a crença que impera entre os educadores, a de que circunstâncias externas podem provocar um transbordamento dos “instintos” agressivos e, portando, medidas, também externas, podem contê-los. A proibição do uso de brinquedos que insinuem qualquer violência pauta-se nesta certeza.

Aprendemos com a Psicanálise que a inclinação dos homens para a agressão não pode, portanto, ser eliminada. Pode, no máximo, ser contornada. Assim, conforme Freud (1930, p. 136): “É possível unir considerável número de pessoas no amor, enquanto sobraem outras pessoas para receberem as manifestações de sua agressividade.”

A este fenômeno Freud nomeou “narcisismo das pequenas diferenças”, “uma satisfação conveniente e relativamente inócua da inclinação para agressão, através da qual a coesão entre os membros da comunidade é tornada mais fácil.” (p.136).

Em “O Tabu da Virgindade”, Freud (1918, p. 193) escreve que,

[...] cada indivíduo se separa dos demais por um tabu do isolamento pessoal e que justamente em suas pequenas diferenças, não obstante a semelhança quanto a todo o resto, se fundamentam os sentimentos de estranheza e hostilidade entre eles. Seria tentador desenvolver essa idéia e derivar desse narcisismo das pequenas diferenças, a hostilidade que, em todos os vínculos humanos, observamos lutar com êxito contra sentimentos de solidariedade e sobrepujar o mandamento de amar o próximo. A psicanálise acredita que descobriu grande parte do que fundamenta a rejeição narcísica que os homens voltam à mulheres, ao chamar a atenção para o complexo de castração e sua influência sobre a opinião, baseada no desprezo, em que são tidas todas as mulheres.”

Um equilíbrio delicado que a nossa contemporaneidade acaba por comprometer, na medida em que espera que todas as manifestações

agressivas possam ser eliminadas. Para Freud (1930) a contrapartida de uma exigência de amor dirigida para todos os homens é a intolerância.

Em “Moises e o Monoteísmo”, por exemplo, Freud (1939) analisa os fundamentos do ódio dirigido aos judeus. Fala, então, do fato de os judeus se constituírem numa minoria vivendo no meio de outros povos, cujo sentimento comunal fazia com que a hostilidade fosse dirigida àquele povo. E lembra também a diferença do povo judeu em relação aos seus hospedeiros e que “[...] a intolerância dos grupos é quase sempre, de modo bastante estranho, exibida mais intensamente contra as pequenas diferenças do que contra diferenças fundamentais” (p. 111).

Melman (2008) num texto em que trata das manifestações de violência propõe que na violência de uma criança para com a outra, o que está em jogo é a imagem que a criança tem de si mesma. A criança se torna agressiva quando a imagem do seu semelhante se apresenta como defeituosa, deficiente, fraca, desajeitada, seja por quais motivos forem. E nesta imagem perturba a imagem ideal que a criança tem de si. “A criança tem sua identidade fixada no estágio imaginário, conseqüentemente uma imagem percebida como deficiente de seu companheiro vem colocar em causa a sua própria identidade” (MELMAN, 2008, p. 76).

Podemos, então, pensar, acreditamos, a agressividade entre os pares, em alguns casos, como um exemplo daquilo que Freud nomeou narcisismo das pequenas diferenças, algo que faz parte da estrutura do nosso funcionamento psíquico, portanto, algo que resiste sempre a qualquer tentativa de eliminação. Algo que nos torna mais tolerante com os “iguais” e mais intolerantes com os “diferentes”.

Passemos, então, agora às considerações a respeito do que na nossa contemporaneidade contribui para uma constatada elevação da manifestação da agressividade entre pares observada nas escolas. Pois, o que se passa nas escolas nada mais é do que um reflexo do que se passa no social. Chemama (2002) afirma o quanto é infundado pensar em opor uma ordem subjetiva a uma dimensão histórica das relações sociais e situar como próprio da psicanálise o campo do a-histórico pois é Lacan quem insiste no paralelo que existe entre a estrutura do sujeito e o que a ela o sujeito responde no social.

É a partir de Freud, com a descoberta que ele fez do Inconsciente, que o mundo teve abalada a certeza de que somos senhores de nós mesmos.

O nosso social hoje vive sob o impacto da ciência e de suas descobertas que ofertam toda uma gama de soluções para que o sujeito possa superar as dificuldades que lhe são próprias. Especialmente para as dificuldades que nascem das relações com os outros. Nada mais é impossível hoje. Diferentemente do que diz Lacan; que o social se sustenta

em torno de impossibilidades, que vão estruturar os quatro discursos definidos por ele; as fronteiras do impossível estão se ampliando cada vez mais. É em *O Averso da Psicanálise* (1970) e *Radiofonia* (1970) que Lacan fala da teoria que ele formulou, dos quatro discursos. Ele nomeia estes quatro discursos pelas suas impossibilidades: alguma coisa é impossível em cada um dos discursos (do mestre, da histérica, do universitário e do analista). Ele parte das impossibilidades que Freud anunciou ao falar das profissões impossíveis: educar, governar, curar. E é Lacan quem vai dizer que o que é impossível é o real, pois “[...] governar, educar e psicanalisar são desafios, de fato, mas ao dizê-los impossíveis, só fazemos garantir prematuramente que sejam reais.” (LACAN, 1970, p. 444). E isto significa que jamais, entre nós sujeitos humanos, o governo, a educação e a cura serão completos, plenos. E o que sempre falta para que seja completo é o que nos move ao trabalho.

