



Psicologia Escolar e Educacional:

Processos educacionais
e debates contemporâneos

Organizadores

Leandro Castro Ultramari
Ligia Rocha Cavalcante Feitosa
Marivete Gesser

Psicologia Escolar e Educacional: processos educacionais e debates contemporâneos

Organizadores

Leandro Castro Oltramari
Ligia Rocha Cavalcante Feitosa
Marivete Gesser



LAPEE



Florianópolis, 2020

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da Universidade Federal de Santa Catarina

P974 Psicologia escolar e educacional [recurso eletrônico] : processos educacionais e debates contemporâneos / Leandro Castro Oltramari, Lígia Rocha Cavalcante Feitosa, Marivete Gesser, organizadores. – Florianópolis : Edições do Bosque UFSC/CFH, 2020.
222 p. – (Práticas sociais e cultura)

E-book (PDF)

Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104796>

ISBN 978-65-991949-3-1

1. Psicologia educacional. I. Oltramari, Leandro Castro. II. Feitosa, Lígia Rocha Cavalcante. III. Gesser, Marivete. IV. Título.

CDU: 37.015.3

Elaborada pelo bibliotecário Fabrício Silva Assumpção – CRB-14/1673



Edições do Bosque Gestão 2016-2020

Ana Lídia Campos Brizola e Paulo Pinheiro Machado

Conselho Editorial

Arno Wehling - Universidade do Estado do Rio de Janeiro e UNIRIO
Edgardo Castro - Universidad Nacional de San Martín, Argentina
Fernando dos Santos Sampaio - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
José Luis Alonso Santos - Universidad de Salamanca
Jose Murilo de Carvalho - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Leonor Maria Cantera Espinosa - Universidad Autonoma de Barcelona
Marc Bessin - École des Hautes Études en Sciences Sociales,
Marco Aurélio Máximo Prado - Universidade Federal de Minas Gerais

Sobre as Edições do Bosque

As Edições do Bosque tem como foco a publicação de obras originais e inéditas que tenham impacto no mundo acadêmico e interlocução com a sociedade. Compõe-se de um conjunto de Coleções Especiais acessíveis no repositório da Universidade Federal de Santa Catarina. A tônica da Editoria é aproximar os autores do público leitor, oferecendo publicação com agilidade e acesso universal e gratuito através dos meios digitais disponíveis. A Editoria do Bosque conta com a estrutura profissional e corpo científico do Núcleo de Publicações (NUPPE) do CFH/UFSC.

Endereço

Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina.
Campus Universitário. Trindade. CEP 88040-970 Florianópolis – SC, Brasil

<http://nuppe.ufsc.br/> • nuppe@contato.ufsc.br

Sumário

Apresentação	6
A multiplicidade de saberes e fazeres da Psicologia Escolar e Educacional <i>Leandro Castro Oltramari, Ligia Rocha Cavalcante Feitosa e Marivete Gesser</i>	
Capítulo 1.....	14
Psicologia Escolar e Educacional no Brasil: a importância da autocrítica <i>Lygia de Sousa Viégas</i>	
Capítulo 2.....	33
Práticas não medicalizantes na educação: contribuições da psicologia educacional na formação inicial e continuada de docentes <i>Apoliana Regina Groff e Simone Vieira de Souza</i>	
Capítulo 3.....	54
Ensino de psicologia nas licenciaturas: aportes teórico-metodológicos visando uma práxis includente e inclusiva <i>Maria Fernanda Diogo</i>	
Capítulo 4.....	72
Psicologia Escolar e a Educação Superior: Debate sobre atuação no eixo Brasil-Portugal <i>Lígia Rocha Cavalcante Feitosa, Claisy Maria Marinho-Araujo e Leandro da Silva Almeida</i>	
Capítulo 5.....	93
Por uma educação anticapacitista: contribuições dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola <i>Marivete Gesser</i>	
Capítulo 6.....	114
“Não se meta com meus filhos”: discutindo gênero e sexualidade na escola <i>Paula Biazetto Machado Sombrio e Raquel de Barros Pinto Miguel</i>	

Capítulo 7	136
Contribuições das Clínicas do Trabalho no Contexto do Ensino Superior	
<i>Carlos José Nadjorks , Milena Webber Macuglia e Bruna Kluge</i>	
Capítulo 8	157
PARQUE: Um programa de estágio na Universidade Federal de Santa Catarina	
<i>Denise Cord, Juliana Silva Lopes e Leandro Castro Oltramari</i>	
Capítulo 9	178
Educação infantil: um campo profissional pouco explorado pelo psicólogo escolar	
<i>Camilla de Amorim Ferreira e Adriano Henrique Nuernberg</i>	
Capítulo 10	200
Educação estética em diferentes contextos: contribuições para a psicologia educacional	
<i>Neiva de Assis</i>	
Sobre as Autoras(es)	222

Apresentação

A multiplicidade de saberes e fazeres da Psicologia Escolar e Educacional

Leandro Castro Oltramari

Ligia Rocha Cavalcante Feitosa

Marivete Gesser

A Psicologia Escolar e Educacional, como campo de produção de conhecimento, vem apresentando muitas contribuições à ciência psicológica no Brasil. Ainda que a presença dos psicólogos no campo da educação tenha sido menor em comparação com outras áreas como as da saúde, da assistência social, trabalho e clínica, muitas são as discussões e as práticas desenvolvidas pela área que evidenciam a potência da psicologia no cotidiano escolar.

O campo da educação aponta a existência de muitos desafios à pesquisa e atuação profissional em psicologia. As escolas são espaços complexos, situados em diferentes contextos sociais, os quais são atravessados e constituídos por questões de classe social, raça, gênero, sexualidade, deficiência e idade, os quais, interseccionados, vão produzir diferentes realidades institucionais. Essa complexidade das escolas desafia os psicólogos que atuam nesse contexto a desenvolverem práticas que articulam diferentes campos do conhecimento,

dentre eles: políticas educacionais, currículo, psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, psicologia social, psicologia institucional, sociologia, antropologia, filosofia, dentre outros, que vão contribuir para uma compreensão dos fenômenos no campo da educação.

Em dezembro de 2019 foi promulgada a Lei nº 13.935, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Essa lei desafia os profissionais da psicologia a construir práticas profissionais voltadas à qualificação do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. Além disso, a lei aponta que o trabalho do psicólogo deverá ser desenvolvido em equipe multiprofissional e “deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino”. Essa perspectiva corrobora com o que tem sido defendido por autores como Meira (2000), Patto (2014), Cord, Gesser, Nunes e Storti (2015). Com esse dispositivo legal, acredita-se que o reconhecimento da área e suporte profissional aos demais atores educativos podem compor a nova realidade das escolas.

Por outro lado, apesar de a aprovação da lei ter sido um passo importante para a inserção do profissional da psicologia no âmbito da educação, reconhece-se que a regulamentação da lei não é suficiente para a produção de processos educativos inclusivos, pautados na garantia dos direitos humanos, uma vez que a própria Psicologia Escolar Educacional é heterogênea, abrangendo diferentes perspectivas teórico-metodológicas, as quais apontam para a produção de diferentes efeitos no cotidiano escolar. Assim, existem discursos científicos que problematizam desde a necessidade da atuação do profissional da psicologia nas escolas até aqueles que refletem sobre os possíveis riscos dessa atuação. Portanto, é fundamental que a Psicologia Escolar e Educacional reconheça a complexidade do fenômeno educacional e quais são as efetivas contribuições da área junto a ele.

Esta obra pretende debater e apresentar, a partir dos pesquisadores vinculados ao Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE)

da Universidade Federal de Santa Catarina, uma gama de discussões contemporâneas desenvolvidas no campo da Psicologia Escolar e Educacional. O LAPEE é um laboratório fundado em 2011 que reúne professores e técnicos da UFSC, assim como professores de outros Centros de Educação Superior do Estado. Ele se propõe a produzir pesquisas sobre o campo educacional e escolar, assim como ser suporte às disciplinas da área da psicologia escolar e educacional tanto para o curso de Psicologia quanto para as Licenciaturas de outros cursos, bem como atuar em projetos de extensão voltados tanto para a formação de professores quanto para espaços formativos fora do espaço escolar.

Esta obra surge em um momento muito importante. Primeiro, como já citado anteriormente, a aprovação do projeto de Lei n 13.935/2019 tem gerado certo *frenesi* por parte da profissão. Principalmente, por reconhecer a relevância de os psicólogos adentrarem no espaço educacional brasileiro. Nesse sentido, emerge a esperança de uma ampliação do campo de produção de conhecimento e de atuação profissional em Psicologia no âmbito da educação básica com a abertura de uma série de postos de trabalho para psicólogos.

Importa destacar também que a inserção de psicólogos nos espaços educativos pode trazer perigos e oportunidades. Isso porque, na medida em que a Psicologia Escolar e Educacional tem uma vasta produção baseada em uma perspectiva crítica, há também a coexistência de concepções reducionistas acerca dos desafios presentes no processo de escolarização.

Nos últimos anos, os reducionismos e psicologismos, agora vestidos de neuropsicologismos, têm ganhado força. Junto a uma ampliação de explicações medicalizantes e descontextualizantes, estes que foram o maior alvo de crítica das obras já citadas anteriormente ganharam mais seguidores e estão novamente pleiteando aquilo que talvez nunca perderam: a hegemonia. Assim, contrapondo-se a essa perspectiva hegemônica e reducionista dos fenômenos escolares é que o LAPEE propõe este livro. Por meio deste, pretende-se problematizar importantes aspectos relacionados ao campo de pesquisa e atuação profissional, com base em uma perspectiva ética e política de psicolo-

gia escolar, a qual atenta para a complexidade e diversidade de questões presentes nesse campo. O primeiro capítulo, intitulado **Psicologia Escolar e Educacional no Brasil: a importância da autocrítica**, é de autoria da professora Lygia de Sousa Viégas, da Universidade Federal da Bahia, a qual foi convidada para escrever a abertura da obra. Ela traz reflexões críticas muito importantes ao campo de estudo, fazendo uma retomada histórica fundamental para o campo. A partir de textos e paradigmas construídos com base nos estudos de Maria Helena de Souza Patto, ela apresenta de forma sucinta os desafios que a psicologia escolar/educacional crítica tem nos tempos contemporâneos, desde sua diversidade teórico-epistemológica até os avanços preocupantes da medicalização e da individualização dos processos escolares.

As professoras Apoliana Regina Groff e Simone Vieira de Souza trazem uma discussão denominada: **Práticas não medicalizantes na educação: Contribuições da Psicologia educacional na formação inicial e continuada de docentes**. Nesse trabalho, elas apontam a contribuição da Psicologia na formação de professores, abordando as responsabilidades da profissão, principalmente em relação a uma crítica ao processo de medicalização das crianças em idade escolar. Elas trazem interessantes experiências realizadas pelos seus trabalhos na formação de professores, problematizando questões muito pertinentes para a reflexão sobre o papel de uma Psicologia crítica na formação de professores frente a este fenômeno disseminado em nossas escolas. Particularmente dá um fôlego importante à discussão, já que as investidas da medicalização e individualização das queixas escolares têm aumentado sobremaneira nos últimos tempos.

Maria Fernanda Diogo, em seu texto denominado **Ensino de Psicologia nas licenciaturas: aportes teórico-metodológicos visando uma práxis incluyente e inclusiva**, versa sobre o ensino de Psicologia nas licenciaturas e defende que os princípios teórico-metodológicos da psicologia Histórico-Cultural são extremamente importantes para a formação de futuros docentes. Ressaltando a importância do papel da formação sólida teórica e prática para

o futuro professor, Maria Fernanda traz a relevância de conceitos fundamentais para o desenvolvimento da boa relação ensino-aprendizagem, para a Psicologia Histórico-Cultural, como o de mediação, por exemplo. A autora também problematiza, de maneira muito cuidadosa, mas não menos rigorosa, o compromisso ético-político que a Psicologia tem com essas formações às quais contribui diretamente com seus conhecimentos. O fato de ter papel protagonista nos cursos de licenciatura coloca a Psicologia como uma ciência essencial para o desenvolvimento dessas futuras e futuros professores.

O texto intitulado **Psicologia Escolar e a Educação Superior: Debate sobre atuação no eixo Brasil-Portugal**, de autoria de Lígia Rocha Cavalcante Feitosa, Claisy Maria Marinho-Araujo e Leandro da Silva Almeida aborda uma temática que vem sendo recentemente desenvolvida no Brasil: Psicologia escolar e educação superior. Realizando um estudo comparativo entre Portugal e Brasil, os autores apontam como os dois países, que ampliaram seus centros de ensino superior e universidades, enfrentam seus desafios. Eles abordam especificamente a atuação da psicologia escolar no contexto da educação profissionalizante nos Institutos Federais, no Brasil e nas escolas politécnicas de Portugal. Com discussões que vão desde a inserção à permanência, abordam a complexa atuação do Psicólogo nesse contexto. Contexto que vem sendo transformado profundamente no Brasil com as políticas de ampliação de entrada de estudantes, seja por cotas raciais ou por cotas de escola pública.

O próximo capítulo, intitulado **Por uma educação anticapacitista: contribuições dos Estudos da Deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola**, de autoria de Marivete Gesser, traz importantes problematizações que vêm sendo desenvolvidas a partir da inserção da autora do NED (Núcleo de Estudos sobre Deficiência) e no LAPEE (Laboratório de Psicologia Escolar Educacional). O texto tem como objetivo apontar as contribuições dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos. Para tanto, a autora inicia o texto mostrando

a história da educação voltada às pessoas com deficiência, a qual tem sido fortemente baseada em processos de normalização, patologização e medicalização das diferenças, excluindo não somente estudantes com deficiência, mas todas as pessoas que desviam de um ideal normativo. Em seguida, a autora apresenta o conceito de capacitismo e suas relações com os processos de normalização e hierarquização das existências divergentes do padrão normativo estético ou funcional, bem como os efeitos do capacitismo para a produção dos desvios e legitimação dos processos de exclusão na escola. Por fim, a autora apresenta algumas contribuições do campo dos Estudos da Deficiência na Educação (*Disability Studies in Education*) para a promoção de processos educativos inclusivos.

O texto de Paula Biazetto Machado Sombrio e Raquel de Barros Pinto Miguel, intitulado **“Não se meta com meus filhos”: discutindo gênero e sexualidade na escola**, aponta um debate atual no campo da educação e das atuais políticas públicas sobre a escola, principalmente no que tange às discussões sobre sexualidade e gênero em seu interior. Problematicando um debate público sobre a construção de políticas pouco democráticas junto à educação, como o movimento “Escola Sem Partido” e influência de instituições religiosas, por exemplo. Elas apontam quanto, nos últimos anos, os discursos conservadores e moralizantes têm avançado contra a escola, e quais as perspectivas de isso impactar no trabalho do corpo técnico e estudantes. Esse debate se faz necessário, pois o avanço dessas perspectivas tem sido considerável, na maioria das vezes fazendo uma coação aos profissionais que trabalham a partir de uma perspectiva de direitos humanos e ao conhecimento sobre a sexualidade.

No artigo **Contribuições das Clínicas do Trabalho no contexto do Ensino Superior**, Carlos José Naujorks, Milena Webber Macuglia e Bruna Kluge trazem uma perspectiva das chamadas clínicas do trabalho na abordagem de suas intervenções com técnicos e estudantes de da Universidade Federal de Santa Catarina. Historicamente atrelada ao campo de intervenção no mundo do trabalho,

nesse artigo esta perspectiva teórico-metodológica é aplicada em procedimentos que visam a intervir sobre as atividades tanto de estudantes quanto dos servidores técnicos da universidade. Entendendo os processos de “ensinar e aprender” como atividades, o autor e as autoras descrevem os processos adotados em suas ações problematizando desafios encontrados em suas intervenções, abordando desde as dificuldades das políticas de inclusão para os técnicos em seu trabalho, assim como a inserção e as dificuldades da permanência e relações hierárquicas de poder estabelecidas no interior das relações universitárias. O trabalho dá pistas de como compreender e intervir sobre estas temáticas à luz de um referencial pouco conhecido de grande parte dos psicólogos educacionais.

Denise Cord, Juliana Silva Lopes e Leandro Castro Oltramari trazem o artigo **PARQUE: Relato de experiência de um programa de estágio na Universidade Federal de Santa Catarina**, um trabalho que envolve estágio em Psicologia Escolar e Educacional da ênfase de mesmo nome do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Realizando um rápido histórico sobre o surgimento do programa e uma conceituação teórica sobre ressignificação da queixa escolar, apresentam os procedimentos metodológicos adotados no projeto. As autoras e autor descrevem as várias atividades já realizadas pelo programa e também apresentam uma reflexão sobre as mesmas e o processo de avaliação que o serviço tem passado.

O texto intitulado **Educação infantil: um campo profissional pouco explorado pelo psicólogo escolar**, de autoria de Camilla de Amorim Ferreira e Adriano Henrique Nuernberg, aborda a experiência do trabalho da Psicologia Escolar junto à educação infantil. A autora e autor apontam para a escassez de publicações do campo junto a essa população. Assim, a partir das discussões do materialismo histórico-dialético e principalmente da perspectiva Vigotskiana, trazem resultados de uma pesquisa realizada com psicólogos escolares que trabalham com educação infantil. Essa pesquisa é derivada do mestrado de Camila Ferreira, orientado pelo professor

Adriano Nuernberg. A partir dos seguintes núcleos de significação: “O distanciamento das profissionais em relação à educação infantil”, “Necessidade de fortalecer a identidade profissional com os pares” e “Ideal de profissão e realidade institucional”, trazem desde as angústias produzidas pela formação ou ainda isolamento até as formas de solidariedade que foram produzidas pela mesma. O trabalho traz contribuições importantes para o campo de estudo da Psicologia escolar e a práxis do psicólogo na educação infantil.

O artigo intitulado **Educação estética em diferentes contextos: contribuições para a Psicologia Educacional**, de Neiva de Assis, propõe-se a discutir a partir de seu lugar de professora, pesquisadora e supervisora de estágios como é possível, em suas palavras, “pensar a psicologia em contextos educativos na escola e para além da escola”. Desafio esse que, apesar de parecer simples, revela uma complexidade que talvez nem a própria Psicologia tenha se debruçado com rigor sobre tal discussão. A autora defende temáticas caras. Advogando por uma educação estética, e ampliando o olhar sobre territórios educativos, ela dá grande importância para um olhar qualificado sobre a cultura popular. Trazendo elementos de sua história pessoal e cruzando com marcadores históricos da Psicologia Escolar Crítica, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, ela traz experiências concretas de suas práticas, tecendo-as com sua perspectiva teórico-prática em uma legítima práxis das suas vivências profissionais. Neiva, com isso, chama a atenção para a potência existente entre relações estéticas, escola e espaço urbano, sempre pensando na formação profissional do psicólogo e nos processos formativos mais amplos.

Assim, esperamos que os leitores desta obra tenham possibilidade de refletir e inspirar suas práticas e críticas em relação à Psicologia Escolar e Educacional e se sintam provocadas/os a produzir sobre este campo de conhecimento, sem perder a história que já foi produzida por aquelas e aqueles que vieram antes daqueles que estão hoje pesquisando e trabalhando e fazendo esta prática nos dias atuais. Boa leitura.

Capítulo 1

Psicologia Escolar e Educacional no Brasil: a importância da autocrítica

Lygia de Sousa Viégas

Introdução

Há aproximadamente 40 anos, a psicologia escolar e educacional brasileira viveu um forte impacto, primeiro com a Tese de Doutorado de Maria Helena Souza Patto, intitulada **Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar**, defendida em 1981 e publicada em forma de livro em 1984 (PATTO, 1984); e em seguida, com sua Tese de Livre-Docência, **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**, defendida em 1987 e lançada em 1990 como livro, o qual foi reeditado diversas vezes, com destaque para a edição revista e ampliada que marca os 25 anos da publicação (PATTO, 1990, 2015).

De fato, suas pesquisas abalaram as estruturas da psicologia escolar e educacional dominante no Brasil, produzindo fissuras, tanto no sentido de abrir rachaduras na área quanto de instigar outras(os) psicólogas(os) a trabalhar em busca de superar alguns vícios teórico-práticos tão densamente criticados. Desde então, a psicologia escolar e educacional brasileira está em crise, o que deve ser entendido em sua força, e não como fraqueza. Isso porque algumas naturalizações

próprias da área passaram a ser tensionadas, dando materialidade a uma disputa discursiva e de projeto que vem tomando corpo de forma ora mais, ora menos consistente na formação de psicólogas(os) em vários estados brasileiros.

Passadas quase quatro décadas, não superamos os elementos criticados por Patto, já que ainda persistem, e com força política considerável, perspectivas conservadoras no campo da psicologia escolar e educacional brasileira. Mas é notório que produzimos contribuições consistentes, que merecem ser visibilizadas, a fim de que possamos consolidar tal perspectiva no país. Nesse processo, seguirá sendo importante o exercício de autocrítica tão essencial para a abertura de novos rumos na área, o que implica repararmos nossas próprias contradições, tanto no sentido de olhá-las detidamente quanto no sentido de fazer as reparações necessárias.

Com a expectativa de colaborar com esse debate, inicio o capítulo recuperando alguns aspectos essenciais da obra de Patto. Em seguida, abordo a reinvenção da psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica no Brasil a partir dos anos 1990 para, enfim, lançar luz à crítica aos processos de medicalização da educação, em uma perspectiva interseccional. Ao final, aponto algumas questões com as quais entendo que devemos nos ocupar.

Primeiras fissuras na psicologia escolar e educacional brasileira

Não é novidade afirmar que Patto é germinal na produção teórico-prática da psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica no Brasil, tendo como disparadoras as duas Teses acima referidas. Sinteticamente, em **Psicologia e Ideologia**, Patto toma por objeto a atuação de psicólogas no atendimento de demandas escolares, desvelando a presença marcante de um olhar psicologizante para o fenômeno do fracasso escolar; assim, em **A produção do fracasso escolar**, a autora realiza uma diligente pesquisa no chão de uma es-

cola pública de um bairro pobre de São Paulo, pondo a nu algumas dinâmicas escolares que produzem ativamente o fracasso, até então desconsideradas na leitura e atuação da psicologia.

Os impactos de tais Teses na psicologia escolar e educacional brasileira são exemplo da potência da autocrítica, bem como do quanto pesquisas acadêmicas podem e devem produzir transformações decisivas na área sobre a qual elas versam, o que, por sua vez, reforça o caráter ético-político da ciência, implicado no nosso olhar e fazer profissionais. Mas a obra de Patto vai além das duas Teses, mantendo o mesmo rigor e consistência. Dela resultam contribuições teóricas e metodológicas que abriram espaço para a inclusão de temas tradicionalmente desprezados pela psicologia escolar e educacional no Brasil. Sendo suas provocações potente alimento para uma atuação ética e politicamente orientada na superação de todas as formas de opressão, entendo que a leitura de Patto beneficiaria todas(os) as(os) psicólogas(os), e não apenas aquelas(es) que se interessam pela área educacional.

Sem a intenção de ser repetitiva, inclusive em relação a escritos meus, assumo, em poucas linhas, o desafio de recuperar categorias essenciais da sua obra. O primeiro destaque é, certamente, o referencial teórico adotado, qual seja, o materialismo histórico-dialético. Assim, a dimensão histórica é essencial em suas pesquisas. Patto ocupa-se de historicizar a história, mais precisamente a relação da história com a história da psicologia, dando materialidade às forças políticas em jogo no debate científico, com destaque para a presença marcante de uma perspectiva liberal, meritocrática e racista no bojo da suposta neutralidade da psicologia.

Em diversas publicações da autora, temos acesso à complexa história das explicações sobre o fracasso escolar e a desigualdade social, primeiro na Europa e Estados Unidos no século XIX e início do século XX, com o triunfo da burguesia; e em seguida no Brasil, especialmente a partir da passagem para a Primeira República. Tal história, por sua vez, desvela a centralidade da psicologia na legitimação de um olhar individualizante para os fenômenos em tela. Assim, tais explicações

são criticadas de forma diligente por Patto, com destaque para o racismo científico, o darwinismo social, a psicologia científica, a psicologia diferencial, a teoria da carência cultural e a inteligência emocional.

Nessa crítica, de forma coerente com o materialismo histórico dialético, Patto vale-se, sobretudo, do conceito marxista de ideologia, o qual, por sua relevância, passa a comparecer em estudos de outras(os) pesquisadoras(es) na área. Tal conceito é ferramenta potente, por desvelar os compromissos políticos da ciência, sobretudo na justificação das *desigualdades sociais*, que assumem o falso e conveniente contorno de *diferenças individuais*.

A leitura do que é determinado historicamente na chave da determinação individual caracteriza o processo de naturalização próprio da sociedade capitalista, reforçando a crença - herdada do criacionismo e sobrevivente mesmo pós-Darwin, embora com outra roupagem¹ - de que os homens são *desiguais por natureza* ou mesmo *por desejo próprio*, pois a vida social oferece *oportunidades iguais* a todos. Com isso, a uma sociedade fundada na divisão e contradição interna é oferecida uma imagem que anule tais características e evite a desagregação, dando a aparência de identidade, homogeneidade, harmonia e bem comum.

Por certo que, dado o caráter de seu objeto, a psicologia assume papel relevante na legitimação de um olhar individualizante para as desigualdades, que não ponha em risco a ordem social vigente. Daí que a escola e a sociedade são naturalizadas a ponto de serem resumidas apenas a local onde a escolarização e a socialização ocorrem. Por sua vez, os alunos pobres são geralmente vistos como ignorantes, incapazes ou criminosos em potencial.

A afirmação da inferioridade constitutiva de pobres e não brancos é constante nas teorias psicológicas, ora sendo atribuída a fatores congênitos, ora adquiridos de suas famílias desajustadas, seja por questões intelectuais ou morais, seja apontada como irreversível ou passível de “cura”. Tratando as regras da sociedade capitalista

.....
1 Para aprofundamento nesse importante debate, recomendo fortemente a leitura de Gould (2003).

como inevitáveis e naturais, a psicologia, ao lado de ciências como a medicina e a educação, operam como instrumento ideológico na produção de conformismo, somando com as opressões. Dos escritos de Patto sobre o tema, destaco: **Teoremas e cataplasmas no Brasil monárquico: o caso da medicina social** (1996); **Para uma crítica da razão psicométrica** (1997); **Mutações do cativo** (2000); **Escolas cheias, cadeias vazias: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro** (2007); e o posfácio da última edição de **A produção do fracasso escolar** (2015).

Dentre as várias críticas disparadas pela autora, nas quais se inclui o início do debate, no Brasil, sobre psicologização (PATTO, 1984) e medicalização da educação (PATTO, 1990), destaco uma discussão: trata-se do que a autora define, desde a Tese de Doutorado, como processo de “*cassação da palavra do oprimido*”, operado por boa parte da psicologia, cujas teorias e práticas tendem a “amordaçá-lo, impingir-lhe uma forma de falar, de pensar e de agir que dificulta a voz afinada com a vivência da degradação e da opressão e o torna porta-voz de um discurso que não é o seu” (PATTO, 1984, p. 136).

O debate sobre tal temática é aprofundado em dois escritos seus: **Mordaças sonoras: a psicologia e o silenciamento da expressão** (2005); e **De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência** (2009). Em ambos, Patto faz referência ao livro **Os condenados da terra**, do psiquiatra Fanon (1968), o qual tece profundas críticas às consequências psíquicas nefastas da colonização, por si só violenta, tomando o caso da Argélia como foco. O livro de Fanon foi prefaciado por Sartre, de quem Patto empresta o termo “mordaças sonoras” para referir-se ao processo de silenciamento do oprimido protagonizado pela psicologia.

Especificamente sobre o caso brasileiro, Viégas e Ribeiro (2014) sintetizam Patto:

A representação social que a psiquiatria e a psicologia científica construíram do povo brasileiro, de enfoque, sobretudo, racista, foi determinante na criação de uma autoimagem negativa, que, assimilada de forma sutil, serviu como instrumento para desqualificar e

apassivar o povo. A interiorização destas ideias preconceituosas possui, no Brasil, um caráter disciplinador, assumindo o papel da norma. A formação de mentalidade seria, dessa forma, um mecanismo de controle internalizado. Por meio de um sutil deslizamento semântico, pobreza passa a ser sinônimo de sujeira, doença, degradação, imoralidade, crime, perigo e, por fim, subversão. (p. 302-303).

Mas, nesse ponto, é preciso frisar: a força dos escritos de Patto resulta da dialética. Assim, da mesma maneira em que denuncia teorias e práticas da psicologia que somam com a opressão, a autora anuncia a possibilidade de sua superação crítica, apontando uma possível chave de análise: a consciência do oprimido não é totalmente lúcida, nem totalmente alienada; ela é dividida, contraditória. Em suas palavras, “não se pode decretar, categoricamente, a morte do sujeito. Impedido, o desejo pulsa, manifesta-se pelas frestas, fala como pode” (PATTO, 2005, p. 100). Pensando especificamente nas escolas, Patto repara (1990, p. 423):

A rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante nos discursos de todos os envolvidos no processo educativo; mais que isto, sob uma aparente impessoalidade, pode-se captar a ação constante da subjetividade. A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito; pode, no máximo, amordaçá-lo. Palco simultâneo da subordinação e da insubordinação, da voz silenciada pelas mensagens ideológicas e da voz consciente das arbitrariedades e injustiças, lugar de antagonismo, enfim, a escola existe como lugar de contradições, que longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas numa sociedade patrimonialista, são a matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigente.

Aí reside uma potencialidade da atuação crítica: “trabalhar a expressão amordaçada como condição da fala destemida” (PATTO, 2005, p. 106). Desde a Tese de Livre-Docência, Patto propõe como estratégia de atuação a realização de trabalhos grupais, não sem destacar que o objetivo do grupo não pode ser “tentar ‘polir arestas’ e melhorar o funcionamento de uma instituição através de técnicas de

‘relações humanas’ conciliadoras”, senão justamente o contrário: tal trabalho “deve criar condições para que a revolta e a insatisfação latentes sejam nomeadas, compreendidas em sua dimensão histórica e, dessa forma, possam redimensionar as relações de força aí existentes” (PATTO, 1990, p. 427). Trata-se da ação problematizadora:

A ação problematizadora junto a indivíduos e grupos, que tenha no horizonte a humanização dos homens, ao mesmo tempo que denuncia uma realidade desumanizante [...], anuncia uma realidade transformada e mantém aceso o sonho de uma vida mais humana. Quando se indagam sobre o porquê e o como do mundo em que vivem e do lugar que nele ocupam, indivíduos e grupos defrontam-se com limites objetivos, impostos pelas condições históricas atuais, e obstáculos subjetivos que pedem entendimento para que sejam superados (PATTO, 1997, p. 60).

Nesse sentido, desvela-se uma força revolucionária: Patto positiva a contestação, o inconformismo e a rebeldia, rompendo com o ajustamento e a submissão, tradicionalmente alimentados pela psicologia brasileira, que tendem a analisar a revolta como problema individual a ser controlado e não como um mal-estar político, consequência da desigualdade de classes, que deve ser superada. Com isso, nos vemos diante da encruzilhada: seguiremos a trilha do apassivamento ou assumiremos nossa força na resistência contra as opressões?

Flores no asfalto: brota vida nas fissuras da psicologia escolar e educacional brasileira

Os anos 1990 são decisivos na psicologia escolar e educacional brasileira, na medida em que, a partir da publicação de **A produção do fracasso escolar**, um conjunto de psicólogas(os) brasileiras(os) assumiu o desafio de reinventar a produção teórico-prática na área, incorporando aqueles elementos denunciados por Patto como tradicionalmente negligenciados pela psicologia. Da crítica à psicologia

escolar e educacional tradicional, passamos a construir o que hoje é reconhecido como psicologia escolar e educacional crítica.

Considera-se marco a publicação do livro **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos** (MACHADO; SOUZA, 1997), tendo em vista que ele reúne pesquisas e invenções de práticas desenvolvidas no Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP, dando continuidade, portanto, às provocações de Patto. O subtítulo do livro é representativo do momento em que a área de se encontrava: “em busca de novos rumos”. Assim, algumas experimentações que estavam sendo ensaiadas são partilhadas, nos apontando, minimamente, para a possibilidade de criação, iluminada por referenciais teóricos sensíveis aos desafios concretos enfrentados na construção de um processo educativo bem sucedido.

Desde então, vivemos um efervescente processo de produção coletiva, articulando diversas instituições de ensino e pesquisa na área em todo o país. Destaca-se, ainda, o papel do Sistema Conselhos de Psicologia, por exemplo, com a publicação das referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) no campo educacional, originalmente em 2013 e com edição revisada recém-lançada (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA [CFP], 2019).

Nessa construção teórico-prática crítica no campo da psicologia escolar e educacional, o Instituto de Psicologia da USP segue assumindo importante papel. Merece destaque o livro **Orientação à queixa escolar**, organizado por Beatriz de Paula Souza (2007), o qual vem sendo adotado como referência básica em vários cursos de psicologia no país. Nele, são partilhadas contribuições que fundamentam o curso de Atualização com mesmo nome, oferecido na USP, sob a coordenação da organizadora do livro. E, mais recentemente, o livro **Concepções e proposições em psicologia e educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo** (MACHADO; LERNER; FONSECA, 2017) sintetiza a história do Serviço, apresenta seus fundamentos e partilha estratégias e criações. Por fim, Adriana Marcondes Machado é uma grande inspiração (2000, 2007, 2014).

O fato é que a construção de perspectivas críticas² em psicologia escolar e educacional é, atualmente, uma realidade em diversas regiões do país. Passados mais de 20 anos desde a busca por novos rumos, é visível que tais perspectivas têm conquistado espaço na produção de conhecimento e na formação de psicólogas(os) e de professoras(es) no Brasil. Cientes de que o acesso a tais abordagens não é necessariamente garantido a estudantes e profissionais da área, sabemos que há um longo caminho pela frente para que consigamos universalizar esse debate. Mas, na trilha, muita vida brotou da rachadura criada na área, o que dá fôlego para seguir.

Sem a pretensão de reunir todas as contribuições que têm sido anunciadas, faço um recorte limitado de aspectos que considero importantes. Um primeiro elemento, que se tornou jargão, é a compreensão de que o fracasso escolar possui *múltiplas determinações*. Assim, releva-se a importância de se considerar as dimensões histórica, política, econômica e social nas dificuldades vividas no processo de escolarização, as quais, em comum, antecedem e ultrapassam o caso específico analisado. Além de tais dimensões, e aproximando-se do caso específico, há ainda as dimensões institucionais, pedagógicas e relacionais, que também atravessam a experiência escolar. Dessa forma, deve-se romper com a individualização do fracasso, presente quando analisamos apenas o aluno e sua família, isolados do contexto.

Daí decorre uma mudança de enfoque importante: diante de estudantes encaminhados, o olhar volta-se não apenas para eles e suas famílias, mas para a queixa de que são portadores, a qual é bastante específica: é uma *queixa escolar*. Tal conceito ganha centralidade na atuação de psicólogas(os) escolares e educacionais que buscam atuar a partir de uma leitura crítica. Nesse movimento, é importante su-

2 O uso da expressão “perspectivas críticas”, no plural, vem no sentido de reconhecer a diversidade de abordagens teóricas nesse campo, sendo possível indicar algumas: psicologia sócio-histórica, psicologia soviética, psicanálise em suas mais variadas abordagens, teoria crítica da sociedade, filosofia da diferença, pós-estruturalismo, fenomenologia. Em comum, pode-se afirmar que estão presentes a desnaturalização das dificuldades de escolarização e a compreensão ético-política crítica da psicologia escolar e educacional.

perarmos as perguntas que classicamente fazemos: ao invés de perguntar “o que o aluno tem que ele não aprende ou não obedece?”, pergunta que reforça a ideia de que o aluno tem algum problema, passamos a buscar elementos que ajudem a compor o complexo cenário no qual se constitui a queixa em relação a esse aluno.

Nesse processo, cumpre atentarmos para alguns riscos. O primeiro é antigo: recairmos em olhares e práticas preconceituosos em relação aos alunos e suas famílias, sobretudo os mais pobres. Essa preocupação reside na força desse olhar na produção teórica da psicologia, bem como nas denúncias de diversas pesquisas sobre a presença desse olhar na prática de psicólogas(os) em diversos aparelhos públicos inseridos nas políticas sociais (escolas, postos de saúde, CAPS, CRAS, CREAS, Conselhos Tutelares etc.). Entender os desafios enfrentados cotidianamente pelas famílias pobres em uma perspectiva crítica implica superar julgamentos e precipitações que podem nos impedir de afinar com sua experiência mais dura, muitas vezes marcada por constantes humilhações, impetradas inclusive por nós mesmas(os).³

Além disso, a relação estabelecida com educadoras(es) ganha relevo. Compreendendo a importância de parcerias, o desafio imposto é não reproduzir um olhar individualizante agora voltado para educadoras(es), alimentando o mito da incompetência docente (SOUZA, 2006). Afinal, também professoras(es) estão sendo culpabilizadas(os) pelo fracasso escolar, o que tem contribuído para a experiência de sofrimento no exercício da função, o qual deve ser analisado em sua dimensão política, e não individual (PAPARELLI, 2010). Curiosamente, é comum professoras(es) queixando-se de solidão, o que não pode cair no vazio de nossa atuação.

Essas ponderações aqui anunciadas não se traduzem na imposição de um receituário de práticas e procedimentos. Ao contrário, prima-se pela criação, sobretudo se coletiva. Assim, em vários estados de Norte a Sul do país, vemos coletivos criando estratégias e produzindo conheci-

3 Para uma leitura delicada da humilhação social, compreendida como fenômeno ao mesmo tempo político e psicológico, recomendo a leitura de Gonçalves Filho (2007, 2017).

mento, respeitando nesse processo as especificidades do contexto em que se inserem. Esse é o caso do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional da Universidade Federal de Santa Catarina. Fundado em 2011, ele tem sido floreira na produção de pesquisas e intervenções em contextos educativos variados, sendo possível identificar filiações teórico-práticas críticas, bem como a influência de Patto e seus desdobramentos.

A leitura de diversas publicações do LAPEE desvela algumas importantes constâncias. É comum a preocupação ético-política em relação à ainda forte demanda por diagnósticos de estudantes, o que implica a necessidade de que psicólogos(os) não percam de vista o papel da psicologia e da educação numa sociedade de classes. Com esse oriente, o LAPEE tem desenvolvido pesquisas, estágios e projetos de extensão universitária, ocupando-se, ainda, em publicizar o conhecimento produzido nessas experiências. Em tais artigos, são partilhados público-alvo, referencial teórico, estratégias adotadas, desafios enfrentados e as reflexões suscitadas, sendo notável a adoção de estratégias grupais de trabalho (envolvendo estudantes, familiares e educadores), tendo como foco a busca pela ressignificação da queixa escolar. Também figuram experiências de formação de professores, com destaque para a Educação de Jovens e Adultos ou para o tema gênero e sexualidade. O debate e intervenção no campo da (des)medicalização da educação também possuem centralidade no LAPEE.

Esse tem sido tema de grande relevância no país, merecendo destaque.

A potência criativa da luta coletiva contra a medicalização da educação

No Brasil, o debate sobre medicalização da vida tem sido cada vez mais frequente. Breve análise no portal *SciELO* desvela a intensificação de publicações sobre o tema, sobretudo, a partir de 2010, período que concentra 74% dos artigos (que partem de diversas áreas, referenciais teóricos e recortes, com destaque para a psicologia

escolar e educacional), com aumento anual. Como disparador, nos remetemos à fundação do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade⁴, coletivo ativo na criação e luta desmedicalizantes.

Ao longo dos últimos 10 anos, o Fórum produziu documentos que têm sido referências no enfrentamento aos processos de medicalização no Brasil. É o caso das **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de saúde e educação** (FMES, 2012) e da **Nota Técnica O Consumo de Psicofármacos no Brasil: dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados Anvisa (2007-2014)** (FMES, 2015). Ambos encontram-se disponíveis on-line, fazendo jus ao objetivo de democratizar o acesso ao debate.

A publicação mais recente do Fórum é o **Manifesto Desmedicalizante e Interseccional**, lançado nos anais do V Seminário Internacional A Educação Medicalizada: “existirmos, a que será que se destina?” (FMES, 2019). Nele, o conceito de medicalização, mais uma vez, é pensado para além do viés patologizante. Embora longa, a citação é ilustrativa (p. 12):

medicalização envolve uma racionalidade que naturaliza a vida humana, e, no mesmo giro reducionista e determinista, formata quais são os tipos “naturalmente” valorizados ou desvalorizados, desejáveis ou indesejáveis. Sua penetração na vida cotidiana se dá a partir de diversos dispositivos estratégicos e práticos, instalados em todos os espaços e instituições (escolas, postos de saúde, igrejas, templos, banheiros, ônibus, ruas, mídias...), que operam em torno de matrizes normativas e ideais regulatórios, prescrevendo padrões (de desenvolvimento, comportamento, aprendizagem, inteligência, afetividade, linguagem, gênero, sexualidade, eficiência, estética...) que devem ser seguidos à risca por todos, invisibilizando a complexidade da existência e camuflando o fato de que as condições de vida são absurdamente desiguais.

.....
4 O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (FMES) é um movimento social que congrega outros movimentos sociais, entidades, instituições e pessoas interessadas em fazer o enfrentamento político aos processos de medicalização da vida no Brasil. Para maiores informações, acessar: <http://medicalizacao.org.br/>

A medicalização se sustenta em princípios ao mesmo tempo universalizantes e individualizantes. Universalizantes, pois cria e legitima padrões estáticos, não raro calcados na biologização e essencialização da experiência humana. E individualizantes porque a aceitação desses padrões alimenta e fortalece a crença generalizada de que cabe a cada um esforçar-se para se ajustar, de forma que aqueles que não se adaptam são indesejáveis, desvalorizados, descartáveis. Seus destinos, então, os dividem entre aqueles que são tratáveis/educáveis/corrigíveis/controláveis, sobretudo por meio de políticas educacionais, jurídicas, penais, de saúde e assistência social, e os que simplesmente podem ser eliminados, por serem (vistos como) supérfluos ou mesmo abomináveis aos interesses do sistema vigente. Em uma organização social eminentemente coisificadora, a medicalização se sustenta em olhares e práticas que estigmatizam, silenciam, fetichizam, patologizam, criminalizam ou exterminam certos tipos de existência, assumindo controle não apenas sobre a vida, mas também sobre a morte, ambas convertidas em mercadoria.

Ainda no **Manifesto**, o Fórum alerta que, no atual estágio do neoliberalismo, é preciso atenção para não sermos cooptados por projetos camuflados de cuidado, mas que funcionam como formas de docilização, desmobilização, silenciamento e controle (inclusive químico), tensionando, por exemplo, as ideias de “gestão da diversidade” e “fortalecimento identitário”, quando se esgotam no empoderamento meritocrático, e a instrumentalização funcional do brincar. Como caminho possível para a superação do olhar medicalizante, o Fórum ressalta a importância de reconhecer as biografias de pessoas medicalizadas, sem perder de vista que suas histórias pessoais carregam heranças históricas, que também pedem compreensão.

Na busca por recuperar tais heranças, o Fórum produziu uma potente compreensão dos processos de medicalização à luz de uma perspectiva interseccional. Trata-se de perspectiva cunhada no feminismo negro (CRENSHAW, 1989; DAVIS, 2016), por meio da qual se desvela que a opressão tende a incidir de forma mais cortante

a partir da presença de alguns marcadores sociais, essencialmente relativos à raça, classe, gênero e sexualidade (só para citar alguns bem marcantes). E quanto mais uma vida é atravessada por um ou mais desses marcadores de opressão, tanto maior a vulnerabilidade política e social daquela existência.

Mas o feminismo negro também ensina que ali onde reside a maior incidência de opressão, reside força de resistência. Diz o Fórum:

para além de apontar o enlace entre as marcas do subjugado, a interseccionalidade sinaliza um caminho para a resistência: se as opressões se cruzam, a aposta no laço pode fortalecer seu enfrentamento. Na encruzilhada dos atravessamentos de raça, classe, gênero, sexualidade, território, geração, capacitismo..., podemos nos encontrar e nos tocar. Eis uma das potências revolucionárias da interseccionalidade na luta contra a medicalização da vida: o encontro entre pessoas cujas histórias foram forjadas pelas mais variadas formas de opressão. (FMES, 2019, p. 19).

Nesse sentido, um caminho potente que pode ser percorrido pela psicologia na direção do enfrentamento crítico aos processos de medicalização da educação é buscar intervenções que tenham no cerne a compreensão da medicalização em perspectiva interseccional. Tal caminho abre trilhas de estudo e pesquisa na área, em que pese o fato de que a articulação entre raça e classe sempre esteve presente nas pesquisas de Patto⁵.

Fissurados, seguimos afirmando a criação e a luta coletiva

Apesar de tantos anos passados e tantas experiências e debates acumulados, a psicologia escolar e educacional ainda não se desfez de todo o ranço medicalizante e psicologizante entranhado em muitas de suas teorias e práticas.

.....
5 Em Mattos (2017), há a intersecção entre gênero, sexualidade e relações raciais no chão das escolas.

O fato é que, embora as perspectivas críticas em psicologia escolar e educacional tenham frutificado em quase todos os estados brasileiros, é sabido que a formação de psicólogos(os) é ainda um território de disputa. Isso significa que não são todos os cursos de psicologia no Brasil que já incluíram na formação um debate autocrítico denso, aliado a um instrumental teórico-prático coerente. E a situação mostra-se ainda mais complexa quando reconhecemos que o acesso à formação crítica não garante que as práticas decorrentes no chão dos serviços sejam também críticas.

Ao passo em que lembramos que a demanda pelo nosso trabalho segue sendo que façamos diagnóstico e ajustamento de alunos ao sistema, também reconhecemos que muitas teorias e práticas conservadoras, preconceituosas e meritocráticas seguem sendo apresentadas como solução para os desafios enfrentados na construção de um processo de escolarização bem sucedido. Basta nos aproximarmos do chão das escolas brasileiras, tendo no oriente as perguntas “a serviço de que” e “a serviço de quem” atuamos, para nos esbarrarmos com psicólogos(os) agindo de forma contrária à dignidade e direitos humanos. Exemplifico⁶:

Situações em que racismo e LGBTIQ+fobia são nomeadas por bullying, camuflando seu caráter histórico-cultural e contribuindo para a judicialização, e não para o enfrentamento educativo e pedagógico; também é comum que o trabalho nesses casos envolva uma inversão no mínimo delicada: busca-se o “fortalecimento da resiliência” das vítimas, para que elas aprendam a suportar a violência sem se abalar. No bojo desse treino apassivador dos afetos, encontramos projetos que buscam acalmar revoltas e conquistar obediência. No caso do uso de drogas, projetos que reforçam o proibicionismo andam sem crise ao lado da defesa do uso de medicamentos psiquiátricos para calar conflitos. Tais formas de atuação, mesmo sem querer, somam com os princípios da militarização das escolas e da escola sem partido.

.....
6 As situações pensadas a seguir compuseram minha apresentação no XX ENABRAPSO, realizado em São Paulo, em novembro de 2019.

Outra constante na prática de psicólogas(os) é consequência de uma visão abstrata de família (monogâmica, cis-hetero-normativa, falocêntrica...): é comum que outras formas de organização familiar, sobretudo as mononucleares, chefiadas por mulheres, homoafetivas, transgêneras, sejam tratadas e julgadas como desestruturadas. Por fim, também é comum que psicólogas(os) já tenham assimilado as críticas à culpabilização de crianças e famílias, mas ainda culpabilizem ou incapacitem professoras(es), sem se dar conta dessa contradição.

Mas também é comum, e precisamos falar sobre isso, que psicólogas(os) muito bem formadas(os) e instrumentalizadas(os) do ponto de vista teórico-prático apontem barreiras concretas para a realização de um trabalho socialmente comprometido, muitas vezes como consequência da precariedade dos serviços ou da falta de autonomia (SOUZA; SILVA; YAMAMOTO, 2014). Tal compreensão envolve reconhecer que nós, psicólogas(os), somos trabalhadoras(es), contrariando a expectativa autocentrada de que o que falta às escolas são psicólogas(os), que ali alocadas(os) conseguirão resolver todos os problemas da educação.

Um importante antídoto contra esses equívocos que ainda carregamos como área no país é a potência criativa da autocrítica, a exemplo das fissuras abertas por Patto. Acrescento, ainda, a força da luta coletiva, na qual os debates e acúmulo das perspectivas críticas em psicologia escolar e educacional sejam um importante instrumento no enfrentamento e superação das mais variadas formas de opressão que se materializam na escola.

Fissurados, demos importantes passos nessa direção. Que sigamos juntos, produzindo vida nas fissuras, pois a caminhada ainda é longa, e cheia de percalços.

Referências

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA [CFP]. **Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica**. Brasília, DF: CFP, 2019. Recuperado de<<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Referências-Técnicas-para-Atuação-de-Psicologas-os-na-educação-básica.pdf>>

CRENSHAW, Kimberlé Williams. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. The University of Chicago Legal Forum, 1989.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FMES. Grupo de Trabalho Educação & Saúde. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de saúde e educação**. São Paulo, 2012. Recuperado de <<http://medicalizacao.com.br/wp-content/uploads/2012/11/RECOMENDACOES.pdf>>

FMES. **Nota Técnica O Consumo de Psicofármacos no Brasil**: dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados Anvisa (2007-2014), In: FMES, 2015. Recuperado de<<http://medicalizacao.org.br/nota-tecnica/>>

FMES. Manifesto Desmedicalizante e Interseccional: “existirmos, a que será que se destina?”. SEMINÁRIO SOBRE A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA, 5, 2018, Salvador-BA. **Anais...** Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2019, v.1, n.1, p. 12-20. Recuperado de<<http://anais.medicalizacao.org.br/index.php/educacaomedicalizada/article/view/235/205>>. Acesso 18 nov. 2019.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação social: humilhação política. In: SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 187-221.

GONÇALVES FILHO, José Moura. A dominação racista: o passado presente. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Critiane Curi. **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 147-160.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, Elenita; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa. **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 143-167.

MACHADO, Adriana Marcondes. Plantão institucional: um dispositivo criador. In: MARCONDES, Adriana; FERNANDES, Angela; ROCHA, Marisa. **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 87-116.

MACHADO, Adriana Marcondes. Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, DF, v. 34, n. 3, p. 761-773, set. 2014. Recuperado de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000300761&lng=en&nrm=iso>

MACHADO, Adriana Marcondes; LERNER, Ana Beatriz Coutinho; FONSECA, Paula Fontana. (Org.). **Concepções e proposições em psicologia e educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Blucher, 2017.

MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MATTOS, Amana Rocha. Gênero, sexualidade e relações raciais: intersecções no chão da escola. In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de (Org.). **Diversidades sexuais e de gêneros: desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento**. Campinas: Pontes, 2017. p. 193-206.

PAPARELLI, Renata. Saúde Mental Relacionada ao Trabalho: o Caso de educadores da rede pública de ensino paulistana. In: LOURENÇO, Edvânia et. al. (Org.). **O Averso do Trabalho II**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 317-342.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia: uma crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. Teoremas e cataplasmas no Brasil monárquico: o caso da medicina social. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 44, p. 179-198, mar. 1996.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997. Recuperado de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=en&nrm=iso>

PATTO, Maria Helena Souza. Mutações do Cativo. In: **Mutações do Cativo**. São Paulo: Hacker Editores; EDUSP, 2000. p. 157-185.

PATTO, Maria Helena Souza. Mordaças sonoras: a Psicologia e o silenciamento da expressão. In: **Exercícios de indignação**: escritos de psicologia e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 95-106.

PATTO, Maria Helena Souza. “Escolas cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, dez. 2007. Recuperado de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=en&nrm=iso>

PATTO, Maria Helena Souza. De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência. **Temas Psicol.**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 2, p. 405-415, 2009. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso 18 nov. 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. Posfácio. In: **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Entremeios, 2015. p. 431-454.

SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, dez. 2006. Recuperado de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lng=en&nrm=iso>

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; SILVA, Silvia Maria Cintra da; YAMAMOTO, Katia. **Atuação do psicólogo na educação básica**: concepções, práticas e desafios. Uberlândia: EDUFU, 2014.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; RIBEIRO, Maria Izabel Souza. A produção da queixa escolar no contexto da educação básica: Reflexões sobre o fracasso escolar e a medicalização da educação. In: TENÓRIO, Robinson Moreira; FERREIRA, Rosilda Arruda (Org.). **Educação básica na Bahia**: das Políticas ao cotidiano da escola. Salvador: EDUFBA, 2014. p.293- 320.

Capítulo 2

Práticas não medicalizantes na educação: contribuições da psicologia educacional na formação inicial e continuada de docentes

Apoliana Regina Groff

Simone Vieira de Souza

A psicologia educacional, enquanto disciplina e subárea da psicologia, está presente de forma obrigatória no currículo dos cursos de licenciatura ofertados pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ambas autoras deste trabalho são formadas em psicologia e docentes na UFSC, sendo uma no Departamento de Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas e outra no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), no Centro de Educação. No Departamento de Psicologia, a atuação se dá na Disciplina Psicologia Educacional: desenvolvimento e aprendizagem em cursos de licenciatura e na orientação de estágios obrigatórios na Ênfase Psicologia Escolar e Educacional; no MEN a atuação se dá no curso de Licenciatura em Pedagogia, na coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e na orientação

de estagiários/as da Pedagogia. Os estágios curriculares na pedagogia e na psicologia, bem como nossa atuação junto à formação continuada de professores/as, acontecem no contexto de uma Escola de Educação Básica, da rede pública estadual, que atende desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

As problematizações que envolvem a medicalização da educação constituem um eixo de nosso trabalho tanto na formação inicial como na formação continuada de docentes. Isso porque o contexto da medicalização tem crescido de forma assustadora e ganhado contornos para além do campo educacional, pois capturou a vida em todo o seu devir. Há quem afirme que se trata de uma “epidemia de diagnósticos e não de doenças” (WELCH; SCHWARTZ; WOLOSHIN, 2007). Por medicalização, entendemos “o processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Problemas de diferentes ordens são apresentados como ‘doenças’, ‘transtornos’, ‘distúrbios’ que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas” (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE [FMES], 2010).

Na escola pública, a medicalização tem biologizado os processos educacionais; transformado boa parte das problemáticas educacionais em questões de saúde; despolitizado as reais demandas da educação básica ao culpabilizar o estudante pelas dificuldades no processo de ensinar e aprender; transformado problemáticas que dizem respeito ao coletivo da escola em questões individuais (MOYSÉS; COLLARES, 1997, 2013). Compreendemos que a lógica medicalizante na educação viola direitos de crianças e adolescentes e, portanto, é preciso compreender as questões de aprendizagem, desenvolvimento, direitos humanos e a democratização da escola e da sociedade como indissociáveis no processo de formação teórico-metodológica dos/as profissionais que atuam na educação (SOUZA, 2016).

Dito isso, enquanto psicólogas e docentes do ensino superior temos trabalhado na formação inicial de professores/as que vão atuar na educação básica, desenvolvido projetos de formação continuada

de docentes que já atuam em escolas públicas, bem como de profissionais de outras políticas públicas e sociais que possuem estreito diálogo com a educação. Temos buscado, nesses contextos de formação, problematizar a medicalização da educação, abordando questões teóricas, técnicas e éticas implicadas nesse viés hegemônico de compreensão do fenômeno; discutindo perspectivas pedagógicas e psicológicas que estreitam o olhar sobre crianças e adolescentes ao fixarem padrões de desenvolvimento e aprendizagem a partir de um paradigma de normalidade; refletindo sobre os aspectos psicossociais que constituem o aprender e o papel do/a docente no processo de ensinar, considerando a intencionalidade das mediações realizadas; refletindo sobre a produção do fracasso escolar.

Nesta direção, objetivamos relatar experiências de trabalho junto à formação inicial e continuada de professores/as e refletir sobre as contribuições da psicologia educacional na produção de práticas não medicalizantes na educação, contribuindo, quiçá, com a construção de algumas pistas que possam subsidiar estratégias de formação aos/às profissionais da educação.

Psicologia, educação e formação de professores/as

A história do desenvolvimento da educação no Brasil é indissociável da consolidação da psicologia enquanto ciência e profissão em nosso país. A abertura do processo de escolarização aos/às filhos/as das classes populares decorre da crescente industrialização do país, por volta da década de 30, e a partir da necessidade de qualificação da força de trabalho para a nova organização produtiva (ANTUNES, 2008; SAVIANI, 2008). Nesse contexto, a psicologia passa a construir e ampliar sua inserção na educação, através da compreensão dos processos psicológicos, do desenvolvimento dos/as estudantes e na orientação de metodologias e práticas de ensino na formação de professores/as (ANTUNES, 2008).

Essa contribuição vigorou hegemonicamente até as décadas de 70 e 80, fortemente influenciada por epistemologias positivistas e pelo

modelo psicométrico de avaliação da aprendizagem e inteligência de estudantes. Situava-se numa visão determinista e biológica de compreensão dos fenômenos, produzindo parâmetros estatísticos de normalidade *versus* anormalidade, desconsiderando as condições sociais e culturais das crianças pobres em avaliação, (re)produzindo assim práticas racistas e moralistas sobre os/as estudantes baseadas na ideia da falta (PATTO, 1997). Fundamentada na perspectiva epistemológica em vigor, passa a classificar os sujeitos, ratificando as causas do fracasso escolar, basicamente, sob a égide patologizante, criando quadros de (a) normalidade nos contextos escolares. Momento marcado, portanto, por um modelo biomédico e clínico individual e de explicações da não aprendizagem a partir de uma lógica medicalizante.

Na formação de professores/as, a psicologia deu suporte científico à pedagogia, cumprindo papel importante na produção das verdades pedagógicas por meio das teorias de desenvolvimento e aprendizagem, passando a “orientar mais intensamente as experiências educacionais, tanto as investigativas quanto as escolares, formando uma rede discursiva bastante afinada, constituída pela teia entre saberes psi, pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, pesquisas educacionais, práticas escolares, formação de professores” (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 89). Com o processo de reabertura democrática, a partir da década de 80, a ciência psicológica encontra um terreno fértil para construção de uma (pro)posição crítica e ético-política na produção de conhecimentos e atuação. Inauguram-se reflexões críticas sobre o lugar da psicologia como disciplina científica que aplica seus conhecimentos no campo educacional e como área de formação profissional atrelada à educação (PATTO, 1983, 1990).

Desde esse período, estudos têm apontado diversas problemáticas acerca do ensino da psicologia educacional nas licenciaturas. De acordo com Checchia (2015), prevaleceu de forma hegemônica, nos planos de ensino da disciplina psicologia educacional ou psicologia da educação voltada para formação de professores/as, o ensino das teorias de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo a mesma autora,

essa disciplina costuma ter uma ementa que contempla “um panorama histórico sobre a relação entre Psicologia e Educação, seguida da exposição de conceitos centrais proferidos em distintas abordagens psicológicas (tais como behaviorismo, psicanálise, psicogenética e histórico-cultural, dentre outras), com ênfase nas teorizações de Piaget, Vigotski e Wallon”. Efeitos da prevalência destes conteúdos foram encontrados também no estudo de Carvalho (2003) que, ao investigar as contribuições da psicologia para a formação de docentes que haviam cursado magistério e pedagogia, se deparou com a predominância, na lembrança das professoras, de teorias do desenvolvimento infantil, mesmo sendo o conteúdo com menos impacto sobre o trabalho destas após formadas. Isso porque, segundo a autora, “o modo como a psicologia foi ensinada privilegiou as informações sobre as características da criança em cada etapa, sem estabelecer uma interlocução entre seu desenvolvimento e os desafios propostos pelo processo de escolarização” (CARVALHO, 2003, p. 89).

Na mesma direção, Larocca (2007), ao fazer uma retrospectiva de estudos realizados dos anos 80 até início dos anos 2000 sobre o ensino de psicologia nas licenciaturas, aponta algumas questões presentes nesse período: a transposição mecânica de conteúdos da psicologia educacional sem a articulação com o fazer docente; o reducionismo psicológico dos fenômenos educacionais; a ausência de vínculos entre o ensino de psicologia e as outras áreas de conhecimento; o uso de conhecimentos psicológicos para prescrição de comportamentos e para o enquadre dos/as estudantes às normas. Além disso, mostra que até 2005 ainda prevalecia em projetos formativos de professores/as no Brasil “o psicologismo e o conhecimento genérico e naturalizante da criança e do jovem” (p. 300).

Tais abordagens no ensino da psicologia educacional na formação de docentes produziu gerações de profissionais da educação em cujas práticas se pode observar uma lógica de normalização e patologização de crianças e adolescentes, quando essas não se adequam às expectativas de comportamento e aprendizagem nos

contextos escolares. Não é novidade ouvirmos de professores/as que lecionam na educação básica, seja em contextos de formação continuada, conselhos de classe, como em conversas informais, afirmações de que “a criança não aprende porque é fraquinha”, “não aprende porque a família é desestruturada”, “não aprende porque é imatura”, “não aprende porque está sempre no mundo da lua”, “não aprende porque se distrai com qualquer coisa que acontece em sala”, “não aprende porque tem problemas emocionais”, e tantas outras explicações que situam nos/as estudantes a causa da não aprendizagem e do fracasso escolar. Estas práticas reverberam também nos chamados feitos pelas escolas à psicologia, os quais costumam estar atrelados a queixas que medicalizam as dificuldades no processo de escolarização, visto que buscam na psicologia a resolução das dificuldades de aprendizagem, diagnósticos e o atendimento individualizado do/a estudante-problema (PRUDÊNCIO et al. 2015). Considerando a perspectiva epistemológica e política presente na história da relação da psicologia com a educação, podemos dizer que, de algum modo, temos nossa parcela de responsabilidade na produção destas leituras sobre os/as estudantes que não aprendem.

Por outro lado, compreendemos que a psicologia tem importantes contribuições a fazer, considerando as teorias de desenvolvimento e aprendizagem como conteúdo curricular da disciplina de psicologia educacional (CARVALHO, 2003; CHECCHIA, 2015; LARROCCA, 2007). Contudo, tal contribuição não pode se limitar aos estudos oferecidos por esses campos, pois corre-se o risco de formarmos docentes que irão reproduzir a lógica medicalizante na educação ao aplicarem tais conhecimento de forma protocolar e/ou para justificar a não aprendizagem como uma questão reduzida ao desenvolvimento infantil e, mais problemático ainda, quando o próprio desenvolvimento é visto somente desde a dimensão biológica. Tais teorias precisam ser trabalhadas na formação de futuros/as professores/as considerando as condições históricas e sociais de sua

produção, bem como problematizadas a partir dos fenômenos educativos e das múltiplas realidades vividas por crianças e adolescentes, as quais configuram diferentes modos de experienciar a infância e adolescência hoje, dentro e fora da escola.

Assim, autores/as da área da psicologia educacional têm provocado inúmeras reflexões acerca da formação de professores/as a partir da presença desta área de conhecimento nas licenciaturas, e questionado o modelo de transposição de conteúdos da psicologia com foco nas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, bem como o ensino de teorias psicológicas clássicas da psicologia. Corroboramos com a perspectiva de que as teorias psicológicas precisam ser interrogadas a partir dos problemas enfrentados pelo/a docente da educação básica no seu cotidiano, possibilitando construir com estes/as uma formação crítica e contextualizada às suas experiências e às múltiplas dimensões dos processos de ensinar e aprender (CARVALHO, 2003; CHECCHIA, 2015; LAROCCA, 2007; SCHLINDWEIN, 2010).

Psicologia Educacional na Formação Continuada de Professores/as

A partir de algumas demandas da escola em que atuamos, mais pontualmente produzidas por professoras/es de educação básica –, refletiremos, nesta seção, sobre como compreendemos a dimensão da formação em serviço, perspectivando algumas temáticas que, apesar de antigas, seguem atuais no que se refere aos pedidos e expectativas da instituição escolar. Temos a intenção de que alguns elementos sejam revisitados e interrogados no que anunciam, para, assim, buscar novos possíveis e necessários diálogos no que tange à experiência docente, para que possam ser incluídos desde o início da formação, nas licenciaturas.

Para isso, partiremos de um episódio que visibiliza um jeito de pensar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, objeto caro à psicologia educacional, no ponto de encontro com a formação docente. O referido episódio começa com um pedido de ajuda de uma

professora, que não sabia o que fazer diante da insistente recusa de José em ocupar a fila dos meninos e, conseqüentemente, da gargalhada solta de sua turma e das piadas atreladas à escolha do menino. Quem é José? José é um menino negro, pobre, mora no morro, possui um histórico de reprovação escolar, tem sobrepeso, é natural da Bahia¹, tem um laudo médico e toma remédio (segundo sua mãe), expressa comportamentos que, comumente, são atribuídos a modos de ser menina. José faz parte de um grupo de vidas localizadas nos indicadores de risco, pertence a uma comunidade de risco, é parte de uma família de risco, logo, é uma criança de risco. Diríamos que José está em risco quando evidenciamos qual a lógica de pertencimento e os adjetivos que denominam José. E, por quê? Porque esses pejorativos têm justificado, naturalizado e transformado as diferenças em desigualdades, bem como têm mantido no seu devido lugar cada José e cada Maria que se desviam da norma. Nunes (2013) descreve acerca do deslocamento que ocorre quando a procura por modos de compreensão e de soluções do fenômeno, no âmbito da escola, se voltam para o âmbito de soluções biologizantes e psicologizantes, isto é, quando as explicações de cunho científico legitimam:

a ausência desresponsabilizadora de respostas educativas democráticas numa escola de massas naturaliza e deixa invisíveis fenômenos de exclusão que sobrevivem suportados por políticas educativas com uma carga de aparência democrática e mesmo filantrópica que torna esses fenômenos ainda mais intocáveis. Na aparência científica, se mascara uma agenda ideológica. (p. 263).

A discussão do tema nos pede, antes de mais nada, um olhar para a história de José para propor outro começo, qual seja, compreender qual a sua condição social de ser criança, o que nos faz perspectivar o contexto histórico e social, em que a criança apren-

.....
1 De forma recorrente há um preconceito dirigido às pessoas naturais do estado da Bahia, sendo alvo de atitudes discriminatórias e estereotipadas, e, às vezes, vítimas de racismo.

de e se desenvolve (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012). Isso nos faz pensar sobre a necessidade premente de assumirmos princípios implicados com a garantia de direitos da criança, e um jeito de nos relacionarmos com a escola, a partir dos seus pedidos, posicionando, muitas vezes, um outro lugar para a queixa escolar.

Compreendendo a escola como um lugar político, portanto na direção do que a professora Nunes afirma, a escola “é um lugar de ação pública e de formação de sujeitos, num contexto de diversidade e de conflito que em nada colide com o discurso igualitário que é, em si próprio, um discurso de aproximação e de reciprocidade” (2013, p. 270), se torna necessário indagar sobre uma de suas funções precípuas, isto é, garantir e afirmar direitos. Em outras palavras, garantir o direito dos sujeitos de serem respeitados mutuamente, tanto por quem estuda como por quem ensina. Isso significa dizer textualmente, sem ataques dirigidos a sua singularidade, sem serem submetidos a processos de humilhação, dos mais sutis aos mais explícitos, ações que desencadeiam mal-estar, e que reproduzem, no interior da escola, os conflitos de uma sociedade que padece em todas as esferas, social, política, econômica, entre outras.

Voltando ao pedido de ajuda da professora, referente à ausência de resposta para o que experimentava com José na escola, foram agendadas conversas com a professora, com a mãe do estudante, com as crianças do quarto ano e com José. Do conjunto dessas conversas, desenhamos uma oficina para a turma, intitulada: “É normal ser diferente!”. A oficina ocorreu no período de aula, perfazendo o total de 4 horas. Contou com a participação de duas bolsistas do PIBID de Pedagogia da UFSC, a professora regente da turma, e um psicólogo pesquisador das relações de gênero e sexualidades e ativista da causa LGBT. Após consulta e anuência de todas e todos (crianças, mãe de José, professora, escola), realizou-se esta atividade coletiva, com o objetivo de problematizar, a partir de imagens e conceitos trazidos pelas crianças, os sentidos e significados atrelados à temática que envolvia os estereótipos de gênero, culminando, como atividade síntese, com a

construção de um “Termo de Acordo” e posterior socialização. A oficina teve como dispositivo gravuras e palavras, culturalmente constituintes de parte do universo masculino e feminino. As imagens e palavras selecionadas foram coladas em dois perfis de corpo humano, que, anteriormente, haviam sido desenhados pelas crianças, com posterior socialização ao grupo. O Termo de Acordo foi redigido com base no que os/as estudantes construíram na atividade síntese, contemplando os seguintes tópicos: O que não devemos fazer? O que devemos fazer? Quando alguém descumprir o acordo...

Da construção coletiva proposta, José nos lembra de que precisamos “amar a pessoa mesmo que ela seja uma criança do lado de fora, e por dentro tenha uma parte homem e uma parte mulher” (sic). Ao que parece, há um pedido colocado, que lemos como uma condição primeira para se viver e se estar em uma sala de aula, em uma escola inclusiva, apesar dos ditames da sociedade lá fora. Ao trazer esse extrato, recuperamos os princípios - Participar, Brincar, Ensinar e Aprender, tomados na defesa máxima como direitos da criança, nem sempre exercidos na escola. Ou, apesar da contribuição teórica na área, muitas vezes, o/a professor/a não consegue incluir a participação da criança na atividade de ensino e, outras vezes, também lhe é negado o direito de participar de proposições que digam respeito ao exercício de sua prática docente. A ideia, ao apresentarmos esse registro, é trazer o que somos capazes de construir, ainda que de forma embrionária, a partir dessa base conceitual e operacional, portanto, teórico-metodológica, desde uma perspectiva não medicalizante.

Esse relato também aponta para a amplitude das práticas medicalizantes na educação que, nesse caso, envolvia a dificuldade da docente em lidar com a (des)construção normativa dos estereótipos de gênero masculino e feminino. Desde uma perspectiva medicalizante, a estratégia seria, nessa situação, a psicologia “dar um jeito” de o menino adquirir as características, escolhas e gostos atribuídos ao estereótipo masculino para que a docente não precisasse lidar com embaraços no momento da fila, com as atitudes das crianças

da turma com José e, não exigiria da psicologia o desenvolvimento de um trabalho com a turma e a professora, no sentido da afirmação das múltiplas possibilidades de ser menino e menina. Ou seja, uma estratégia produtora de violências, pois servil ao paradigma da normalidade e empenhada na normatização dos corpos das crianças, que reproduz o diferencialismo como prática que nega determinados modos de ser e existir para afirmar um suposto sujeito normal (SKLIAR; TÉLLEZ, 2008). Entendemos, contudo, que a incapacidade de se relacionar com a diferença não é caso para uma intervenção corretiva, como se algo no indivíduo precisasse ser disciplinado, controlado e normalizado, logo, medicalizado.

Portanto, o desenvolvimento de práticas desmedicalizantes na escola exige de nós, psicólogas e docentes, uma posição questionadora dos binarismos de gênero, bem como intervenções que possibilitem aos sujeitos experiências formativas que interroguem o modo como afetamos e somos afetados por um acontecimento da alteridade (GROFF, 2015). Experiências que precisam ser desenvolvidas desde o momento inicial da formação de professores/as e, é na aposta de que isso é possível tanto quanto necessário, que na próxima seção nos dedicaremos ao relato de como temos trabalhado a Disciplina Psicologia Educacional em cursos de licenciatura na UFSC.

Psicologia Educacional na Formação Inicial de Professores/as

A Disciplina Psicologia Educacional: desenvolvimento e aprendizagem, ofertada para 15 cursos de licenciatura da UFSC, possui atualmente 72 horas/aula, sendo 12 horas/aulas destinadas à Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC). A disciplina apresenta a seguinte ementa: Introdução à Psicologia como ciência: histórico, objetos e métodos. Interações sociais no contexto educacional e o lugar do professor. Introdução ao estudo de desenvolvimento e de aprendizagem – infância, adolescência, idade adulta.

Contribuições da Psicologia na prática escolar cotidiana e na compreensão do fracasso escolar. Atividade de prática de ensino: uso de questionário, entrevista ou observação direta para investigação dos fenômenos psicológicos estudados e elaboração de relatório.

Podemos observar a presença de estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida, os quais precisam estar atrelados a pelo menos outros dois conteúdos, a saber: as interações sociais no contexto educacional, considerando, é claro, a relação docente-discente e a compreensão do fracasso escolar. A questão então é: como trabalhar com tais conteúdos numa perspectiva não medicalizante da educação? Como ensinar conteúdos da psicologia educacional de modo a contribuir para que os/as docentes em formação, em suas diversas áreas de atuação, desenvolvam processos de ensinar e também de promoção e avaliação das aprendizagens escolares de crianças e adolescentes, de forma não medicalizante?

Temos tentado responder a essas questões a partir da experiência de ensino de psicologia educacional desenvolvida na formação inicial de futuros/as docentes, pautando-nos na perspectiva ético-política e pedagógica da educação inclusiva e, por consequência, na defesa da escola pública e do direito de todos e todas à uma educação de qualidade. Assim, entendemos que algumas rupturas e interferências são necessárias no processo da formação de professores/as para que práticas desmedicalizantes sejam construídas. É preciso romper com a (re)produção normativa de um suposto sujeito universal presente nas teorias psicológicas e pedagógicas; interferir em enunciações e práticas que buscam a normalização dos modos de existência que escapam à norma; romper com valores neoliberais de desempenho, competitividade e meritocracia presentes na educação. Por outro lado, faz-se necessário edificar uma compreensão acerca da produção de subjetividades que considere os marcadores sociais, culturais e históricos constituidores dos sujeitos, os quais conferem privilégios para alguns e, por consequência, desigualdades em diferentes âmbitos para boa parte da população brasileira. Cabe destacar

que, entre as estruturas que mantêm situações de privilégio em nosso país, e que afetam sobremaneira os processos educacionais e de escolarização, estão o racismo, o machismo, o capacitismo, a homofobia, a transfobia e o classismo. Nesse sentido, é preciso interromper toda tentativa de invenção do anormal, afirmando a diferença como uma relação, e não como um sujeito, pois adjetivar alguns como diferentes e outros como normais resulta em um longo exercício de violência (SKLIAR, 2003, 2014).

Essas problematizações são realizadas ao longo do semestre junto aos/as estudantes considerando uma composição de conteúdos e estratégias de ensino com as seguintes intencionalidades: posicionar a psicologia e a psicologia educacional, desde uma perspectiva histórica na relação com a educação e a formação de docentes; refletir sobre a constituição do sujeito mediada pelos processos de ensinar e aprender; demarcar a importância da afetividade na relação docente-estudante; introduzir teorias de desenvolvimento e aprendizagem problematizando a relação dessas com os processos de medicalização da educação e o fracasso escolar como uma produção; refletir sobre a relação família e escola; caracterizar a perspectiva ética, política e pedagógica da educação inclusiva e; analisar os processos de ensinar e aprender considerando as relações de gênero e sexualidades, relações raciais e de classe e o modelo social da deficiência.

Destaca-se, nestes objetivos da Disciplina Psicologia Educacional, a articulação entre o ensino de teorias de desenvolvimento e aprendizagem, com foco nas contribuições de Piaget, Vygotski, Wallon e Skinner, em diálogo com o contexto histórico-social de produção das teorias, bem como com a desnaturalização das noções de infância e adolescência. Buscamos, sobretudo, atrelar tais conhecimentos às situações concretas que ocorrem na escola e por meio da exposição de fotografias e audiovisuais que dão visibilidade a múltiplas possibilidades de ser criança e adolescente, situadas em um dado território e cultura, e não como sujeito universal-abstrato. Além disso, estudos de casos de crianças que não aprendem na escola

ou que são diagnosticadas com déficits de atenção e/ou hiperatividade são trabalhados em articulação com as diferentes perspectivas teóricas sobre desenvolvimento e aprendizagem. Utilizamos o documentário “Que letra é essa? A história de Patrick”, com o intuito de analisar criticamente o fracasso escolar a partir de olhares e discursos sobre Patrick que colocam em cena as relações entre escola-docentes-família-estudante. Apostase, assim, em um processo de formação que implica os/as futuros/as professores/as na compreensão do fracasso escolar, colocando-os/as a refletir sobre as condições históricas, sociais, políticas e educacionais que afetam os processos de ensinar, bem como as aprendizagens e o desenvolvimento de processos psicológicos complexos como pensamento, atenção, memória, percepção e, por consequência, a apropriação e a produção de sentidos sobre os conteúdos escolares e sobre a própria escola.

Neste entrelaçamento de conteúdos curriculares, temos priorizado a questão da epidemia de diagnósticos de transtornos em crianças em idade escolar, bem como a consequente medicação destes sujeitos (MOYSÉS; COLLARES, 2013). Em especial, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o uso do Metilfenidato, substância psicoativa comercializada como Ritalina, tem sido pauta de estudo em sala de aula, posto que o Brasil alcançou nos últimos anos o 2º lugar no mundo no consumo do Metilfenidato. Todavia, a evidência científica da eficácia e segurança no uso deste medicamento no tratamento do TDAH tem sido questionada devido às limitações metodológicas dos estudos e a possibilidade do uso indevido, principalmente, em crianças (ANVISA, 2014). Logo, trabalhamos as práticas medicalizantes na educação problematizando concepções que violam o direito à educação e aos estilos de aprendizagem, ao adotarem as dificuldades no processo de escolarização como decorrentes de patologias localizadas no/a estudante ou na família pobre e/ou nomeada como desestruturada. Interessante destacar que o tema da medicalização tem marcado significativamente, segundo os/as próprios/as estudantes que cursam a Disciplina

na Psicologia Educacional, a experiência formativa desses/as. Tem impactado os/as futuros/as docentes, as análises que realizamos sobre os elementos que caracterizam a falta de atenção e a hiperatividade de crianças em sala de aula a partir do Manual de Diagnóstico e Estatística (DSM V) e o instrumento diagnóstico SNAP-IV, o qual trata-se de um questionário bastante utilizado na clínica e que pode ser respondido pelos/as docentes sobre o comportamento de seus estudantes. Além disso, discutimos dados estatísticos sobre TDAH e sobre o uso da Ritalina no Brasil; analisamos esses elementos em articulação com as condições de trabalho do/a docente na escola pública e com as realidades escolares; dialogamos sobre como a atenção voluntária e o comportamento exigido e esperado em sala de aula está intrinsecamente ligado a base afetiva e volitiva do/a estudante, a qual produzirá sentidos na relação com os conteúdos escolares, com a escola, colegas e, principalmente, com aquele que se dispõe a ensinar crianças e adolescentes. Junto disso ainda estão as reflexões sobre a escola que temos e queremos, as práticas normativas sobre determinados modos de ser e existir, os efeitos colaterais do uso do metilfenidato, as questões raciais e de classe envolvidas, as demandas dos sujeitos que habitam a escola, a qualidade da oferta de signos e das mediações realizadas em sala de aula pelos/as docentes. Decorrem dessas discussões leituras sobre o fracasso escolar como um fenômeno relacional, produzido no encontro do sujeito com a educação formal em diálogo com os cenários sociais, econômicos, culturais e políticos, situados historicamente.

Interessante relatar também como temos desenvolvido a Prática Pedagógica como Componente Curricular. Este componente visa, sobretudo, a proporcionar aos/às estudantes situações formativas que possibilitem experiências atreladas ao exercício da docência. A situação formativa não precisa ocorrer necessariamente na escola e, no caso da Disciplina Psicologia Educacional, a qual possui 12h/a de PPCC, esta atividade prática vem sendo desenvolvida a partir de estudos de casos, elaboração de jogos, aulas ou

oficinas temáticas e entrevista com docentes. Temos optado por estas atividades práticas em sala de aula e não pela entrada *in locu* nas escolas, pois as instituições de fácil acesso aos/às estudantes são aquelas próximas à universidade, as quais já possuem certa saturação de visitas para realização de trabalhos de outras disciplinas envolvendo observações, entrevistas, análises de documentos etc., bem como com diversos/as estudantes que fazem estágios obrigatórios e não obrigatórios ou que atuam no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Outra preocupação é com a responsabilidade ética envolvida ao adentrarmos as instituições escolares. Entendemos que a escola pública não deve ser tomada como objeto de observações e intervenções de forma pontual e utilitária. Acreditamos que o desenvolvimento de um compromisso social e ético-político com a comunidade escolar deve compor o próprio processo de formação destes sujeitos e, desse modo, trabalhamos com a perspectiva de que o trabalho na escola pública precisa ser coletivizado, as demandas e queixas precisam ser (re) significadas e, ao adentrar a escola pública, precisamos ter tempo e disponibilidade para o desenvolvimento de um trabalho junto com a equipe pedagógica e com os/as estudantes.

Assim, na Disciplina, os/as estudantes têm elaborado uma narrativa biográfica, a partir da entrevista com um/a docente que atua há pelo menos 10 anos na rede pública da educação básica, como possibilidade de aproximação com a realidade do trabalho do/a professor/a na escola. Essa estratégia pedagógica para a PPCC tem dado retornos muito potentes por parte dos/as estudantes das licenciaturas sobre os efeitos formativos da experiência de entrar em contato com as memórias e histórias de docentes que já atuam há anos na educação: “através da atividade da entrevista, pude melhor entender o que é ser professor, confirmando que é isso que eu quero me tornar e viver” (sic). Os/as estudantes têm apontado o quanto esta atividade os/as aproxima da realidade da docência, das realidades escolares de instituições públicas e privadas, das dificuldades e também das ale-

grias de ser professor/a, possibilitando a estes/as reafirmar a escolha pela docência como carreira profissional.

Diante deste breve relato, compreendemos que o trabalho da psicologia educacional na formação inicial de docentes, a partir dos objetivos teórico-metodológicos e didáticos relacionados acima, tem possibilitado aos/às estudantes experiências significativas e os/as colocado numa postura ativa na produção de conhecimentos, permitindo o que autores/as da psicologia escolar/educacional já têm apontado como papel desta Disciplina na formação de licenciados/as: a necessidade do entrelaçamento crítico entre as teorias psicológicas, os temas transversais da educação (gênero, sexualidades, raça, classe, orientação sexual, deficiência, território, geração) e a realidade vivida pelos/as docentes da educação básica no seu cotidiano.

Considerações finais

Na contramão de uma cultura de silenciamento dos corpos e de patologização das infâncias e dos processos de escolarização, temos proposto a interlocução com uma cultura afirmativa e garantidora de direitos às crianças e adolescentes, bem como a construção coletiva de outros horizontes nas relações de ensinar e aprender na escola pública. Nessa direção, as respostas às demandas trazidas à psicologia educacional pela escola em que atuamos têm sido produzidas junto com a gestão, equipe pedagógica, estudantes e suas famílias, numa perspectiva de trabalho também continuado por meio dos estágios em psicologia escolar e em pedagogia, supervisionados por nós. No caso das licenciaturas, consideramos que a perspectiva que vem sendo desenvolvida na formação inicial de docentes, por meio da Disciplina Psicologia Educacional, anuncia futuros/as profissionais comprometidos/as com o exercício de uma docência garantidora dos direitos humanos e críticos a toda prática que comprime a vida de crianças e adolescentes em contextos escolares. Assim, nos sentimos contribuindo com os princípios ético-políticos do Laboratório de Psicologia Escolar e Edu-

cacional (LAPEE/UFSC), assumindo, nesses contextos formativos, o diálogo estreito com a construção de práticas não medicalizantes, a radicalidade da defesa de uma educação inclusiva para todas e todos, e o enfrentamento da segregação, da humilhação e das violências produzidas na sociedade e nas relações escolares.

Referências

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 2, p.469-475, dez. 2008.

ANVISA. Metilfenidato no tratamento de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde**. Ano VIII, n., 23| mar.2014. Recuperado de <http://portal.anvisa.gov.br/publicacoes>

CARVALHO, D. C. de. As contribuições da psicologia para a formação de professores: algumas questões para debate. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. L.; CARVALHO, D. C. de C. (Org.). **Psicologia & Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.p.79-95.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim. Contribuições da psicologia escolar para a formação de professores.In: 37ª Reunião Nacional da ANPED, **Anais...** – 04 à 08 de out. de 2015, UFSC – Florianópolis, 2015.Recuperado de <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt20-3648.pdf>

COUTINHO, K. D.; SOMMER, L. H. Discursos sobre formação de professores e a arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p. 86-103, jan. 2011.

FME. **Manifesto**. I Seminário Internacional “A Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos”, São Paulo, 2010. Recuperado de <http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>

GROFF, A. R.**Entre vozes e linguagens para enunciar a violência: análise dialógica de uma experiência de formação continuada para professores/as**.Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LAROCCA, P. O ensino de psicologia no espaço das licenciaturas.**Educação Temática Digital**,Cidade, v. 8, n. 2, p. 295-306, 2007.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v.8, n.1, p.63-89, 1997.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e Medicalização da Infância. **DESidades**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 11-21, dez. 2013.

NUNES, Rosa S. Medicalização da Educação e Racismo da Inteligência. In: COLLARES, Cecília A. L, MOYSÉS, Maria A. A. e RIBEIRO, M. C. F. (Org.). **Novas Capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 259-270.

PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da Razão Psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v.8, n.1, p.47-62, 1997.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PRUDÊNCIO, L.E.V. et al. Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. **Psicol. Esc. Educ.**, 2015, v. 19, n. 1, p. 143-152, 2015.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana C. de. Infância, escola e formação de professores: relações e práticas pedagógicas em debate. In: GRANDO, Beleni S.; CARVALHO, Diana C. de; DIAS, Tatiane L. **Crianças – Culturas e práticas educativas**. Cuiabá: Editora da UFMT, 2012. p. 125-147.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHLINDWEIN, L. M. A Relação Teoria e Prática na Psicologia da Educação: implicações na formação do educador. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 341-347, 2010.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. São Paulo: Autêntica, 2014.

SKLIAR, Carlos; TÉLLEZ, Magaldi. **Conmover la educación: ensayos para una pedagogia de la diferencia**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

SOUZA, M. P. R. de. Ensino de psicologia escolar: conteúdos revelam práticas ou práticas revelam conteúdos? In: COMISSÃO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

(COMPSIEDUC). **Conversações em Psicologia e Educação**. Rio de Janeiro: CRP-05, 2016.p.173-193.

WELCH, G.; SCHWARTZ, L.; WOLOSHIN, S. O que está nos deixando doentes é uma... epidemia de diagnósticos. **The New York Times**, 2007. Tradução Daniel de Menezes Pereira. Recuperado de <https://www.cremesp.org.br/?siteAcao=Jornal&id=954>

Capítulo 3

Ensino de Psicologia nas Licenciaturas: aportes teórico-metodológicos visando uma práxis includente e inclusiva

Maria Fernanda Diogo

Ha determinato la Provvidenza che venga occupato nell'azione per le mani e contemplazione per l'intelletto, de maniera che non contemple senza azione e non opere senza contemplazione¹

~ Giordano Bruno

Introdução

Visando a contribuir com a atuação docente nos espaços socioeducativos, este capítulo tem por objetivo debater o ensino de Psicologia nas

.....
1 A Providência determinou que ele [o sujeito] seja ocupado na ação pelas mãos e na contemplação pelo intelecto de maneira que não contemple sem agir e não haja sem contemplar (KONDER, 2018, p. 106).

Licenciaturas. Defendo no texto que o arcabouço desenvolvido pelos autores da Psicologia Histórico-Cultural possibilita aos/as acadêmicos/as das Licenciaturas, futuros/as docentes, forjarem atuações contextualizadas, aspirando ao pleno desenvolvimento de todos/as os/as educandos/as matriculados/as em suas turmas, promovendo uma práxis docente incluyente, inclusiva e pautada na emancipação humana.

Contrapondo-se a noções essencialistas, essa vertente teórica pressupõe a origem social das funções psíquicas e da consciência humana, tendo a *atividade mediada* como uma de suas categorias centrais (DAVIDOV, 1988; LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 1992). Dessa forma, postula que o social é *condição* para o desenvolvimento humano e atribui importância nodal aos processos educativos.

Friedrich (2012, p. 62) aponta que o conceito de mediação em Vygotski propõe a *artificialidade* do desenvolvimento das funções psíquicas, opondo-se aos reducionismos naturalistas e, também, aos sócio-históricos. “A lógica de intervenção por ele defendida não pode se basear na oposição natural-cultural, pois ela também coloca em questão a ideia simplista segundo a qual a especificidade do psiquismo humano está em sua natureza sócio-histórica” – posto que isso reforçaria o dualismo cartesiano natureza *versus* cultura. A análise proposta por Friedrich aponta que o controle artificial dos fenômenos psico-naturais é *produzido pelos sujeitos* com base na mediação dos instrumentos psicológicos (signos, palavras, conceitos – que possuem natureza sócio-histórica). A autora enfatiza que o questionamento que norteia a teoria vygotskiana é: “de que modo, com quais meios, o homem [sujeito] se serve das propriedades de seu tecido cerebral e controla os processos psíquicos que ele produz?” (p. 62). Para Stetsenko (2016), as formulações de Vygotski estavam à frente de seu tempo e sua abordagem epistemológica continua radical até mesmo para os padrões do século XXI.