O Discurso do Capitalista, elaborado posteriormente por Lacan, o quinto discurso, diferentemente dos quatro anteriores, aquele que vem organizando nosso laço social cada vez mais, não possui a dimensão do impossível. A partir dele vemos surgir incontáveis objetos, objetos de consumo, com o propósito de tampar o que falta. Nos outros discursos há um limite imposto pela castração, enquanto que no Discurso do Capitalista, o que opera, é uma rejeição à castração e os limites são aqueles das leis do mercado. No discurso capitalista a divisão subjetiva fica mascarada e vivemos na ilusão de que nosso funcionamento pode alcançar a perfeição, por exemplo, sermos seres pacíficos.

Vamos, agora, nos deter naquilo que Lebrun (2004) conclui sobre a violência. Para ele a violência é o sintoma de um social cada vez mais segregador. Ele fala que o nome próprio serve para designar as filiações e alicerces do sujeito, para demarcar de onde ele vem etc. O nome próprio designa uma especificidade que é a do sujeito, que, de acordo com Lebrun, não se pode por a mão. Ou seja, o nome próprio é um vazio. E ele continua afirmando, então, que sendo a identidade vazia, negativa, todos somos feitos neste mesmo molde já que “compartilhamos essa relação com o vazio”. Agora, quando a identidade passa a ser definida positivamente o resultado é o desaparecimento do vazio no laço social. Lebrun diz que os nacionalismos são consequência do desaparecimento deste vazio. Também os grupos que se formam a partir de traços positivos que acabam levando, inevitavelmente, à segregação dos que não compartilham o mesmo traço positivo.

Como, então, pensar a respeito da violência entre pares, a partir

da atual configuração do social? Pensamos existir uma relação entre aquilo que Lebrun, acima, aponta, isto é, ser a violência um sintoma de um social cada vez mais segregador e o modo como nosso laço social vem sendo organizado pelo Discurso do Capitalista. Ou seja, um social onde a dimensão do impossível foi retirada, a falta (o vazio) passa a ser preenchida, onde opera uma rejeição à castração e a divisão subjetiva é ignorada. A recusa do reconhecimento do vazio no laço social nos impele a buscar com muito mais insistência aquilo que nos identifica positivamente, no dizer de Lebrun. O que nos torna, consequentemente, mais intolerantes para com os que não partilham de nossos traços.

O trabalho da escola, então, ante o aumento da agressividade entre os alunos, seguindo Freud deveria ser o de criar condições para facilitar a identificação dos alunos entre si e com a escola e seus membros. Compartilhar interesses promove a identificação e um sentimento de pertencimento. Porém, a escola deve saber que não haverá garantia de que a agressividade estará para fora de seus muros. Uma educação completa é impossível, como ensinou Freud. Um tanto de agressividade restará. Esperar que não haja nenhuma manifestação de agressividade promove a segregação e acirra a violência.

REFERÊNCIAS

- BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E. (Org.) (2002). **Violências nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO.
- CHEMAMA, R. (2002). Um sujeito para o objeto. In: **Elementos lacanianos para uma psicanálise do cotidiano**. Porto Alegre: CMC Editora.
- FONTINOS, Georges. (2006). **Le climat des écoles primaires**. França: MGEN, 2006.
- FREUD, S. Moisés e o Monoteísmo. (1980) In: **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, Vol. 23. (Trabalho original publicado em 1939).
- _____. (1980). Por que a guerra? In: **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago. Vol. 22. (Trabalho original publicado em 1932).
- _____. (1980). O mal-estar na civilização. In: **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago. Vol. 21. (Trabalho original publicado em 1930).
- _____. (1980). Psicologia de grupo e análise do ego. In: **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago. Vol. 18. (Trabalho original publicado em 1921).
- _____. (1980). O Tabu da Virgindade. In: _____. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago. Vol. 11. (Trabalho original publicado em 1918).
- LACAN, J. (1992). **O Averso da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1970).
- _____. Radiofonia. In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. (Trabalho original publicado em 1970).
- _____. A agressividade em psicanálise. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Trabalho original publicado em 1950).
- LEBRUN, J.P. (2004). **La mutation du lien social**. Disponível em: <http://www.freud-lacan.com/articles/article.php?id_article=00621>. Acesso em: 01 fev.
- MELMAN, C. (2008). O que me torna violento? In: **A Prática Psicanalítica Hoje**. Rio de Janeiro: Tempo Freudiano.

Este livro foi composto em agosto
de 2016, em Cheltenham, 8,5pt, impresso
em papel reciclado para capa e miolo

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-89208-76-5



9 788589 208765



Conselho
Federal de
Psicologia