A concepção de desenvolvimento à qual me filio percebe os processos de ensino e aprendizagem como coconstrução educador/educando, reforçando sua dimensão social e dialética. Dugnani, Venancio e Neves

(2016, p. 64) apontam que o/a docente precisa aprender a “sair de si, entrar no mundo do outro, sobrepor as necessidades do social às necessidades singulares, retomar para si, e, então, constituir-se como pessoa-profissional”. E, para que essa dialética se efetive, Silva (2018) descreve que o/a futuro/a professor/a deve ter acesso a uma sólida formação inicial de natureza científica, artística, ética e técnica.

A(s) disciplina(s) de Psicologia das Licenciaturas, aquela(s) que tem(têm) como objeto de estudo o desenvolvimento humano, devem refutar posturas essencialistas e naturalizantes, trabalhando a importância de o/a professor/a aprender a fazer mediações que facilitem os processos de ensino e aprendizagem para todos/as e cada um dos/as educandos/as, influenciando em suas zonas de desenvolvimento iminente² (VYGOTSKI, 1992). Contudo, se a formação inicial não propicia subsídios que levem o/a futuro/a docente a compreender a relação entre o ensino e a aprendizagem de forma dialética, contextualizada e crítica, corre-se o risco dele/a adotar lógicas deterministas, reducionistas e meritocráticas, que desconsideram aspectos subjetivos e marginalizam as diferenças.

Quando afirmo no título deste capítulo a necessidade de implementarmos uma educação includente e inclusiva, não nos referimos somente ao ensino de pessoas com deficiência. Processos inclusivos no campo educacional devem abranger o ensino de *todas* as crianças, independente de suas condições culturais, sociais, étnicas, linguísticas ou de desenvolvimento, incluindo aquelas que moram nas ruas, que trabalham ou que pertencem a grupos desfavorecidos e marginais (UNESCO, 1994). Pensar o ensino como um processo que

2 Optou-se neste trabalho pelo uso da expressão zona de desenvolvimento iminente, tal qual Prestes (2010, p. 169), ao invés da tradução da Editora Martins Fontes de zona de desenvolvimento proximal. A autora explica que a expressão russa *blijaichegorazvitiáe* mais bem traduzida por iminente. “Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução [*obutcheniem*] como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vygotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento”.

favorece a emancipação humana não admite exceções, considerando a todos/as os/as educandos/as.

Existe uma fórmula pronta para lidar com todos/as os/as estudantes?

Início este tópico descrevendo uma frase ouvida (tantas vezes!) na minha atuação docente em cursos de formação inicial e continuada de professores/as. A frase era mais ou menos a seguinte: “eu não tenho formação suficiente para lidar com tal aluno/a” ou “eu não estudei para ensinar fulano/a”. Essa fala evidencia um despreparo profissional e surgia, principalmente, em situações não previstas nos “manuais” (por exemplo, quando era matriculada na turma uma criança com deficiência, que demandava métodos de ensino adaptados ou que não se harmonizava ao planejamento didático-metodológico). Assim, com frequência, o/a “tal aluno/a” tinha um modo diferente de se relacionar com o conhecimento e esse jeito peculiar questionava frontalmente os saberes docentes. Além de explicitar um desconforto frente à diversidade humana, essa fala costumeiramente resultava numa postura que eximia o/a docente da responsabilidade de ensinar esse/a educando/a, justificando seu *não fazer* e *apatia* com base em um problema/falta/dificuldade que era imputado ao/à estudante. Nesses casos, teoria e prática se encontravam completamente dicotomizadas/cindidas e o/a educando/a pagava um alto preço por destoar daquilo que estava prescrito nos “manuais”.

Surgiu, assim, a pergunta que encabeçou este tópico: existe uma fórmula pronta para ensinar a todos e a cada um/a dos/as estudantes? Não, não existe. Tal fórmula precisa ser inventada e reinventada nas diversas situações de ensino e aprendizagem, ela não está estabelecida em livros, manuais ou *sites* de *internet*: o chão da escola a desafia e transcende. Para que o/a professor/a seja capaz de [re]pensar continuamente sua ação docente, seu saber-fazer precisa constituir-se em *práxis* e forjar uma epistemologia e metodologia trans/formativa

[*transformative*, no original] que desafie ideologias da adaptação e controle (STETSENKO, 2016).

Segundo Konder (2018), práxis é uma atividade ética e política distinta da atividade produtiva (*poiésis*) e da busca da verdade (*theoria*). Baseio-me neste texto na proposição de práxis exposta na teoria marxista. Konder (2018) aponta que Marx desenvolveu nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844, uma noção inovadora da práxis, cuja originalidade se encontra na concepção de sujeito: enquanto constrói a materialidade por meio da sua atividade vital, constrói também a si mesmo, assumindo novas características.

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformam-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 2018, p. 123).

A atividade condiciona a formação da consciência e, dialeticamente, essa a regula. “A práxis diferencia-se de outras formas de atividade na medida em que sintetiza a matéria e a ideia, desenvolvendo-se no atendimento a dadas finalidades que, por sua vez, só existem como produtos da consciência” (MARTINS, 2015, p. 30). Ora, se desejamos atuar de forma consciente sobre uma situação, precisamos reconhecer e interpretar suas determinações, indo além das aparências. “O sujeito só pode se libertar das armadilhas de uma continuidade hipostasiada se assumir uma postura crítico-prática que lhe permita identificar as rupturas necessárias e ajudá-las a se concretizar” (KONDER, 2018, p. 131).

Medeiros e Cabral (2006) reforçam que a práxis sintetiza a teoria e a prática por meio da ação politicamente situada. A teoria em si não promove mudanças concretas, podendo se reduzir à pura contemplação. Esta tem que desenvolver o poder de abarcar e discutir em profundi-

dade a prática, renovando-a. “O exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica” (p. 5).

A práxis docente é uma tarefa complexa e de longo prazo, forjada na formação inicial, continuada e no percurso profissional do/a professor/a. Para Silva (2018, p. 37), é necessário constituir uma epistemologia da práxis na docência.

Trabalhamos com uma epistemologia, a da práxis, a qual: valoriza o movimento dialético; revela as contradições e mediações dessa prática; utiliza conceitos e categorias teóricas; e recupera uma totalidade explicativa que proporcione um debate político, cultural e social da escola, dos alunos e principalmente do trabalho docente.

Para essa autora, a dimensão teórico-epistemológica potencializaria o trabalho do/a educador/a, proporcionando uma reflexão crítica sobre o ato de conhecer. Na epistemologia da práxis, a prática é o fundamento e o limite do conhecimento. Assim o trabalho docente se constitui com base na sua interpretação das situações vivenciadas, tendo sua prática eivada e nutrida pela teoria, de forma crítica e politizada, gerando uma ação transformadora. Nessa perspectiva humanista de formação, a educação é encarada como um processo de emancipação humana; a práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade docente for modificada em sua forma e conteúdo. “Produto final não é um conhecimento pronto, mas um *ser humano novo*, conhecedor de sua condição de sujeito do conhecimento dos processos de conhecer” (SILVA, 2018, p. 38, grifos nossos).

Para forjar consciências críticas, é preciso que os processos formativos preparem futuros/as professores/as capazes de buscar no coletivo, no público e no ético respaldo para a transformação social, superem a epistemologia da prática rumo à práxis e encarem o/a docente como propositor/a de saberes, pois “A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer.

[...] Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam” (PIMENTA, 2012, p. 44).

A concepção de Giroux (1997) do “professor intelectual crítico e reflexivo” pressupõe que o/a docente desenvolva um compromisso coletivo e emancipatório de transformação social. Na medida em que ele/a vivencia o cotidiano escolar, pode refletir sobre os problemas educativos, elaborar saberes (não somente consumi-los, mas produzi-los, tornando-se intelectual) e, por meio da crítica e reflexão, (re)pensar suas ações, forjando uma práxis. Esse modo de atuação docente potencializa que os/as estudantes também possam se tornar cidadãos críticos/as e transformadores/s.

No próximo tópico, apresento alguns conceitos do arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Alicerçada numa perspectiva histórico-dialética de desenvolvimento humano, essa teoria tem grande potencial em auxiliar o/a futuro/a docente na criação de mediações que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem.

Não basta frequentar a escola: é preciso que o estudante exerça ativamente a apropriação de sentidos

Desde o ponto de vista da dialética marxiana, a consciência não se efetiva por meio de uma crítica intelectual, mas por mediação do trabalho como forma de objetivação do ser social, propiciando uma ação transformadora (KONDER, 2018). O lócus central do trabalho educativo – não o único, mas o principal – é a escola. Quanto mais a sociedade avança na aquisição de conhecimentos, mais decisivo se torna o papel específico da educação formal. O papel da escola é descrito pela Pedagogia Histórico Crítica como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13)³.

.....
3 Aproximações entre a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica já foram tecidas por outros autores, dentre eles Martins (2011, 2015).

Nessa perspectiva teórica, a educação escolar assume papel humanizador, criando as condições para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas por meio da universalização do acesso aos bens culturais. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a finalidade da escola está em permitir a transcendência do pensamento empírico rumo ao teórico. De acordo com Davidov (1988), o pensamento empírico é uma representação originada diretamente da atividade objetual-sensorial; já o pensamento teórico estabelece conexões entre fenômenos, permitindo ao sujeito pensar dimensões e relações não reveladas sensorial e imediatamente e, com isso, realizar análises e sínteses cada vez mais elaboradas.

Estar matriculado/a no ensino regular não assegura ao/à educando/a a formação do pensamento teórico (SOUZA, 2000). Esse se encontra condicionado à formação de conceitos, sendo a escola um dos principais lócus para sua mediação. São necessárias situações de aprendizagem planejadas, sistemáticas e intencionais que possibilitem a cada um dos/as estudantes internalizarem os conceitos e conteúdos ali trabalhados, tornando o ensino incluyente e inclusivo.

Para que isso aconteça, o/a educador/a tem que planejar ações que incidam nas zonas de desenvolvimento iminente de cada um/a dos/as educandos/as. Vygotski (1992) enfatiza ser necessário ter como referência aquilo que cada criança ou adolescente é capaz de realizar com independência para lhe ensinar algo novo, ou seja, deve-se considerar seu desenvolvimento real para lhe propor desafios tangíveis, descartando estereótipos e preconceitos que reforçam o mal-estar de estudantes “fadados” ao fracasso – quando a escola lhes imputa incompetências ao invés de se transformar em um espaço pleno em saberes e potencialidades.

Contudo, o fato de o ensino (do/a professor/a) ocorrer não assegura que o aprendizado (do/a estudante) se efetive. Conforme Friedrich (2012), “as aprendizagens não garantem automaticamente que um[a] aluno[a] seja ‘afetado[a]’ por elas, ou, em outras palavras, que seja sensível a elas”. Assim, é enganoso acreditar que as aprendiza-

gens são lineares, cumulativas e que se harmonizam perfeitamente aos processos de desenvolvimento de todos os /as estudantes.

A teorização vygotskiana sobre sentidos e significados pode nos auxiliar a melhor compreender os porquês do hiato que muitas vezes se estabelece entre o conteúdo ministrado pelo docente e o que foi efetivamente assimilado pelos educandos/as. A Psicologia Histórico-Cultural postula um duplo referencial semântico intrínseco aos processos de significação, aqueles que sustentam as atividades complexas: os *significados*, sistemas semióticos socialmente construídos, compartilhados e relativamente estáveis; e os *sentidos*, singularizados pela experiência pessoal e social de cada sujeito, mais dinâmicos e mutáveis (VYGOTSKI, 1992). Quaisquer propostas pedagógicas dos/as docentes em prol da socialização dos bens culturais desenvolvidos pela humanidade necessariamente implicarão em diferentes processos de significação e formação de sentidos por parte de cada um/a dos/as educando/as. Dessa forma, não basta que o/a docente explicitar/explique os significados compartilhados sobre determinados conteúdos programáticos, é necessário que cada um/a dos/as educandos/as internalize sentidos sobre os mesmos. Assim, para Vygotski, o aprendizado é um *processo ativo* do/a estudante.

Análise da teoria vygotskiana realizada por Friedrich (2012, p. 114) reforça o critério de *produção* da aprendizagem pelo/a estudante. “O conhecimento não é dado nem adquirido, ele é *mostrado, acentuado, demonstrado* pelo[a] professor[a] e, a partir dessas operações, ele é *construído* pela criança” (grifos nossos). A autora complementa: “O que é mostrado pelo[a] professor[a] é usado como um *instrumento* pela criança que se transforma ao mesmo tempo em objeto [do ensino] e sujeito [do aprendizado]” (FRIEDRICH, 2012, p. 114), cabendo ao/a professor/a “incitar um *poder fazer* construído pelo[a] próprio[a] aluno[a]” (p. 115, grifos no original).

Martins (2015, p. 35) reforça que todo pensamento pressupõe uma atividade subjetiva, ligada a processos mediadores, tendo como base

o processo de refletir, o contínuo movimento de superação da reprodução sensorial em direção à produção conceitual e, igualmente, o produto do reflexo, isto é, a conversão do conceito em signo, em instrumento psíquico, em mediação na atividade objetiva que liga, transformadoramente, o homem à natureza.

Assim, os/as futuros docentes precisam estar atentos/as à seleção dos conteúdos, ao planejamento das atividades e ao processo de mediação emocional⁴ e/ou operacional de seus/suas educandos/as. Também é necessário conhecer as condições sócio-históricas vivenciadas pelos/as estudantes e suas famílias, refutando ações desvinculadas do contexto. “Não se pode entender o que as pessoas sentem e pensam sem saber como elas *vivem*, e o que *fazem*” (KONDER, 2018, p. 129, grifos no original), afinal, a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam (BOFF, 1997).

O ensino de Psicologia nas Licenciaturas: uma abordagem dialética

Tardif (2008) assinala a existência de quatro tipos de saberes docentes: os da *formação* profissional; os *disciplinares*, referentes aos diferentes campos do conhecimento; os *curriculares*, relativos aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos; e os *experenciais*, conquistados no exercício laboral. Os saberes docentes se situam “na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (p. 16). Assim, o autor enfatiza que a formação inicial não pode ser encarada enquanto um “produto final”, pois o processo formativo se dá num *continuum*.

“A docência constituiu um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um[a] que pode ser

.....
4 Não nos referimos aqui à educação socioemocional, mas ao/à docente estar atento à mediação dos afetos que permeiam o espaço escolar. Emoções também são mediadas, esta é uma das dimensões dos processos de ensino e aprendizagem.

professor[a]” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 260). Para deixar de ser “qualquer um[a]”, são necessários processos formativos consistentes, iniciados nos cursos de Licenciatura.

Além da enorme complexidade e diversidade da cena escolar, frequentemente observamos distanciamentos e estranhamentos entre a formação acadêmica e o chão da escola, bem como graves dificuldades que algumas instâncias formadoras encontram em fundamentar uma práxis que auxilie os/as futuros/as docentes a pensarem de forma dialética, crítica e contextualizada os problemas cotidianos da ação pedagógica, atuando de modo [con]formativo ou, muitas vezes, [de]formativo.

A(s) disciplina(s) de Psicologia ministrada(s) nas Licenciaturas precisa(m) apresentar aos/as futuros/as docentes um arcabouço teórico-metodológico de qualidade e engendrar reflexões críticas sobre os processos educativos, levando em conta a diversidade de sujeitos matriculados nas escolas, suas histórias e seus contextos, forjando processos educacionais inclusivos. Pensar formas de otimizar a aprendizagem dos/as educandos/as deve ser um dos objetivos dessa(s) disciplina(s) e, nesse aspecto, a Psicologia Histórico-Cultural pode instrumentalizar os/as futuros/as docentes a propor atividades orientadoras de ensino (MOURA et al., 2016) que potencializem as atividades de estudo.

A atividade orientadora de ensino compreende os conteúdos, as ações educativas, bem como os sujeitos que participam dos processos de ensino e de aprendizagem: o/a professor/a e os/as estudantes. Com base na teoria da atividade de Leontiev (1978) – que pressupõe a unidade dialética entre as atividades de ensino e de estudo, Moura et al. (2016) afirmam que os/as docentes devem desenvolver nos/as estudantes um *querer aprender*, ou seja, criar *motivos* de aprendizagem.

O ensino realizado nas escolas pelos[as] professores[as] deve ter a finalidade de aproximar os[as] estudantes de um determinado conhecimento. Daí a importância de que os[as] professores[as] tenham compreensão sobre seu objeto de ensino, que deverá se transformar em objeto de aprendizagem para os[as] estudantes. [...] Para a teoria histórico-cultural, isso só é possível se esse mesmo objeto se consti-

tuir como uma *necessidade* para eles[as]. Assim, os conhecimentos teóricos são ao mesmo tempo objeto e necessidade na atividade de aprendizagem. (MOURA et al., 2016, p. 105, grifo nosso).

A atividade orientadora de ensino possui caráter intencional e sistematizado, visando à *transformação* dos/as estudantes por meio do desenvolvimento do pensamento teórico/conceitual e da apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Para Moura et al. (2016), não há sentido na atividade de ensino se essa não se concretiza na atividade de estudo, daí ser vital o/a professor/a selecionar recursos metodológicos e didáticos pertinentes e desenvolver boa interação socioafetiva com a turma.

Acrescento que o saber e o trabalho do/a professor/a não podem estar alienados, pois isso não permite o desenvolvimento da práxis docente. Souza (2016) destaca que a rotina mecânica, tensionada pela necessidade de cumprir calendários, completar a apostila e ministrar todo o conteúdo planejado, assume, por um lado, feições de trabalho alienado para os/as docentes e, por outro lado, desinteresse de aprender e apatia para os/as estudantes.

Além disso, práxis docentes que visam ao desenvolvimento do pensamento teórico nos/as estudantes não podem se limitar ao conhecimento espontâneo e assistemático, mas visar “à conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade do *ser humano*” (MARTINS, 2015, p. 275, grifo no original). Essa perspectiva antagoniza com propostas pedagógicas conteudistas, verbalistas e/ou abstratas e precisa ser amplamente debatida dos cursos de Licenciatura de modo geral e na(s) disciplina(s) de Psicologia de modo específico.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é um processo artificial que só ocorre sob engajamento ativo e sob determinada *qualidade* de mediação. Para Stetsenko (2016), se os/as professores/as encaram os/as estudantes como passivos/as e/

ou negam seus saberes, suas ações pedagógicas reforçarão critérios de passividade e farão com que crianças e adolescentes encarem o conhecimento como separado ou alheio a eles. A(s) disciplina(s) de Psicologia dos cursos de Licenciatura precisam tensionar concepções de ensino baseadas na reprodução/memorização e debater o compromisso ético-político de o/a docente perceber todas as crianças como capazes/aptas a construir conhecimento.

Em relação a este último ponto, refletindo sobre uma educação includente e inclusiva, Stetsenko (2016) complementa que a Psicologia Histórico-Cultural está alicerçada em uma “noção radical de igualdade” (p. 36), resultante de estudos sistemáticos sobre o desenvolvimento humano e fundada em um compromisso ético-político de igualdade social. “Essa abordagem não considera o ideal de igualdade uma noção abstrata a ser testado de algum modo imparcial e neutro”, mas encara a “intervenção educativa ativa imersa em um compromisso político de perceber todas as crianças igualmente (embora não similarmente) ‘dotadas’ para serem aprendizes bem-sucedidos na medida em que são criadas condições para o seu sucesso” (p. 36, traduções nossas).

Considerações finais

As Licenciaturas precisam desenvolver nos/as futuros/as docentes sólidos conhecimentos teórico-metodológicos em sua área de atuação e no campo da Educação, noções sobre o desenvolvimento humano que refutem estereótipos e reducionismos e, ao mesmo tempo, um compromisso ético-político com processos inclusivos e de transformação social. O ensino, de caráter dialético e dialógico, deve estar atrelado a uma dimensão coletiva da ação-reflexão, forjando nos/as acadêmicos/as a capacidade para transformarem continuamente seus saberes-fazer, refletirem sobre os problemas educativos e produzirem saberes, forjando-os/as intelectuais (GIROUX, 1997). Assim, esse texto defendeu que as Licenciaturas devem fomentar a

constituição da práxis docente, pois o modo como os/as futuros/as educadores/as aprendem iluminará o modo como ensinarão.

Uma perspectiva emancipadora (na ação de) da formação de professores[as], ao desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade, fundada na ética, respeitando a dignidade e a autonomia dos sujeitos, envolve a estratégia do professor[a] como intelectual transformador[a] e a escola como um espaço de contestação e construção de uma visão crítica da sociedade. (SILVA, 2018, p. 67).

O ensino de Psicologia nas Licenciaturas pode contribuir com a epistemologia trans/formativa (STETSENKO, 2016) na medida em que refute naturalizações, amplie horizontes interpretativos e desafie ideologias de adaptação e controle. Quando o ato formativo é dialético, o/a professor/a formador/a convida os/as futuros/as docentes a construir caminhos, desvelar realidades e sonhar com transformações. “O presente é contraditório, está sempre sobrecarregado de passado, mas ao mesmo tempo está sempre grávido das possibilidades concretas de futuro” (KONDER, 2018, p. 131).

Para esses haveres se descortinarem, o ensino de Psicologia não pode se restringir aos *fundamentos da ciência*, ou seja, à apresentação de teorias e conceitos de forma abstrata, descontextualizada e, na maioria das vezes, pautada por uma racionalidade instrumental, pragmática. Disciplinas restritas aos fundamentos da ciência desqualificam as subjetividades dos sujeitos inseridos na relação ensino-aprendizagem – professor/a e acadêmicos/as. É urgente pautar o debate de temas emergentes e cotidianos e discutir valores e crenças, por vezes eivadas de preconceitos, à luz de diferentes teorias psicológicas. Sem o questionamento do *status quo*, daquilo que aprendemos a chamar de “real”, não se provoca a formação de sentidos trans/formativos por parte dos/as futuros/as docentes.

As escolhas dos conteúdos da(s) disciplina(s) de Psicologia nas Licenciaturas devem considerar as peculiaridades de cada curso e instituição formadora, bem como possibilitar diálogos e interlocu-

ções com as demais disciplinas do currículo, afinal a práxis não está restrita a disciplinas isoladas. “Não devemos esquecer que a palavra *dialética* é irmã gêmea da palavra *diálogo*: elas nasceram do prefixo *dia* (que indica reciprocidade) e do verbo *lêgein* ou do substantivo *logos*, que se refere ao discurso da razão” (KONDER, 2018, p. 147, grifos do original). Proposições interdisciplinares dinamizam conteúdos para professores/as e acadêmicos/as e, nesse sentido, são fecundas aquelas que extrapolam o espaço educativo de sala de aula e apresentam aos/às futuros/as docentes algumas facetas do campo.

Contudo... se as instituições formadoras não se implicam, se não conseguem propor aos/às futuros/as professores/as reflexões sobre as práticas pedagógicas nos espaços socioeducativos – de forma individual e, sobretudo, coletiva –, e se reforçam a manutenção do *status quo*, não se consolida uma práxis includente e inclusiva, não se efetiva a possibilidade do ensino para todos/as e cada um/a dos/as educandos/as. Nesses casos, sedimentam-se posturas que discutem os *problemas de aprendizagem* e não os *processos de escolarização* (SOUZA, 2000).

Finalizo resgatando a epígrafe desse capítulo, de autoria de Giordano Bruno – teólogo, filósofo, escritor e poeta italiano, que pereceu nas fogueiras da Inquisição romana defendendo a autonomia de seu pensamento. Forjar a práxis docente nos/as futuros/as educadores/as permite o amálgama entre o pensamento e a ação, “*de manierache non contemple senzaazione e non opere senza contemplazione*”. A práxis potencializa o ensino em prol da emancipação humana.

Referências

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. A metáfora da condição humana. 40.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

DAVIDOV, Vasily. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DUGNANI, Lilian Aparecida; VENANCIO, Magda Machado; NEVES, Maura Assad. O uso da música em contextos educativos: investimento na dimensão humana. In: SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; ANDRADA, Paula Costa de (Org.). **A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem**: intervenções em contextos educativos diversos. São Paulo: Loyola, 2016. p. 63-81.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski**: mediação aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Louzada. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de D. Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LEONTIEV, Alexei. **Desenvolvimento psíquico**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, vol. XX, n. 68, 1999, p. 239-277. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia Histórico Crítica e Psicologia Histórico Cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico Crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 43-58.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem Sócio Histórica. **E-Curriculum**, v. 1, n. 2, p. 01-17, 2006. Recuperado de <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3122/2060>>

MOURA, Manoel Oriosvaldo de et al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 93-125.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese da crítica a um conceito**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2010. Recuperado de https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf:1462533012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2011.

SILVA, Kátia Augusta P. C da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

SOUZA, Marilene Proença Rebelo de. Queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, Elenira; SOUZA, Marilene Proença Rebelo de; ROCHA, Marisa (Org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.105-141.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; ANDRADA, Paula Costa de (Org.). **A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos**. São Paulo: Loyola, 2016. p. 11-28.

STETSENKO, Anna. Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, ed. esp. supl., p. 32-41, 2016. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/313900697_Vygotsky's_theory_of_method_and_philosophy_of_practice_Implications_for_transformative_methodology.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Recuperado em 10.05.2019 de <https://docplayer.com.br/11366522-Declaracao-de-sala.manca-e-enquadramento-da-accao.html>.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1992.

Capítulo 4

Psicologia Escolar e a Educação Superior: Debate sobre atuação no eixo Brasil-Portugal

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa

Claisy Maria Marinho-Araujo

Leandro da Silva Almeida

Introdução

Nas últimas décadas, o Brasil e Portugal foram países que protagonizaram importantes mudanças nas políticas da educação superior. Nesses países, o crescimento expressivo de novas Instituições de Ensino Superior, a criação de diferentes organizações acadêmicas (Universidades, Faculdades, Centros Universitários, Institutos), o aumento das ofertas de cursos e de vagas são considerados indicadores do processo de democratização do acesso ao nível superior de ensino para muitos. No contexto da educação profissional e tecnológica, a oferta do ensino superior nas IES públicas de cariz profissionalizante, no contexto brasileiro e português, promoveu, além de novas oportunidades de formação acadêmica qualificada para os estudantes, o fortalecimento do compromisso institucional para o

desenvolvimento regional, econômico e social em diferentes regiões dos países, principalmente nas zonas de menor crescimento e estruturas educacionais.

Considerando a realidade da educação superior, nos eixos Brasil-Portugal, as mudanças institucionais, históricas e sociais das IES, as trajetórias e as expectativas quanto à formação, o novo perfil dos estudantes (constituído por diferentes faixas etárias e alunos trabalhadores), a defesa pela articulação entre a formação acadêmica e a formação profissional, a partir do alinhamento do currículo com as questões do mundo do trabalho, tornaram-se objeto de interesse para nortear a atuação do psicólogo escolar na educação superior. Nesse contexto, defende-se que o conhecimento produzido no ensino superior pode desencadear nos indivíduos processos formativos qualificados e comprometidos com as produções sociais, científicas e tecnológicas necessárias para transformar e alavancar o cenário socioeconômico desses países (DIAS SOBRINHO, 2013; LIMA, 2013; MARINHO-ARAUJO, 2014).

Na educação superior, as contribuições da Psicologia Escolar podem fortalecer os espaços formativos potencializadores do desenvolvimento humano de toda uma comunidade acadêmica. Para tanto, cabe ao psicólogo escolar atuar, por meio da mobilização de recursos cognitivos, técnicos, éticos e estéticos, na construção e reconstrução de competências teórico-metodológicas capazes de instrumentalizar os atores educativos à frente do planejamento e concepção das atividades acadêmicas (MARINHO-ARAUJO, 2014).

Com auxílio do levantamento inicial das produções acadêmicas relacionadas à atuação dos psicólogos escolares, no contexto da educação profissional e no ensino superior, constatou-se que, no Brasil, já existem estudos discutindo a intervenção desse profissional junto ao ensino profissionalizante nos Institutos Federais (FEITOSA, 2017; FEITOSA; MARINHO-ARAUJO, 2016a, 2016b; 2018; PREDIGER; NEVES, 2014; TITON; ZANELLA, 2018). Em Portugal, por sua vez, as investigações acerca dos serviços de psicologia no ensino

politécnico (SECO et al., 2008) têm menor expressividade quando comparadas à atuação do psicólogo nos demais espaços universitários (ALMEIDA, 2001, 2007; BISINOTO; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014; FERREIRA, 2009; GONÇALVES; CRUZ, 1988; MENDES et al., 2014; RESAPES, 2002).

A partir desse cenário envolvendo a educação superior em espaços educativos profissionalizantes e as contribuições da psicologia escolar no Brasil e em Portugal que este estudo, de caráter qualitativo, buscou por meio de entrevistas com dezesseis psicólogos identificar os indicadores da atuação desses profissionais nos Institutos Federais e Institutos Politécnicos, respectivamente. A seguir, serão apresentadas as especificidades da educação superior e as discussões produzidas, a partir dos relatos dos referidos profissionais, envolvendo a psicologia escolar no contexto da educação profissionalizante nesses países.

A educação superior no contexto dos Institutos Federais e nos Institutos Politécnicos

A educação superior oferecida nos Institutos Federais e nos Institutos Politécnicos possui relações congêneres quanto à defesa pela formação profissional em nível superior e à expansão de suas unidades acadêmicas em regiões desprovidas de oportunidades na modalidade da educação profissional e com potencial socioeconômico a ser desenvolvido. Ainda assim, cabe destacar que essas instituições possuem particularidades que as tornam diferentes quanto à estrutura de seus cursos, tais como aspectos da oferta da educação integral no contexto do ensino profissionalizante.

Em relação ao ensino superior, nos Institutos Federais, o propósito com essa oferta foi conceber um saber na educação profissional e tecnológica alinhada com a prática cidadã e a ampla formação do sujeito, bem como estabelecer o diálogo entre o ensino, a pesquisa e a extensão ao longo da formação acadêmica (CIAVATTA, 2010; MOLL, 2010). Esses interesses no ensino profissionalizante repre-

sentam a tentativa de superação das contradições trazidas, historicamente, pela supervalorização das especializações e fortalecer os processos sociais e de trabalho, frutos dessa trajetória. Nesse sentido, os Institutos Federais conceberam os cursos técnicos, tecnológicos, os bacharelados e de formação de professores em um espaço pioneiro na coexistência dos respectivos níveis de formação no país (BRANDÃO, 2009; BUCCI; MELLO, 2013; OTRANTO, 2013).

A configuração dos Institutos Federais aponta para a defesa de que as trajetórias acadêmicas em articulação com as questões do trabalho podem promover espaços e instrumentos para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, teórica e prática de sua comunidade (ANDRADE; KIPNIS, 2010) e, por conseguinte, o desenvolvimento socioeconômico e produtivo do país (MOURA, 2007). Na conjuntura atual, os Institutos Federais estão reunidos em trinta e oito (37%) unidades e detêm 15% (47.023) das vagas em cursos superiores no âmbito das IES públicas federais no Brasil. De acordo com o censo do INEP (2014), prevaleceram nos IFET's os cursos de graduação presenciais na área da Educação (formação de professor de disciplinas profissionais) e da Engenharia, Produção e Construção (eletrônica e automação), disponibilizadas em mais de 643 *campi* distribuídos em 26 Estados e Distrito Federal do país. A implantação progressiva dessas unidades é fruto da política de expansão e implantação de instituições responsáveis pela educação profissional e tecnológica em regiões no Brasil que, até então, não disponibilizavam espaços educativos de qualidade e de oportunidades no ensino técnico e superior.

Embora nos Institutos Federais esteja destinada a reserva de no mínimo 50% de suas vagas para o ensino médio técnico e para a educação de jovens e adultos, a oferta da educação superior nesses espaços proporcionou a escolarização e profissionalização de estudantes que aguardavam por oportunidades para cursar o ensino superior público. Além disso, comparece como uma modalidade capaz de ampliar a discussão sobre a inclusão de oportunidades de formação,

em que as concepções educacionais voltadas para as competências e para as questões do mundo do trabalho são necessárias para compor o perfil acadêmico e institucional (LEFOSSE, 2010).

Em relação ao ensino politécnico em Portugal, a gênese da educação superior nos Institutos surgiu, inicialmente, pelo interesse das políticas educativas em desvincular a formação em nível médio desses espaços educativos e em promovê-los ao nível de instituições relevantes, de caráter não universitário, para a formação acadêmica superior. Em um período de quase trinta anos (1970-1997), as mudanças incorporadas nos Institutos Politécnicos resultaram na criação de 15 Institutos Politécnicos públicos localizados em Barcelos, Beja, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Guarda, Leiria, Caldas da Rainha, Peniche, Lisboa, Portalegre, Porto, Santarém, Setúbal, Tomar, Viana do Castelo e Viseu. Ainda estão vinculadas a esse subsistema as escolas superiores não integradas (Coimbra, Lisboa, Porto e Estoril), duas instituições de ensino militar e policial (Lisboa e Setúbal) e estruturas de ensino de cariz politécnico em sete universidades: Açores, Algarve, Aveiro, Évora, Minho, Trás-os-Montes e Alto Douro, e Madeira. Nesse cenário, a oferta de formação pragmática e de escopo profissionalizante em nível superior de ensino, a defesa por uma formação qualificada de maior cobertura geográfica no território nacional, com vistas à promoção do crescimento econômico e social do país, foram elementos relevantes para demarcar o papel dos Politécnicos no sistema educativo português (MOURATO, 2014; SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2002; URBANO, 2011).

Até meados do ano de 1997, os Politécnicos ofereciam quase que exclusivamente os cursos em nível de Bacharelado. Com a alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo é que essas instituições passaram a ministrar cursos de Licenciatura, denominados de bietápicos, ou seja, constituídos por dois ciclos em grau de bacharel e licenciado, respectivamente. Após acordo firmado pelo Processo de Bolonha, foi extinta a oferta de cursos de Bacharelado, e os Politécnicos passaram

a oferecer formação superior em dois níveis: a) licenciatura: cursos designados por 1º ciclo, com uma duração normal de três anos e um total, por regra, de 180 créditos curriculares; b) mestrado: cursos designados por 2º ciclo, com uma duração normal de 1,5 a dois anos, com um total, por regra, de 120 créditos curriculares.

De modo semelhante ao que aconteceu no sistema educativo brasileiro, com a democratização do ensino superior em Portugal, viabilizou-se o crescimento da oferta de cursos nos Institutos Politécnicos (URBANO, 2011). O relatório produzido pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (2012) evidenciou que essa expansão geográfica também foi positivamente avaliada, pois garantiu novas possibilidades de oferta e de atração de diferentes públicos, principalmente nas regiões menos favorecidas economicamente no interior do país.

Em consulta à base de dados do DGEEC/MEC (2015), no ano de 2015, foram disponibilizadas 44% (22.313) das vagas para o ensino politécnico público português. No tocante às áreas formativas, o relatório produzido pela DGEEC/MEC (2012) evidenciou que, dos 475 cursos de licenciaturas disponibilizados, os Politécnicos registraram maior número de inscritos nas áreas de Ciências Empresariais, assumindo uma dimensão de concorrência superior quando comparados à oferta desses cursos nas universidades públicas, bem como nas Engenharias e áreas tecnológicas afins, Saúde, Artes e Serviços.

Diante do exposto, os registros das mudanças nas políticas educacionais dos Institutos Federais e dos Institutos Politécnicos são marcados por um interesse em comum: garantir uma formação acadêmica e profissional de qualidade em diálogo com as questões do mundo do trabalho. Nesse sentido, compreender as concepções que constituem o ensino profissionalizante, participar de ações para a construção do projeto político-pedagógico, apoiar e acompanhar a trajetória dos estudantes, contribuir para a construção do perfil acadêmico e profissional da comunidade acadêmica tornaram-se dimensões de interesse para a Psicologia Escolar. Para evidenciar as potencialidades da atuação do psicólogo escolar na educação superior, é necessário discorrer sobre

os principais construtos que fundamentam a intervenção desse profissional e discutir em que medida o contexto educativo dos Institutos Federais e Politécnicos podem se beneficiar dessas ações.

Atuação do psicólogo no contexto universitário brasileiro e português

No Brasil, as contribuições da psicologia escolar para a educação superior como campo de atuação ainda representam contextos emergentes e de caráter inovador (BARIANI et al., 2004; BISINOTO; MARINHO-ARAUJO, 2011, 2014a, 2014b; BISINOTO; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2010, 2011, 2014; CAIXETA; SOUSA, 2013; MARINHO-ARAUJO, 2009, 2014a; SAMPAIO, 2009, 2010; SERPA; SANTOS, 2001; ZAVADSKI; FACCI, 2012; WITTER, 1999). Os temas referentes aos problemas de aprendizagens dos alunos, ao fracasso escolar, ao apoio às ações afirmativas no contexto universitário, à orientação vocacional/profissional, à motivação do estudante universitário, à formação de professores e à intervenção institucional são exemplos de ações práticas envolvendo o psicólogo escolar nas Instituições de Ensino Superior. Embora representem questões relevantes para o ensino superior, algumas ações desses profissionais são pautadas em uma intervenção de caráter individualizante, responsabilizando somente o estudante por todas as dificuldades encontradas em sua trajetória de desenvolvimento nos espaços acadêmicos.

Em contraponto a essa perspectiva, a atuação do psicólogo escolar no nível superior de ensino poderá implementar ações e mediar intencionalmente os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos atores educativos, a fim de os conscientizar sobre suas potencialidades e responsabilidades diante da concepção de práticas pedagógicas exitosas e promotoras de transformação social (MARINHO-ARAUJO, 2014a). Nesse sentido, estudos têm defendido a atuação do psicólogo escolar constituída por ações com o enfoque no coletivo institucional, nos processos vinculados às políticas e aos

atores educativos, comprometida com a intervenção político-social contextualizada e potencializadora dos processos de desenvolvimento individual e coletivo (BISINOTO; MARINHO-ARAUJO, 2011; MARINHO-ARAUJO, 2009, 2014b). E é sob essa perspectiva que se defende que a psicologia escolar contribuirá para uma intervenção clara, objetiva e condizente que promova a tomada de consciência da comunidade acadêmica a respeito da importância de uma formação acadêmica crítica, emancipatória e qualificada.

Em Portugal, por sua vez, diversas Instituições de Ensino Superior conceberam e, gradativamente, implementaram os Serviços de Apoio Psicológico, pois o interesse inicial esteve em acompanhar os discentes diante das dificuldades de aprendizagem e das necessidades de desenvolvimento psicossocial (DIAS, 2006). Com a ampliação desses serviços no contexto da educação superior portuguesa, os gabinetes de apoio psicológico foram conduzindo ações voltadas para a adaptação acadêmica e intervenções referentes ao desenvolvimento pessoal e bem-estar dos estudantes (FERREIRA, 2009). A atuação dos psicólogos incluía, ainda, atividades psicoterapêuticas, de intervenção em crise, orientação vocacional e aconselhamento, sob a ênfase nos processos de aprendizagem e sucesso dos estudantes (DIAS, 2006; MENDES et al., 2014; RESAPES, 2002).

As ações desenvolvidas pelos psicólogos nesses Serviços também ampliaram os interesses de estudo sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da comunidade acadêmica. Esse fato desencadeou um notório aumento de investigações envolvendo os discentes do ensino superior, tais como: (a) ingresso no nível superior (BALSA, 2008; DIAS; SÁ, 2013; SOARES; ALMEIDA; FERREIRA, 2010); (b) sucesso acadêmico (ALARCÃO, 2000; ALMEIDA, 2007; ALMEIDA; SOARES, 2004); (c) transição para o mercado de trabalho (VIEIRA, 2012; MONTEIRO; ALMEIDA, 2015); e (d) políticas educacionais (ALMEIDA et al. 2012; AMARAL, 2007; AMARAL; TAVARES; SANTOS, 2013; FERREIRA, 2006; MAGALHÃES et al., 2013).

Especificamente no contexto da educação superior, em espaços não universitários, tanto no Brasil quanto em Portugal, as produções envolvendo as contribuições da psicologia escolar ainda são residuais (PREDIGER; NEVES, 2014; SECO et al., 2008; FEITOSA, 2017). Nessa direção, evidenciar as características da atuação do psicólogo escolar nesses espaços educativos poderá consolidar uma intervenção que prepare a comunidade acadêmica para as questões técnicas e subjetivas inerentes à formação profissional qualificada.

Caracterização da intervenção psicológica nos Institutos Federais e Institutos Politécnicos

Nos Institutos Federais, tradicionalmente, a atuação do psicólogo escolar está vinculada às áreas de apoio acadêmico e a políticas de permanência do discente (FEITOSA, 2017). Para o acompanhamento das demandas educativas, a intervenção psicológica é planejada a partir do monitoramento do quantitativo de vagas, da articulação entre o currículo e os processos sociais e de trabalho, da concepção da formação inicial e continuada dos docentes, da integração dos estudantes, da construção do perfil acadêmico e profissional da comunidade acadêmica e da apropriação do projeto político-pedagógico. No âmbito da assistência estudantil, o psicólogo escolar é um dos responsáveis em promover ações que ampliem gradativamente os benefícios aos estudantes, assegure o êxito na formação e proponha atividades de caráter preventivo a fim de evitar as retenções recorrentes e evasões de alunos por dificuldades sociais e econômicas.

Para o acolhimento das demandas educativas dos estudantes, o psicólogo escolar dos IFET's tem desenvolvido ações de apoio ao ingresso e à formação do discente, por meio da escuta psicológica desse estudante, da orientação profissional, do acolhimento de novos alunos em ações de “calouradas” institucionais, da condução de palestras temáticas acerca do desenvolvimento humano, das expec-

tativas da formação acadêmica e profissional. A intervenção desse profissional também tem sido planejada com o apoio de uma equipe multidisciplinar (pedagogos, assistentes sociais e outros técnicos), a fim de envolver os atores educativos no cotidiano acadêmico. Além disso, esse profissional tem colaborado com o trabalho de docentes e coordenadores de cursos acerca dos processos de ensino e aprendizagem, adaptações curriculares e construção do projeto político-pedagógico. Em caráter mais recente, foram registradas participações dos psicólogos escolares na implementação de espaços de comunicação para viabilizar o debate entre as representações estudantis e docentes/coordenadores sobre as rotinas e dificuldades acadêmicas e oportunidades profissionais. Nessa perspectiva, a atuação desse profissional está pautada no acompanhamento da trajetória acadêmica e nas possibilidades de apoio psicológico aos estudantes ao longo do processo formativo.

No âmbito da assistência ao estudante, o psicólogo escolar tem buscado contribuir para o cumprimento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (MEC, 2010), que versa sobre as políticas de concessão de benefícios aos estudantes e da educação inclusiva. Nesse segmento, a intervenção psicológica é prevista em conjunto com os assistentes sociais (em alguns *campi* em parceria com nutricionistas, médicos e pedagogos), sendo o psicólogo escolar responsável pela construção de questionários para o registro das informações referentes aos aspectos psicossociais e pedagógicos envolvendo a trajetória escolar do discente. Com essa medida, o psicólogo pretende identificar as possíveis interferências que podem afetar o desempenho acadêmico esperado ou a permanência do estudante. Ainda nessa dimensão de trabalho, os psicólogos escolares têm integrado o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). No NAPNE, esses profissionais propõem intervenções em favor da inclusão social no contexto acadêmico e profissional dos discentes, tais como auxílio nas etapas referentes às adaptações curriculares de cursos com estudantes

com necessidades específicas, acompanhamento dos discentes com diagnósticos de superdotação, transtornos globais do desenvolvimento ou alguma outra necessidade educativa e na promoção de ações de conscientização da educação para todos.

Embora coexistam tenham elementos indicadores para uma atuação de caráter psicoterapêutico e individualizante, os psicólogos escolares dos IFET's demonstram abertura para se repensar as ênfases da sua atuação. Alguns profissionais revelaram interesse em investir na formação continuada, em desenvolver instrumentos capazes de mapear as demandas acadêmicas e institucionais, em propor ações conscientes e articuladas à realidade dos atores educativos e da instituição, bem como construir práticas que consolidem a psicologia escolar no contexto da educação profissional e tecnológica.

Na realidade dos Institutos Politécnicos, a atuação do psicólogo no contexto da educação superior tem sido desenvolvida para promover o bem-estar dos discentes, do sucesso acadêmico e da formação qualificada dos estudantes. Ainda que assuma o compromisso com essas dimensões, as concepções em torno da atuação do psicólogo no contexto dos Politécnicos estão associadas às práticas que conjugam o viés clínico da intervenção com as dimensões que perpassam o cotidiano acadêmico dos estudantes. No que diz respeito às atividades desenvolvidas, pode-se evidenciar que esse profissional intervém com base em dois grandes eixos: apoio psicológico clínico e apoio ao desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes.

No caso dos Politécnicos, os psicólogos são unânimes em defender os espaços destinados às consultas psicológicas e às intervenções clínicas. A defesa por esse enfoque na atuação está atrelada à concepção de que esse apoio terapêutico e direcionado, majoritariamente, ao estudante é o que permitirá lidar com as dificuldades pessoais e adaptativas à nova realidade formativa. Convém ressaltar que as práticas estritamente psicoterapêuticas em contexto escolar podem naturalizar as queixas e responsabilizar o estudante à frente dos problemas adaptativos e prováveis insucessos acadêmicos. Além disso, essa perspectiva

de intervenção psicológica não contempla a potencialidade que envolve os processos de desenvolvimento humano em um contexto diferenciado que é a Educação Superior (ALMEIDA; SOARES, 2004; BISINOTO et al., 2014; MARINHO-ARAUJO, 2009, 2014b).

Concomitantemente à intervenção psicológica oferecida aos estudantes, nos Politécnicos, os Serviços de Psicologia também estão destinados ao apoio no desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes. O progressivo aumento do número e da heterogeneidade de estudantes, as dificuldades identificadas na sua adaptação e realização acadêmica, a transição para o ensino superior, a potencialização dos processos de aprendizagem, o combate aos fatores de insucesso e abandono e a orientação da trajetória vocacional e profissional desses alunos são indicadores para a atuação dos psicólogos junto aos estudantes. Para atender e acompanhar essas demandas, esses profissionais têm desenvolvido programas de acompanhamento dos estudantes na orientação da carreira, na promoção da autonomia e da formação crítica ou, até mesmo, na condução de uma trajetória de desenvolvimento de competências técnicas e transversais ao longo do processo formativo.

O cariz profissionalizante articulado ao nível superior de ensino atribui aos Politécnicos e, conseqüentemente, aos atores educativos a responsabilidade de formar profissionais altamente qualificados para atender de forma competente às exigências do mundo do trabalho (VIEIRA; MARQUES, 2014; VIEIRA, 2012). Observa-se que a nova realidade da educação superior em Portugal permitiu uma articulação dos psicólogos em também atuar com as exigências de uma formação por competências trazidas pelo processo de Bolonha, assim como contribuir para a construção de um novo perfil de aluno, decorrente da democratização do acesso ao ensino superior em Portugal.

A diversidade das práticas que foram identificadas na atuação dos psicólogos escolares nos Institutos Federais e Politécnicos demonstrou as diferentes afiliações teóricas e metodológicas que constituem a psicologia. A partir dos indicadores da atuação desses profissionais, depreendeu-se que há uma escolha por uma intervenção

voltada para as demandas dos estudantes que é, por vezes, trabalhada sob uma ótica individualizante, pautada em abordagens que perpassam desde a trajetória de ingresso do discente até o seu percurso de adaptação no ensino superior.

Considerações finais

Acompanhar o cenário de mudanças no sistema da educação superior brasileiro e português, no âmbito do ensino profissionalizante, e compreender os impactos trazidos para o cotidiano dos Institutos Federais e Politécnicos, permitiu identificar elementos relevantes para caracterizar o panorama de atuação dos psicólogos escolares nessas realidades. Diante desses contextos, a contribuição da psicologia escolar tem sido cada vez mais notória nesses espaços formativos. Caracterizar a intervenção psicológica, nos referidos subsistemas, tomando como referência os relatos dos psicólogos sobre o conjunto alargado das ações práticas planejadas e desenvolvidas na educação superior, permitiu caracterizar a intervenção desse profissional nas áreas do apoio acadêmico, assistência estudantil, apoio psicológico clínico e apoio ao desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes.

A caracterização da atuação dos psicólogos escolares nos IFET's revelou, inicialmente, uma tendência para o desenvolvimento de ações pautadas em modelos clínicos e individualizantes das queixas acadêmicas. Por outro lado, a inserção desses profissionais em eixos destinados ao apoio à vida acadêmica e profissional do estudante, bem como na permanência do acesso do discente, os mobilizaram na proposição de práticas fundamentadas nos processos de desenvolvimento humano dos atores educativos, em repensar a escuta psicológica e conduzir atividades que ampliem seu papel no contexto da educação superior.

Em relação aos psicólogos dos Politécnicos, a partir dos relatos de suas práticas, foram evidenciados os aspectos generalistas e clínicos da formação inicial desses profissionais, bem como a predominância das ênfases psicoterapêuticas em suas escolhas pela formação

continuada. As ações pautadas no acompanhamento psicológico, no apoio ao estudante nas rotinas acadêmicas e na adaptação ao ensino superior foram identificadas como exemplos de intervenções clássicas da área e compreendidas por esses psicólogos como necessárias nesses espaços de formação. Por outro lado, foi registrada a consolidação de algumas iniciativas desses profissionais voltadas para os programas de desenvolvimento de competências transversais, a fim de articular a formação acadêmica com o cenário das inovações e complexidades do mundo do trabalho.

Espera-se que, a partir da caracterização da atuação do psicólogo nos IFET's e Politécnicos, ocorram outras articulações teóricas e de pesquisas que articulem a trajetória formativa, as contribuições da intervenção psicológica e a construção do perfil desse profissional nos Serviços de Psicologia desses espaços educativos, a fim de aproximá-los da atuação crítica e inovadora para a educação profissional. Além disso, torna-se necessário consolidar a intervenção desse profissional baseada em uma psicologia escolar de caráter preventivo e institucional e que, por conseguinte, contribua para o desenvolvimento dos atores educativos, para a formação dos estudantes no ensino superior ofertada no contexto da educação profissional e para a defesa de um currículo acadêmico integrado à práxis.

Referências

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR. **O sistema de ensino superior em Portugal – Parte I**. 2012. Recuperado de http://www.fenprof.pt/download/fenprof/sm_doc/mid_132/doc_6444/anexos/sesp_parte_i.pdf.

ALARCÃO, Isabel (2000). Para um conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In: TAVARES, J.; SANTIAGO, R. (Ed.). **Ensino superior: (In)sucesso académico**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-23.

ALMEIDA, Leandro da Silva (2001). Acesso, integração e sucesso académico: Uma análise reportada aos estudantes do 1º ano. In: SOUSA, R. B. de; SOUSA, E. de, LEMOS F; JANUÁRIO, C. (Ed.). **Anais do III Simpósio Pedagogia na Universidade**, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 2001. p. 223-240.

ALMEIDA, Leandro da Silva. Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. **Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación**, Braga, v. 1, n. 14, p.203-215, 2007.

ALMEIDA, Leandro da Silva; MARINHO-ARAUJO, Claisy; DIAS, Diana. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil.. **Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 17, p.899-920, 2012.

ALMEIDA, Leandro da Silva; SOARES, Ana Paula. Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Ed.). **Estudante universitário: Características e experiências de formação**. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004. p. 15-40.

AMARAL, Alberto. A reforma do ensino superior em Portugal. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Org.). **Políticas de ensino superior: Quatro temas em debate**. Matosinhos: CIPES, 2007, p. 10-21.

AMARAL, Alberto; TAVARES, Orlanda; SANTOS, Cristina. Higher education reform in Portugal: An historical and comparative perspective of the new legal framework for public universities. **Higher Education Policy**, Portugal, v. 26, n. 1, p.05-24, 2013.

ANDRADE, Andrea Faria Barro; KIPNIS, Bernardo. Cursos superiores de tecnologia: Um estudo sobre as razões de sua escolha por partes dos estudantes. In: MOLL, Jaqueline (Ed.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 175-191.

BALSA, Casimiro. Processo de democratização e acesso ao ensino superior em Portugal. In: AMARAL, Alberto (Eds.). **Políticas de ensino superior. Quatro temas em debate**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008, p. 249-289.

BARIANI, Isabel Cristina Dib et al. Psicologia escolar e educacional no ensino superior: Análise da produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 1, p.17-27, 2004. Semestral. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100003>

BISINOTO, Cynthia; MARINHO-ARAUJO, Claisy. Psicologia Escolar na Educação superior: Atuação no Distrito Federal. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 1, n. 16, p.111-122, 2011. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672015000200004>

BISINOTO, Cynthia; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Serviço de psicologia escolar na Educação superior: uma proposta de atuação. In: GUZZO, Raquel (Ed.). **Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas: Alínea, 2014. p. 277-296.

BISINOTO, Cynthia; MARINHO-ARAUJO, Claisy. Sucesso acadêmico na Educação superior: Contribuições da Psicologia Escolar. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde**, Portugal, v. 4, n. 1, p.28-46, 2014. Recuperado de <<https://revistaepsi.com/artigo/2014-ano4-volume1-artigo2/>>

BISINOTO, Cynthia, MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Leandro. Contribuições da psicologia escolar à promoção do sucesso acadêmico na educação superior. Trabalho apresentado em **Seminário Internacional Contributos da Psicologia em contextos educativos**, Braga, Portugal, 2010. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11460>

BISINOTO, Cynthia; MARINHO-ARAUJO, Claisy; ALMEIDA, Leandro da Silva. A atuação da psicologia escolar na educação superior: Algumas reflexões. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Portugal, v. 45, n. 1, p.39-55, 2011. Recuperado de <<https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1293>>

BISINOTO, Cynthia; MARINHO-ARAUJO, Claisy; ALMEIDA, Leandro da Silva. Serviços de Psicologia na Educação superior: Panorama no Brasil e em Portugal. **Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación**, Braga, v. 1, n. 1p.82-90, 2014. Recuperado de <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2014.1.1.27/11>

BRANDÃO, Marisa. Educação profissional e ensino superior: Do governo FHC ao governo Lula. **Cadernos Cemarx**, Campinas, v. 6, n. 1, p.189-204, 10 mai. 2009. Recuperado de <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10782>>

BRASIL. **Decreto n. 7.234**, de 19 de jul. de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, Brasília, DF, jul. 2010. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm.

BUCCI, Maria Paula Dallari; MELLO, Paula Branco de. Democratização e acesso à educação superior. **Série Cadernos Flacso**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p.1-4, 10 mar. 2013. Recuperado de <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/GEA_OPINIAO_N08.pdf>

CAIXETA, Juliana Evangelista; SOUSA, Maria do Amparo de. Responsabilidade social na educação superior: Contribuições da psicologia escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira da Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p.133-140, 2013. Semestral. Recuperado de <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a14v17n1.pdf>>

ClAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: Horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: MOLL, Jaqueline (Ed.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 159-174.

Dias, Graça Figueredo. **Apoio psicológico a jovens do ensino superior: Métodos, técnicas e experiências**. Porto: Edições Asa, 2006.

Dias Sobrinho, José. Educação Superior: Bem público, equidade e democratização. **Revista de Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 18, p.107-126, 2013. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/07.pdf>

Dias, Diana; Sá, Maria José. Tornar-se jovem ou estudante: Um desafio desenvolvimental. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Portugal, v. 1, n. 47, p.65-84, 2013. Recuperado de <<https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1905/1261>>

DIREÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR [DGEEC]. **Informações sobre o sistema de ensino superior português, 2012**. Recuperado de http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/Estatisticas/EstudosEstatisticas/cna-dadosfinais-20112012_20122013.htm.

DIREÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR [DGEEC]. **Acesso ao ensino superior 2015, 2015**. Recuperado de http://www.dges.mctes.pt/coloc/2015/nota_cna15_3f_1.pdf.

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante. **Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Contribuições para a atuação na educação superior**. 2017. 300f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia Escolar nos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Oportunidades para atuação profissional. In: FRANCISCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes (Org.). **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2016a. p. 176-187.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar e a educação profissional e tecnológica: Contribuições para a educação superior. In: DAZZANI, Maria Virgínia; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (Org.). **Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas: Átomo e Alínea, 2016b. p. 97-113.

FERREIRA, Carolina de Abreu e Magalhães. **Intervenção psicológica no ensino superior: efeito da psicoterapia no rendimento acadêmico**. 60 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

FERREIRA, José Brites. Globalização e ensino superior: A discussão de Bolonha. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p.229-242, 2006. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10317/9580>.

GONÇALVES, Óscar; CRUZ, José Fernando. A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 1, n. 1, p.127-145, 1988.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2014**, 2014. Brasília, DF. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>.

LEFOSSE, Maria Zivaneide de Carvalhaes Moraes. Educação profissional e tecnológica: As interfaces dos IFET's. In: **Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, ética e responsabilidade social**. 31 ago – 03 set 2010; Maceió, 2010.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de Educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: Alguns cenários e leituras. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p.85-105, 2013. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/06.pdf>.

MAGALHÃES, Antonio et al. Governance and institutional autonomy: Governing and governance in Portuguese Higher Education. **Higher Education Policy**, Portugal, v. 26, n. 2, p.243-262, 2013.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia Escolar na Educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In: **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 155-202.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia escolar na educação superior: desafios e potencialidades. In: GUZZO, Raquel (Ed.). **Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas: Alínea, 2014^a. p. 219-239.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: GUZZO, Raquel (Ed.) **Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública** Campinas: Alínea, 2014b. p. 153- 175.

MENDES, Sofia; LIMA, Isabel Abreu; ALMEIDA, Leandro Silva; Simeonsson, Rune J. School psychology in Portugal: Practitioners' characteristics and practices. International. **Journal Of School & Educational Psychology**, v. 2, n. 2, p. 115-125, 2014. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30118>.

MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MONTEIRO, Silvia; ALMEIDA, Leandro da Silva. The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. **Journal of Vocational Behavior**, v. 91, n. 1, p.106-112, 2016.

MOURA, Dante Henrique. Algumas implicações da reforma da educação superior sobre a educação profissional e tecnológica. **Holos**, v. 3, p.4-14, 2007.

MOURATO, Joaquim António Belchior. O ensino superior politécnico em Portugal: presente e futuro. **Revista Forges**, v. 1, n. 1, p. 109-143, 2014. Recuperado de <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/handle/10316.2/36222>.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da educação profissional e seus reflexos na educação superior. **Revista Temas em Educação**, Paraíba, v. 22, n. 2, p.122-135, 2013.

PREDIGER, Juliana; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. Contribuições à Prática do Psicólogo na Educação Profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 34, n. 4, p.931-939, 2014. Recuperado de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000400931>.

RESAPES. **Rede de serviços de apoio psicológico no ensino superior: A situação dos serviços de aconselhamento psicológico no ensino superior em Portugal**. Lisboa: Contexto e Justificação, 2002.

SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. Explorando Possibilidades: o trabalho do psicólogo na educação superior. In:MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria (Ed.). **Psicologia Escolar: interfaces e contextos de pesquisa e intervenção**, Campinas: Alínea, 2009, p. 203-219.

SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. A Psicologia na educação superior: Ausências e percalços. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p.95-105, 2010. Recuperado de <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2253/2220>>.

SECO, Maria Graça dos Santos Batista et al. Promoção de estratégias de estudo: Contributos do Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL). **International Journal Of Developmental And Educational Psychology**, v. 1, n. 1, p.295-394, 2008.

SERPA, Maria Nasaré Fonseca; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Atuação no ensino superior: Um novo campo para o psicólogo escolar. **Revista Semestral da**

Associação Brasileira da Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 5, n. 1, p.27-35, 2001. Recuperado de <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v5n1/v5n1a04.pdf>>.

SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado dos; COSTA, Antônio Almeida. **Ensino Superior: Uma visão para a próxima década**. Lisboa: Coleção Trajectos Portugueses, 2002.

SOARES, Ana Paula; FERREIRA, Joaquim Armando; ALMEIDA, Leandro da Silva. Contributos para a validação do inventário de desenvolvimento de autonomia de Iowa com estudantes universitários portugueses. **Revista Psicologia e Educação**, Portugal, v. 1, n. 2, p.91-106, 2010. Recuperado de<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12099>>

TITON, Andrea Piana; ZANELLA, Andrea Vieira. Revisão de literatura sobre psicologia escolar na educação profissional, científica e tecnológica. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**, São Paulo,v. 22, n. 2, p. 359-368, mai./ago. 2018. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018010922>

URBANO, Cláudia. A (id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal: Da lei de bases do sistema educativo à declaração de Bolonha. **Sociologia, Problemas e Práticas**,v. 1, n. 66, p.95-115, 2011. Recuperado de<<http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n66/n66a05.pdf>>

VIEIRA, Diana Aguiar. **A transição do ensino superior para o trabalho**: O poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais. Porto: Edições Politema, 2012.

VIEIRA, Diana Aguiar; MARQUES, Ana Paula. **Preparados para trabalhar?** Porto: Consórcio Maior Empregabilidade, 2014.

WITTER, Geraldina. Psicólogo Escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. In: GUZZO, Raquel (Ed.).**Psicologia Escolar: LDB e educação hoje**, Campinas: Editora Alínea, 1999.p. 83-104.

ZAVADSKI, Kelly Cristina; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e a formação dos professores. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n. 4, p.638-705, 2012. Recuperado de<<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v23n4/v23n4a04.pdf>>

Capítulo 5

Por uma educação anticapacitista: contribuições dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola

Marivete Gesser

Introdução

O objetivo desse texto é o de apontar as contribuições dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos. Para tanto, buscar-se-á problematizar brevemente o modo como a educação voltada às pessoas com deficiência tem sido forjada ao longo da história, e suas relações com os processos de normalização, patologização e medicalização das diferenças, os quais excluem não somente estudantes com deficiência, mas a todas as pessoas que desviam de um ideal normativo. Em seguida, será apresentado o conceito de capacitismo, suas relações com os processos de normalização e hierarquização das existências divergentes do padrão normativo estético ou funcional, bem como os efeitos do capacitismo para a produção dos desvios e legitimação dos processos de exclusão na escola. Por fim, serão apresentadas algumas contribuições do campo

dos estudos da deficiência (*Disability Studies*) para a promoção de processos educativos inclusivos.

As reflexões aqui apresentadas são decorrentes de um trabalho desenvolvido ao longo dos últimos 14 anos no campo dos estudos da deficiência a partir de uma perspectiva feminista interseccional. Desde 2011, essa atuação tem se dado por meio do diálogo entre o Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED) e o Laboratório de Psicologia Escolar Educacional da UFSC (LAPEE) e integra ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão. Esse texto surge das reflexões realizadas na interlocução entre o NED e o LAPEE, as quais possibilitam complexificar as pesquisas e práticas profissionais do ponto de vista analítico e político.

Uma das grandes frentes de atuação tem sido o campo da educação inclusiva, a qual está sendo aqui conceituada a partir de Susan Baglieri, Lynne Beijoan, Alicia Broderick, David Connor e Jan Valle (2011), com base no Modelo Social da Deficiência, como aquela que tem como finalidade o rompimento com concepções normativas de aprendizagem baseadas no modelo médico, as quais excluem as crianças que diferem do que tem sido instituído como norma do direito à educação em igualdade de condições. Além disso, esses autores destacam que a educação inclusiva é entendida como uma educação que propicia a inclusão de todas as crianças no sistema educacional por meio da eliminação das barreiras que obstaculizam o acesso ao conhecimento e a participação dos estudantes. Ela deve ser voltada ao rompimento das atividades discriminatórias e à criação de estruturas para reconhecer e valorizar a diversidade humana.

A educação inclusiva surgiu em contraposição à educação especial, que é baseada no paradigma normalidade/desvio, o qual exclui todas as variações corporais e funcionais humanas. Assim, as estratégias utilizadas na educação especial são centradas na correção de supostos déficits e na adaptação curricular para crianças com deficiência (ou invés de adequar o ensino às especificidades do estudante). Essa está comprometida com a segregação, simplificação

do currículo e estigmatização das diferenças e tem corroborado a desumanização das pessoas com deficiência, especialmente àquelas com deficiência intelectual e autismo por ter baixa expectativa sobre elas (GABEL; CONNOR, 2008). Além disso, a educação especial produz como efeito um processo de normalização, segregação e exclusão das crianças com deficiência com base no mito da criança normal. Quando o princípio da normalidade é aplicado às escolas contemporâneas, os estudantes que são percebidos e rotulados como portadores de déficits passam a ser estigmatizados por não se conformarem às expectativas (BAGLIERI et al., 2011).

A perspectiva inclusiva de educação foi construída como resultado de muita luta dos Movimentos Sociais de pessoas com deficiência e de educadores de diversas partes do mundo. Esses mobilizaram a criação de tratados e leis tais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD - (BRASIL, 2009), sendo esta última ratificada por 176 países do mundo. Os documentos citados propõem uma educação inclusiva, contrapondo-se às práticas predominantes no século passado, marcadas predominantemente pela segregação e integração dos estudantes com deficiência.

A segregação, por meio de mecanismos como o da busca pela homogeneização das turmas visando a promover a eficiência das práticas pedagógicas, produz como efeito a exclusão dos estudantes com deficiência e com características normativas divergentes do que é esperado nesse espaço. Essa perspectiva é fortemente apoiada no que autores como Anahi Mello (2016), Gregor Wolbring (2008), Fiona Campbell (2001) e Sunaura Taylor (2017) denominam capacitismo. Na segregação, aqueles estudantes que não se enquadram em um determinado padrão de normalidade, o qual tem sido instituído a partir do binômio norma/desvio, tendem a ser matriculados em escolas especiais e instituições de caridade.

As escolas espaciais são um exemplo da implementação da perspectiva segregacionista, uma vez que, ao invés de propiciar o convívio

vio de crianças com diferentes características funcionais, ao partir de uma percepção inferiorizante da pessoa, esse modelo restringe o convívio delas a espaços segregados. Segundo Rios (2010), a escola especial, ao situar a deficiência no campo da patologia e do desvio e limitar a possibilidade de participação social, apresenta inegável impacto discriminatório, ainda que muitos de seus mantenedores e incentivadores ajam visando ao benefício da pessoa deficiente. Embora a segregação tenha sido muito criticada por diversos autores contemporâneos dos campos dos estudos da deficiência e da educação inclusiva (BAGLIERI et. al. 2011; VALLE; CONNOR, 2014), ela ainda tem sido defendida por alguns educadores como a melhor opção para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de estudantes com deficiência no âmbito da educação.

A integração, a qual se fortaleceu com o advento das práticas de reabilitação, admite a participação daqueles estudantes que conseguem se adaptar às práticas pedagógicas e aos espaços da escola, centrando a responsabilidade por se adaptar às condições do ensino regular no estudante com deficiência. Portanto, na integração não há o esforço dos sistemas de ensino na adequação dos espaços e estratégias às necessidades dos estudantes, o que exclui tanto estudantes com deficiência como também estudantes sem deficiência que necessitam de mais tempo para aprender.

Embora desde a década de 80 do século passado a Psicologia Escolar tenha sido convidada a reinventar as formas de atuação profissional, visando à construção de processos educativos inclusivos que levem em conta a complexidade dos processos de escolarização, essa área de conhecimento e de atuação profissional ainda vem sendo fortemente demandada a corroborar para a manutenção de práticas pautadas na integração. Essa, por meio de inúmeras estratégias de avaliação e de intervenção, tem buscado a “correção” de supostos desvios no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, em detrimento de construir, junto com a escola, estratégias de promoção da aprendizagem considerando as especificidades dos

estudantes. Junto a isso, as práticas educativas, com o advento da modernidade, tendem a ser cada vez mais organizadas com base na diferenciação dos estudantes baseando-se na avaliação de suas capacidades, patologização daqueles desviantes por meio de rótulos provenientes do conhecimento biomédico e medicalização por meio de estratégias terapêuticas voltadas à correção dos supostos desvios nos modos de aprender (ANTUNES, 2008; CORD et al., 2015; GESSER, 2013; MOYSÉS; COLLARES, 2013; ROCHA, 2000).

Esse processo pode ser compreendido a partir das reflexões de Michel Foucault (2009) acerca do poder disciplinar e seus efeitos na normalização dos corpos. Ele ocorre por meio das práticas de comparação, diferenciação, hierarquização, homogeneização e exclusão daqueles sujeitos que não se conformam ao que é idealmente esperado pelo contexto escolar. Esse processo de normalização, segundo Foucault (1988), faz parte de uma biopolítica voltada ao adestramento dos corpos para que eles se tornem úteis e dóceis para o sistema de produção vigente na atualidade.

É importante destacar que as práticas educativas pautadas na integração e na segregação estão hoje em dissonância com o que propõe a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), como também a LBI - Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência – LBI – (BRASIL, 2015), o que vem desafiando as diferentes áreas do conhecimento a produzirem novas práticas profissionais. Especificamente sobre a inclusão dos estudantes com deficiência, no artigo 27 da LBI ressalta-se que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa

com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Como se pode perceber, a LBI desafia os sistemas de ensino a construir processos educativos inclusivos nos diferentes níveis de ensino. Os autores vinculados ao campo dos estudos da deficiência na educação (BAGLIERI et al. 2011; VALLE; CONNOR, 2014) e do Desenho Universal da Aprendizagem (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2018) têm mostrado que a construção de estratégias de ensino acessíveis tende a beneficiar não somente os estudantes com deficiência, mas todos os estudantes do sistema de ensino. Todavia, esse é um grande desafio considerando os padrões normativos de aprender presentes na educação. Assim, o próximo tópico abordará acerca do capacitismo e seus efeitos na educação.

O capacitismo e seus efeitos na educação

Percebi que o capacitismo é uma força que se estende para além dos deficientes. *Todos* os corpos estão sujeitos à opressão do capacitismo. Ele ajuda a formar nossas opiniões e valores culturais, assim como nossas noções do que significa ser independente, como medir produtividade e eficiência, o que é normal e, até mesmo, o que é natural. (TAYLOR, 2017, p. 21, tradução nossa)¹

Neste tópico, primeiramente será apresentado o conceito de capacitismo, buscando-se mostrar o quanto que ele é um elemento estruturante da sociedade, tal qual gênero, sexualidade, raça e classe social, constituindo, dessa forma, pessoas com e sem deficiência. Em seguida, serão apresentados alguns efeitos do capacitismo na edu-

.....
1 “I realized that ableism is a force that expands beyond disabled people. All bodies are subjected to the oppression of ableism. It helps form our cultural opinions and values as well as our notions of what it means to be independent, how to measure productivity and efficiency, what is normal, and even what is natural” (TAYLOR, 2017, p. 21).

cação. Mas, para introduzir o debate, cabe fazermos algumas perguntas, as quais vão enredar a problematização do tema. O que é capacitismo? Como essa categoria surgiu? Como o capacitismo tem sido compreendido no campo dos estudos da deficiência? Quais os efeitos do capacitismo no modo como nos relacionamos com a deficiência? Que efeitos o capacitismo produz nas práticas educativas?

Os autores vinculados ao campo dos estudos da deficiência, buscando uma analogia às formas de discriminação já nominadas na sociedade ocidental, como o racismo e o sexismo, propuseram o termo *ableism* para se referir à discriminação por motivo de deficiência. Esse termo foi traduzido no Brasil como capacitismo². Fiona Campbell (2009) é uma importante autora que tem conceituado o capacitismo, bem como mostrado a relação desse processo com um ideal de corponormatividade que tende a ser compulsoriamente produzido. A autora destaca que o capacitismo se refere a:

O capacitismo se refere a [...] uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de eu e de corpo (o padrão corporal) que é projetado como o perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência, então, é lançada como um estado diminuído de ser humano. (CAMPBELL, 2001, p. 44, tradução nossa).³

O conceito proposto por Campbell aponta que os conhecimentos produzidos pelo modelo médico são utilizados como parâmetro para a legitimação do capacitismo, à medida que reiteram o que é a norma e o que desvia dela em termos de padrões funcionais e da estrutura do corpo. Em consonância com o conceito proposto por Campbell, Mello (2016) destaca que o capacitismo é materializado

.....
2 Anahi Guedes de Mello historicizou o capacitismo no Brasil (MELLO, 2019).

3 “[...] a network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as the perfect, species-typical and therefore essential and fully human. Disability then, is cast as a diminished state of being human” (CAMPBELL, 2001, p. 44).

por meio de atitudes preconceituosas e geradoras de discriminação que hierarquizam pessoas em função da adequação de seus corpos a padrões de beleza e capacidade funcional.

Vale destacar que o processo de hierarquização dos corpos inerente ao capacitismo é construído tendo como referência os corpos e modos de funcionar das pessoas sem deficiência, os quais são caracterizados como superiores e têm servido como referências para classificar as supostas limitações das pessoas com deficiência. Assim, o capacitismo possibilita a visibilização dos processos de discriminação das pessoas cujas variações corporais não atendem aos padrões normativos.

O capacitismo tende a produzir muitos efeitos na sociedade contemporânea. Um deles se refere à naturalização do pressuposto de inferioridade das pessoas com deficiência, concebendo seu fracasso como uma consequência de seus impedimentos e lesões. Além disso, por ele estar amplamente difundido na ciência, nas práticas sociais e nos meios de comunicação, o capacitismo tem sido amplamente incorporado no contexto cultural a ponto de as próprias pessoas com deficiência, muitas vezes, julgarem-se em dívida com tais padrões e buscarem se adequar a eles e se comportarem conforme as exigências sociais normativas, conforme aponta Geisa Böck (2019). A autora cita como exemplo de expressões capacitistas a apropriação, pelo senso comum, de termos inicialmente criados pela psicomетria para classificar o desempenho intelectual das pessoas com deficiência intelectual, tais como “retardado” e “idiota”, que são hoje usados para humilhar pessoas em situações de conflito nas relações cotidianas e, principalmente, nas redes sociais.

Um dos efeitos do capacitismo, o qual tem sido amplamente denunciado por integrantes do Movimento Político de Pessoas com Deficiência no Brasil por meio da campanha “#ÉCapacitismoQuando...”, é que, em função dos processos discriminatórios vivenciados pelas pessoas com deficiência, elas acabam sendo solicitadas, o tempo todo, a “provarem” suas capacidades e superarem suas limitações funcionais, o que dificulta a opção por uma vida ordinária. Outro exemplo de

capacitismo é quando as pessoas são julgadas pela sua aparência física ou pelas suas capacidades funcionais e, com base nisso, impedidas de participar dos diferentes espaços sociais. Quando os sistemas de ensino, com base em parâmetros normativos, não buscam a acomodação das necessidades de estudantes que, por exemplo, comunicam-se por meio de sistemas de comunicação alternativa, isso também pode ser configurado como uma forma de capacitismo. Ademais, o capacitismo dificulta o acesso à educação, trabalho e atividades de lazer, pois quando a sociedade é construída com base em ideais de corpornormatividade, a participação das pessoas com deficiência tende a ser obstaculizada. Como efeito desse processo discriminatório, há uma tendência de produção de uma situação de culpabilização individual e de vulnerabilidade social.

Gregor Wolbring (2008) amplia a concepção de capacitismo, sinalizando que há diferentes formas de ele acontecer. Para o autor, quando se exclui alguém baseado nas habilidades humanas normativas, trata-se de um capacitismo baseado no modelo médico da deficiência, o qual rejeita a noção de variação humana proveniente do modelo social. Outra forma de capacitismo é a baseada no sexismo, o qual desqualifica as mulheres para justificar a dominação masculina. Ademais, o autor destaca que algumas teorias racistas têm classificado pessoas provenientes de determinadas raças e/ou grupos étnicos como cognitivamente menos capazes do que outros e caracteriza esse processo como capacitismo baseado no racismo. Essa compreensão do capacitismo amplia o debate interseccional, uma vez que a pessoa pode ser, por exemplo, uma mulher negra, pobre e com deficiência.

Sunaura Taylor (2017) tem sinalizado para a dimensão estrutural do capacitismo, uma vez que ele é estruturante da sociedade e afeta não somente as pessoas com deficiência. Ele tem contribuído com a patologização de várias populações, infantilizando-as, declarando-as fracas, vulneráveis, sem inteligência, propensas à doença, menos avançadas, necessitando de cuidados. Dentre essas, destaca-se

a desqualificação social de mulheres, pessoas negras, pessoas de países periféricos – imigrantes ilegais e refugiados - que são consideradas como menos capazes. Nas palavras da autora:

Essa patologização está intrinsicamente entremeadada com o capacitismo, que situa os marcadores de deficiência, como vulnerabilidade, fraqueza, anormalidade física e mental e dependência, como indesejáveis. Consequentemente, quaisquer atributos físicos ou mentais que possam ser atribuídos (quer seja falso ou verdadeiro) a essas condições são vistos como deficiências biológicas, naturais, que precisam ser reguladas e controladas. Essas ideologias da deficiência ajudaram a definir populações inteiras como deficientes por meio de alegações de inferioridade intelectual e física, como pode ser observado em estereótipos racistas que definem as pessoas negras como fisicamente robustas, mas intelectualmente inferiores às brancas, comunidades indígenas como carentes de gestão e propensas à doença, e mulheres brancas de classe alta como delicadas demais para trabalhos intelectuais ou físicos rigorosos. (TAYLOR, 2017, p. 17 tradução nossa).⁴

Como efeito do capacitismo, há, segundo Taylor, um processo de afastamento e até animalização⁵ dessas identidades marginalizadas. Esse pode se manifestar por meio de cuidados de prevenção de deficiências, como também pelo afastamento das pessoas com deficiência do convívio social e diminuição do seu status por meio

.....
4 “This pathologization is intricately tied up with ableism, which asserts that markers of disability, such as vulnerability, weakness, physical and mental abnormality, and dependency are undesirable. Consequently, any physical or mental attributes that can then be associated (falsely or accurately) with these conditions are seen as biological, natural deficiencies that need to be regulated and controlled. These ideologies of disability have helped define whole populations as disabled through claims of intellectual and physical inferiority, as can be seen in racist stereotypes that posit black people as physically robust but intellectually inferior to white people, indigenous communities as in need of management and prone to disease, and upper-class white women as too delicate for rigorous intellectual or physical work” (TAYLOR, 2017, p. 17).

5 A autora critica tanto a animalização da deficiência, como também o antropocentrismo, que desqualifica seres como animais (Taylor, 2017).

da associação deles à condição animal. Mas quais os efeitos do capacitismo no contexto da educação?

O capacitismo naturaliza processos de exclusão no contexto escolar, à medida que localiza as dificuldades de aprendizagem e permanência escolar/acadêmica no sujeito. Além disso, Taylor (2017) e Böck (2019) destacam que a narrativa capacitista incita o discurso da superação, em detrimento da construção de ambientes acessíveis, abertos a uma maior variedade de pessoas.

Assim como o sexismo e o racismo, o capacitismo corrobora a exclusão de estudantes pobres, negros, indígenas, mulheres e pessoas com deficiência, sendo esse processo amplificado quando esses marcadores sociais da desigualdade se interseccionam. As pesquisas com base na perspectiva intessecional têm oferecido informações valiosas sobre a vida de pessoas localizadas dentro de identidades multiplamente discriminadas (por exemplo, afro-americanos, mulheres). Jacqueline Moodley e Lauren Grahlan (2015) realizaram um estudo com base na análise dos dados da Pesquisa intitulada “Estudo sobre Dinâmica da Renda Nacional da África do Sul” (South African Labour and Development Research Unit de 2014). As autoras compararam dados de pessoas com e sem deficiência, de homens e mulheres com deficiência e também analisaram a intersecção desses dados com a raça. Com base na análise dos resultados, elas identificaram que a deficiência se cruza com o gênero, bem como com a idade e a raça, produzindo em resultados negativos na educação, no emprego e na renda para todas as pessoas com deficiência, especialmente para as mulheres negras com deficiência. Em termos de acesso à educação, o estudo mostrou que as pessoas com deficiência tiveram uma média de 2,5 anos a menos de educação do que as pessoas sem deficiência. Além disso, as mulheres com deficiência adquiriram os níveis mais baixos de educação.

Analisando-se especificamente a intersecção raça e deficiência no campo da educação, os estudos de Nirmala Erevelles (2000, 2013) mostram os efeitos dessa na produção de exclusão de crianças negras. Segundo a autora, nos Estados Unidos, as crianças de cor são des-

proporcionalmente categorizadas como deficientes, e com base em uma justificativa supostamente biológica, são segregadas pelo sistema escolar em salas de aula de educação especial (ou seja, separada). Assim, ocorre o que a autora chama de racialização da deficiência e deficientização da raça (EREVELLES, 2013).

Por fim, considerando que a legislação recente relacionada à deficiência (LBI e CDPD), embora não nomeie a discriminação por motivo de deficiência como capacitismo, tem fortemente apontado a necessidade de se romper com práticas discriminatórias das pessoas com deficiência, cabe aos profissionais que atuam nas políticas públicas, dentre eles aos psicólogos, construir suas práticas voltadas ao rompimento dessa forma de discriminação. Mas o que pode o psicólogo escolar, em meio à história de diagnóstico, patologização e medicalização das diferenças, fazer para produzir fissuras no capacitismo?

Os estudos da deficiência e sua potência para a produção de fissuras no capacitismo

Nesta última seção, serão apresentadas algumas contribuições do campo dos estudos da deficiência para a produção de fissuras no capacitismo no contexto da educação. Para tanto, primeiramente será brevemente apresentado o campo dos estudos da deficiência, com ênfase no modelo social da deficiência. Em seguida, a partir da apresentação das contribuições dos autores dos estudos da deficiência na educação e das autoras feministas, serão apresentados alguns princípios que poderão iluminar a construção de práticas educativas inclusivas. É importante destacar que não se pretende esgotar o assunto. Apenas apontar direções para futuras pesquisas e práticas voltadas à promoção de processos educativos inclusivos.

Visando ao questionamento do modelo médico da deficiência, o qual é baseado no binômio norma e desvio já previamente abordado na primeira seção deste texto, surgiu, na década de 70 do século passa-

do, o campo dos *disability studies* (estudos da deficiência). Esse campo de estudos está preocupado com o desenvolvimento interdisciplinar de uma área crescente de conhecimentos e práticas que surgiu a partir das reflexões realizadas no movimento das pessoas com deficiência, e que veio a ser conhecido como o “modelo social da deficiência”. Em linhas gerais, essa perspectiva propõe o rompimento de concepções sobre a deficiência que reduzem a compreensão do fenômeno às lesões e aos impedimentos do corpo e objetiva uma virada conceitual ao incorporar questões sociais e políticas em sua análise (DINIZ, 2007; GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2012, 2014).

O modelo social da deficiência parte do pressuposto de que as pessoas com deficiência são sistematicamente discriminadas e excluídas da participação na sociedade contemporânea, sendo este o resultado negativo das barreiras atitudinais, físicas e institucionais que estabelecem tal limite às pessoas com impedimentos corporais (LANG, 2009; BARNES, 2009; SHAKESPEARE, 2018). Nesse modelo, a deficiência não é considerada uma tragédia individual, um castigo ou o resultado de certo pecado; não é uma enfermidade que requer tratamento; não deve ser objeto de caridade, nem de ações sentimentais e condescendentes que só geram dependência. Em outras palavras, a deficiência deixa de ser compreendida a partir de um campo estritamente biomédico confinado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação, que associam a deficiência a uma condição médica ou a uma tragédia pessoal, e passa a ser também um campo das humanidades (DINIZ, 2007; GARLAND-THOMSON, 2002; POLLARD; BLOCK, 2017). Portanto, é uma questão de direitos humanos (NUSSBAUM, 2007).

Com a entrada das autoras feministas no campo dos estudos da deficiência, esse vem sofrendo grandes transformações. Essas autoras, sem negar que a deficiência é uma forma de opressão, vêm trazendo outros elementos para pensar a experiência da deficiência, tais como: (a) o entendimento da deficiência como uma categoria de análise constitutiva da subjetividade e da interseccionalidade desta com as questões de raça, gênero, sexualidade, geração e classe social

(GARLAND-THOMSON, 2002, GESSER et al. 2012), (b) a crítica à noção de independência e defesa da dependência e da interdependência como inerentes à condição humana (KITTYAY, 2015), (c) o cuidado com um princípio que deve atravessar todas as relações e como um direito humano fundamental para aquelas pessoas cuja manutenção da vida depende dessa prática (KITTYAY, 2015) e (d) a importância de visibilizar a experiência da dor (WENDELL, 1996). Portanto, a inserção das autoras feministas nos estudos da deficiência trouxe uma importante ampliação desse campo de estudos do ponto de vista científico e político. Assim, o diálogo entre o feminismo e o campo dos estudos da deficiência aponta para a emergência de análises que tornam mais complexo o entendimento da experiência da deficiência, bem como para a necessidade de as políticas públicas serem voltadas à promoção da inclusão social na/pela diversidade.

Essas análises voltadas à complexidade e interseccionalidade da deficiência foram incorporadas pelos Estudos da Deficiência na Educação. Esse campo parte do pressuposto de que é necessário garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso às mesmas oportunidades oferecidas aos cidadãos não deficientes, incluindo o acesso à educação, à vida familiar, liberdade de expressão, inclusive sexual e opções de emprego (GABEL; CONNOR, 2008). Para tanto, os autores defendem a perspectiva da Educação Inclusiva, a qual deve romper com padrões normativos visando à inclusão de todas as variações humanas. Ou, em outras palavras, Baglieri et al. (2011) defendem a necessidade de se voltar a educação para o rompimento com as atividades discriminatórias e à criação de estruturas para reconhecer e valorizar a diversidade humana.

Baseados no entendimento de que as dificuldades das crianças na escola não resultam unicamente de supostas “dificuldades de aprendizagem”, mas podem surgir de uma série de fatores relacionados com a deficiência, a língua, a renda familiar, a origem cultural, o gênero ou a origem étnica, os autores defendem a perspectiva da educação inclusiva como aquela que propicia a inclusão de todas as crianças no sistema educacional por meio do rompimento das bar-

reiras à aprendizagem e garantia da participação a todas as crianças (BAGLIERI et. al., 2011, p. 2124).

Além de se buscar o rompimento com as barreiras que obstaculizam a participação social de pessoas com deficiência no sistema escolar, os estudos da deficiência na educação apontam que precisamos desconstruir todas as normas que produzem os desvios dos estudantes tanto com deficiência como com outras condições/intersecções que fazem quem que elas/es desviem da norma. Ou seja, urge a necessidade de se questionar normas relacionadas à corporeidade e funcionalidade, raça, gênero, sexualidade e classe social, que como já vimos na seção anterior, são a base do capacitismo. Mas como poderemos construir uma educação anticapacitista? Acredita-se que esse é um desafio bastante complexo, mas abaixo serão apresentadas algumas estratégias de atuação profissional que poderão corroborar esse desafio.

Um grande desafio para a construção de estratégias que rompam com o capacitismo é o de se remover as barreiras que obstaculizam o acesso ao conhecimento e a participação social dos estudantes nos diferentes níveis de ensino. Essas barreiras podem ser arquitetônicas, de transporte, atitudinais, comunicacionais, pedagógicas e metodológicas. Precisa-se estar atento ao modo como as questões de classe social podem complexificar esse desafio, pois para que todos os estudantes possam acessar a escola, é necessário que não só as instituições de educação sejam acessíveis, mas também todo o percurso da casa do estudante à instituição de ensino. Assim, a garantia do acesso aos estudantes com deficiência nos diferentes níveis de ensino demanda a construção de uma cidade inclusiva, pautada nas normas técnicas do desenho universal (GESSER; NUERNBERG, 2017). Além disso, as barreiras atitudinais – mitos, preconceitos, estereótipos e estigma - também precisam ser desconstruídas. Bock et al. (2018) apontam o DUA como uma estratégia eficaz para a remoção das barreiras presentes nas práticas pedagógicas, uma vez que esses autores propõem que o ensino deve ser organizado visando à diversidade de perfis de aprendizagem dos estudantes, de modo que a inclusão seja pelo modo como o estudante vai querer acessar o

conhecimento, e não pela deficiência. Em outras palavras, o DUA, por oferecer diversas formas de se acessar o conhecimento, respeita o perfil funcional dos estudantes com e sem deficiência.

A construção de processos educativos inclusivos, que rompem com o capacitismo, também passa pela garantia da participação dos estudantes com deficiência na definição das estratégias de ensino. Os estudos que têm sido realizados no NED têm mostrado que pessoas com uma mesma deficiência necessitam de diferentes estratégias de acomodação. O estudo de Patrícia Muccini-Schappo (2017), o qual teve como objetivo identificar barreiras e facilitadores presentes na trajetória escolar de estudantes surdocegos no ensino superior em diferentes regiões do Brasil, evidenciou que esses enfrentam inúmeras barreiras para ter acesso ao conhecimento e garantia da participação. Embora os 12 participantes entrevistados relatassem ao todo oito diferentes formas de comunicação utilizadas, com muita frequência as instituições de ensino no qual eles estavam estudando decidiam pelo recurso que eles deveriam utilizar sem a participação deles, o que acabava se transformando em barreiras obstaculizadoras do acesso ao conhecimento.

O questionamento dos ideais modernos de independência, os quais atravessam e constituem as sociedades contemporâneas, e defesa das relações de interdependência como constitutivas de todos nós também é um elemento central na promoção processos educativos inclusivos. Assumir a dependência e a interdependência como inerentes à condição humana é essencial para pensarmos a construção de práticas educativas baseadas no que Eva Kittay (2015) chama de Ética do Cuidado.

Para finalizar, faz-se necessário investir na formação de professores visando ao acolhimento da diversidade humana nos diferentes níveis de ensino. Propõe-se que essa formação seja baseada em uma perspectiva interseccional, política e inclusiva da deficiência, conforme já defendido por Marivete Gesser, Pamela Block e Adriano Nuerberg (2019) com base em uma revisão de literatura realizada a partir dos estudos da deficiência de matriz feminista. Essa tem como principais características: (a) a defesa da inclusão da deficiência como

categoria de análise a qual, na intersecção com gênero, raça, geração, região e religião, produz subjetividade; (b) a compreensão da deficiência como uma expressão da variação humana; (c) a necessidade de se romper com práticas capacitistas, ancoradas ao modelo médico, para se promover a participação e a agência de pessoas com deficiência; (d) o princípio de que as pesquisas e as práticas profissionais devem ser realizadas com a participação das pessoas com deficiência; (e) a promoção de práticas voltadas a inclusão das pessoas com deficiência nos diversos âmbitos de suas vidas.

Referências

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BAGLIERI, S. et al. [Re]claiming “Inclusive Education” toward cohesion in educational reform: Disability studies unravels the myth of the normal child. **Teachers College Record**, New York, v. 113, n. 10, p. 2122-2154, 2011.

BARNES, C. Unchiste “malo”: ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? In: BROGNA, P (Org.). **Visiones e revisiones de la discapacidad**. México: FCE, 2009. p. 101-122.

BÖCK, G. L. K. **O Desenho Universal para a Aprendizagem e as contribuições na Educação à Distância**. Tese (Doutorado em Psicologia) – UFSC, Florianópolis, 2019.

BÖCK, G. L. K; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 143-160, jan./mar., 2018.

BLOCK, P.; POLLARD, N. Who occupies disability? **Cadernos Terapia Ocupacional**, UFSCar, São Carlos, v. 25, n. 2, p. 417-426, 2017.

CAMPBELL, F. K. “Inciting Legal Fictions: Disability’s Date with Ontology and the Ableist Body of the Law.” **Griffith Law Review**, London, v. 10, n.1, p. 42-62, 2001.

CAMPBELL, F. K. **Contours of Ableism – The production of disability and abledness**, London: Palgrave Macmillan, 2009.

CONNOR, D. J.; GABEL, S. L. "Crippling" the Curriculum Through Academic Activism: Working Toward Increasing Global Exchanges to Reframe (Dis)Ability and Education. **Equity & Excellence in Education**, London, v. 46, n. 1, p. 100-118, 2008.

CORD, D. et al. As Significações de Profissionais que atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) Acerca das Dificuldades de Aprendizagem: Patologização e Medicalização do Fracasso Escolar. **Psicol. Cienc. Prof.**, v.35, n. 1, p. 40-53, 2015

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 1994. Recuperado em unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf

DINIZ, D. **O que é deficiência**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

EREVELLES, N. Educating unruly bodies: critical pedagogy, disability studies, and the politics of schooling. **Educational Theory**, Champaign, v. 50, n. 1, p. 25-47, 2000.

EREVELLES, N. (Im)Material Citizens: Cognitive Disability, Race, and the Politics of Citizenship. In: WAPPETT, M.; ARNDT, K. (Ed.). **Foundations of Disability Studies**. Palgrave Macmillan, New York, 2013.p. 145-176.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. Vontade de saber (Vol. 1). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. Os recursos para um bom adestramento. In: **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.p.167-189.

GARLAND-THOMSON, R. integrating disability, transforming feminist theory. **NWSA Journal**, Baltimore, v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002. Recuperado de <https://muse.jhu.edu/article/37970>.

GESSER, M. Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do Psicólogo. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 33, n.spe., p. 66-77, 2013.

GESSER, M.; BLOCK, P; NUERNBERG, A. H. Participation, agency and disability in Brazil: transforming psychological practices into public policy from a human rights perspective. **Disability and the Global South**, Valetta, v. 6, n. 2, p. 1772-1791, 2019.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das

teorias feministas da deficiência. **EducareRevista**, Curitiba, n.spe.3, p. 151-166, 2017. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.52925>

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. Gender, sexuality, and experience of disability in women in Southern Brazil. **Annual Review of Critical Psychology**, Manchester, v.11, n. 1, p.417-432, 2014. Recuperado de <https://thediscourseunit.files.wordpress.com/2016/05/23-gender.pdf>.

KITTAY, E. F. Centering justice on dependency and recovering freedom. **Hypatia**, Cambridge, v. 30, n. 1, p. 285-291, 2015. <https://doi.org/10.1111/hypa.12131>

LANG, R. The United Nation Convention on the right and dignities for persons with disability: a panacea for ending disability discrimination? **European Journal of Disability**, Amsterdam, v. 3, n. 3, p. 266-285, 2009.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e Vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência. capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, A. G. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. In: PRATA, N.; PESSOA, S. C. (Org.). **Desigualdades, gêneros e comunicação**. 1ªed. São Paulo: Intercom, 2019, p. 125-142.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: o Obscurantismo Reinventado. In: COLLARES, C. A. L.; Moysés, M. A. A.; CINTRÃO, M. (Orgs.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p.41-64.

MOODLEY, J.; GRAHAM, L. The importance of intersectionality in disability and gender studies. **Agenda**, London, v. 29, n. 1, p. 1-10, 2015.

MUCCINI-SCHAPPO, P. **Estudantes com surdocegueira na universidade: mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

NUSSBAUM, M. *Las fronteras de la justicia*. Madrid: Paidós, 2007.

RIOS, R. R. Direito da antidiscriminação por deficiência. In: DINIZ, D.; SANTOS, W.(Orgs.). **Deficiência e discriminação**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2010, p. 73-97.

ROCHA, M. L. Educação em Tempos de Tédio: um desafio a micropolítica. In:TANAMACHIE,; ROCHA, M. L.; M. PROENÇA, M.(Orgs.). **Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 185-207.

SHAKESPEARE, T. **Disability: the basics**. New York, NY: Routledge, 2018.

TAYLOR, S. Beasts of Burden: Animal and Disability Liberation. **The New Press**, 2017.

VALLE, W. J; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

WENDELL, S. The rejected body: Feminist philosophical reflections on disability. New York: Routledge, 1996.

WOLBRING, G. The politics of Ableism. **Development**, Washington DC, v. 52, n. 2, p. 252-258, 2008.

Capítulo 6

“Não se meta com meus filhos”: discutindo gênero e sexualidade na escola

Paula Biazetto Machado Sombrio

Raquel de Barros Pinto Miguel

No atual cenário do Brasil, pensar a sexualidade e o gênero dentro do contexto escolar torna-se relevante, uma vez que nos últimos anos vem se instaurando uma conjuntura de retrocessos, conservadorismo e ataques às sexualidades entendidas como “desviantes”. A chamada “ideologia de gênero”¹ e os argumentos contra a inclusão dos temas gênero e sexualidade nas discussões com estudantes em sala de aula evidenciam a retomada dos discursos conservadores e preconceituosos presentes na nossa sociedade. Dessa forma, esse texto pretende contribuir para a discussão acerca de temas como sexualidade, gênero e educação, bem como problematizar o contexto atual brasileiro.

Para iniciar, faz-se necessário conceituar quais os entendimentos de gênero e sexualidade que serão, aqui, utilizados. Assim sendo, a sexualidade será compreendida como um construto social e cultural e que possui uma história, visto que ela é construída de diferentes maneiras

.....

1 Ao longo do texto tal expressão será discutida.

através das culturas e dos contextos históricos (PARKER, 2000). A sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. Ela é aprendida e construída ao longo de toda a vida por relações sociais, sendo constituída pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2013).

Foucault (1988) afirma que a sexualidade é um “dispositivo histórico”, ou seja, ela é uma invenção social, uma vez que se constitui historicamente a partir de inúmeros discursos que regulam, que normatizam, que introduzem saberes e que produzem verdades. Assim, aprendemos a viver a sexualidade e o gênero a partir dos discursos perpetuados em instituições como a mídia, a igreja, a ciência, as leis, a escola e a família (LOURO, 2008). Partindo desse princípio, a sexualidade não é, portanto, algo “natural”, dado pela natureza ou vivido universalmente da mesma forma. Ela envolve processos sociais, culturais e históricos, nos quais marcadores como idade, raça, nacionalidade, classe social, orientação sexual e gênero apontam para uma pluralidade de possibilidades (LOURO, 2013).

O gênero, assim como a sexualidade, é entendido nesse contexto como uma construção social, um sistema de significados que se constrói e se organiza nas interações sociais (NOGUEIRA, 2001). Butler (2015) entende o gênero como performatividade, ou seja, a repetição de atos, signos e gestos do âmbito cultural que reforçam a construção dos corpos masculinos e femininos na sociedade. A performatividade não é um ato singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas.

Desse modo, existem concepções e funções diferentes do que se entende por ser homem e mulher dentro da sociedade (VON MUHLEN; SALDANHA; STREY, 2014). As normas de gênero disseminadas em nossa sociedade desde cedo participam da construção de comportamentos de homens e mulheres em relação à sua sexualidade. Aos homens, normalmente, é indicada a vivência plena da sexualidade, preconizada pelo grande número de parceiras e sendo ativos nas relações sexuais. Às mulheres é apontado que sejam mais passivas e que seus corpos não pertencem a elas próprias (TAQUETTE, 2010).

Gênero e sexualidade na escola: polêmicas e resistências

A polêmica a respeito das discussões sobre gênero e sexualidade na escola apresentou-se historicamente e apresenta-se, ainda hoje, de muitas formas, tais como: A educação sexual é uma questão do âmbito privado e deve ser tratada exclusivamente pela família ou a escola também deve participar? Falar sobre sexualidade pode incitar precocemente que os/as adolescentes iniciem a vida sexual? Se essas questões forem discutidas na escola, devem ser desenvolvidas em uma matéria específica ou devem ter um caráter multidisciplinar? Devem ser debatidas em um horário regular? Serão obrigatórias? Esses conteúdos devem ser dados para toda as turmas de alunos/as ou teria que haver uma separação? Meninos de um lado e meninas de outro? De um lado, aqueles e aquelas que já possuem um repertório de experiências no tema e, de outro lado, os/as que ainda não manifestam conhecimento sobre? Que tipo de formação devem ter os/as professores/as encarregados/as dessa atividade? O objetivo é prevenir, informar, orientar, moralizar? (LOURO, 1997; SEFFNER, 2011).

De acordo com Seffner (2011), não existe uma fórmula ideal para isso, e essas questões são de difícil resposta. A escola acaba muitas vezes por se debater entre reprimir ou trabalhar essas temáticas, em um movimento que é comum para qualquer tema, especialmente quando se envolve gênero e sexualidade.

Segundo os dados presentes nas Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde (BRASIL, 2010), as meninas brasileiras iniciam a atividade sexual entre os 12 e os 16 anos e os meninos entre os 15 e os 17. Um dado importante a ser destacado é que houve um aumento na detecção de casos de AIDS em meninos jovens de 15 a 24 anos, que dobrou de 2017 para 2018 (BRASIL, 2018). Segundo Toneli (2004), os/as jovens têm direito ao acesso a informações e educação em saúde sexual e saúde reprodutiva, assim como de adquirir métodos e meios que os auxiliem a evitar uma

gravidez não planejada e prevenir-se contra as infecções sexualmente transmissíveis, respeitando sempre sua liberdade de escolha.²

Isto posto, constata-se que essas temáticas necessitam ser trabalhadas junto aos/às adolescentes. Entretanto, a sexualidade tem sido abordada com restrições no contexto escolar brasileiro, estando apoiada principalmente em aspectos reprodutivos e funcionais. As questões referentes aos aspectos motivacionais, comportamentais e culturais envolvidos na sexualidade são muitas vezes relegadas ao domínio da proibição, encontrando resistências e dificuldades de abordagem nas escolas (EW et al., 2017). De acordo com Figueiró (2006), mesmo quando a sexualidade não é abordada na escola, ela também está sendo ensinada, pois o silêncio é igualmente uma forma de educar. Assim, quando não se trabalha esse tema, os/as estudantes aprendem que este é um assunto tabu, que não deve ser falado, e dessa forma, mais preconceitos e desinformações sobre essa temática podem ser reproduzidos.

O fato de as escolas pouco trabalharem assuntos de gênero e sexualidade vai de encontro à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, que sugere uma docência sem tradicionalismos, que procure atender às dúvidas e inquietações dos/as alunos/as, transmitindo informações e problematizando questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados (BRASIL, 1997). Dessa forma, a escola, como instituição educacional, tem o compromisso de reconhecer que discutir sobre sexualidade significa também abordar os aspectos emocionais e culturais ligados a ela. É importante que as conversas sobre sexualidade não abordem apenas conceitos relacionados ao ato sexual, mas explorem a sexualidade dentro de um enfoque sociocultural, abarcando a saúde reprodutiva, as relações de gênero, as relações in-

2 Nesse sentido, cabe destacar que a atual política pública do governo federal, visando à prevenção de gravidez na adolescência, de ISTs e *HIV/AIDS* através da abstinência sexual - proposta pela ministra da Mulher da Família e dos Direitos Humanos - vai na contramão dos estudos a respeito da saúde da população adolescente.

terpessoais, o prazer corporal, a autoestima, a violência e os preconceitos, posto que ela possui uma dimensão histórica, cultural, ética e política que abrange todo o sujeito (SANTOS, 2001).

Alguns estudos (FIGUEIRÓ, 2006; PAIVA, 2000) sugerem que a educação sexual na escola não deve partir da premissa prescritiva de práticas sexuais certas ou erradas. A grande contribuição da escola é produzir um espaço de reflexão sobre as diversas formas de viver a sexualidade, baseada no respeito às diferenças, aos outros e a si mesmo/a. Para uma educação de qualidade ser alcançada é necessária a promoção da diversidade sexual e a desestabilização de preconceitos e discriminações produtoras de hierarquizações opressivas e estigmatizantes. Trabalhar em favor da cultura de reconhecimento da diversidade sexual, problematizar e desestabilizar a LGBTfobia é importante para uma escola inclusiva para todas as pessoas (JUNQUEIRA, 2009).

Entretanto, conforme apontam Anami e Figueiró (2009), ao longo dos anos em que foram implementadas discussões sobre sexualidade na escola, aconteceram muitos incidentes onde as famílias demonstraram resistência ao concordar com essas ações. A maioria desses incidentes ocorreu porque os familiares de crianças e adolescentes acreditavam que a escola não era o espaço adequado para esse tipo de discussão ou por influência da formação religiosa das famílias. Dessa forma, faz-se relevante uma aproximação das famílias dos/das estudantes para compreender quais os mitos e tabus a respeito da sexualidade e do gênero aparecem nesses discursos contra a inclusão de tais temáticas na escola.

De acordo com alguns autores (GONÇALVES; FALEIRO; MALAFAIA, 2013), embora nos últimos anos tenha sido possível observar uma maior liberdade em relação a comportamentos sexuais dos/das jovens, a sexualidade é ainda considerada algo de exclusividade do mundo adulto, o que repercute em um controle do exercício da sexualidade de crianças e adolescentes. Diversos/as adultos/as enxergam a sexualidade como um assunto proibido para crianças e adolescentes, e acabam deixando de conversar sobre esses temas com seus filhos e fi-

lhas, por acreditarem que são jovens demais para isso. Muitas famílias pensam que ao abordar o tema da sexualidade com seus filhos/filhas irão estimular e antecipar as práticas sexuais dos/das adolescentes.

Esses discursos apareceram em uma pesquisa realizada com responsáveis de crianças e adolescentes do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Londrina/PR, onde foi constatado que a maioria era favorável à educação sexual na escola, entretanto apresentava receios sobre os temas a serem trabalhados. Os familiares consideravam que alguns temas poderiam despertar a sexualidade precocemente nos/nas estudantes, o que muitas vezes parte da falta de informação sobre o que é e quais são os objetivos das temáticas de sexualidade e gênero serem trabalhadas na escola. Alguns participantes responderam que não compete à escola abordar esses assuntos, e sim às famílias, e que as crianças ainda são muito jovens para aprender sobre esses temas (MATOS, 2018).

A pesquisa de Savegnago e Arpini (2018), realizada com mães de adolescentes a respeito do diálogo sobre sexualidade com seus filhos e filhas, constatou que houve críticas de uma das mães participantes quanto aos assuntos relativos à sexualidade e à forma como eram abordados na escola. Segundo ela, quando as professoras explicavam sobre essas temáticas, acabavam por deixar os/as adolescentes curiosos/as e incentivavam eles/elas a ter relações sexuais. A participante disse que deveria haver regras e idade adequada para ensinar sobre sexualidade, não trazendo essas discussões para alunos/as menores de 15 e 16 anos.

Outras autoras (REIS; MAIA, 2012) também relataram a preocupação das famílias que acreditam que oferecer informação sobre sexualidade poderia incentivar a atividade sexual dos/das jovens. Segundo elas, essa é uma crença comum a muitas pessoas que são inclusive contra campanhas de distribuição e uso de preservativos para a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis. Entretanto, de acordo com as mesmas autoras, adolescentes que trabalham essas temáticas ainda na infância, com informações acessíveis e sem repressão de dúvidas e sentimentos, acabam por adiar o início da vida sexual,

e posteriormente apresentam comportamentos de proteção. Quanto mais cedo as crianças e jovens obtiverem informações corretas sobre a sexualidade, poderão apresentar comportamentos mais seguros e de maior prevenção em relação às atividades sexuais no futuro.

Na pesquisa de Matos (2018) também foi questionado aos pais e mães dos/das alunos/as quais os conteúdos que eles/elas acreditavam que não deveriam ser abordados na escola. Muitas famílias responderam que não deveriam ser trabalhados assuntos relativos à relação sexual, orientação sexual, masturbação feminina, uso do preservativo e “ideologia de gênero”. Pelas respostas desse estudo fica nítido que grande parte das famílias acredita que a abordagem sobre sexualidade na escola deve ser restrita a assuntos do âmbito da biologia, visto que não concordam em trabalhar temas como gênero, diversidade sexual e tabus como a masturbação feminina. No entanto, de acordo com Seffner e Picchetti (2016), a escola é o ambiente adequado para abordar temas como gênero e sexualidade numa perspectiva biológica, mas também em uma perspectiva histórica, cultural e política, visto que gênero e sexualidade são marcadores que representam a estruturação e hierarquias das sociedades.

Outra barreira que pode impedir o diálogo entre adultos e adolescentes sobre sexualidade é o fato de muitos familiares se sentirem desconfortáveis em abordar esse tema e, dessa forma, acabam omitindo informações importantes e reprimindo as dúvidas de seus filhos e filhas. Isso pode acontecer muitas vezes pelo fato de que os/as próprios/as pais e mães não tiveram a oportunidade de discutir essas temáticas na escola ou em casa quando eram jovens, devido à repressão e ao tabu que existem acerca da sexualidade e que são passados de geração em geração (GONÇALVES, FALEIRO; MALAFAIA, 2013). Esse fato foi explicitado na pesquisa de Savegnago e Arpini (2018), onde foi constatado que muitas mães tinham vergonha ou receio de falar sobre essas temáticas com seus filhos/as.

Na pesquisa de Matos (2018) foi perguntado aos responsáveis dos/das estudantes se seus filhos e filhas já haviam lhes questionado sobre algo referente à sexualidade. Mais da metade dos/das partici-

pantes afirmaram que sim. Após, foi questionado aos familiares se eles se sentiram aptos para responder tais perguntas das crianças e adolescentes, e a maioria também respondeu que sim. Entre os que responderam que não se sentiram aptos, estava a queixa de não entenderem sobre educação sexual, acharem que ainda não era a hora certa de ter essa conversa e se sentirem constrangidos/as a falar sobre sexo com seus/suas filhos/as.

Visto que muitas vezes as famílias têm dificuldade ou resistência em abordar esse tema, a escola passa mais uma vez a ser um espaço potente para discussões sobre gênero e sexualidade. Entretanto, é interessante que os familiares não deleguem essa função apenas à escola, e é profícuo haver uma efetiva parceria entre as famílias e a instituição educacional (GONÇALVES; FALEIRO; MALAFAIA, 2013).

A “ideologia de gênero” em pauta

Embora que ainda de forma tímida, percebemos nas últimas décadas, desde os anos 1990, em algumas escolas brasileiras, experiências e iniciativas que objetivam subverter situações de desigualdade, tais como de classe, gênero, raça e etnia (LOURO, 1997). Entretanto, quando são implementados arranjos mais transgressores ou questionadores, costumam aparecer inúmeras formas de reação ou resistência. Pais, mães e responsáveis de crianças e adolescentes detêm autoridade sobre a educação de seus filhos e filhas e, muitas vezes, suas concepções podem ser divergentes e conflitantes com as da escola e dos/das docentes. Os familiares dos/as estudantes são participantes envolvidos diretamente nas práticas escolares, seja como companheiros/as, seja como avaliadores/as das atividades e propostas curriculares. Assim, quando acontecem na escola atividades que objetivam problematizar e desestabilizar a norma e o convencional, as famílias dos/das estudantes podem se colocar como parceiras ou opositoras a essas ações. Na maioria das vezes, as representações mais tradicionais e conservadores conseguem mais voz, sendo acompa-

nhadas por outras vozes sociais, como a mídia, as religiões, o parlamento, etc. (LOURO, 1997).

É o caso da chamada “ideologia de gênero”, que ganhou espaço na mídia e nas conversas do cotidiano. Ouve-se nos noticiários, nas falas de parlamentares, e até nas conversas de bares. Muitos pais e mães dizem que não querem que seus filhos/as sejam contaminados/as pela “ideologia de gênero”, e que esta não deve ser ensinada na escola. Dessa forma, é importante compreender o que é a tal “ideologia de gênero” e como esse conceito foi criado e começou a ser difundido. Há evidências documentais por diversos/as pesquisadores/as que afirmam que há cerca de vinte anos, após a Conferência Internacional sobre População no Cairo em 1994, e a IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher em Beijing, no ano de 1995, intelectuais laicos e lideranças religiosas católicas criaram a noção de “ideologia de gênero” (JUNQUEIRA, 2018; MISKOLCI, 2018) para resumir o que eles entendiam como diferença entre seus interesses e o pensamento das feministas. Entretanto, foi em 1998 que o conceito de “ideologia de gênero” começou a ser disseminado na Conferência Episcopal da Igreja Católica do Peru, com o tema que já sinalizava o fantasma que estavam criando: “A ideologia de gênero: seus perigos e alcances”. O documento discorria sobre a existência humana originada em uma lei natural, imutável, criada por Deus e comprovada cientificamente pela biologia. Além disso, procurava demonstrar que os/as defensores/as da “ideologia de gênero” promoviam a destruição da família, da educação, da cultura e da religião (CÉSAR; DUARTE, 2017).

No contexto do Brasil e da América Latina, o ponto de partida e disparador do “pânico moral” (COHEN, 1972, 2011) sobre a “ideologia de gênero” foi o reconhecimento legal das uniões entre pessoas do mesmo sexo em 2010 na Argentina e em 2011 no Brasil. Uma semana após o reconhecimento da união entre pessoas do mesmo sexo pelo Supremo Tribunal Federal no Brasil, o então deputado (e atual presidente da República) Jair Bolsonaro iniciou um movimento para proibir o material do Programa Escola Sem Homofobia

que seria distribuído nas escolas para combater a discriminação e a violência contra pessoas LGBT (MISKOLCI, 2018). O programa demonstrava que o Estado passava a reconhecer a necessidade de desenvolver uma política educacional voltada às questões de direitos humanos que envolvessem a abordagem de gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar. Em resposta, foi criado um “pânico moral” a partir de uma forte campanha sobre os malefícios desses materiais para as crianças (BALIEIRO, 2018).

Bolsonaro apelidou o material de “kit *gay*” (como ficou tão conhecido durante as eleições presidenciais de 2018), e teve o apoio da bancada evangélica e, de forma não tão visível, mas até mais numerosa, de congressistas católicos/as e conservadores/as agnósticos/as. Os/as deputados/as conseguiram atrair a atenção da mídia, sob a imagem da criança que estaria em ameaça pela circulação desse material, que segundo eles/elas induziria à homossexualidade (MISKOLCI, 2018). Ao invés de se apresentarem como contrários ao avanço dos direitos à população LGBT, para não demonstrarem seus posicionamentos de fundo preconceituoso, esses grupos se mostraram como defensores/as dos direitos das crianças. Transformaram seus adversários em inimigos da família e da sociedade e construíram uma ameaça às crianças, tendo um grande apoio da opinião pública e recebendo publicidade midiática (BALIEIRO, 2018). Assim, conseguiram que a então presidenta Dilma Rousseff vetasse a distribuição do material e iniciou-se um movimento mais forte contra o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos no congresso.

Alguns anos mais tarde, entre a metade de 2014 e o final de 2015, a chamada “ideologia de gênero” se difundiu novamente nos noticiários e nas mídias sociais, dessa vez com novos/as empreendedores/as morais para barrar as discussões sobre gênero e sexualidade na escola (BALIEIRO, 2018). De acordo com Luis Felipe Miguel (2016), durante os debates sobre o novo Plano Nacional de Educação em 2014, o movimento Escola Sem Partido, uma associação até então pouco conhecida, criada em 2004 para combater o que definia como “doutrinação marxista” nas escolas, passou a adotar como alvo a chamada

“ideologia de gênero”. Sua pauta foi sendo incorporada por diferentes grupos políticos, desde evangélicos (neopentecostais ou não), católicos e laicos, que se uniram para espalhar o espectro da “ideologia de gênero”, alastrada como uma ameaça às crianças e à “família tradicional brasileira”. A ampla circulação da falácia da “ideologia de gênero”, vista como a destruição da “família tradicional”, a legalização da pedofilia e o fim dos papéis “naturais” de homens e mulheres fez com que fosse criado um “pânico moral” e uma demonização do “inimigo”, sendo que o objetivo era apenas a promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual na educação (REIS; EGGERT, 2017). Com todo esse temor disseminado, após intensos debates sobre a “ideologia de gênero”, o Plano Nacional da Educação foi aprovado pela então presidenta sem a menção do termo gênero na versão final do documento.

No ano de 2015, quando os estados e municípios discutiram os planos de educação estaduais e municipais, o debate ficou ainda mais em voga. Empreendedores/as morais formados por grupos de interesses diversos juntaram-se para reagir ao avanço dos direitos sexuais, e principalmente para barrar a luta contra a homofobia e o reconhecimento da diversidade de gênero no ambiente escolar (MISKOLCI, 2018). O Movimento Escola sem Partido ainda elaborou um modelo de notificação extrajudicial anônima para que pais e mães usassem com a finalidade de coagir professores e professoras que transgredissem os princípios do movimento, como abordar assuntos de gênero e sexualidade em sala de aula. Os/as docentes passaram a ser vistos/as como doutrinadores/as que atrapalhariam a relação entre as famílias e seus filhos/filhas, o que pode ser visto em lemas como “meus filhos, minhas regras” ou “não se meta com meus filhos”, em páginas da internet que apoiavam o movimento (BALIEIRO, 2018). Vale ressaltar que esses movimentos não ocorreram somente no Brasil, mas também na Europa e América Latina, com grupos que utilizavam os mesmos emblemas “*Con Mis Hijos No Te Metas*”³.

.....
3 O movimento “Con Mis Hijos No te Metas” é abordado no documentário “Gênero sob ataque” (2018), que discute a ofensiva de grupos religiosos contra a “ideologia de gênero” na América Latina.

Grupos religiosos financiaram a produção de materiais como cartilhas, artigos e notícias que tratavam dessa temática, postados em sites cristãos e distribuídos nos municípios de todo o Brasil, com o objetivo de popularizar o discurso contra a “ideologia de gênero”. Foi elaborada uma cartilha com o título “Você já ouviu falar da Ideologia de gênero?” (CARTILHA, 2015), que falava sobre o perigo que os/as filhos/as estavam correndo por conta desta ideologia, e exigia que as famílias se posicionassem contra os termos gênero e orientação sexual serem colocados nos planos de Educação Estaduais e Municipais (MACHADO, 2018).

Novamente em 2017, na discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma política pública que estabelece as diretrizes para a educação básica escolar em todo o país, o discurso sobre “ideologia de gênero” entrou em voga. Um dos pontos mais polêmicos do documento foi sobre a temática de gênero e orientação sexual dentro da escola. A campanha contrária à discussão desses temas no contexto escolar ganhou repercussão na mídia mais uma vez, e fez com que a versão final do documento não contivesse mais os termos gênero e orientação sexual (FREIRE, 2018).

Esse ano, os debates sobre a “ideologia de gênero” apareceram em várias regiões do país novamente. Em Santa Catarina, mais especificamente, deputados/as estaduais de posição conservadora pressionaram o governo do estado a retirar os termos “relações de gênero”, “identidade de gênero” e “diversidade sexual” do Currículo Base da Educação Infantil e Fundamental do Território Catarinense, que havia sido divulgado pela Secretaria de Educação do Estado. O governador Carlos Moisés, filiado ao PSL, logo se posicionou pedindo a revisão de tal documento no qual essas temáticas seriam, então, excluídas, visto que ele não compactua com essas “abordagens”.

Heteronormatividade no contexto escolar

Diante de todos esses “apagamentos” dos temas gênero e sexualidade dentro do contexto escolar e da propagação da “ideologia de

gênero”, Freire (2018) traz então a discussão sobre a centralidade da heteronormatividade na política pública de educação do Brasil. A heteronormatividade pode ser entendida como a naturalização e hegemonia de uma forma específica de sexualidade, a heterossexual, dentro da nossa sociedade. É um regime de crenças, atitudes e valores que coloca a heterossexualidade como naturalizada e superior a todas as outras formas de sexualidade (PORTO, 2018). O fato de se excluir as temáticas de gênero e sexualidade nas políticas públicas de educação demonstra que existe uma estratégia político-discursiva dos grupos conservadores no Brasil, que buscam excluir as pessoas que não se adequam à norma da heterossexualidade voltada para a reprodução. Há uma constante preocupação em afirmar a constituição de corpos masculinos e femininos heterossexuais, como se só existisse uma identidade fixa que deve ser aceita (FREIRE, 2018).

Segundo Junqueira (2018), não é por acaso que o campo da educação está entre os que recebem atenção prioritária desses movimentos contra a “ideologia de gênero”, e parece ser onde eles têm encontrado mais facilidade para acabar com propostas inclusivas, antidiscriminatórias, que possuem o intuito de valorizar a laicidade, o pluralismo, a promoção do reconhecimento das diferenças e a garantia do caráter público e cidadão da formação escolar. Os problemas da educação brasileira e desafios relativos às garantias do direito à educação para todos e todas são colocados de lado, e os discursos voltados à deslegitimação da liberdade docente e desestabilização do caráter público e laico da instituição escolar como espaço de formação crítica e plural ganham espaço.

A censura ao termo gênero nos planos educacionais, bem como à identidade de gênero, demonstra uma ação deliberada de impedir que mulheres e pessoas LGBT tenham acesso a discussões e meios de aprendizado para demandar a igualdade e autonomia, assim como direitos fundamentais e de segurança. Na visão desses grupos conservadores, mulheres, negros e pessoas LGBT devem ter seus direitos restringidos pelas autoridades religiosas, psicológicas e políticas. Não é apenas uma coincidência que muitos/as entre eles/as defendam a

“cura *gay*”, ataquem as religiões afro-brasileiras, ou façam apologia à tortura e ditadura (MISKOLCI, 2018).

O discurso da “ideologia de gênero” é problemático, pois tem se convertido em uma forma de legitimação da violência contra pessoas que não se enquadram a um modelo ideal e fixo de feminilidade e masculinidade. Ao ser contra as temáticas de gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar, esses discursos conservadores mobilizam uma suposta neutralidade educacional, sendo essa forma de apagamento das diferenças uma violência, pois legitima atos violentos contra qualquer pessoa que não se identifique à ideologia heteronormativa de gênero (FREIRE, 2018). Sob o domínio do medo, os grupos autoritários estabelecidos disseminam ódio e perseguição ao alastrar o fantasma da “ideologia de gênero” como forma de manter subalternizados/as aqueles e aquelas que buscam seus direitos e igualdade jurídica através do conceito de gênero (MISKOLCI, 2018).

Além disso, esses discursos contra os debates sobre gênero e sexualidade na escola demonstram que há um entendimento da criança e do/a adolescente como seres que não possuem subjetividade nem conhecimentos prévios. Como se alunos e alunas fossem uma página em branco, onde os/as docentes tivessem um poder quase sobrenatural de moldar os pensamentos e atitudes de estudantes, sem que estes/estas tivessem qualquer capacidade crítica. Os conhecimentos e ensinamentos são questionados o tempo todo na sala de aula, e isso faz parte do trabalho de docentes. Estudantes e docentes ensinam e aprendem o tempo inteiro no contexto escolar e o processo de ensino aprendizagem não é uma via de mão única, mas uma relação de trocas, onde estão envolvidos os conhecimentos, subjetividades e visões de mundo de todas as pessoas. Dessa forma, não falar sobre gênero, sexualidade e diferenças não fará com que esses temas não apareçam no cotidiano escolar, visto que eles fazem parte da vida de todas as pessoas (VENCATO; SILVA; ALVARENGA, 2018).

Não debater gênero e sexualidade no ambiente escolar contribui para a persistência das desigualdades, violência e discriminações so-

ciais. As discussões sobre gênero e sexualidade na escola podem ajudar a diminuir o machismo e a misoginia, além de conduzir à promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual, por meio do aprendizado do convívio com todas as diferenças. Assim, podem-se evitar situações de sofrimento, adoecimento e abandono da escola por razões de discriminação e violência (BRANDÃO; LOPES, 2018).

Ademais, é importante salientar que no campo dos estudos de gênero existem teorias que contemplam diversas disciplinas, matrizes teóricas e políticas e não há, portanto, apenas um conceito de gênero, muito menos uma ideologia. Este é disputado e possui diversos entendimentos, assim como o próprio feminismo que é plural. Dessa forma, não há como falar que existe uma “ideologia de gênero”, nem muito menos que esta ideologia objetivaria acabar com a família, transformar escolas em campos de doutrinação, dentre tantas outras falácias usadas por esses grupos antigênero (JUNQUEIRA, 2018). Segundo Butler (2019), ensinar gênero nas escolas não é doutrinação, não diz a uma pessoa como deve viver, mas abre a possibilidade para que as pessoas encontrem seus próprios modos de viver em um mundo que frequentemente as priva com normais cruéis e restritas de sexualidade.

Contexto de conservadorismos e retrocessos

Isto posto, o contexto atual em que vivemos é resultado de uma cruzada moral de duas décadas e que emergiu entre 2011 e 2014. Ficou perceptível que o combate à “ideologia de gênero” representa diferentes interesses para diversos grupos. Para a Igreja, representa uma vertente teórica e política que contesta sua hegemonia em fóruns internacionais, para seguidores/as religiosos/as é uma noção que ameaça as concepções idealizadas sobre a “família tradicional” e, para agnósticos/as com interesses políticos ou econômicos vinculados à direita, representaria uma agenda oculta de doutrinação “marxista” e comunista (MISKOLCI, 2018).

Estamos vivendo um momento onde ocorre um acirramento das disputas entre os grupos estabelecidos e aqueles que demandam reconhecimento dos seus direitos (MILKOLCI, 2018). De um lado, estão os/as parlamentares conservadores/as, grupos religiosos e os respectivos segmentos da mídia dominante. Do outro lado, há os movimentos sociais, grupos de pesquisa, as sociedades científicas, as redes sociais e as mídias alternativas. De um lado, a instalação do “pânico moral” da “ideologia de gênero”, com a afirmação de um modelo machista, heteronormativo, misógino e LGBTfóbico, com a propagação da ideia da destruição do que eles consideram como a “família tradicional”. Do outro, narrativas de cunho progressistas, feministas, queer, respaldadas pelas ciências sociais e humanas, além dos conhecimentos produzidos dentro dos movimentos sociais, das mídias sociais e das práticas sociais (CÉSAR; DUARTE, 2017).

Apesar dessa conjuntura de retrocessos e mesmo que essas ofensivas aparentem força e visibilidade, elas não são intransponíveis. No campo das disputas pelos direitos humanos, especificamente os direitos sexuais e reprodutivos, sempre houve tensões, contradições e ofensivas conservadoras contra a conquista de direitos e avanços (VENCATO, SILVA, ALVARENGA, 2018). Assim, de acordo com Junqueira (2018)

é preciso reconhecer que os desafios postos por uma ofensiva de tal envergadura exigem que se analise mais detidamente a emergência e a configuração de cenários e processos políticos que, embora inter-relacionados, podem também encontrar formas, maneiras e circunstâncias mais ou menos distintas para vicejar e lograr êxito. É de se esperar que uma ofensiva transnacional, além de reunir aspectos comuns, seja heterogênea, multifacetada, contraditória e, de modo ineludível, sócio-historicamente situada. Considerar suas generalidades e especificidades, suas distintas possibilidades de operar e produzir efeitos ao longo do tempo e do espaço são passos cruciais para compreender e lidar com mobilizações que, apesar do vigor que ostentam, não são invencíveis. (p. 488).

Dessa forma, é necessário que as pesquisas no campo dos estudos de gênero continuem acontecendo e questionando discursos morais e conservadores. Assim, não se pode deixar de continuar lutando por uma escola pública inclusiva, onde gênero, sexualidade e diversidade possam ser debatidos livremente entre docentes e alunos/as. Todos esses movimentos negam que a discussão das temáticas de gênero e sexualidade seja uma incumbência da escola, com o fundamento de que nela estão implicadas escolhas morais e religiosas e que ela cabe primordialmente às famílias. Diante de todo esse cenário, qualquer iniciativa ou proposta de desestabilização desses arranjos sociais tradicionais precisa contar com a construção de redes e alianças entre os vários sujeitos envolvidos nas práticas escolares, seja dentro ou fora da escola. É importante identificar possíveis aliados/as, também difundir informações corretas, discutir e convidar os/as envolvidos/as para participarem, a fim de que reconheçam a importância de questionar e transformar os modos conservadores das relações de gênero e sexuais (LOURO, 1997).

Referências

ANAMI, L. F.; FIGUEIRÓ, M. N. D. Interação família-escola na Educação Sexual: reflexões a partir de um incidente. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL, 2009. p.87-112.

BALIEIRO, F. F. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, jun. 2018. e185306. Epub June 11, 2018. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n53/1809-4449-cpa-18094449201800530006.pdf>

BRANDÃO, E. R.; LOPES, R. F. F. “Não é competência do professor ser sexólogo” O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, 2018. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/civitas/v18n1/1519-6089-civitas-18-01-0100.pdf>

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Boletim Epidemiológico Aids e DST**. Brasília: Ministério da Saúde, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, J. Judith Butler: the backlash against “gender ideology” must stop **New Statesman**, London, 2019. Recuperado de <https://www.newstatesman.com/2019/01/judith-butler-backlash-against-gender-ideology-must-stop>

CARTILHA. **Você já ouviu falar da Ideologia de gênero?** Conheça esta ideologia e entenda o perigo que você e seus filhos estão correndo! 2015 Recuperado de <http://biopolitica.com.br/imagens/CARTILHA-ContraIdeologiaDeGenero-2015.pdf>.

CENTURIÓN, J. (Dir.). **Gênero sob ataque**. Peru, Costa Rica, Brasil e Colômbia: Clacai, 2018. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Aj3St_zUM7M

CÉSAR, M. R. A.; DUARTE, A. M. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 141-155, 2017. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000400141&script=sci_abstract&tlng=pt

COHEN, S. **Folk devils and moral panics**. London: MacGibbon&Kee, 1972.

COHEN, S. Whose side were we on? *The undeclared politics of moral panic theory*. **Crime, Media, Culture**, Thousand Oaks, v. 7, n. 3, p. 237-243, 2011.

EW, R. de A. S. et al. Diálogos sobre sexualidade na escola: uma intervenção possível. **Psicol. Pesq.**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 51-60, dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.24879/2017001100200155>.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 1-21, 2006.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, P. ‘Ideologia de gênero’ e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. **Ex aequo**, Lisboa, n. 37, p. 33-46, 2018. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aeq/n37/n37a04.pdf>

GONÇALVES, R. C., FALEIRO, J. H., & MALAFAIA, G. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. **Holos**, Natal, v. 5, n. 5, 251-263, 2013. Recuperado de <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/784>

JUNQUEIRA, R. D. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009. p. 367-444.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário políticodiscursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v.19, n. 2, p. 17-23, 2008. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MACHADO, M. D. C. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 2018. e47463. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2018000200212&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

MATOS, M. C. C. **Concepções de Pais de Estudantes do Sexto ano do Ensino Fundamental referentes à Educação Sexual na Escola.** Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) - UNOPAR, Londrina, PR, 2018.

MIGUEL, F. L. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaca no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n., 15, p. 590-621, 2016. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>

MISKOLCI, R. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, 2018. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332018000200402&script=sci_abstract&tlng=pt

NOGUEIRA, M. C. Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v.13, n. 1, p.107-128, 2001. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/41171/1/feminismo%20e%20discurso%20do%20g%25C3%25A9nero%20na%20psicologia%20social.pdf>

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: interseções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

PAIVA, V. **Fazendo arte com camisinha**: sexualidades jovens em tempo de *Aids*. São Paulo: Summus, 2000.

PARKER, R. Cultura, economia, política e construção social da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.125-150.

PORTO, D. Mononormatividade, intimidade e cidadania. **Revista Direito GV**, SP, v. 14, n. 2, p. 654-681, 2018. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322018000200654&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

REIS, V. L. dos; MAIA, A. C. B. Educação Sexual na Escola com a Participação da Família e o uso de Novas Tecnologias da Educação: Um Levantamento Bibliográfico. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 41, p. 188-207, 2012. Recuperado de <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2099/1937>

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia De Gênero: Uma Falácia Construída Sobre Os Planos De Educação Brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>

SANTOS, M. A. **Orientação sexual no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental**: uma realidade distante? Monografia (Conclusão de curso em Pedagogia) - Faculdade de Pedagogia, UFRN, Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

SAVEGNAGO, S. D. O.; ARPINI, D. M. Olhares de mães de grupos populares sobre a educação sexual de filhos adolescentes. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 08-29, 2018. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812018000100002&lng=pt&tlng=pt.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, 2011. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38119942017>

SEFFNER, F.; PICCHETTI, Y. A Quem Tudo Quer Saber, Nada Se Lhe Diz: Uma Educação Sem Gênero E Sem Sexualidade É Desejável? **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.24, n. 1, p. 61-81, 2016. Recuperado de <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6986>

TAQUETTE, S. R.. Interseccionalidade de gênero, classe e raça e vulnerabilidade de adolescentes negras às DST/aids. **Saúde e Sociedade**, cidade, v.19, suppl. 2, p. 51-62,2010. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902010000600006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

TONELLI, M. J. F. Direitos sexuais e reprodutivos: algumas considerações para auxiliar a pensar o lugar da psicologia e sua produção teórica sobre a adolescência. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 151-160, 2004. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a13>

VENCATO, A. P.; SILVA, R. L.; ALVARENGA, R. L. A educação e o presente instável: repercussões da categoria “ideologia de gênero” na construção do respeito às diferenças. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 587-598, 2018. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300010

VON MUHLEN, B. K.; SALDANHA, M.; STREY, M. Mulheres e o hiv/aids: Intersecções Entre Gênero, Feminismo, Psicologia e Saúde Pública. **Revista Colombiana de Psicología**, Bogotá, v.23, n. 2, p. 285-296, 2014. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-54692014000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

Capítulo 7

Contribuições das Clínicas do Trabalho no Contexto do Ensino Superior

Carlos José Naujorks

Milena Webber Macuglia

Bruna Kluge

Introdução

No Brasil, a intervenção psicológica voltada para trabalhadores e estudantes do ensino superior é recente. Em grande parte, essa intervenção é, na maioria das vezes, limitada ao atendimento individual do estudante universitário ou do trabalhador em educação, por meio dos serviços de psicologia e de saúde ocupacional. Diferente da Educação Básica, a Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior mantém-se como um contexto emergente de intervenção (BISIMOTO; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2011). Este texto procura contribuir com os desenvolvimentos da Psicologia Escolar e Educacional apresentando as denominadas Clínicas do Trabalho como um conjunto profícuo para interlocução. Seu objetivo é, então, destacar possíveis contribuições das Clínicas do Trabalho para o contexto da educação, em especial no ensino superior.

Ainda que as questões que envolvam o campo da educação no ensino superior sejam abrangentes, o presente texto limita-se a uma

discussão específica, qual seja, a de considerar a atividade acadêmica do ponto de vista da Psicologia Crítica do Trabalho. Toma-se como objeto duas ações distintas, articuladas pelo Projeto de Extensão “Clínicas do Trabalho no Contexto da Educação”, a saber: (a) o curso de qualificação denominado “Cidadania e Inclusão Social no Atendimento ao Cidadão”, destinado a servidores técnicos em educação da UFSC; e (b) a oficina de autogerenciamento do desempenho acadêmico, inicialmente destinada a alunos da UFSC que recebem algum tipo de benefício de permanência estudantil e que enfrentam alguma dificuldade de desempenho nos estudos.

As duas ações vinculadas ao referido projeto de extensão tiveram como fundamento a perspectiva teórica-metodológica das Clínicas da Atividade. As Clínicas do Trabalho reúnem um conjunto de teorias e metodologias de intervenção no campo do trabalho que afirma a centralidade do sujeito em relação ao trabalho. As duas intervenções em consideração procuraram destacar momentos e processos em que os estudantes e os trabalhadores em educação aparecem como sujeitos das atividades nas quais estão inseridos, bem como os desafios institucionais daí decorrentes.

De forma geral, as Clínicas do Trabalho têm como foco a relação entre subjetividade e trabalho, as vivências do trabalhador em seu contexto de trabalho, sua subjetividade na relação com o contexto e os processos de trabalho. A ênfase é a saúde do trabalhador e a relação entre a pessoa e sua atividade, a partir da perspectiva do sujeito que trabalha, e não da organização ou das necessidades de regulação do Estado. A questão central colocada pelas Clínicas do Trabalho diz respeito sobre as capacidades de agir dos trabalhadores, individual e coletivamente, frente às constrições dos processos, meio e organização do trabalho. Aparecem como centrais, então, as possibilidades de os trabalhadores elaborarem uma compreensão sobre seus processos e contextos de trabalho e, ao mesmo tempo, criarem formas pessoais e coletivas de resistência e mobilização frente às situações produtoras de sofrimento e adoecimento.

As Clínicas do Trabalho trazem uma importante inflexão em relação às abordagens tradicionais da medicina do trabalho e da saúde ocupacional (MENDES; DIAS, 1991). Essas abordagens se caracterizam por intervenções de caráter curativo ou preventivo que buscam adaptar o trabalhador às situações de risco no trabalho, organizadas no âmbito das empresas ou dos órgãos de previdência do Estado. Sua atividade é predominante avaliativa, prescritiva e, em algumas situações, preventiva. Elas não incluem o trabalhador como sujeito dos processos de saúde/doença que lhes diz respeito. As Clínicas do Trabalho se afastam, também, da perspectiva ergonômica tradicional, que vê o sujeito na sua relação com o trabalho a partir da noção de desempenho no trabalho. Nessa perspectiva, fatores propriamente relacionados ao trabalho podem ser diferenciados, avaliados e redirecionados em função das expectativas de rendimento. Aqui, também, sujeito e subjetividade não aparecem como temas relevantes (DEJOURS, 2005). Por fim, as Clínicas do Trabalho se diferenciam da psicologia organizacional e das abordagens da gestão organizacional do trabalho, as quais se constituem a partir das exigências das organizações e seus imperativos de eficiência (BENDASSOLLI; SOBOL, 2011).

Bendassolli e Sobol (2011) elencam quatro perspectivas no rol das abordagens das Clínicas do Trabalho: a psicossociologia (na qual se incluem a psicossociologia do trabalho e a sociologia clínica); a psicodinâmica do trabalho; a clínica da atividade e, por fim, a ergologia. Essas abordagens partem de diferentes epistemologias, constituem diferentes perspectivas teóricas e criam suas próprias metodologias de intervenção. Estão, no entanto, em grande parte, inter-relacionadas e podem ser trabalhadas de forma articulada. Nos trabalhos aqui apresentados, tomaram-se como referência as perspectivas da Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2010) e da Ergologia (SCHWARTZ, 2004, SCHWARTZ; DURRIVE, 2007). As duas abordagens serão tratadas a partir de três temas que, no contexto das atividades relatadas, são tomados como centrais: a questão do cotidiano e do trabalho real; a noção de saúde subjacente à relação entre sujeito e trabalho; e, por

fim, a questão da linguagem e da narrativa que o sujeito elabora sobre o trabalho.

O objetivo deste capítulo é, então, tendo como referentes empíricos duas intervenções específicas realizadas no contexto do ensino superior, destacar as possíveis contribuições das Clínicas do Trabalho para o campo da psicologia escolar e educacional. As concepções específicas trazidas pelas Clínicas do Trabalho sobre a relação entre saúde, cotidiano e subjetividade podem contribuir significativamente para a compreensão e intervenção não apenas em relação aos processos de trabalho que se realizam no contexto educacional como também para o conjunto das atividades ali realizadas.

Clínica da Atividade e Ergologia: questões centrais

É no cotidiano que se estabelece diretamente a relação entre o sujeito e o seu trabalho, onde ele pode, ou não, vivenciar a relação com o trabalho enquanto sujeito. A abordagem da Ergonomia Situada elabora uma distinção fortemente utilizada pelas abordagens clínicas do trabalho, principalmente a Clínica da Atividade e a Ergologia, qual seja, a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real (GUÉRIN et. al., 2001). O trabalho, o cotidiano do trabalho, onde o sujeito se depara diretamente com o trabalho, é o trabalho real, que acontece no dia a dia, frente à tarefa e suas prescrições, aos colegas de trabalho e à organização (chefias, estrutura burocrática etc.). Frente, também, a si mesmo: sua organização psíquica, suas relações afetivas, seu projeto profissional e de vida, enfim, sua segurança ontológica (SARTRE, 1997). A distinção entre trabalho prescrito e trabalho real é central para as Clínicas do Trabalho, primeiro, por remeter ao que acontece no cotidiano: tarefas, processos, relações interpessoais, etc. Depois, por remeter ao sujeito em situação e às possibilidades de ação desse sujeito (individual e coletivamente).

Outro ponto de partida tomado das Clínicas do Trabalho é a relação entre sujeito e o trabalho enquanto uma dimensão realizadora,

saudável. Aqui a noção de saúde, ou melhor, de processos de saúde/doença, adquire importância. O que se destaca é, então, a indagação sobre a relação de saúde e/ou sofrimento que o sujeito estabelece com o seu trabalho. Indaga-se se o trabalho pode ser algo realizador para o sujeito e se o trabalhador pode ser, por sua vez, sujeito dos processos de sofrimento e adoecimento relacionados ao seu trabalho. Abordar essas questões significa abordá-las por uma perspectiva de saúde que também considere a pessoa como sujeito de seus processos de saúde e doença. É, em grande parte, pelas elaborações realizadas por Canguilhem (2002) que as Clínicas do Trabalho abordam a questão da saúde e da doença. Canguilhem se contrapõe a uma noção de saúde como algo equivalente a uma norma, uma referência definida por determinados padrões do que seria saudável para a média das pessoas. Para o autor, a utilização das médias faz desaparecer “o caráter essencialmente oscilatório e rítmico do fenômeno biológico” (CANGUILHEM, 2002, 118). O normal é definido como um tipo ideal verificado em condições muito específicas. A questão é como o organismo, o sujeito em seu contexto e relações sociais, enfrenta as variabilidades que, de alguma forma, provocam sofrimentos e adoecimentos, incapacidades de mobilidade e superação. Nessa perspectiva:

A saúde passa a ser entendida como resposta satisfatória, na *experiência vivida*, de nossas capacidades de responder às ‘infidelidades’ que ameaçam nossa integridade e bem-estar, qualificando, assim, saúde e doença como polaridades valorativas (positiva ou negativa) relacionada à nossa capacidade de responder (ou não) às exigências normativas, assim como de produzir normas que atendam às nossas expectativas e necessidades como viventes. (AYRES, 2016, 146).

A saúde relaciona-se, dessa forma, às possibilidades de singularização do sujeito no seu trabalho. Assim, frente à necessidade da ação, mais do que a execução de um trabalho, existe um uso de si no trabalho, o real do trabalho para além do trabalho prescrito, e a possibilidade de um reconhecimento através desse uso de si, a singularização.

Essa possibilidade de singularização, de se reconhecer como sujeito do próprio trabalho, face às constrições sociais, da organização do trabalho e dos outros, é sempre um drama, uma dramática dos usos de si (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007). Dessa forma, é necessário articular esses dois momentos: as demandas realizadas pelos outros e a ação que se realiza frente a essas demandas. “Tal exigência é uma oportunidade, claro, pois é a possibilidade de ‘desanonimar’ o meio, tentando fazer valer ali suas próprias normas de vida, suas próprias referências, através de uma síntese pessoal de valores” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 197). A saúde e o sofrimento no trabalho dependem, em grande parte, do sucesso frente a essa exigência.

Uma terceira questão, central neste trabalho, diz respeito à linguagem. Para a Clínica da Atividade, a atividade, ou seja, o real do trabalho, tal qual acontece no cotidiano, é visto, sobretudo, do ponto de vista do gênero do trabalho. O gênero configura um referencial comum de conhecimentos operativos, as habilidades constituídas e transmitidas no contexto social do trabalho e coletivamente socializadas (CLOT, 2010). O trabalhador organiza seu trabalho real e ele o faz a partir de habilidades individuais, mas que foram socialmente adquiridas pela participação em uma coletividade. O sujeito apropria-se e desenvolve suas habilidades a partir do seu percurso e de sua socialização nesse coletivo. Esse compartilhamento envolve habilidades, mas também regras, normas, valores, interditos etc. O gênero configura um meio de ação, a atividade comum de trabalho.

A parte subtendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. (CLOT, 2006, p. 41).

A noção de gêneros sociais do discurso, referenciada em Jerome Bruner (2008), apresenta o caráter de memória social do gênero, seu

desenvolvimento enquanto linguagem, algo que é produzido e comunicado a partir das relações sociais e discursivamente organizado. O gênero de atividades “mantém, fixa, previamente a ação, as condições iniciais do ato singular que se desenrola.” (CLOT, 2006, p. 49).

Clot (2010) relaciona a noção de gênero profissional no trabalho com a proposta de Ivar Oddone de constituir entre coletivos de trabalho uma avaliação e validação de soluções em relação a possíveis riscos à saúde do trabalhador. Oddone apresenta a noção de “grupo operário homogêneo” (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005). O grupo homogêneo é o protagonista da análise do seu meio e dos processos de trabalho e, em cooperação com o saber técnico e especializado, valida soluções frente às situações de risco profissional. A experiência do grupo homogêneo é social na medida em que faz emergir uma experiência com o trabalho que é coletiva. Mas é, também, histórica, pois essa experiência condensa a historicidade das práticas sociais e evidencia seu caráter de continuidade, ou seja, remete para uma continuidade, para atividades e processos que são característicos de determinada profissão ou ofício. O gênero constitui, então, um conjunto de regras e de estratégias individuais específicas de um meio profissional e são utilizadas de forma conjunta. “Para determinado coletivo, trata-se de maneiras de fazer, dizer ou sentir, estabilizadas, no mínimo durante algum tempo nesse meio profissional; e que dizem respeito, por exemplo, tanto às relações com a tarefa e com os colegas, tanto à hierarquia e aos sindicatos” (CLOT, 2010, p. 89). O gênero cria uma previsibilidade para a ação no contexto de um grupo profissional. Para a Clínica da Atividade, é pelos elementos relativamente estáveis do gênero que se abre a possibilidade do estilo, como forma de singularização do sujeito através do trabalho. “O estilo pode, portanto, ser definido como uma metamorfose do gênero em curso de ação, uma repetição que vai além da repetição” (CLOT, 2010, p. 93). Ou seja, é no cotidiano do trabalho que, enquanto ato, a atividade escapa ao gênero, na medida em que o singulariza. “Os estilos são a reformulação dos gêneros em ação” (CLOT, 2006, p.51). As atividades realizadas, aqui relatadas,

procuravam evidenciar essa dupla dimensão da ação frente ao trabalho: os usos de si, como tentativa de renormatização do trabalho, e o estilo, como maneira de configurar de forma pessoal, o gênero.

Tendo como referência as noções de saúde como busca por singularização e o cotidiano como o contexto onde essa singularização concretamente acontece, a elaboração discursiva sobre a atividade acadêmica, por profissionais da educação e pelos estudantes, sua construção coletiva e seu confronto com as práticas singulares instauradas, podem constituir estratégias para o enfretamento às dificuldades e sofrimentos presentes no contexto educacional. As duas experiências relatadas a seguir apresentam-se como exemplos que procuram problematizar essas estratégias.

Relato das experiências: Clínicas do Trabalho no Contexto da Educação

Tomam-se como referentes para este trabalho duas experiências que se relacionam com o Projeto de Extensão denominado Clínicas da Atividade no Contexto da Educação. O primeiro é uma atividade de extensão de qualificação dos técnicos em educação da UFSC. Essa atividade vem sendo oferecida semestralmente há três anos e é ministrada por um docente. A segunda é uma oficina destinada a alunos de graduação da UFSC que busca problematizar os desafios da vida acadêmica frente às demandas por desempenho. Essa atividade foi realizada ao longo de três anos em parceria com um dos setores de psicologia da universidade e contou com a participação de estagiárias da ênfase em Psicologia Escolar e Educacional do Curso de Psicologia da UFSC.

A oficina com os trabalhadores em educação

O curso de capacitação “Cidadania e Inclusão Social no Atendimento ao Cidadão” é oferecido pelo Departamento de Desenvolvimento de Pessoas (DDP) para técnicos administrativos da universidade. O Curso é presencial e tem 20 horas de carga horária. Ele é oferecido em

cinco encontros de quatro horas e visa fomentar o debate entre os servidores técnico-administrativos sobre a importância da inclusão social e da garantia dos direitos ao cidadão no atendimento. Entre os anos de 2017 e 2019 foram oferecidas cinco edições do Curso, envolvendo cerca de 100 trabalhadores em educação da universidade.

O curso está estruturado em cinco temas, cada tema desenvolvido em um encontro: (a) as prescrições do trabalho; (b) o cotidiano e o real do trabalho; (c) os processos de interação social no trabalho e de (d) comunicação no trabalho; (e) engajamento e trabalho. A partir desses temas é realizada a análise da atividade. Os temas são transversalizados com os conteúdos relativos à inclusão: introdução à história da deficiência; o modelo social da deficiência em contraposição ao modelo biomédico; o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Também são transversalizadas questões sobre o racismo no Brasil; preconceito racial e cotas raciais.

A análise do trabalho tem como objetivo evidenciar as prescrições do trabalho e como elas se apresentam no cotidiano. Tomam-se situações concretas de trabalho, vivenciadas pelos participantes do curso, as quais são analisadas considerando-se as demandas específicas, as constrições do meio, dos processos e relações de trabalho; os recursos institucionais e pessoais para o enfrentamento às situações de trabalho. A seguinte matriz é utilizada para a análise das situações de trabalho:

Matriz: análise de situações de trabalho.

Setor						
Usuário	Serviço/ Demanda	Barreiras	Recursos	Ações que	Agentes	Decorências
<i>Estudante técnico, professor. Cadeirante, com deficiência auditiva ou visual. Cotista.</i>	<i>O que o usuário buscava ou pedia ao setor</i>	<i>presentes-na situação</i>	<i>que teriam sido necessários para efetivar o atendimento sem barreiras</i>	<i>podiam ser realizadas para efetivar o atendimento mesmo com as barreiras</i>	<i>envolvidos</i>	<i>possíveis</i>

A análise é feita pelo coletivo dos participantes em um primeiro exercício de autoconfrontação com o trabalho em pequenos grupos, para, depois, no grande grupo, ser realizado um segundo exercício de autoconfrontação. Cada tópico da matriz de análise das situações de trabalho é preenchido em tarjetas coloridas que são expostas e analisadas pelo grupo, como uma forma de objetivar a discussão realizada (CORDIOLI, 2005). A autoconfrontação do trabalhador com o real do seu trabalho, ou seja, com o trabalho que é de fato realizado para além das prescrições, evidencia os diversos constrangimentos presentes na atividade (da organização, dos processos e instrumentos de trabalho e das relações com os colegas e com a hierarquia organizacional) e as possibilidades de agir dos trabalhadores, bem como os usos de si possíveis presentes nas situações de trabalho. A autoconfrontação implica evidenciar ao próprio trabalhador, a partir dele, como o trabalho é realizado. Isso é feito através de um suporte que traz o real do trabalho, de uma explicitação pelo trabalhador desse trabalho através da linguagem – explicitação da atividade – que é emitida para uma plateia – o coletivo de trabalhadores - e, depois, por uma confrontação entre essa explicitação com a explicitação realizada pelos colegas (VIEIRA, 2004). A análise parte dos elementos que compõem a atividade dirigida (a tarefa; as relações com os colegas imediatos; as relações com os outros do trabalho) para evidenciar as ações do sujeito frente às diversas impossibilidades porventura presentes.

As análises realizadas ao longo das diversas edições do curso apontaram, de forma geral, para três ordens de questões. Primeiro, atitudinais: a possibilidade de enfrentamento às barreiras com as quais se deparam pessoas com deficiência depende, em grande parte, do protagonismo do servidor na situação, quando ela acontece. Isso envolve, por parte do servidor, um entendimento da situação a partir de uma perspectiva inclusiva, uma clareza dos direitos do usuário naquela situação, bem como a autonomia para tomar decisões e agir frente às situações. Segundo, relativas ao grupo e/ou ao setor: as relações hierárquicas, a postura da chefia imediata, as relações com os

colegas, os instrumentos e recursos materiais e tecnológicos disponíveis, todos esses são elementos presentes no setor ou dependentes de uma determinada dinâmica do grupo de trabalho que interferem diretamente na possibilidade de garantir ou promover situações de inclusão social. Por fim, institucionais: a presença de recursos e políticas institucionais são igualmente fundamentais para ações inclusivas por parte dos servidores e dos diversos setores da organização.

A delimitação dessas três ordens de questões teve, nas oficinas, uma dupla função: evidenciar os diferentes planos possíveis de ação do servidor: atitudinal, no setor ou institucional, e, ao mesmo tempo, circunscrever os limites dessa ação, evitando assim uma sobreimplicação com o próprio trabalho (ROMAGNOLI, 2014).

A autoconfrontação do trabalhador com as situações de trabalho parece ser um recurso relevante para a análise do trabalho, em especial para os trabalhadores em educação. Ela permite, a partir do coletivo de trabalhadores, evidenciar as possibilidades de ação frente às inúmeras restrições presentes no trabalho. O coletivo de trabalhadores assume, aqui, uma grande importância. Daniel Fáita (2002) destaca a importância de se evidenciar a pluralidade dos pontos de vista produzidos pelos próprios trabalhadores sobre suas situações de trabalho, em um esforço de “estabelecer a relação entre as características observáveis e dedutíveis da atividade verbal e as demais dimensões da atividade em geral” (FAÏTA, 2002, p.49). A intervenção, dessa forma, se caracteriza como uma: “procura de meios que permitam [ao trabalhador] ajudar os coletivos de trabalhadores a alargar o seu poder de ação no e sobre o meio de trabalho real e sobre si mesmos” (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005).

O grupo de autogestão da atividade acadêmica

O grupo de autogestão da atividade acadêmica diz respeito a uma ação de estágio curricular do Curso de Psicologia da UFSC em Psicologia Escolar e Educacional desenvolvido através de um dos serviços

de psicologia da UFSC. A ação teve início em 2017 e tinha como objetivo auxiliar os estudantes em relação às exigências de desempenho acadêmico para a revalidação das bolsas de auxílio à permanência estudantil na universidade. A ação consistiu na organização e oferta de um grupo reflexivo destinado a estudantes que recebem algum tipo de benefício estudantil e com alguma dificuldade de desempenho. A intervenção teve como referência a implementação, no âmbito da universidade, do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2010). Esse programa tem como objetivo a democratização das condições de permanência através da minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais para conclusão da educação superior e é concretizado através de auxílios e benefícios econômicos, programas e projetos que buscam diminuir a evasão nas universidades federais. Em uma perspectiva ampla, a assistência estudantil deve abarcar o estudante em sua integralidade, incluindo seus desejos e direitos, assim como sua saúde mental (DUTRA; SANTOS, 2017).

Entre os anos de 2017 e 2019, foram realizadas 25 oficinas de autogerenciamento do desempenho acadêmico, em 54 encontros e com 105 participantes. Dentre os participantes, destacaram-se estudantes de Ciências Exatas e Tecnológicas, principalmente Engenharia, que corresponderam a uma média de 25% do total de participantes. Os outros participantes estavam distribuídos entre os diversos cursos presentes na UFSC (MACUGLIA, 2019).

No decorrer das oficinas foram utilizados diversos métodos que colocavam em prática as teorias da Clínica da Atividade e da Ergologia. Nas primeiras oficinas, realizadas em 2017, foi proposto como metodologia o compartilhamento de experiências e estratégias usadas pelos estudantes para o desempenho acadêmico e na vida universitária, através de atividade em grupo e dinâmicas participativas, com no máximo quatro encontros e duração média de uma hora e trinta minutos. O objetivo colocado pela coordenação do grupo foi a mediação de processos de reflexão e a criação de estratégias frente às dificuldades no desempenho acadêmico. Tal objetivo deveria ser

cumprido através de duas matrizes de análise: (a) Identificação de informações importantes sobre os participantes, a partir de participação ativa e com a utilização de tarjetas coloridas (técnica semelhante ao utilizado nas oficinas com os trabalhadores em educação); e (b) Organização e agrupamento das tarjetas sobre o tópico específico “Principais Atividades Acadêmicas”, a partir da consigna: “Quais as atividades acadêmicas eu tenho maiores dificuldades?”. No encontro seguinte, era utilizada uma matriz para a análise das normas antecedentes, exigências, recursos pessoais e estratégias de gerenciamento sobre atividades selecionadas como mais desafiadoras, tendo como objetivo a visualização de entraves, a reflexão sobre dificuldades específicas e a criação de novas estratégias.

Em 2018, como forma de se adaptar à dinâmica dos grupos em relação à sua organização e apoiada nas teorias utilizadas como fundamentação, o planejamento e a organização das oficinas passaram por mudanças. A oficina manteve a organização em torno de quatro encontros, de duração média de uma hora e meia, mas alteraram-se as técnicas utilizadas. O primeiro encontro tinha como objetivo o acolhimento e identificação dos participantes. Depois, no segundo encontro, através da metodologia da instrução ao sócia¹, era proposto um relato e posterior análise das atividades acadêmicas em situações específicas. A partir dos relatos, identificavam-se os elementos comuns que compõem a atividade acadêmica, evidenciando-os como o gênero da atividade. Nos dois últimos encontros eram propostas uma reflexão sobre os usos de si possíveis e as alternativas de estilo por dentro do gênero da atividade acadêmica, além da finalização da oficina. É importante destacar que a participação dos estudantes e sua constância nas oficinas era bastante variável. Algumas oficinas começavam com um número significativo

1 A metodologia da Instrução ao Sócia foi desenvolvida por Ivar Oddone como um recurso para confrontar o trabalhador com sua própria atividade. A análise do trabalho é feita a partir da discussão do relato que resulta da seguinte consigna: “Suponha que amanhã eu o substitua no seu trabalho. Quais são as instruções que você deverá me passar para que ninguém perceba a substituição?” (BATISTA; RABELLO, 2013).

de participantes, vindo apenas um participante no encontro seguinte. Outras conseguiam se manter, mesmo com um número reduzido (dois ou três participantes), por três ou quatro encontros.

Em 2019 ocorreu mais uma mudança na metodologia. As oficinas foram estruturadas a partir de três encontros, utilizando a fotografia como um dispositivo para a “coanálise do trabalho” (BARROS; OSÓRIO; PACHECO, 2013). Buscava-se, assim, viabilizar, primeiro, uma autoconfrontação simples do estudante com o seu cotidiano acadêmico, durante o ato de fotografar, e, depois, a autoconfrontação cruzada, durante o diálogo entre os pares, introduzindo uma distância necessária para a análise². As análises realizadas, ao longo das oficinas, apontaram a dificuldade dos estudantes em problematizar o espaço da universidade, o silenciamento dos processos subjetivos envolvidos no processo de ensinar e aprender e uma forte individualização das dificuldades encontradas no cotidiano universitário. Evidenciou-se, também, que desigualdades de classe, renda, gênero e raça tornam as relações de saber e poder ainda mais acirradas, contribuindo para manter relações de privilégio e desigualdade no ambiente acadêmico.

Uma das questões predominantes, ao longo do desenvolvimento das oficinas, foi que os estudantes buscavam o grupo não necessariamente como um espaço de apoio em caso de desempenho acadêmico prejudicado, mas como uma tentativa de aperfeiçoar seu desempenho e métodos de estudo e organização, impulsionados talvez por uma autocobrança de um desempenho individual acima da média. Tal questão pode ser considerada a partir de um olhar institucional que procura entender os ideais de produtividade e competitividade como uma das violências perpetuadas na e pela universidade, e que estariam subjacentes ao gênero, como norma e regra (CLOT, 2010).

.....
2 Yves Clot (2006, 2010) desenvolve a metodologia da autoconfrontação simples (o trabalhador e sua atividade) e da autoconfrontação cruzada (o trabalhador e o coletivo de trabalhadores) para permitir que sejam confrontados os diversos sentidos sobre um trabalho que se realiza coletivamente. Para o autor, na análise da atividade é necessário associar à pesquisa os próprios trabalhadores, confrontando-os à sequências de imagens em que eles mesmos aparecem trabalhando.

O conjunto das dificuldades relacionadas com o cotidiano acadêmico trazidas pelos participantes nas oficinas ao longo dos períodos de 2017.2, 2018 e 2019 pode ser agrupado em três grandes categorias de demandas: (a) pessoais; (b) acadêmicas; e (c) socioeconômicas (MACUGLIA, 2019). Demandas pessoais dizem respeito aos hábitos singulares de estudo (estilo) e as formas de organizá-lo, à gestão do tempo e do ambiente de estudo. Aparecem como dificuldades a questão do “tempo para o estudo e para o lazer”³, do “local”, do “material” e da “dificuldade de se concentrar”. É frequente referências à escassez de espaços de convívio com outras pessoas, a ansiedade em relação aos processos de estudo, principalmente quando há uma percepção que “não se vai dar conta”, em relação à realização das provas e apresentações de trabalho. Ainda como dificuldades pessoais aparecem a “desorganização”, a “preguiça”, “dificuldades de leituras”.

As demandas acadêmicas dizem respeito às dificuldades em relação ao currículo do curso (discrepância entre expectativa e realidade do currículo), quantidade de atividades curriculares (sobrecarga de disciplinas); dificuldades em relação aos conteúdos ou à didática; autoritarismo nas relações professor/aluno. As demandas socioeconômicas envolvem a transição do ensino médio para a vida universitária, principalmente dificuldades em relação às disciplinas, decorrentes das diferenças entre a formação do ensino médio e as exigências do ensino superior, principalmente para alunos oriundos do ensino público. A maternidade e o trabalho são apontados, também, como grandes dificuldades. Entre os cursos da área das Ciências Exatas e Tecnológicas é recorrente o relato sobre o machismo presente entre os professores e entre os estudantes, o que parece relacionado a um contexto majoritariamente masculino.

As demandas apresentadas são mais complexas e dinâmicas do que o esquematismo da síntese apresentada permite perceber. A grande maioria dos participantes apresenta mais de um tipo de demanda e geralmente é impossível fazer esse recorte preciso sobre a categoria em

3 As aspas indicam expressões utilizadas pelos próprios estudantes, ao longo das oficinas.

que as demandas se encaixam. Sua apresentação, no entanto, cumpre a função de apontar os diferentes âmbitos da atividade acadêmica, em relação aos quais se situam, de modo diverso, os usos de si possíveis. Para além da variabilidade de estilos por dentro do gênero (CLOT, 2010), a atividade acadêmica parece envolver usos de si que remetem fortemente ao âmbito institucional. Aqui, as reflexões trazidas pela análise institucional sobre autogestão e gestão parcial são particularmente relevantes (LOURAU, 1995, 2004). Mais do que autogerenciamento de desempenho, a relação entre o estudante e seu cotidiano acadêmico envolve, em alguma medida, a análise das possibilidades de autogestão de determinados processos institucionais.

Uma discussão sempre presente entre estagiários, coordenador e técnicos, ao longo do desenvolvimento das oficinas, foi sobre o seu objetivo e a adequação da delimitação de sua especificidade e do seu nome, o que remetia sempre às noções de autogerenciamento e desempenho. As áreas do trabalho e da saúde do trabalhador ainda estão fortemente marcadas por uma concepção de saúde entendida como efeito de um “bem-fazer”, adaptando, de certa forma, o trabalhador ao seu trabalho. Quando interposta para o campo da educação e, mais especificamente, da educação superior, é necessário considerar o contexto da educação e da universidade no Brasil, com seu histórico de exclusão, segregação e produção de fracasso. No campo do trabalho, todos os trabalhadores são importantes, já que o trabalho, enquanto mercadoria, pode ser explorado. Na educação, principalmente no ensino superior, é feita uma seleção dos sujeitos aptos a ocuparem essa posição social. Essa seleção começa a ser atenuada com a política de cotas, embora ainda haja um longo caminho a ser seguido para tornar justas as oportunidades na educação superior.

Considerando este contexto, fez sentido em algum momento tomar como foco a autogestão do desempenho, já que realmente existe a demanda excessiva por um desempenho acadêmico adequado. O público-alvo inicial, estudantes que recebem assistência estudantil, no geral, não demonstra interesse na oficina, de acordo com os registros

de inscrição (MACUGLIA, 2019). O dado mais aparente no que se trata do perfil dos estudantes que participam da oficina é a presença marcante dos estudantes dos cursos do Centro Tecnológico, principalmente as engenharias. Há inúmeras hipóteses que tentam explicar esse fenômeno: a cultura do centro de exigência por um alto desempenho, a competitividade entre os estudantes, a dificuldade das disciplinas que levam a um desempenho insuficiente e reprovações frequentes etc. Não se pode afirmar com certeza qual dessas, se todas ou alguma, de forma específica, estiveram envolvidas no processo de interesse pelo grupo, por estudantes desse centro ou outros, mas é possível determinar que são fatores importantes a serem considerados ao abordar a relação entre o estudante e a atividade acadêmica.

Considerações finais: contribuições das Clínicas do Trabalho ao contexto da educação

O campo da Psicologia Escolar e Educacional no contexto da Educação Superior vem, gradativamente, diversificando e ampliando sua atuação (MOURA; FACCI, 2016). Um tanto por isso, as metodologias presentes no campo devem ser tomadas, sobretudo, como processos em construção (MARINHO-ARAÚJO, 2016). Neste trabalho, sugere-se que as Clínicas do Trabalho, em especial a Clínica da Atividade e a Ergologia, aportam conceitos e metodologias de intervenção úteis para a psicologia educacional no contexto do ensino superior. Elas remetem à possibilidade de compreender os processos de ensinar e aprender como atividade, trazendo com isso a possibilidade de colocar em destaque o sujeito, seus usos de si e suas possibilidades de singularização, por dentro da atividade.

Além disso, das experiências relatadas destaca-se a importância de incorporar a noção de cotidiano como uma dimensão fundamental de análise. O cotidiano remete ao concreto da atividade onde, através dos usos de si ou da expressão singular pelo estilo frente ao gênero, a possibilidade de ser sujeito apresenta-se. Porém, parece ser incontes-

tável a necessidade da incorporação de aspectos institucionais como diretamente afeitos às possibilidades do trabalhador em educação e do estudante gerir seu trabalho ou sua atividade acadêmica e, como decorrência, aparece também a necessidade de ampliação dos processos de autogestão. A ergologia aborda a noção do uso de si a partir do que denomina um debate de normas (SCHWARTZ, 2004). Evidencia-se o caráter institucional do desempenho, da hierarquia acadêmica, das constrictões estruturais e, frente a esses, as possibilidades de ação, de ser sujeito e de saúde constituem-se como busca por superação das estereotipias presentes nas normatividades institucionais.

Para além do indivíduo, esse processo aponta, também, para o coletivo. Aqui aparece como fundamental recuperar a dimensão coletiva da atividade acadêmica entre os trabalhadores da educação e entre os alunos. O que os singulariza se dá por um uso pessoal de recursos que são coletivamente produzidos e disponibilizados. No caso dos estudantes, a individualização da relação com a atividade acadêmica é, inclusive, um recurso social e coletivamente constituído que acaba por limitar as possibilidades dos usos de si. A constituição de coletivos relativamente pertinentes a cada um dos âmbitos da institucionalidade acadêmica parece ser um recurso relevante para a ampliação do poder de agir e de explicitação dos usos de si.

Referências

AYRES, J. R. de C. Georges Canguilhem e a construção do campo da Saúde Coletiva brasileira. **Intelligere**, Revista de História Intelectual, São Paulo, v. 2, n. 1 [2], p. 139-155, 2016.

BARROS, M. E. B.; OSÓRIO, C.; PACHECO, A. B. Oficinas de fotos: experiências brasileiras em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 121-131, 2013.

BATISTA, M.; RABELLO, L. Imagine que eu sou seu sócia. Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n.1, p. 1-8, 2013.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. Introdução às clínicas do trabalho: aspectos teóricos, pressupostos e aplicações. In: **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Editora Atlas. 2011. p.3-21.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C.; ALMEIDA, L. A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões. **Revista portuguesa de pedagogia**, Porto, v. 45, n. 1, p. 39-55, 2011. doi:https://doi.org/10.14195/1647-8614_45-1_3

BRUNER, J. **Actos de Significado**. Lisboa: Edições 70, 2008.

CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2002. [1966]

CLOT, Y. **A Função Psicológica do Trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Y. **Trabalho e Poder de Agir** Trad. Guilherme de Freitas, Marlene Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CORDIOLI, S. Enfoque participativo no trabalho com grupos. In: BROSE, M. **Metodologia Participativa: uma introdução a 29 instrumentos**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001. p.22-40.

BRASIL. **Decreto n. 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm.

DEJOURS, C. **O fator humano**. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2005.

DUTRA, N. G. dos R.; SANTO, M. de F. de S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, 2017.

FAÏTA, D. Análise das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SIVLA, M.; FÄITA, D. (Org.) **Linguagem e Trabalho**. Construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo, Cortez, 2002. p. 45-60.

GUÉRIN, F., LAVILLE, A., DANIELLOU, F., DURAFFOURG, J., & KERGUEN, A. **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blucher, 2001.

LOURAU, R. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOURAU, R. **René Lourau. Analista institucional em tempo integral**. São Paulo: HUCTEC, 2004.

MACUGLIA, M. W. **Relatório de Estágio Curricular em Psicologia**. Curso de Psicologia. Universidade Federal de Florianópolis, 2019.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, 2016.

MENDES, R.; DIAS, E. C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 25, n. 5, p. 341-349, 1991.

MOURA, F. R.; FACCI, M. G. Atuação do psicólogo no ensino superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 20, n. 3, p. 503-514, 2016.

ROMAGNOLI, R. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia & Sociedade**, BH, v. 26, n. 1, p. 44-52, 2014. doi: 10.1590/S0102-71822014000100006.

SARTRE, J. P. **O Ser e o Nada**. Petrópolis, Vozes, 1997 [1943].

SCHWARTZ, Y. Trabalho e Gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, M. et. al. (Org.). **Labirintos do Trabalho**. Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.23-33.

SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho e Ergologia**: Conversas sobre a atividade humana. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007.

VASCONCELOS, R.; LACOMBLEZ, M. Redescubramo-nos na sua experiência: O desafio que nos lança Ivar Oddone. **Laboreal**, Porto, v. 1, n. 1, p. 38-51, 2005. [.http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU5471122647:5:23351](http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU5471122647:5:23351)

VIEIRA, M. A Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO, M. et al., **Labirintos do Trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.215-237.

Capítulo 8

PARQUE: Um programa de estágio na Universidade Federal de Santa Catarina

Denise Cord

Juliana Silva Lopes

Leandro Castro Oltramari

Introdução

O Programa de Atenção e Resignificação da Queixa Escolar (PARQUE) foi estruturado em 2012 por um conjunto de professores vinculados à ênfase em Psicologia Escolar e Educacional, do curso de Graduação em Psicologia da UFSC. O principal motivador da estruturação de um programa desta natureza consistiu em congregar as ações de estágio em psicologia escolar como campo de produção de conhecimento e de compartilhamento de práticas de professores e psicólogos(as) escolares vinculados(as) ao Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE).

Os princípios de base do PARQUE, assim como dos profissionais a ele vinculados, posicionam-se como alternativa à perspectiva

patologizante e medicalizante do fracasso escolar, bem como possibilidade de contribuir para a modificação desta perspectiva tanto no contexto educacional, quanto das famílias atendidas. Isto considerado, foram delineados os seguintes objetivos:

Integrar ações de ensino, pesquisa e extensão no campo da psicologia escolar e educacional.

Desenvolver e aprimorar projetos de pesquisa e atuação profissional na área de Psicologia Escolar e Educacional que sejam articulados com o projeto pedagógico do Curso de Psicologia.

Articular e estabelecer parceria entre professores vinculados a ênfase Psicologia e Processos Educacionais, ao Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE) e à Secretaria Municipal de Educação, visando o desenvolvimento de projetos no âmbito da Educação Infantil, Educação Inclusiva, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. (PARQUE, 2012, p. 4-5).

O PARQUE se estabelece dentro do que se identifica como Psicologia Escolar Crítica, pensamento inaugurado a partir das obras de Maria Helena Souza Patto, **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar (1987) e **A produção do fracasso escolar** (1990). Ambas se tornaram marcos no campo do pensamento da Psicologia Escolar brasileira. Isto porque a autora, por meio de um trabalho muito bem fundamentado, desconstrói a lógica de “singularização” e “culpabilização” dos estudantes com história de fracasso escolar, abordando a produção deste fenômeno no contexto das escolas públicas como síntese da complexa gama de funcionamentos escolares, pautados em preconceitos de classe e por escolhas epistemológicas e didático-pedagógicas reducionistas e a-críticas.

Patto (1987; 1990) rompe com lógicas isolacionistas das explicações singulares, sejam elas de caráter subjetivista ou biológico, problematizando as relações escolares como um campo constituído por condicionamentos sócio-históricos. E o faz a partir de uma análise acurada do sistema educacional no qual os estudantes estão inseri-

dos, relacionando tais condicionantes sociais e históricos às histórias individuais destes estudantes e suas famílias.

Por meio da análise crítica da constituição da Psicologia como ciência de forma geral e, em especial, da Psicologia Escolar, a autora desvela a estreita relação entre o compromisso da psicologia com os interesses das classes dominantes, numa perspectiva seletiva e adaptacionista de intervenção junto às questões escolares, fazendo uma crítica radical às práticas diagnósticas baseadas na psicometria que, em geral, examinam crianças abstratas e identificam no estudante o “problema do não aprender na escola” (PATTO, 1987, 1990, 2000).

Seguindo a linha de argumentação e lógica de Patto (1990), um grupo de profissionais vinculados ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo desenvolveu uma abordagem para trabalhar de maneira interventiva as questões escolares, denominada “Orientação à Queixa Escolar” (SOUZA, 2007). O que seria exatamente isso? A autora a define como a compreensão de que a queixa escolar possui em seu interior o “processo de escolarização”.

Sendo assim, entende este fenômeno como uma rede onde se encontram estudantes, escola e família sendo o contexto escolar o *locus* privilegiado dessa rede. Compreendendo que esta rede está interligada dentro de um processo histórico que faz com que os fenômenos somente tenham sentido sendo compreendidos a partir dela. Assim, a intervenção se propõe a dar “sentido, conhecer e problematizar tal história...” (SOUZA, 2007, p. 100).

Com base em pressupostos teórico-filosóficos semelhantes, Tanamachi e Meira (2003, p. 27) sustentam que o psicólogo se coloque como “mediador no processo de elaboração das condições necessárias para a superação da queixa escolar [...]”, o que exige “[...] a descrição e análise da relação entre o processo de produção da queixa escolar e os processos de subjetivação/objetivação dos indivíduos nele envolvidos, como uma mediação necessária à superação das histórias de fracasso escolar”.

Em acordo com estas compreensões, passamos a trabalhar com a ideia de que a queixa escolar pode ser ressignificada junto aos sujei-

tos escolares, incluindo familiares de estudantes identificados como “portadores” de queixas diversas. Nosso entendimento é que tal resignificação passa por um processo reflexivo e dialógico, pelo qual os agentes escolares apreendem a queixa em seu significado mais amplo.

Portanto, aquilo que é vivido pelos sujeitos é fundamental, mas a compreensão não pode ficar reduzida a esta dimensão. Ao compreender o que acontece nas múltiplas dimensões do processo de constituição da queixa, entendemos que se torna possível uma nova compreensão do fenômeno o que, por sua vez, possibilita o surgimento de novas práticas (AMATUZZI, 2009).

Contextos de Intervenção

Inicialmente, o Programa foi proposto à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis objetivando acolher demandas frequentes de estágio em unidades escolares vinculadas à Rede Municipal de Educação. Buscando a efetivação da parceria, realizamos diversos encontros entre integrantes do PARQUE e coordenadores dos núcleos de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Após as primeiras tratativas, alguns estagiários iniciaram trabalhos de observação e de acolhimentos às queixas em unidades educacionais, uma vez que tínhamos como perspectiva desenvolver parte das ações no contexto escolar e um conjunto delas no campus universitário, mais propriamente no contexto do LAPEE¹ e do Serviço de Atenção Psicológica (SAPSI), vinculados ao Departamento de Psicologia.

Por fim, o projeto não teve prosseguimento junto aos segmentos da Educação Infantil e Fundamental, devido à negativa de gestores da Secretaria Municipal de liberação dos professores responsáveis pelos encaminhamentos a participarem de encontros mensais de es-

1 O LAPEE constituiu-se em suporte para o programa por ser um laboratório a partir do qual são desenvolvidos projetos de estágio, pesquisa e extensão que contribuem com a formação acadêmica de estudantes de graduação em Psicologia pela UFSC.

cuta e estudos com a equipe do PARQUE na Universidade, em seus horários de trabalho. Também não foi possível obter liberação no pagamento de transporte para deslocamento até a universidade de estudantes encaminhados e seus familiares. Como compreendíamos que o conjunto de mediações necessárias à ressignificação da queixa escolar deveria incluir, também, a escuta clínica e grupal dos envolvidos na produção e vivência da queixa encaminhada, consideramos que a Secretaria, não contribuindo minimamente para a efetivação do Programa na rede municipal de educação, desautorizou o papel da Universidade como espaço formativo e de enfrentamento e manejo das queixas escolares, tanto para educadores, quanto para educandos e suas famílias.

Durante algum tempo continuamos vinculados a Secretaria Municipal da Educação, desenvolvendo atividades junto aos núcleos de Educação de Jovens e Adultos. Tais atividades envolviam a realização de oficinas temáticas com os estudantes, nas quais eram debatidas questões de interesse desta população, tais como: projetos de vida, sexualidade, organização para o estudo etc.

Do mesmo modo, também foram trabalhados temas de interesse dos educadores da EJA, em reuniões de planejamento pedagógico, problematizando aspectos das relações de ensino e aprendizagem nesta modalidade de ensino, bem como outros temas apresentados pelos educadores como desafios cotidianos: “desmotivação dos estudantes”, “indisciplina” e “situações de violência”. Outra atividade desenvolvida junto a este segmento consistiu na mediação de grupo formado pelos coordenadores dos núcleos de EJA do município, na modalidade desenvolvida pelo Instituto de Psicologia da USP (IPUSP), denominada Plantão Institucional².

.....
2 O Plantão Institucional é um trabalho desenvolvido por profissionais do Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP e se configura como uma estratégia metodológica que se propõe a mediar junto a equipes de profissionais ou outros grupos (como de pais, por exemplo), conflitos, desafios e a produção de estereótipos que se estabelecem no seu interior, paralisando suas ações. Através desta estratégia os grupos passam a tematiza-los, problematizando-os em busca de soluções institucionais e políticas mais amplas (LERNER et al. 2014).

No entanto, como consideramos que a metodologia do PARQUE não pode ser experimentada e avaliada a partir destas modalidades de intervenção junto a EJA, optamos por apresentar e problematizar neste texto as ações desenvolvidas junto ao Colégio de Aplicação (CA) da UFSC. Logo após a interrupção do desenvolvimento do Programa junto a SME, voltamos nossa atenção para este contexto, o qual contempla todos os níveis de ensino da Educação Básica e é integrante da universidade.

Vale ressaltar que, por ser um Colégio de Aplicação no interior do campus universitário, este tem uma longa trajetória de parceria com os cursos de graduação, inclusive o de Psicologia. Nosso curso teve, com frequência, seus estudantes realizando estágios não curriculares no Colégio. Mas, ressalta-se que a escolha de realizar o PARQUE no CA se deu a partir da contratação de psicóloga para a escola, que permitiu uma ação sólida e sistematicamente articulada entre as duas instituições.

O PARQUE no Colégio de Aplicação

O Colégio de Aplicação (CA) da UFSC foi criado em 1961, como campo de estágio, pesquisa e extensão para os cursos de licenciatura desenvolvidos na universidade. Atualmente, o CA oferece turmas de Ensino Fundamental e Médio, compreendendo cerca de 1.000 estudantes, 120 professores, 45 técnicos administrativos em educação e funcionários terceirizados que são responsáveis pela limpeza e segurança da escola.

Desde 2014 conta com dois psicólogos escolares em seu quadro funcional, que compõem a equipe pedagógica da escola, cuja atuação é multidisciplinar, incluindo profissionais da orientação educacional, da educação especial, do serviço social, da enfermagem, dentre outros.

Em agosto de 2013, com a entrada da primeira psicóloga educacional no Colégio de Aplicação (CA) da UFSC, inicia-se uma parceria com o objetivo de, por um lado, contribuir com a formação de futuros psicólogos por meio da realização do estágio profissiona-

lizante em Psicologia Escolar e Educacional e, por outro, colaborar com o acolhimento, a atenção e a ressignificação da queixa escolar no CA, por meio da implementação do PARQUE.

Com base nos conhecimentos produzidos pelo que se convencionou chamar de “psicologia escolar crítica”, identificada por Souza (2017, p. 64) como aquela que “efetiva realmente o conceito de ‘práxis’, estabelecendo um compromisso com a realidade social e os desafios postos socialmente para a educação escolar”, e atentos ao que sustenta Meira (2000, p. 36) quando afirma que “é do trabalho que se desenvolve no interior das escolas que emergem as grandes questões para as quais se deve buscar os recursos explicativos e metodológicos que possam orientar a ação do psicólogo escolar”, procuramos desenvolver princípios teórico-metodológicos e ético-políticos para a formação de psicólogos escolares.

Dentre esses princípios destacam-se:

- A horizontalidade nas relações entre os participantes do PARQUE: estagiários, supervisores acadêmicos e supervisores locais.
- A construção conjunta entre supervisores locais, acadêmicos e estagiários das ações de avaliação e intervenção da queixa escolar, desenvolvida durante os momentos destinados às supervisões do estágio.
- A realização de supervisões coletivas, de frequência semanal, com a participação dos estagiários e todos os supervisores de estágio (acadêmicos e locais)³.

.....

3 O supervisor acadêmico é um docente do curso de psicologia que realiza supervisões do exercício profissional e orientações teóricas, sendo responsável pelo processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no estágio; o supervisor local é o psicólogo que trabalha na escola e é responsável pela inserção do estudante no campo de estágio e o acompanhamento das atividades práticas do mesmo. No PARQUE, as orientações teóricas e discussões sobre o exercício profissional se dão, em conjunto, pelos supervisores acadêmicos e locais.

- O respeito aos conhecimentos e práticas desenvolvidos na escola, com atenção às possibilidades e limites institucionais.
- O caráter orgânico, crítico e criativo da relação entre a universidade e a escola.

Nos seis anos de realização do PARQUE no Colégio de Aplicação recebemos mais de quarenta estudantes das fases finais do curso de graduação em Psicologia da UFSC, que atuaram no acolhimento, na atenção e na ressignificação da queixa escolar.

Os estágios profissionalizantes se iniciam na sétima fase do curso, tendo duração anual, mas matrículas semestrais. Os graduandos precisam realizar seus estágios em, no mínimo, duas ênfases curriculares⁴ e os mesmos não podem ser realizados concomitantemente. Assim, o grupo de estagiários do PARQUE é composto por estudantes que estão cursando seu primeiro ou segundo estágio profissionalizante.

Outra característica importante é que o ingresso no curso de Psicologia ocorre duas vezes ao longo do ano letivo, sendo uma em março e outra em agosto, o que acarreta termos no mesmo grupo estudantes iniciando o estágio, enquanto outros estão concluindo. Tal diversidade traz para o grupo de estudantes diferentes níveis de contato com a prática, possibilitando arranjos nos quais os iniciantes sejam apresentados ao campo pelos iniciados e estudos e discussões já realizados sejam retomados.

A quantidade de participantes (supervisores e estagiários) do PARQUE tem variado ao longo dos anos. Em média, três professores do curso de graduação em Psicologia da UFSC ofertam de uma a duas vagas de estágio por semestre. Tendo por base os princípios de horizontalidade nas relações e de criação coletiva, entendemos que

4 As ênfases do Curso de Psicologia da UFSC são as seguintes: (a) Saúde e Processos Clínicos; (b) Trabalho, Organizações e Gestão; (c) Psicologia Escolar/Educacional e (d) Processos Comunitários e Ações Coletivas.

todos aqueles que participam do PARQUE, e realizam o estágio no Colégio de Aplicação, constituem um mesmo grupo de trabalho. Em alguns semestres, em decorrência desta compreensão, tivemos um grande grupo composto por quatro supervisores acadêmicos, dois supervisores locais e até dez estagiários.

Gostamos de pensar nos supervisores (tanto locais quanto acadêmicos) como mediadores da práxis. Consideramos aqui que o trabalho dos mediadores se difere daquele comumente identificado como supervisão. A supervisão preconizaria uma ideia de visão acima e superior daquele que não está diretamente envolvido na ação. No caso compreendemos que os mediadores estão envolvidos na ação e implicados no processo de formação, tanto nas experiências desenvolvidas no interior da escola, mediadas pelos psicólogos escolares, quanto na discussão das elaborações e compreensões dos fenômenos identificados pelos estagiários nos contextos de intervenção, num processo contínuo de aprendizagem conjunta que respeita e valoriza os diferentes tipos de conhecimentos e experiências presentes no grupo.

Como apontam Tanamachi e Meira (2003), com base na Teoria de Vigotski, o professor tem o papel de mediar a relação do estudante com o objeto do conhecimento; assim como, as relações interpessoais que se desenvolvem no contexto educacional. Portanto, dentro dessa perspectiva dialógica e não hierarquizada, entendemos que não cabe neste modelo utilizar a ideia de uma visão além da qual o sujeito não teria capacidade de alcançar e que, portanto, necessitaria de alguém que o “super-visionasse”. Desse modo, a partir desse momento do texto, quando formos nos referir à função costumeiramente nomeada por “supervisor”, utilizaremos o termo “mediador”.

Os encontros coletivos (supervisões) são organizados de modo a contemplar o estudo e a discussão de textos e materiais de base para as atividades desenvolvidas durante a realização do estágio na escola, a discussão das experiências vivenciadas pelos estagiários e dos sentimentos suscitados durante a prática, a elaboração das atividades a serem desenvolvidas e a avaliação coletiva e processual da experiência.

Parte significativa do tempo de supervisão é destinado, também, a reflexões e discussões sobre a Educação no Brasil e aspectos conjunturais - sociais, políticos, econômicos e culturais - que determinam o funcionamento escolar.

Além dos encontros coletivos semanais, realizados no Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE), os estagiários recebem orientação *in loco*, realizada pelos psicólogos escolares do CA e orientação com o professor acadêmico com o qual estão formalmente vinculados.

Em geral, a cada início de semestre, são apresentadas as demandas recebidas pelo Serviço de Psicologia Escolar do Colégio de Aplicação e os mediadores locais (psicólogos escolares do CA) avaliam junto ao grupo de estágio (mediadores acadêmicos e estagiários), quais são consonantes com os objetivos do PARQUE (nesta avaliação são considerados o tipo de demanda, seu nível de complexidade e seu potencial pedagógico).

A partir daí, os estagiários têm a tarefa inicial de realizar uma avaliação da realidade escolar por meio de observação em sala de aula e outros espaços/tempos significativos da dinâmica escolar; entrevistas reflexivas (SZYMANSKI, 2000) com professores, corpo técnico e familiares dos estudantes; conversas com os estudantes; participação nas reuniões pedagógicas e de pais; participação nos conselhos de classe. Após essa imersão significativa no ambiente escolar e, a partir da compreensão da realidade, os estagiários devem propor um plano de intervenção.

As demandas mais comuns recebidas pelo Serviço de Psicologia Escolar do Colégio de Aplicação, e acolhidas pelo PARQUE, giram em torno de queixas relativas: às dificuldades presentes nos processos de ensino-aprendizagem, envolvendo expressões da leitura, da escrita e do raciocínio matemático; às questões comportamentais, tais como, desatenção, agitação, conflitos (físicos e verbais), apatia, isolamento; à inclusão educacional de estudantes com deficiência; à constituição e identidade de grupo; aos preconceitos raciais; à sexualidade infantil; à dificuldades de adaptação ao ambiente escolar.

Nos últimos três anos, o PARQUE também tem se havido com o desafio de compreender e atuar junto aos sofrimentos vivenciados pelos estudantes e suas famílias, que se manifestam no espaço escolar por meio de variada sintomatologia: crises de ansiedade, quadros depressivos, acessos de raiva, automutilação, ideias suicidas etc., e que na articulação com as exigências acadêmicas e sociais, por vezes, se agravam.

Existe de forma significativa ainda, no contexto da escola, a busca por explicações e terapêuticas oriundas do campo da medicina para as problemáticas que se manifestam no processo de escolarização, culpabilizando professores, estudantes e familiares pelo “não aprender”, processo que vem sendo compreendido como medicalização da educação (GUARIDO, 2010; MOYSÉS, 2001; MOYSÉS; COLLARES, 2010). Isto faz com que os psicólogos escolares sejam procurados para fornecerem orientações sobre transtornos e medicamentos; assim como, atendimento clínico aos estudantes. Tais expectativas, no entanto, servem de base para a problematização dos processos de culpabilização individual no interior da escola.

Como trabalhamos

O Serviço de Psicologia Escolar do CA e o PARQUE têm sua atuação voltada para os processos de escolarização, buscando espaços de atuação coletivos e de intervenção institucional. Para tanto, no que diz respeito à atenção e ressignificação da queixa escolar, as ações a serem desenvolvidas são elaboradas após a realização de reuniões com diferentes atores da comunidade escolar, partícipes da queixa encaminhada, tais como professores, coordenação, direção, estudantes e seus familiares.

Quanto às atividades desenvolvidas pelos estagiários, estes atuam, preferencialmente, em duplas de trabalho. Compreendemos que a atuação em dupla tem um efeito positivo no sentido de aprender a planejar e intervir, ora como coordenador direto no grupo, ora

como um subcoordenador ou, ainda, como um observador ativo que pode trazer suas reflexões ao final de um encontro. Diferentes modalidades de intervenção já foram experimentadas, a partir das demandas e, também, das potencialidades identificadas no interior da escola:

- Triagem dos casos encaminhados ao Serviço de Psicologia Escolar (SPE) do CA para posterior intervenção. A triagem dos casos envolve observações em sala de aula e outros espaços/tempos da escola, entrevistas com os professores e demais integrantes da equipe pedagógica envolvidos na situação avaliada, conversas com o estudante “alvo” da queixa escolar e seus responsáveis. É comum que os encaminhamentos individuais de estudantes se tornem disparadores de uma intervenção coletiva, realizada em sala de aula, conjuntamente com os professores da turma.
- Composição de dupla de trabalho com profissionais da escola como, por exemplo, os próprios psicólogos, orientadoras educacionais, docentes, entre outros. Nesse tipo de arranjo metodológico, os estudantes têm a possibilidade de, muitas vezes, participarem da composição de equipes interdisciplinares de trabalho, vivenciando os desafios oriundos dessas relações e experimentando a realidade de atuação dos psicólogos escolares, que se dá em equipe interdisciplinar.
- Acompanhamento psicopedagógico a estudantes com dificuldades no processo de alfabetização, de caráter individual ou coletivo. Esse se dá, em geral, de duas formas: intervenções mediadas em sala de aula, junto à criança, sua professora e demais estudantes da turma; ou intervenções em grupos de crianças.
- Elaboração e implementação de ações formativas com professores e/ou estagiários de licenciatura, que atuam como auxiliares de turmas que possuem estudantes público alvo da educação especial, com o

objetivo de problematizar as questões presentes no processo de inclusão educacional, a partir de uma perspectiva não capacitista sobre a temática.

- Planejamento coletivo, em conjunto com as docentes da turma, dos planos de aula e das atividades de ensino. Uma das modalidades de intervenção realizada se aproxima da proposta de Curocini e McCulloch (1999) sobre “intervenção mediada” na qual o psicólogo, ao invés de atuar diretamente no espaço de sala de aula, trabalha em conjunto com o professor que trouxe a queixa, de modo a pensar e criar conjuntamente outros modos de pensar/atuar diante da situação-problema.
- Atuação interdisciplinar junto a um projeto de educação ambiental e gestão de resíduos sólidos desenvolvido pela escola. O projeto intitulado “Lixo Zero” articula professores, técnicos, estudantes e familiares em ações que buscam promover mudanças nos comportamentos e nas formas da destinação e cuidados com os resíduos sólidos na escola.
- Realização de grupos com o objetivo de discutir questões de interesse dos estudantes. Esta intervenção foi realizada tanto em sala de aula, com estudantes que desejavam discutir alguma questão específica de seus interesses, como sexualidade e questões de gênero, por exemplo; quanto no contraturno, sem a presença de profissionais da escola.
- Fortalecimento do grêmio estudantil. Por meio da aproximação dos estagiários de psicologia com o grêmio estudantil do CA, foram desenvolvidas atividades que visavam debater questões relativas à organização política dos estudantes, ao papel do grêmio estudantil e à sua posição na correlação de forças existentes na escola.
- Atenção aos familiares dos estudantes. Essa ação ocorreu sempre que, no processo de compreensão da queixa escolar, identificou-se a necessidade de envolver e aproximar os pais das intervenções

realizadas na escola e de ampliar a compreensão do processo de desenvolvimento da criança/adolescente.

- Pesquisas com a comunidade escolar, com o intuito de embasar as ações de intervenção, acerca de temáticas como: inclusão educacional de crianças e adolescentes com deficiência; sintomas de transtornos psicológicos que se manifestam no espaço escolar; relação dos estudantes com a escola; acesso à mídia e uso da internet; Projeto Político Pedagógico e currículo; formas de registro da história escolar dos estudantes, entre outras.

Algumas Considerações

Ressignificação da Queixa Escolar

Após seis anos de experiência do PARQUE no Colégio de Aplicação é possível perceber mudanças e movimentos, nunca homogêneos e lineares, mas contínuos, nos processos que envolvem o estabelecimento, o encaminhamento e a compreensão da queixa escolar.

Com a prática de problematizar coletivamente os encaminhamentos realizados ao Serviço de Psicologia Escolar, bem como a intervenção conjunta com os principais atores envolvidos na queixa escolar, situações que antes eram vistas como um problema individual do estudante e/ou sua família, começam a ser percebidas como elementos de um processo mais amplo e complexo.

Pesquisa desenvolvida por integrantes do LAPEE/PARQUE, com o objetivo de conhecer as contribuições do Programa para a resignificação da queixa escolar, demonstrou que aquelas professoras que tiveram a participação de estagiária/os em suas turmas apresentaram uma compreensão ampliada sobre o fenômeno da queixa escolar, ao identificarem elementos que são de responsabilidade da escola ou exteriores a ela, sem a redução de uma à outra. Com isto puderam plane-

jar e executar estratégias de intervenções que estivessem ao seu alcance, não delegando a terceiros, exclusivamente, a solução do problema, o que leva ao fortalecimento do trabalho docente e a valorização da ação pedagógica (MARTINS; GESSER; LOPES, 2017).

Além disso, temos percebido uma diminuição do número de encaminhamentos de casos individuais e surgimento de solicitações para intervenções coletivas nas turmas. Pensamos que isto seja, também, resultado de uma compreensão mais ampliada dos professores sobre a dissolução da queixa como um problema exclusivamente individual. Mesmo quando identificadas queixas atreladas a um ou a outro estudante, começamos a receber solicitações para uma intervenção com toda a turma.

Com a consolidação do Serviço de Psicologia Escolar do CA, bem como as atividades do PARQUE, houve maior reconhecimento do espaço profissional de atuação do psicólogo junto à equipe pedagógica e as decisões escolares. Um bom número de educadores passou a solicitar a colaboração da psicologia no delineamento de estratégias pedagógicas.

Ainda assim, mesmo com o frequente trabalho de esclarecimento sobre as atribuições do Serviço de Psicologia Escolar, por vezes, ocorrem tensionamentos em razão de solicitações aos psicólogos para a realização de avaliações diagnósticas e atendimentos individuais, no modelo clínico de atuação, por professores e familiares de estudantes que esperam esse tipo de trabalho na escola; mas, é possível afirmar a ocorrência da diminuição destas solicitações com o tempo de intervenção do Programa.

O estágio no PARQUE – uma avaliação em curso

O PARQUE tem, no decorrer de seus anos de vida, passado por uma série de transformações, muitas delas decorrentes das avaliações dos próprios estagiários, que nos desafiam a pensar e repensar tanto o projeto quanto nossas práticas em seu interior.

Um dos aspectos a considerar é que de um momento inicial com muitos estudantes, diminuimos o número de participantes. Isto

ocorreu, principalmente, devido a entrada de um número maior de professores vinculados à ênfase em psicologia escolar/educacional, no Departamento de Psicologia, o que possibilitou a abertura de outros campos de estágios, tendo o PARQUE deixado de ser o único projeto agregador voltado à formação de psicólogos escolares, no Curso de Graduação em Psicologia, ofertado por esta ênfase.

Frente ao número menor de estagiários, efetivou-se uma mudança na modalidade de inserção destes no contexto escolar e estes passaram a participar do funcionamento geral do Serviço de Psicologia Escolar e de múltiplos espaços de reuniões definidoras das rotinas escolares, deixando de estar na escola apenas nos momentos destinados às ações específicas dos projetos de intervenções propostos via PARQUE.

Esta mudança resultou em uma vivência maior e uma compreensão mais ampla da escola como espaço de tensão e conflito, mas, também, criativo e de possibilidades. Percebemos que esta experiência, por vezes, angustiante, por outras, desafiadora e gratificante, tem ampliado a leitura da escola e possibilitado uma compreensão integradora dos desafios enfrentados por profissionais da psicologia escolar crítica em contextos educacionais formais.

Esta percepção está em consonância com publicações da área que apontam a relevância do estágio na escola para o desenvolvimento, nos psicólogos em formação, de uma compreensão abrangente da realidade escolar e do processo educacional (BULHÕES, 2018; BRAZ-AQUINO, ALBUQUERQUE, 2016).

Também temos enfrentado muitos desafios. Um deles é que o PARQUE parece exigir dos estagiários uma pró-atividade a qual eles não estão acostumados. Devido à postura tomada nas supervisões, onde se tem como premissa dar a oportunidade de escutar primeiro o que os estagiários pensam sobre aquilo que observaram e como estão elaborando suas compreensões das experiências vivenciadas na escola, por vezes, os mediadores são cobrados por “*savoir faire*” ou “preciso que vocês nos digam o que fazer”.

Assim, alguns estudantes ficam na expectativa de que irão ser “ensinados” a fazer o que eles ainda não “sabem”. Isto, por vezes, causa alguns estranhamentos entre estagiários e equipe de mediadores. Entendemos que tal expectativa dos estudantes é resultado, por um lado, de um histórico escolar pautado na passividade dos mesmos frente à transmissão de conteúdos acadêmicos, resultado de uma “educação bancária” (FREIRE, 1997); por outro, da forma como o estágio profissionalizante é conceituado já no momento de regulamentação da profissão de psicólogo, cujo decreto-lei (53.464/64⁵) estabelece a necessidade de um treinamento prático do psicólogo em formação por meio da supervisão de um profissional habilitado, ou seja, aquele que deverá prescrever modos e procedimentos de atuação.

Outro desafio, e este não é somente do PARQUE, mas da área da Psicologia Escolar, é um movimento de individualização das compreensões das queixas escolares, voltado para os diagnósticos psico-neurológicos. Um movimento de retorno de explicações reducionistas denunciadas anteriormente por Maria Helena de Souza Patto, como já abordamos anteriormente. Estas perspectivas têm crescido e têm entrado na escola quase como uma explicação definitiva às queixas escolares, em tempos de neoliberalismo (SOUZA, 2010).

Desse modo, o trabalho na escola é freqüentemente pressionado pelo surgimento de diagnósticos médicos e prescrições terapêuticas, tensionando o campo relacional no interior da instituição e obrigando o posicionamento do Serviço de Psicologia Escolar do Colégio de Aplicação, e do PARQUE, como um lugar não somente de formação, mas também de resistência para um exercício profissional crítico e não “medicalizante”, na formação de futuros profissionais da Psicologia de Santa Catarina.

5 O decreto-lei n. 53.464 regulamenta a lei 4.119 que cria a profissão de psicólogo no Brasil.

Referências

AMATUZZI, M. M. Psicologia fenomenológica: uma aproximação teórica humanista. **Estud. Psicol.**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 93-100, mar. 2009.

BRAZ-AQUINO, F. de S.; ALBUQUERQUE, J. A. de. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 33, n. 2, p. 225-235, 2016. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200005>

BULHÕES, L. F. A construção de práticas críticas em espaços de formação do/a psicólogo/a escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, (Maringá), v. 22, n. 1, 211-213, 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018011954>

CURONICI, C.; MCCULLOCH, P. **Psicólogos & Professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares**. Bauru: EDUSC, 1999.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.61-80.

GUARIDO, R. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 27-39.

LERNER et al. A. Plantão Institucional: uma modalidade de intervenção face ao mal-estar contemporâneo na educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 199-208, 2014. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i1p199-208>

MARTINS, R.; GESSER, M.; LOPES, J. S. **Relatório final da bolsa de iniciação científica**. Projeto de Pesquisa: Avaliação da efetividade do Programa de Atenção e Ressignificação da Queixa Escolar (PARQUE) para a desconstrução dos processos de patologização e medicalização dos fenômenos escolares no Colégio de Aplicação da UFSC. Departamento de Psicologia, UFSC, 2017 (mimeo).

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: TANAMACHI, E.R.; SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. (Orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. 1ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35-71.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que-não-aprendem-na escola. Campinas: Mercado de letras, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-110.

PARQUE - Programa de Atenção e Ressignificação à Queixa Escolar. **Projeto da Ênfase Psicologia e Processos Educativos**. Departamento de Psicologia, UFSC, 2012. (mimeo).

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. In: **Mutações do cativeiro**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Edusp, 2000. p. 65-83.

SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, M. R. P. de. Psicologia Escolar na luta por uma atuação ético-política na educação básica. In: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (Orgs.). **Concepções e Proposições em Psicologia e Educação**: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Blucher, 2017. p. 57-68.

SOUZA, M. R. P. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 57-67.

SZYMANSKI, H.. Entrevista reflexiva; um olhar psicológico para entrevista em pesquisa. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em**

Educação: Psicologia da Educação, [S.l.], n. 10/11, fev. 2000. ISSN 2175-3520. Recuperado de <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41414>>.

TANAMACHI, E. de R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, M; ANTUNES, M. (Org.). **Psicologia Escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

Capítulo 9

Educação infantil: um campo profissional pouco explorado pelo psicólogo escolar ¹

Camilla de Amorim Ferreira

Adriano Henrique Nuernberg

Introdução

A Psicologia Escolar e Educacional no Brasil passou por um processo autocrítico a partir, principalmente, da década de 1980 (ALMEIDA et al., 1995; MACHADO, 2005, 2008, 2011, 2012; MEIRA, 2003; PATTO, 1984). Nesse processo, foram revistas as formas de intervenção de caráter clínico e patologizante com o intuito de construir propostas de atuação em vários níveis educacionais, entre eles o da educação infantil² (BARBOSA, 2012; BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010;

.....
1 Extraído da Dissertação de Mestrado “Investigando os sentidos da atuação profissional de psicólogos na educação infantil” submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGP, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

2 Consideramos educação infantil a etapa da educação básica que compreende o ensino de crianças de zero a seis anos, englobando, assim, tanto a chamada creche – referente a crianças de zero a três anos – como a pré-escola – pertinente à faixa etária de três a seis anos.

FACCI, 2009; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2008; PETRONI; SOUZA, 2014; VECTORE; MAIMONI, 2007; SOUZA, 2010).

Entretanto, a inserção do psicólogo na área da educação, de maneira geral, ainda encontra fragilidades, visto que tem acontecido de forma pouco compatível com as necessidades sociais (CAMPOS; JUCÁ, 2003; ROSSETTI et al., 2004; SOUZA, 2010; TONDIN; DEDONATTI; BONAMIGO, 2010; SOUZA; RIBEIRO; SILVA, 2011) e sem o amparo legal, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Ldben, (BRASIL, 1996) não contempla o psicólogo dentre os profissionais da educação. Além disso, o Projeto de Lei nº 60 de 2007 (BRASIL, 2007), que prevê a inserção de psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas de educação básica, seguia no decorrer desta pesquisa sem aprovação³.

Em relação à produção científica sobre a psicologia na educação infantil, temos encontrado pesquisas que em sua maioria não analisam de fato a inserção do profissional como parte do contexto escolar, mas vinculam-se a projetos de formação de psicólogos, de extensão ou de supervisão de estágio (MARINHO-ARAÚJO; NEVES, 2007; VECTORE; MAIMONI, 2007; ZENDRON et al., 2013).

A educação infantil busca consolidar-se como contexto educacional para além do cuidado de crianças pequenas. Com sua história inicial vinculada mais à assistência social e tendo ao longo da história servido a funções diversas, desde mais assistenciais até mais voltadas para o caráter educacional (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991; KUHLMANN; FERNANDES, 2012; STEMMER, 2012), essa área

.....
3 O projeto da Câmara de Deputados nº 60 de 2007, corresponde ao PL n. 3.688 de 2000 no Senado, e foi transformado em lei em 11 de dezembro de 2019. A Lei promulgada, após veto do presidente da república, com o n. 13.935 dispôs sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Essa aprovação ainda recente confere aos sistemas de ensino 1 (um) ano para tomar providências para o cumprimento de suas disposições. Será preciso acompanhar como se dará a efetivação desta política, principalmente com o teto de gastos limitando a contratação de pessoal no serviço público. (Lei recuperada de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm).

carrega a herança de uma relação tensa com o potencial emancipador da educação. Somente em 1996 foi que a educação infantil passou a ser parte integrante da educação básica (BRASIL, 1996) e em 2006, dez anos depois, teve seu financiamento previsto no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB.

Dessa forma, a educação infantil brasileira vive processo de tensões políticas inerentes à sua afirmação como etapa da educação básica. As diferentes posições devem-se ao histórico de seu surgimento e de sua consolidação. Ainda persiste no país a pluralidade de atendimento e sobreposição de ações nesse setor, principalmente no atendimento de crianças de zero a três anos (FULLGRAF, 2012). Além disso, apesar das metas estipuladas nos dois últimos planos nacionais de educação, o acesso das crianças à educação infantil ainda não é universalizado, estando muito distante dessa realidade na faixa etária de zero a três anos, de acordo com o Censo da Educação Básica 2012 (BRASIL, 2013).

Ressalte-se que partimos da concepção de sujeito sustentada pelo materialismo histórico-dialético (MARX; ENGELS, 1993; VYGOTSKI, 1995) e do entendimento de que o sujeito é um ser social e tem sua ação com o mundo mediada. Assim, é preciso que se lance mão da compreensão do papel da mediação semiótica na constituição do psiquismo, conforme Vygotski (1992). Para o autor, a palavra significada constitui a unidade de análise que deve ser contextualizada em sua rede de interação e emergência social (BARROS et al., 2009). É a partir desse referencial que chegamos aos objetivos desta pesquisa.

Partindo do pressuposto de que o papel do psicólogo escolar na educação infantil ainda é objeto de disputa e não está consolidado, torna-se relevante pesquisar os sentidos atribuídos ao trabalho por parte de profissionais que de fato atuam na área. Dessa forma, partiremos da caracterização dos psicólogos que estão inseridos na educação infantil e faremos, na sequência, a análise dos sentidos presentes na discussão deles.

Método

O referencial metodológico adotado na pesquisa foi o da psicologia histórico-cultural de Vygotski (1995, 2000, 2002), que permite considerar a relevância da historicidade das produções humanas e compreender a realidade que se transforma pela ação do homem.

Participantes

No início da pesquisa, pretendeu-se realizar a pesquisa com psicólogos que estivessem atuando na educação infantil em Florianópolis e região metropolitana, o que corresponde a 10 cidades como campo. Essa delimitação inicial foi definida pela facilidade de acesso geográfico. Entretanto, ao longo do processo de busca, que contou com a busca na rede pública por meio de ligações telefônicas para as secretarias estadual e municipais e/ou prefeituras das 10 cidades, além de contato das escolas privadas por meio de informações obtidas na página eletrônica do Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina – Sinepe/SC, verificou-se um pequeno número de psicólogos na região que atuavam com educação. Constatou-se que apenas três municípios contavam com psicólogos contratados pela educação na rede pública – a saber, Santo Amaro da Imperatriz, São José e Palhoça; e, dos 10 municípios, só quatro tinham escolas vinculadas ao Sinepe/SC. Por meio de e-mail foi possível ter retorno de dois psicólogos em escolas privadas na região. Para ampliar o número de psicólogos, recorremos aos contatos eletrônicos do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional – Lapee⁴, da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi possível por meio de questionário encaminhado por e-mail localizar psicólogos de outras regiões do Estado de Santa Catarina com interesse e disponibilidade em contribuir para a pesquisa. Optou-se por limitar os participantes àqueles ligados à educação pública ou privada. Dessa

.....
4 O Lapee cedeu os contatos eletrônicos da lista formada no I Seminário Estadual de Psicologia Escolar e Educacional, realizado em setembro de 2012.

forma, psicólogos que atendem demandas da educação, mas estão em serviços de saúde (clínica privada ou secretaria municipal de saúde) não fizeram parte do grupo pesquisado. Assim, o grupo finalmente selecionado foi composto por sete psicólogas.

Com o propósito de assegurar a defesa dos interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, e aprovado de acordo com o parecer n. 763.786, de 11 de Agosto de 2014.

Procedimento e obtenção das informações

Um “questionário de mapeamento” – feito por meio de formulário online – foi utilizado para identificar psicólogos que se enquadrassem nos critérios de participação da pesquisa, além de verificar o interesse e a disponibilidade do participante. O passo seguinte foi a formação de um “grupo focal” com os participantes selecionados.

De acordo com Backes, Colomé, Erdmann e Lunardi (2011), grupo focal é “uma entrevista em grupo, na qual a interação configura-se como parte integrante do método” (p.438). Nessa linha, os participantes devem ter alguma característica em comum e vivência no tema discutido. O método permite a emergência de multiplicidades de pontos de vista e processos emocionais ancorados na experiência cotidiana dos participantes (GATTI, 2012). Além disso, ele pode favorecer o alcance dos objetivos desta pesquisa, pois cria espaços de reflexão que permitirão uma análise processual em profundidade (BACKES et al., 2011; GATTI, 2012; TRAD, 2009), o que alinha-se aos pressupostos metodológicos de Vygotski (1995). Como afirmam Dall’Agnol e Trench (1999), o grupo focal possibilita a ocorrência de mais problematização dos temas discutidos do que a entrevista individual por conta do debate entre os participantes.

Assim, a próxima etapa foi a realização de um encontro com o grupo, composto tanto por psicólogos que atuam em escolas particu-

lares quanto por profissionais vinculados às secretarias municipais de educação, partindo do pressuposto de que a heterogeneidade favorece o debate. Mantivemos um número pequeno de participantes para que o aprofundamento das questões debatidas fosse facilitado, assim como a participação de todos os integrantes do grupo, foram sete participantes no grupo focal (DEBUS, 1988; KIND, 2004; ROSO, 1997).

Na sequência, abordamos aspectos relacionados à trajetória profissional de cada integrante e as tensões presentes na inserção profissional na área de educação infantil, conforme os objetivos da pesquisa. O encontro foi realizado nas instalações da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com duração de uma hora e 40 minutos, seguindo o indicado na literatura como ideal para que o processo não fosse prejudicado pelo cansaço dos participantes (BREAKWELL et al., 2010; KIND, 2009).

Para o registro do encontro, foram utilizadas duas câmeras de vídeo dispostas em ângulos opostos e um gravador de áudio. Além desses instrumentos de registro, houve a contribuição de um observador que fez anotações durante os encontros e estava familiarizado com o tema e os objetivos da pesquisa (KIND, 2004). Como instrumento complementar foi utilizado um questionário, o que evitou a perda de tempo com dados de identificação. As impressões do pesquisador durante o grupo focal foram registradas por meio de diário de campo. Outro diário foi elaborado pela observadora do grupo para contribuir com a análise das interações entre os integrantes e também com a análise de implicação da coordenadora.

Procedimento de análise das informações: Núcleos de Significação

Coerente com a psicologia histórico-cultural e a concepção dos sentidos como objeto privilegiado para a compreensão do pensamento, a análise das informações foi orientada por meio dos núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2006). Essa técnica visa a apreender os sentidos do material qualitativo por meio dos

procedimentos de análise e organização em três etapas sugeridas: a de pré-indicadores, a de indicadores e a dos núcleos de significação.

Resultados

A partir da metodologia, chegou-se aos participantes que descrevemos a seguir, assim como nos resultados a partir do questionário e da realização do grupo focal.

Descrição e caracterização dos psicólogos

Os participantes da pesquisa foram mulheres, profissionais da psicologia que indicaram ter alguma atuação na educação infantil com idades entre 26 e 40 anos de idade. Cinco delas atuam na rede pública de educação e duas em escolas particulares. As da rede pública estão vinculadas a secretarias municipais de educação – duas delas no mesmo Núcleo de Atendimento Especializado; outras duas na secretaria de educação do mesmo município (uma vinculada à educação especial e outra a um programa de enfrentamento à violência, saúde, evasão escolar e escola de pais); e uma vinculada à secretaria de educação de um município pequeno do Vale do Itajaí. As demais participantes estão em municípios da Grande Florianópolis⁵. Com relação às participantes da rede particular, uma atua em uma rede com duas unidades que atende educação infantil e fundamental e a outra atuou em uma unidade que atendia educação infantil e fundamental I.

Três das sete não residem no município onde atuam. Todas se graduaram em psicologia entre 1997 e 2009 e identificam-se na pesquisa com nome de flores – Lírio, (Giras)Sol, Rosa, Margarida, Flor de Lótus, Begônia e Violeta –, os quais serão aplicados doravante. É possível visualizar a caracterização das psicólogas no quadro 1. No quadro, há a identificação dos nomes de flores; a rede em que as psi-

.....
5 Optou-se por não identificar as cidades das participantes para manter o compromisso ético com sigilo.

cólogas estão vinculadas, se rede pública ou particular; a localização e foco do trabalho; tempo de formação, indicando o ano da formatura e o tempo de formação até a data do grupo focal; T/C refere-se ao tempo no cargo relativo ao momento de realização do grupo focal; Vin. diz respeito ao vínculo de trabalho que pode ser: estatutário, no caso dos servidores públicos, contrato temporário ou ainda regidos pela CLT; o item C/H, indica a carga horária semanal em horas; e Sal.aprox. o salário aproximado informado pelas psicólogas.

Quadro 1 – Caracterização das psicólogas participantes do grupo focal

Psicólogas	Rede	Localização	Form.	T/C	Vin.	C/H	Sal. aprox
1. Lírio 	Públ	Município 1 da grande Fpolis. Foco violência, QE	2000 15anos	13 anos	EST.	45	3800
2. Gira (Sol) 	Públ	Município 1 da grande Fpolis. Foco Educação Especial	2002 13anos	2 mes.	EST.	40	2800
3. Rosa 	Públ	Município 3 da Grande Fpolis. Núcleo especializado	2003 12anos	3 anos	EST.	30	2300
4. Margarida 	Públ	Município 3 da Grande Fpolis. Núcleo especializado	2011 4anos	1 ano	CT	30	1100
5. Flor de Lótus 	Públ	Município do Vale do Itajaí SME	2004 11anos	8 mes.	EST.	40	2800
6. Begônia 	Part.	Município 2 da Grande Fpolis. Duas unidades EI e EF	1997 18anos	3 mes.	CLT	31	3300
7. Violeta 	Part.	Município 2 da Grande Fpolis. Unidade com EI e EF1	2009 6anos	1 ano 4m.	CLT	44	2100

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Discussão do Grupo focal

A partir da discussão do grupo focal foi possível compreender melhor como as psicólogas inserem-se em seus contextos de trabalho, conhecer as demandas que recebem e os fundamentos de suas práticas. Foi possível, também, apreender nos relatos que, na educação infantil,

há alguns temas recorrentes que geram ansiedade nos professores e podem ser materiais de intervenção do psicólogo como: agressividade, mordidas, adaptação, etapas de desenvolvimento infantil, desfralde, deficiência, inclusão, diferenças em geral e casos de violência. A proximidade com as famílias também apareceu em vários relatos em função da importância do trabalho compartilhado entre escola e família, especialmente na faixa etária em foco.

Algumas situações mais estruturais – como a falta de um projeto pedagógico que oriente a ação dos professores, o número de crianças por adulto, a diversidade de material e o espaço disponível para um trabalho adequado à faixa etária, a oposição dos professores a um trabalho do psicólogo que seja voltado não somente às situações-problema com crianças – foram aspectos recorrentes entre as queixas dos psicólogos, pois se colocam como barreiras ao trabalho idealmente pretendido por eles. A educação infantil tem demandas específicas, mas as questões gerais que perpassam a educação em todos os níveis também se apresentam nessa área, a saber: formação e valorização dos professores, estrutura física e relação com a gestão institucional, para citar algumas.

Quanto ao que fundamenta o trabalho, as psicólogas indicaram estar cientes das definições que surgiram a partir da crítica dos anos 80 a um modelo clínico e patologizante. Nos relatos das atividades que realizam ou tentam realizar, essa linha de ação também fica evidenciada. Todavia, segundo seus relatos ainda mostram uma variedade de abordagens psicológicas que relacionam ao campo educacional. Alguns exemplos citados quando questionadas sobre abordagens em que se fundamentam foram: psicologia social; perspectiva mais institucional; psicodrama; método e teoria pedagógica utilizada pela escola – por exemplo, Montessori; Gestalt – citado por Violeta na conversa inicial; sistêmica – citada por Margarida durante o grupo.

Sobre a atuação profissional, nenhuma das participantes da pesquisa atua somente com educação infantil e geralmente esse nível de ensino não é foco principal do trabalho que desempenham. Além

da educação infantil, elas atuam com educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e com educação especial. Em relação ao público que atendem, a maioria das psicólogas declarou atender a mais de um segmento ou categoria da escola.

Por meio dos relatos no grupo focal e das indicações feitas no formulário online e no questionário de identificação, a maioria do grupo tem atuação voltada para o contexto escolar e os processos de escolarização, embora a demanda por atendimento clínico e emergencial apareça frequentemente. Esse descontentamento com a demanda recebida da escola fica mais evidente nas discussões.

Há relatos de ações voltadas aos professores e alguns deles também indicam ações com as famílias nas secretarias municipais de educação (SME). As ações estão concentradas no que poderíamos chamar de processos formativos, embora existam ações mais “remediativas” com relação às queixas. Outro foco de intervenção das psicólogas são as ações ligadas às políticas de inclusão escolar, sendo que três participantes do grupo focal estavam lotadas em setores que visam dar apoio às ações de educação especial sob a perspectiva inclusiva.

Em relação às escolas particulares, tivemos duas experiências bastante distintas entre si: de um lado, uma psicóloga experiente, atuando há pouco tempo em escola grande e que afirmou identificar na instituição valores semelhantes aos seus e, de outro, uma profissional recém-formada que ficou por pouco tempo em uma unidade pequena de uma rede de escolas particulares e não se identificou com os valores da instituição.

Em relação às informações prestadas pelas integrantes desta pesquisa, percebemos que, apesar de buscarem uma atuação mais institucional, em alguns momentos também manifestaram a necessidade da atuação clínica. Algumas das psicólogas estão efetivamente nas escolas, mas outras atuam mais distantes do contexto direto, como em secretarias de educação, por exemplo – embora estas últimas relatem que vão até as escolas quando há necessidade, elas costumam atuar mais diretamente com os professores em outros espaços de formação.

Tecendo Relações

A partir da articulação dos indicadores retirados do inventário do grupo focal, chegamos aos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006) que orientaram nossa análise. Primeiro, destacamos o núcleo “Educação infantil”, visto que esse nível de educação constitui o foco da pesquisa – as razões dessa escolha serão melhor apresentadas posteriormente. Em seguida, articulamos aqueles indicadores que mostraram relação com a “Necessidade de manter interlocução com profissionais da mesma área” (diferença *vs* semelhança). Os demais indicadores estão articulados no núcleo que expressa a “Tensão entre ideal de atuação e possibilidade real na instituição”.

O distanciamento das profissionais em relação à educação infantil

A educação infantil não esteve presente de forma central nas discussões do grupo focal. Ao resgatarmos a constituição histórica da educação infantil e das políticas para infância, constatamos que esse nível de ensino ainda está em processo de consolidação como parte da educação básica e, assim, sua função pedagógica ainda é frágil (BRASIL, 2013; FULLGRAF, 2012; KUHLMANN; FERNANDES, 2012; STEMMER, 2012; VASCONCELLOS; AQUINO; DIAS, 2008).

Outra hipótese sobre o distanciamento em relação à área nos relatos das psicólogas está vinculada à própria psicologia, que historicamente enfoca os aspectos corretivos e não os preventivos (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Além disso, pondera-se que as demandas para os psicólogos na educação parecem estar centradas em aspectos emergenciais e clínicos. Dessa forma, as demandas concentram-se em outras etapas da educação básica, nas quais a problemática está mais estabelecida.

Ainda outra hipótese aventada é a de que o profissional que pretende atuar em educação pouco conheça sobre a educação infantil e suas nuances, o que aponta para necessidade da formação centrada

nas especificidades que a atuação do psicólogo escolar exige – nos diversos níveis, em geral, e na educação infantil, em particular.

Logo, a falta de centralidade da educação infantil na atuação das psicólogas parece ter sido construída a partir dessa complexidade de fenômenos relativos tanto a aspectos da constituição das áreas da psicologia e da pedagogia quanto a questões estruturais relativas ao acesso e à valorização profissional. Vislumbramos, porém, a possibilidade promissora de parceria entre os demais profissionais da educação e o psicólogo escolar, o qual necessita consolidar sua identidade profissional nesse campo por meio de formação técnica e teórica sólida.

Necessidade de fortalecer a identidade profissional com os pares

O foco desse núcleo de significação é a forma como as psicólogas interagiram. Em vários momentos da pesquisa ficou clara a necessidade de as profissionais trocarem experiências e também a solidão que sentem na área educacional. Muitas vezes, sentem-se afastadas da sua área de conhecimento. Os trechos de fala de uma das psicólogas, apresentado abaixo, criam uma imagem interessante para simbolizar esse sentimento (essa participante do grupo refere-se às fonoaudiólogas – a fonoaudióloga da rede municipal de educação do município em que trabalha está sozinha e diz que é uma “ilha de um coqueiro só”). *Lírio* costuma brincar com outra colega, psicóloga da mesma instituição, dizendo que:

Nós somos uma ilha daqueles dois coqueiros, um virado pra cada lado. Mas pelo menos podemos colocar uma rede.

E continua:

*Somos todas ilhas ainda, enquanto não houver uma legislação que institucionalize o papel do psicólogo na educação. Eles [os pedagogos] têm um espirro e nós temos um leve sopro.*⁶

6 No momento da realização da pesquisa a lei n. 13.935 de 2019 que dispôs sobre a prestação

Em seguida, relata também o medo de “como esse povo vai chegar lá” se houver a legislação. Essa fala reflete uma preocupação que os psicólogos assumam um papel clínico voltado à avaliação psicológica e não fundamentado nas críticas à psicologia escolar discutidas no grupo focal. Assim, nessa fala, há indicativo da necessidade de se estabelecer parcerias e de que ter uma interlocução já favorece pensar práticas de forma mais propositiva: “é possível colocar uma rede”.

O grupo focal propiciou um clima de acolhida às psicólogas que conseguiram compartilhar experiências e desabaços. Foi praticamente uma catarse coletiva, pois as psicólogas tinham necessidade de dividir suas angústias, suas preocupações e suas experiências.

Como apontado por Gatti (2012), o grupo focal pode trazer benefícios para os participantes como o de ampliar perspectivas. Assim, o grupo pode favorecer a colaboração entre participantes de modo que permita, inclusive, a emergência de solução para um problema particular, embora nem sempre funcione assim.

Essa característica da técnica remete-nos à concepção de constituição de sujeito que se dá nas e pelas relações sociais (VYGOTSKI, 1995). Dessa forma, o grupo focal pode proporcionar efeitos para além do momento de realização do encontro, incidindo sobre as práticas profissionais de seus participantes. Os processos de significação emergentes podem ter repercussões na forma como os psicólogos enfrentarão posteriormente os desafios nos locais de trabalho.

Considerando que a alteridade é condição de identidade (FARACO, 1996), as vozes de outras psicólogas farão parte “dos outros” que constituem a identidade de cada psicóloga participante do grupo. Reconhecemos o caráter limitado dessas interferências diante de outros fatores com os quais as psicólogas convivem diariamente, mas é possível considerar o espaço de interlocução criado pelo grupo focal como

de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica ainda não havia sido aprovada. Até o momento de revisão deste artigo não há uma mudança na efetivação desta política que tenha alterado de forma significativa essa descrição de isolamento dos psicólogos escolares. Há necessidade de acompanhar como se dará a efetivação desta nova legislação.

um exemplo do que a realização sistemática e frequente desse tipo de encontro pode acarretar para a identidade das psicólogas escolares.

A partir da análise das interações do grupo, corroboramos o caminho da formação continuada apontado por Marinho-Araújo e Almeida (2008) como uma assessoria permanente ao psicólogo escolar para garantir a construção da sua identidade profissional. Esse seria um modo de formação continuada que garantiria o contato do profissional com uma base teórica consistente em sua área, além do apoio de outros profissionais. Constatamos, no momento do grupo focal, a redução dos efeitos do isolamento, o fortalecimento da identidade do profissional como psicólogo escolar, a despeito da presença de indícios de um sentimento de impotência frente às demandas. Um grupo de profissionais atuando de forma sistemática e frequente poderia ampliar os efeitos que observamos em nosso grupo focal e favorecer a atuação dos psicólogos como facilitadores recíprocos de significações que fortaleçam a ação profissional.

Ideal de profissão e realidade institucional

Nas interações entre as psicólogas, o núcleo designado “institucional” foi o ponto gerador de maior angústia e tensão. Esse núcleo integra indicadores variados – como a posição na organização, a relação com a gestão, a expectativa e demanda da escola, o posicionamento do psicólogo, a função da educação e o psicólogo e seu olhar crítico – e apareceu de forma recorrente e emocionalmente carregada.

Observamos que os indicadores desse núcleo se inter-relacionam. Assim, a posição que o psicólogo ocupa na instituição lhe dá certas possibilidades de relação com a gestão e essa posição, juntamente com o seu posicionamento profissional, será construída e constituirá as demandas da escola. Dessas relações, surgem as críticas do psicólogo, problematizando a função da educação e em certos momentos externalizando a responsabilidade sobre sua atuação. A importância dessas relações está em identificar que o psicólogo, para

ser propositivo, precisa ampliar seu foco de análise e se implicar na situação-problema.

A partir dos resultados desta pesquisa, verificamos que o psicólogo por vezes reproduz processos de desigualdade e culpabilização muito similares aos que critica quando ocorrem com estudantes. Nas falas durante o grupo focal, as psicólogas indicaram outros agentes como responsáveis por dificuldades em seus trabalhos. Alguns dos culpados indicados pelos psicólogos foram: os professores, os gestores, o conselho profissional, a formação de psicólogos, o desconhecimento da sociedade sobre o que faz o psicólogo escolar e, observe-se, a política partidária.

Processos como sobreimplicação e profissionalização podem fazer com que o psicólogo tenha dificuldades de identificar os determinantes dos fenômenos e faça análises reducionistas que paralise sua atuação, conforme corroboram outros estudos (COIMBRA; NASCIMENTO, 2007; MACHADO, 2011; MONCEAU, 2008).

Discussão

Chegar aos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006) só foi possível a partir do aporte teórico da psicologia histórico-cultural (VYGOTSKI, 1995, 2000, 2002), a qual permite olhar para além da aparência na busca da compreensão dos fenômenos.

Vimos que os sentidos atribuídos ao trabalho do psicólogo escolar em contextos de educação infantil não demonstraram diferença dos de outros níveis de ensino, talvez porque as psicólogas participantes não atuassem exclusivamente, nem preferencialmente, na educação infantil. As especificidades da educação infantil ficaram restritas ao relato de algumas demandas e práticas mais presentes na atuação com essa faixa etária.

Diante dessa falta de centralidade da área, ainda há um longo caminho a percorrer na consolidação de práticas da psicologia crítica na educação infantil. Ela é campo em que a psicologia pode contribuir de maneira

significativa. Logo, ainda temos que desenvolver mais práticas consistentes nesse campo para fortalecê-lo como possibilidade de atuação.

A necessidade de maior contato com pares, exposta pelo grupo, indica possibilidade de fortalecimento da identidade do profissional “psicólogo escolar” por meio de encontros regulares com pares, das supervisões ou da formação continuada. Essas estratégias poderiam, além de reduzir o sentimento de isolamento e impotência, contribuir para a formação nas especificidades necessárias à educação, principalmente à educação infantil, as quais não são contempladas durante a graduação; elas colocariam as “redes entre os coqueiros”, para utilizar a metáfora de uma das participantes deste estudo. Nossa hipótese é de que a formação de psicólogos tem valorizado a crítica distanciada e não tem instrumentalizado os profissionais para pensar práticas de superação dos desafios presentes no processo de escolarização. Por meio de grupos, pode-se encontrar uma forma de criar sentidos mais comprometidos com a prática.

Em relação ao ideal de profissão e à realidade institucional encontrada pelos psicólogos, vemos que os indicadores desse núcleo se inter-relacionam. Nesse sentido, é importante determo-nos nas críticas feitas pelo grupo. Ficou evidente que as psicólogas têm um olhar crítico sobre os acontecimentos escolares, logo, o que parece estar pouco expressivo ainda é a capacidade de analisar o campo de forças que constitui a demanda e pensar em formas de afetá-la (MACHADO, 2012).

Só a partir de um olhar abrangente que identifique as multiterminações dos fenômenos presentes na educação e que ultrapasse as visões iniciais sobre os limitantes do trabalho é que o psicólogo poderá criar estratégias que fortaleçam o perfil profissional do psicólogo escolar na educação infantil e, principalmente, o projeto de educação de qualidade para as crianças.

Considerações finais

Embora reconheçamos a difícil tarefa de apostar na educação emancipatória em um sistema que prevê a acumulação e a desigual-

dade (BARROCO; SOUZA, 2012), compreendemos que a escola, espaço marcado por contradições, pode atuar no sentido da superação do que está posto (GUZZO et al., 2010). Nesse sentido, o psicólogo escolar deve estar instrumentalizado para superar o derrotismo e para criar estratégias de atuação transformadora.

Se, em apenas um encontro com psicólogas, pudemos abordar aspectos da sua atuação e criar oportunidades de troca de experiências, chegando inclusive a movimentos propositivos de auxílio mútuo, pensemos nos efeitos que encontros mais sistemáticos podem ter para a construção profissional de psicólogos escolares. Sabemos que a realização desse encontro propiciou às participantes o repensar de suas práticas, o que poderá ser melhor explorado e aprofundado em futuros estudos. Contudo, inferimos que constituir um grupo regular poderá beneficiar sobremaneira a criação de uma identidade profissional sólida.

Este estudo permitiu-nos identificar e compreender a percepção que psicólogas atuantes na psicologia escolar têm sobre o trabalho que desempenham e demonstrou ser necessário dar maior visibilidade às demandas e práticas realizadas na educação infantil. Ademais, as práticas de psicólogos nesse contexto precisam ser mais bem difundidas e avaliadas, sendo também necessário fortalecer a identidade do psicólogo escolar para que as críticas resultem em avanços e melhorias nos processos educacionais.

Como exemplo desse esforço, estão as possibilidades de intervenção do psicólogo escolar elencadas no documento de Referências Técnicas para Atuação do Psicólogo na Educação Básica do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP (2013, 2019), do Conselho Federal de Psicologia – CFP, que teve edição revisada publicada em 2019, que aponta para práticas consistentes. Considerando o aspecto histórico da constituição dos sujeitos e também das identidades profissionais, esperamos que este trabalho contribua para o enfrentamento das problemáticas aqui apontadas.

Referências

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.p. 21-33.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

ALMEIDA, S. F. C. de et al. Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 117-134, 1995.

BACKES, D. S. et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.

BARBOSA, D. B. Contribuições para a construção da historiografia da psicologia educacional e escolar no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 32, n. 1, p. 104-123, 2012.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, 2010.

BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. R. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a formação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n.1, p. 111-132, 2012.

Barros, J. P. P. et al. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, v. 2, n. 21, p. 174-181, 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n. 9.394 de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação **nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 1996. Recuperado de https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/194316/Referencias_29-01-2019.pdf?sequence=3&isAllowed=y

BRASIL. Senado Federal (2007). **Projeto de Lei da Câmara nº 60, de 2007**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica, 2007. Recuperado de http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=82215.

BRASIL. **Censo da educação básica 2012**: resumo técnico. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2013. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf

BREAKWELL, G. M. et al. **Métodos de pesquisa em Psicologia**. Porto Alegre: Artmed. 2010.

Campos, H. R.; Jucá, M. R. B. L. O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org.) **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2003. p. 37-56.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. do. Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político? In: **Práticas PSI inventando a vida**. Niterói, EdUFF. 2007. p.27-38. Recuperado de http://www.slab.uff.br/images/Aquivos/textos_sti/Maria%20L%20C3%ADvia%20do%20Nascimento/texto22.pdf.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP. **Referências Técnicas para Atuação do Psicólogo na Educação Básica**. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas - CREPOP. 2019. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf.

DALL'AGNOL, C. M.; TRENCH, M. H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 5-25, 1999.

DEBUS, M. (Org.) **Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales**. University of Pennsylvania/Applied Communications Technology, Pennsylvania: Needham Porter Novelli, 1988.

FACCI, M. G. D. A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuição da psicologia histórico-cultural. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). **Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 2009. cap. 5, p. 107-131.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A. et al., **Diálogos com Baktin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p.113-126.

FULLGRAE, J. B. G. A política de educação infantil no Brasil. In: FLÔR, D. C.; Z. DURLI (Org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012. p.59-77.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012.

GUZZO, R. S. L., MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G. Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. spe., p. 131-141, 2010.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, 2004.

KUHLMANN, M.; FERNANDES, F. S. F. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). **Educação Infantil e Sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-38.

MACHADO, A. M. (Org.). **Educação Inclusiva**: Direitos humanos na escola. São Paulo; Brasília: Casa do Psicólogo, 2005.

MACHADO, A. M. Plantão institucional: um dispositivo criador. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. (Org.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. cap. 6., p. 117-143.

MACHADO, A. M. **A produção de desigualdade nas práticas de orientação**. Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos, São Paulo. 2008. Recuperado de <http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Desigualdade%20e%20Educ%20Adriana%20Marc.pdf>

MACHADO, A. M. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. A. (Org.). **Exclusão dos Incluídos**: Uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 1. ed. Maringá: Eduem, 2011. p. 61-90.

MACHADO, A. M. Estratégias na formação de estudantes de psicologia: a escrita como ato. In: **Anais...do IV Congresso internacional de investigación y**

prácticaprofessionalenpsicología XIX, Jornadas de investigación VIII Encuentro de investigadores em psicología del Mercosur.. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2012. Recuperado de <https://www.academica.org/000-072/469.pdf>

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. 2. ed., Campinas: Alínea, 2008.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; NEVES, M. M. B. J. Psicologia Escolar e a formação continuada em serviço: encurtando distância entre teoria e prática. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 56-71, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, A. M. (Org.). **Psicologia escolar: teoria crítica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-78.

MONCEAU, G. Implicação, sobreimplicação e implicação profissional. **Fractal Revista de Psicologia**, Florianópolis, v. 20, n.1, p. 19-26, 2008.

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

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. de Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.34, n. 2, p. 444-459, 2014.

ROSO, A. Grupos focais em psicologia social: da teoria à prática. **Psico**, Porto Alegre, v. 28, n.2, p. 155-169, 1997.

ROSSETTI, C. B. et al. Panorama da psicologia escolar na cidade de Vitória: um estudo exploratório. **Cadernos de Psicologia e Educação Paideia, Ribeirão Preto**, v. 14, n.28, p. 191-195, 2004.

SOUZA, M. P. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios**. Tese (Livre-Docência em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, C. S., RIBEIRO, M. J.; SILVA, S. M. C. A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 53-61, 2011.

STEMMER, M. R. G. Educação Infantil: Gênese e perspectiva. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Org.). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. Coleção Educação Contemporânea. p. 5-32.

TONDIN, C. F.; DEDONATTI, D.; BONAMIGO, I. S. Psicologia escolar na rede pública de educação dos municípios de Santa Catarina, **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n.1, p. 65-72, 2010.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisa de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v.9, n. 3, p. 777-96, 2009.

VASCONCELLOS, V. M. R.; AQUINO, L. M. M. L.; DIAS, A. A. (Org.). **Psicologia e educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

VECTORE, C.; MAIMONI, E. H. A formação do psicólogo e a atuação em instituições de educação infantil: da história às políticas atuais. In: CAMPOS, H. R. (Org.). **Formação em psicologia escolar**: realidades e perspectivas. Campinas: Alínea. 2007. p. 135-147.

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y palabra. In: **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor. 1992. p. 287-348.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ZENDRON, A. B. F. et al. Psicologia e educação infantil: possibilidades de intervenção do psicólogo escolar. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.39, p. 108-128, 2013. <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000200012&lng=pt&nrm=iso>

Capítulo 10

Educação estética em diferentes contextos: contribuições para a psicologia educacional

Neiva de Assis

A possibilidade de escrita deste texto e participação em um livro que apresenta o Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional - LAPEE - e suas produções tem a alegria de quem faz parte desse grupo de pesquisa que é afetivamente e politicamente implicado com a psicologia e com a educação. Os encontros que venho produzindo com colegas do LAPPE tem como mote a importância de uma universidade pública que se configura como um espaço produtor de experiências significativas e sensíveis. Gera aprendizagens, afetos, promove intercâmbio cultural, e é um lugar privilegiado para pensar sobre fenômenos sociais a partir de outras lentes e perspectivas.

Trabalho no Departamento de Psicologia da UFSC há pouco mais de dois anos e, vinculada ao LAPEE, supervisiono estágios em psicologia escolar/educacional, oriento pesquisas e atividades de extensão que apostam na educação a partir de uma perspectiva estética e busco contribuir para a reflexão sobre os processos de ensinar e aprender na escola na relação com contextos educativos não formais e informais.

Ao acompanhar o processo de formação de novas(os) psicólogas(os), observo que, além de uma formação teórico-metodológica crítica, é importante desde a formação inicial da(o) psicóloga(o) que

exista uma maior aproximação e apropriação com a vida escolar e com as diversas experiências não formais e informais de educação de que os sujeitos participam ao longo da vida - e que, portanto, podem ser foco da psicologia no contexto escolar/educacional. Talvez essa seja a maior motivação deste texto: pensar a psicologia em contextos educativos na escola e para além da escola, apostando em práticas que viabilizem experiências estéticas aos estudantes de psicologia em formação e ao público envolvido.

O texto que apresento é, portanto, fruto de reflexões e experimentações que vivi na escola atuando como psicóloga, professora e pesquisadora na interface psicologia e educação. Atuação que quero aqui destacar, esteve sempre relacionada à defesa de uma educação estética, em diversos territórios educativos e a partir da valorização das práticas culturais e dos saberes populares. Portanto, há uma conexão entre minha própria trajetória de formação e atuação profissional com o modo como venho compreendendo e atuando na formação de psicólogas(os) escolares/educacionais em uma perspectiva ética, estética e política, buscando consolidar a atuação da psicologia escolar e educacional crítica com foco institucional e na educação inclusiva.

As questões desse campo de conhecimento e a atuação em psicologia são aqui problematizadas a partir da experiência de dentro da escola, com as afetações que me foram oportunizadas primeiro como menina que aprendia a conhecer as letras e ler o mundo, depois como professora alfabetizadora entre 1997 e 2001; como psicóloga até 2011 e desde então como professora no ensino superior. Desde o cheiro da merenda, o barulho das crianças e o sinal que encerrava o recreio que sempre parecia curto, os cadernos cuidadosamente encapados pela minha mãe - também professora - o suspiro profundo que vinha da sala dos professores preocupados com os conteúdos do currículo, os equipamentos precários, a quadra de esportes de cimento sem cobertura, os processos de subjetivação ali presentes e tantos, tantos afetos vividos e presenciados.

Minhas escolhas estiveram significativamente marcadas por esta experiência de fazer na/com a escola, e por isso tenho insistido em contextos de educação como locus de atuação da psicologia ao longo da minha trajetória profissional. Experiências que trouxeram incômodos com o significativo número de histórias de fracasso escolar. Aos 18 anos, enquanto cursava a graduação em psicologia e alfabetizava crianças em uma escola pública de periferia de Blumenau, fui sendo atraída pela possibilidade de problematizar o espaço educativo, pelo desejo de criação de outro modo de educar, em busca de rupturas e brechas que abrissem para algum novo.

Ao longo da minha formação, tive contato com diversos autores que dedicaram suas pesquisas à análise crítica da inserção e (de) serviço de uma psicologia vinculada à uma perspectiva positivista, individualizante e de cunho elitista ao trabalhar com os processos de escolarização. Desde a década de 1970, no Brasil, várias pesquisas têm demonstrado a educação como prática utilitária, a serviço de uma cultura hegemônica, como as pesquisas sobre a produção do fracasso escolar realizadas por Patto (2015) e sobre patologização da educação realizadas por Collares & Moysés (1996). E é justamente a partir dessa trajetória da psicologia escolar crítica, com as contribuições da psicologia social, que no LAPEE tenho investido, assim como meus colegas professores, na formação de estudantes de psicologia e nos diversos cursos de licenciatura em que atuamos. Pois, apesar dessas limitações e problematizações que se fazem necessárias e urgentes, a escola ainda se apresenta como importante lugar de encontro, de relações com outros e de produção subjetiva (CASTRO; CORREA, 2005). Nesse confronto, compreendo que a educação é um direito e uma potência aos diferentes sujeitos e à coletividade (SANTOS; BARONE, 2006).

Cabe destacar que a opção teórico-metodológica por uma perspectiva institucional e histórico-cultural em Psicologia, em detrimento de outros estudos e práticas psicológicas, se dá por problematizar a dicotomia entre o individual e o social, entre o objetivo e o subjetivo e

por considerar a historicidade e o caráter semiótico dos processos psicológicos. (VIGOTSKI, 2000) Outro aspecto determinante para essa escolha epistemológica foi o questionamento das concepções subjetivistas, biologicistas e visões restritas ao indivíduo que, historicamente, têm contribuído para instituir e manter hierarquias, bem como relações de dominação (ASSIS, 2012b). Nessa direção, compreendo os processos psicológicos constituídos a partir das condições sociais, das relações intersubjetivas e processos de significações ali entretecidos (VIGOTSKI, 2000). Portanto aberto, inacabado, produzido na relação entre os sujeitos e, com isso, concebe-se o sujeito como múltiplas relações (BAKHTIN, 2003; VIGOTSKY, 2000).

Faço parte de uma geração de psicólogos e pesquisadoras que, embora não tenha tido uma formação inicial voltada para as políticas públicas, teve contato com importantes autores e suas discussões, bem como acompanhou o surgimento e consolidação da atuação da(o) psicóloga(o) em diversas políticas públicas desde a Constituição de 1988. E se viu na tarefa de construir novas estratégias de atuação e de leituras da realidade. Acompanhei, assim, a criação da Política Nacional de Assistência Social – PNAS em 2004, que inseriu a(o) psicóloga(o) na equipe de trabalho em diversos serviços (CRAS e CREAS) e o Núcleo de Atenção à Saúde da Família – NASF em 2008 - só para citar alguns exemplos de como a psicologia foi se inserindo nas políticas públicas nos últimos anos - sem deixar de ao menos mencionar o preocupante desmonte recente das políticas públicas de direitos humanos. Vi os próprios cursos de graduação em psicologia serem reestruturados dando ênfase à uma formação voltada para atuação nas políticas públicas, e não mais restrito ao modelo clínico e individualizante. Em paralelo, foram construídos pelo Conselho Federal de Psicologia, via Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), diversos materiais de orientação aos profissionais da psicologia sobre medicalização, atuação na educação básica, medidas socioeducativas, relações raciais, entre outros. Assim, evidentes são as significativas mudanças

na psicologia, enquanto ciência e profissão, e a exigência de uma abordagem psicossocial que considere a complexidade dos processos de subjetivação, os processos culturais e históricos envolvidos e, a diversidade de modos de vida.

Essa questão tomou ainda mais relevância, diante da recente aprovação da lei n.13.935, em 11 de dezembro de 2019, que prevê serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, “para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais” (BRASIL, 2019). Importante destacar que essa lei, aprovada após longos anos de tramitação, aponta, no artigo 1º, que a equipe multiprofissional deverá desenvolver ações para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, estar alinhadas com o projeto político da escola e ocorrer com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. Ou seja, a psicologia deverá atuar em uma perspectiva institucional e incluindo os diversos personagens que compõem a escola – não apenas professores e estudantes. O que exige urgência na retomada de princípios teóricos metodológicos consolidados da psicologia escolar/educacional e construirmos orientadores para prática profissional na escola e nos diversos territórios educativos.

Nessa direção, trabalhamos no LAPEE de forma exaustiva os pressupostos teórico-metodológicos da psicologia escolar/educacional, assim como os documentos do CREPOP elaborados pelo CFP¹ com os estudantes de psicologia nas disciplinas e posteriormente nas supervisões de estágio de modo a consolidar uma perspectiva institucional de atuação da psicologia. Mas gostaria de destacar, também, a importância de aliar uma formação estética da(o) psicóloga(o) que atua em contextos educativos e de pensarmos uma atuação profissional comprometida também com uma perspectiva estética da vida

.....
1 Refiro-me principalmente aos documentos “As referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica” (CFP, 2019) e “Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde” (CFP, 2015)

na escola e fora dela. Parece-me interessante investir na temática da educação estética e na relação da escola com o espaço urbano, pela potência que a trama produz em termos formativos e de atuação profissional em psicologia.

Retomo elementos da minha própria trajetória, aponto experiências sensíveis que me afetaram como pessoa e psicóloga e que trazem reflexões e contribuições para a atuação da psicologia escolar/educacional contemporaneamente. Refiro-me principalmente à importância de aproximar-se do ordinário que acontece no espaço urbano, conhecer as práticas culturais dos diversos grupos sociais e aprender com os saberes locais e com os plurais modos de vida.

Experiências estéticas em múltiplos contextos educativos

Atuar na defesa por uma escola pública e inclusiva significa ampliar pouco a pouco o olhar para o que acontece de educativo, de processos de subjetivação em experiências de formação humana para além dos muros escolares. Até porque o que se tinha, e se tem ainda hoje, de possibilidades de inserção do trabalho da psicologia na escola é bastante reduzido: poucas secretarias de educação têm a psicologia compondo a equipe pedagógica. Responsabilidade também da própria psicologia que se tinha até os anos 80, que atuava nas escolas de forma classificatória e excludente, sendo pouco a pouco retirados a pedido dos próprios educadores que naquele momento reivindicaram uma educação progressista. Mas é preciso considerar também que, embora a garantia de direitos tenha sido regulamentada em 1988, foi preciso muito tempo para que os governos que seguiram implementassem as políticas públicas para tal – basta observar o hiato entre o ano da constituição cidadã em 1988 e da criação da PNAS em 2004.

O fato é que, em muitas cidades, o trabalho da psicologia escolar/educacional desenvolve-se em organizações sociais que fazem parte da rede pública de educação e/ou assistência social e também em outras secretarias municipais e estaduais que acolhem questões relativas aos pro-

cessos de escolarização ou deparam-se com demandas referentes aos processos de ensinar e aprender – como os serviços de saúde, por exemplo.

Foi nesse contexto científico, político e jurídico que, ao iniciar minha atuação profissional em psicologia, atuei por quatro anos em uma organização social de atendimento educativo à crianças e jovens, na Proteção Social Básica, dentro da política de atendimento do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, na cidade de Blumenau-SC. A organização desenvolvia com jovens no contraturno da escola atividades educativas e recreativas marcadas por um espaço regrado, dentro de uma perspectiva tradicional de educação. Os professores sempre discutiam e questionavam a frustração com o fato de que grande parte dos jovens não se apropriava dos conteúdos escolares. Esses, por sua vez, eram vistos pela comunidade como aqueles que incomodavam, faziam barulho, prejudicavam o andamento das atividades desenvolvidas com as demais crianças.

A aproximação com as contribuições de Vigotski (1999, 2010), mais exatamente sobre arte e educação estética, trouxe a compreensão de que a atividade criadora naquele contexto contribuiria para criar e modificar o próprio horizonte de possibilidades de professores e jovens. Em parceria com a pedagogia e o serviço social, organizamos um projeto de inclusão de atividades artísticas para os jovens - oficinas de teatro, hip-hop e fotografia foram definidas e desenvolvidas com os jovens e suscitaram relações sensíveis no grupo. Em um dos encontros da oficina de fotografia, o professor trouxe imagens de objetos do cotidiano fotografadas por ângulos não conhecidos, provocando nos participantes novas possibilidades de olhar o que era familiar. A estratégia foi simples: dispor e apresentar imagens registradas pelo fotógrafo aos jovens, organizados num círculo, provocando outras formas de ver, por ângulos diferentes.

O teatro foi outra oficina desenvolvida por uma artista local: os jovens participantes eram convidados a relacionar-se de outro modo com o cotidiano por meio da participação semanal em atividades e jogos dramáticos. A artista trazia objetos, pedia que interagissem com

eles, criassem histórias e inventassem utilidades diferentes aos objetos. Uma professora que realizava o apoio escolar começou a reinventar seu modo de ensinar e suas perspectivas sobre o aprender: os estudantes passaram a ouvir rap durante a realização das tarefas e puderam desenhar com grafite em um muro seus próprios retratos, por exemplo.

Muitas outras organizações e projetos desenvolvem ações educativas no contraturno escolar; espaços organizados das mais diversas formas, mas que geralmente incluíam atividades artísticas: o Programa de Medidas Socioeducativas com oficinas de grafite; Programas da Secretaria de Assistência Social que desenvolviam break, outros estilos de dança de rua e capoeira; Escolas de Ensino Fundamental da rede estadual organizando-se em tempo integral e realizando oficinas diversas. Experiências que podem provocar vivências sensíveis com jovens, podem possibilitar uma educação estética do olhar, de estranhamento com o cotidiano, de sensibilidades, produtora de novos sentidos, envolvendo uma complexidade de processos psíquicos nos sujeitos: afetos, cognição, volição. Em uma perspectiva de educação estética do olhar, o sujeito pode “reconhecer e ampliar suas possibilidades, seu poder reflexivo e criativo” (ibidem, p. 54). Considero, portanto que as oficinas mediadas por linguagens artísticas, quando não realizadas de modo utilitário, com finalidades estranhas à arte, podem contribuir para a produção de novos sentidos no processo educativo e de novas possibilidades de se ver o que era cotidiano. (ASSIS, 2012a).

A articulação entre as temáticas psicologia, experiência estética e processos educativos em diferentes contextos tornou-se foco na investigação “Jovens, arte e cidade”². Por meio de conversas com jovens participantes de programas de contraturno escolar realizadas no trajeto entre a organização social e a escola, mediados pela fotografia, analisei as relações entre processos de subjetivação e educação estética em

.....
2 A pesquisa teve como ponto de partida uma organização educativa, na cidade de Blumenau, que oferecia atividades, em especial oficinas com linguagens artísticas aos jovens integrantes de famílias vinculadas aos programas assistenciais do município e que necessitavam de ações educativas complementares à escola (Assis, 2012a).

programas de contraturno escolar (ASSIS, 2012a). Dessa investigação, importante foi o caminhar acompanhando os jovens em seus trajetos: experimentar o contato face a face, participar no cotidiano, nas minúcias de vidas daqueles jovens e de detalhes que me permitiram tensionar a ideia de juventude, as políticas de educação a elas direcionadas.

Os trajetos cotidianos tanto quanto as oficinas com linguagens artísticas consistem em lugares de encontro, espaços potentes para a reflexão sobre os olhares estéticos na/da cidade, sobre experiências de outras formas de escutar, sentir e de objetivar-se criativamente no mundo. A cidade – e o simples caminhar pela cidade – pode configurar-se como mais uma possibilidade para pensar a educação e a temática sobre o espaço urbano precisa ser pautada como problemática para pensar uma psicologia educacional plural.

Gostaria de destacar a importância de consolidar uma psicologia que contribua com a escola e por dentro dela, com um trabalho coletivo e dialogado com a equipe pedagógica, participando do planejamento de ações e distanciando-se do papel de um especialista que é chamado para resolver problemas de indivíduos no processo de escolarização. Mas, para além disso, é preciso apostar em uma escola que valorize e possibilite experiências sensíveis aos estudantes, aos professores e à comunidade de forma geral. Experiências estéticas, de estranhamento ao cotidiano, ao que está posto, institucionalizado, normatizado.

Continuo o relato de experiências significativas, e menciono, ainda, vivências posteriores como psicóloga no serviço público em diferentes políticas públicas em que essas experiências estéticas ligadas ao território educativo estiveram presentes e foram potentes. Em alguns municípios de Santa Catarina (Rio do Sul, Pomerode e Navegantes), atuei nas secretarias de saúde e assistência social – como mencionei anteriormente, a inserção da psicologia nas secretarias de educação era e ainda é restrita. Mas sob o olhar da psicologia educacional buscava realizar ações educativas multiprofissionais com públicos diversos, tentando superar a perspectiva clínica individualizante e patologizante, presente nas práticas profissionais da psicologia. Nesse caminho, tra-

balhei com assistentes sociais, pedagogos, médicos, enfermeiros, usuários de políticas públicas, mas, sobretudo, participei de encontros com pessoas dispostas à potência que esse envolvimento poderia provocar. E muitas vezes com mediação de linguagens artísticas. Conheci idosos que encontraram no grupo de teatro possibilidades outras de vida, vi trocas afetivas rompendo com lugares estereotipados em um grupo de educação em saúde com pessoas convivendo com HIV. Nas rodas de conversas educativas que realizamos na unidade de saúde da família, trabalhei com um médico que levava chimarrão, e que o circulava em um gesto simbólico de circulação da palavra e de reconhecimento do espaço coletivo que buscávamos construir com as pessoas³.

As experiências que marcam minha trajetória formativa e profissional sustentam o trabalho que venho desenvolvendo hoje em conjunto com estagiários e orientadores pedagógicos das escolas, parcerias para a construção de uma psicologia que contribua para uma educação inclusiva e plural. Dessa forma, tem sido a atuação junto a uma escola de ensino fundamental, em outra de ensino médio e ainda na educação de jovens e adultos. Semanalmente, após realizarem suas atividades de estágio nas escolas, as estagiárias encontram-me em um pequeno grupo para as supervisões de estágio. Momento em que trazem as questões dos campos de estágio, onde dialogamos, estudamos textos e pensamos coletivamente em estratégias de atuação críticas, sensíveis e construídas com a escola e sua comunidade.

Destaco um dos campos de estágio em que uma dupla de estagiárias precisou dialogar e criar estratégias de diálogo com professores e orientadores pedagógicos para que reconhecessem as questões subjetivas, como o afeto, envolvido nos processos de ensinar a aprender entre crianças e professores - para além de procedimentos e estratégias de atuação. Após um período de reconhecimento do cotidiano escolar, levantamento de possibilidades de trabalho com a escola, elaboram um plano de ação em parceria com professores e orientadora pedagógica, tendo como público-alvo crianças do se-

.....
3 Bebida característica da cultura do sul da América do Sul.

gundo ano do ensino fundamental e seus professores. Realizaram semanalmente oficinas estéticas que tinham como principal objetivo provocar diálogos e sensibilidades para deslocar lugares dados a uma turma e a algumas crianças individualmente que não favoreciam o desenvolvimento e a aprendizagem. Os encontros foram elaborados à medida em que foram ocorrendo, o que exigia das estagiárias negociação, diálogo e criação para as atividades que seriam propostas, como indica o relato de uma das estudantes:

O estágio proporcionou-me grandes ensinamentos: aprender a negociar, mas também pela questão do trabalho com grupos. Entrei nesse campo movida pelo desejo de trabalhar com crianças e com educação e ao longo das nossas oficinas estéticas achei incrível a experiência.
(Natalia Dias Goulart - Estagiária de Psicologia).

A escrita da estagiária aponta a potência de uma formação integral da(o) psicóloga(o), as significativas aprendizagens realizadas nesses momentos de contato com o cotidiano escolar e o desafio de posicionar-se ética, estética e politicamente.

Em experiências distintas, com diferentes usuários e profissionais, constatei a potência em articular processos educativos em contextos sociais diversos e em atuar junto a processos de subjetivação mediados por experiências estéticas. Nas oficinas estéticas, nas rodas de conversa, nas visitas domiciliares, vi e vivi encontros, situações, relatos e vivências que indicaram a potência da experiência estética na atuação da psicologia educacional em diferentes políticas públicas em que ocorram processos educativos.

Educação, territórios e psicologia educacional

Penso que é fundamental evidenciar a dimensão que toma o ordinário do que ocorre na escola e nos diversos territórios educativos, bem como os múltiplos espaços possíveis de ensinar e apren-

der. Basta observarmos o que se pode aprender na pluralidade de modos de vida e em inúmeras memórias apagadas e/ou invisíveis diante de determinados discursos hegemônicos e modos de vida em destaque. Por exemplo, em São Francisco do Sul, cidade em que morei e desenvolvi atividades⁴ de docência, inclusive minha pesquisa de doutorado, constatei a forte narrativa em torno de patrimônio cultural ligado às tradições portuguesas⁵. São Francisco do Sul é, inclusive, reconhecido como patrimônio histórico nacional pela paisagem cultural desde 1987 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Porém, tive contato com modos de vida outros nesse território: convivi com uma comunidade Guarani, conheci remanescentes quilombolas, fiz o mapeamento do trabalho de catadores de material reciclável, trabalhei com artesãos da cidade, fui surpreendida por uma espécie de museu do lixo no quintal de um trabalhador e encontrei-me com sujeitos anônimos que produzem e recriam práticas culturais e oportunizam outras experiências educativas na cidade e contribuem para problematizar os sentidos ali produzidos (ASSIS, 2016). Então, por que não prestar atenção a esses processos e considerá-los no tipo de educação que queremos oferecer às pessoas? Vigotski defendia que o maior erro da escola foi fechar-se e isolar-se da vida, pois dizia ele:

No fim das contas, só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital. (VIGOTSKI, 2010, p.456).

.....

4 Anteriormente ao meu ingresso no departamento de psicologia da UFSC, atuei como docente entre 2011 e 2017 no Instituto Federal Catarinense – IFCatarinense em São Francisco do Sul, vinculada aos cursos de licenciatura e outros cursos de graduação.

5 São Francisco do Sul é reconhecido como patrimônio histórico nacional pela paisagem cultural desde 1987 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN.

Nessa direção, concordo com Vigotski e compreendo que a psicologia educacional contemporânea precisa aproximar-se do cotidiano escolar e do seu entorno, conhecer e reconhecer as práticas culturais e os saberes populares dos grupos que compõem uma comunidade escolar. E com essa perspectiva de que a educação não pode acontecer fora da vida, ao vincular-me ao LAPEE, busquei num primeiro momento, aproximar-me, apropriar-me do novo território de moradia e de trabalho – Florianópolis. Priorizei criar campos de estágio obrigatório em escolas da rede municipal e estadual de educação, preferencialmente não tão próximas ou tão conhecidas pela universidade. E iniciei projetos de pesquisa e extensão apostando no espaço urbano como possibilidade para a educação, como política educadora, conforme denomina Alderoqui (2006).

Nesse percurso, valorizar a potência da ampliação da atuação da psicologia educacional em outros espaços educativos para além da escola parece-me importante para a compreensão da diversidade dos modos de vida e de grupos sociais presentes no cotidiano escolar e para favorecer que a escola tenha mais proximidade com os processos locais, com o território. Que tal pensar, como estratégia de atuação da psicologia, a identificação de experiências realizadas nos espaços públicos de lazer, na comunidade, em associações de moradores e em diversas organizações da sociedade civil? Experiências que dizem de processos democráticos, de direito à cidade e exercício da cidadania, indicam práticas culturais, que se fazem na/com a arte urbana e enraizadas no saber popular destacam-se, a meu ver, como possibilidade de educação inclusiva.

Contemporaneamente novas experiências de educação na/com a cidade têm surgido e produzido sentidos plurais sobre o transitar pela cidade, sobre o aprender e ensinar e sobre os múltiplos processos de subjetivação. Projetos realizados por movimentos culturais em que, por exemplo, sujeitos apropriam-se da praça em sentido contrário ao esvaziamento do espaço público. Experiências educadoras por vezes mediadas pela arte e por relações sensíveis com o espaço urbano, que

geralmente ocorrem com a colaboração de associações ambientalistas, culturais e também de pequenos grupos espontâneos.

No Brasil é possível identificar experiências de educação que se propõem a contribuir com a construção de espaços coletivos com os jovens com foco na educação integral e inclusiva. Essas organizações trabalham com as demandas da política pública de educação no país, pautadas pela compreensão de que a qualidade social da educação depende do enraizamento das ações socioeducativas no território e na maior intersectorialidade das políticas sociais. Projetos diversos vinculados a organizações sociais que ofertam oficinas artísticas vinculadas à cidade em suas propostas, como, por exemplo, os Projetos Axé Bahia, em Salvador; Travessia em São Paulo; Cais do Porto em Recife (BARBOSA, 2007). Ações educativas alternativas à escolarização formal podem garantir o acesso a outras oportunidades culturais, mais conectadas com o território cultural dos sujeitos e garantindo uma condição negada à grande maioria dos jovens da escola pública (GONÇALVES, 2006).

Considero que toda cidade apresenta demandas e necessidades de educação ao mesmo tempo que contém dispositivos educativos, tais como as associações de bairro, organizações para práticas de esporte, escolas, universidades, empresas, fundações, organizações públicas, teatros, museus, instituições de solidariedade. Ou seja, toda cidade é educativa, pois propõe modos de ser e aprender, mas pode-se “converter em educadora” ao assumir o compromisso de planejar e reunir os dispositivos educativos nela existentes (ALDEROQUI, 2006, p. 49).

Eis minha aposta para pensar a psicologia educacional em contextos educativos: aproximar a escola dos territórios educativos, das práticas culturais e artísticas locais de educação não formal e informal. Isso porque considero que os contextos escolares institucionalizados não têm sido suficientes para favorecer espaços de discussão sobre a própria cidade e sobre o modo como o território constitui subjetivamente seus habitantes, fundamentais para qualquer processo de aprendizagem.

Ao considerar importante compreender as relações que estas propostas estabelecem com os espaços públicos, tenho buscado investigar sentidos das experiências de educação na cidade para as pessoas, de modo a contribuir para a formação de novos psicólogos(os) e construir atuações socialmente comprometidas em psicologia.

Por isso, criamos um grupo de trabalho com estudantes⁶ para a realização de um projeto de pesquisa articulado com ações de extensão, em torno da temática educação e cidade. Desde então, estamos realizando estudos bibliográficos, debates sobre a temática da cidade, reuniões de planejamento das ações de extensão e também participamos de experiências mediadas pela arte na cidade para a própria formação estética do grupo. Com o foco sobre práticas educativas na/com a cidade, buscamos iniciativas formuladas por e/ou para a juventude e a relevância de tais iniciativas em favor de processos educativos subjetivos e coletivos. Encontramos materiais com as temáticas educação e cidade, por meio de um levantamento bibliográfico na base de dados da CAPES, com abordagens teórico-metodológicas distintas, produzidos em diferentes locais e envolvendo áreas de conhecimento diversificadas. Observamos, assim, a existência de experiências educativas ligadas ao território, aos saberes locais e aproximando cultura e educação não formal:

Entre as numerosas atividades localizadas na periferia, no entanto, estão também práticas juvenis desinstitucionalizadas, normalmente relacionadas a culturas urbanas periféricas, como o *hip hop*. Em redes intersubjetivas esses jovens marginalizados estabelecem e fortalecem suas identidades sociais, tendo em comum as dificuldades socioeconômicas, suas demandas não atendidas e outras vulnerabilidades cotidianas, através das quais promovem iniciativas autônomas e cidadãs em que refletem criticamente suas rea-

6 Gustavo Wollmann, Mariah Fraga, Marina Valerio, Rodrigo Toso, Jade Rehen, Letícia Sais e João Eduardo Martins Junior participaram entre 2018 e 2020 dessa pesquisa-intervenção com bolsas de iniciação científica de pesquisa e de extensão – com eles tenho realizado alegres encontros de estudo sobre educação e a cidade.

lidades, reivindicam direitos, denunciam desigualdades, superam estigmas e resistem, coletivamente, às experiências de violência vividas, inserindo-se na trama política e social. (WOLLMANN; ASSIS, 2020, no prelo)

O estudo apontou ainda o modo como as atividades com linguagens artísticas constituem-se como dinâmicas educativas, ativas, criadoras e promotoras de saúde, sejam singulares ou coletivamente vividas. Atividades que valorizam saberes e manifestações populares, promovem encontros democráticos territoriais e produzem relações intersubjetivas significativas. Assumem, assim, características educadoras, pois arte e cultura atuam como mediadores de diversão e de aprendizagens, além de promoverem espaços e tempos para o exercício da cidadania e criam novos sentidos sociais para práticas culturais locais. Então, por que a cidade como espaço educativo?

Porque a cidade é um produto material, em relação com outros elementos materiais, que lhe dão forma, função e sentido social. Sem ser mero reflexo das estruturas sociais, as cidades são expressões concretas de cada conjunto histórico, no qual uma sociedade se especifica. (PELEGRINO, 2003, p. 192).

O contato entre escola e o contexto local é uma importante possibilidade para ampliar as práticas educativas para o espaço urbano, no simples deslocamento até a escola, na abertura da escola para espaços comunitários ou na abertura para a comunidade envolver-se no cotidiano escolar. Essa abertura e ampliação podem resultar em iniciativas educativas democráticas, contextualizadas com as práticas culturais e com os saberes locais, produtoras de sentido, de pertencimento, singular e coletivo.

Nas ações de extensão realizadas pelo mesmo grupo de trabalho são desenvolvidas ações para conhecer e contribuir com iniciativas educativas comunitárias para considerar o espaço urbano como possibilidade educadora e que sejam inclusivas aos sujeitos que dela

participam. Em Florianópolis, observamos a ausência de políticas públicas educativas fora da escola para a juventude e a presença de algumas iniciativas locais, muitas vezes invisíveis, ligadas ao território, com esforços comunitários que se ocupam da tarefa de oferecer atividades culturais e formativas aos jovens moradores.

A partir dessa observação, fomos inserindo-nos em um território escolhido na ilha de Florianópolis, em uma comunidade com jovens que vivenciam processos de exclusão vários, com diversos direitos violados (saúde, moradia, educação, profissionalização). Ali, estamos conhecendo a realidade, construindo vínculos com os moradores e mais particularmente com um projeto de educação não formal coordenado por uma líder comunitária que oferta oficinas educativas e artísticas a jovens moradores. Essa experiência tem permitido aprendizagens várias para os bolsistas estudantes de Psicologia e ao mesmo tempo tem ofertado espaço para a construção de momentos de conversas com esses jovens. Todas as quartas-feiras encontramos esse grupo e conversamos sobre temáticas variadas, sempre com a mediação de uma linguagem artística, com o intuito de contribuir para o direito à cidade e criar modos de aprimorar as possibilidades educadoras ali existentes com essas pessoas. Nas reuniões de planejamento ficam evidentes as aprendizagens dos extensionistas ao deparar-se com tamanha desigualdade social na divisão geográfica do território de Florianópolis e no processo de urbanização da cidade; com o racismo estrutural; com a negação do direito à cidade diante da impossibilidade de acesso a bens culturais, inclusive a própria universidade e as decorrentes impossibilidades de aprendizagens potencializadores da vida. Ao mesmo tempo e em contradição, os estudantes encontram grupos e sujeitos criando e recriando a vida com a dança, com a música; no contato com a terra; retomando suas próprias memórias e assim construindo práticas educativas comunitárias, resistindo ao que pretende extingui-los, eliminá-los, apagá-los.

É através de experiências coletivas de educação que podemos - ética, estética e politicamente - recriar sentidos para os processos de

escolarização e para o modo como estamos transmitindo e recriando cultura para as próximas gerações. Carrano (2003) problematiza o lugar natural dado à escola e valoriza a própria cidade como espaço educativo e de criação – a cidade que se faz sujeito e não apenas palco ou cenário. Nessa compreensão, “educativa é a resistência ao que se busca conformar. Educativa é a configuração das transformações possíveis das circunstâncias que delimitam a vida. Educativas são as relações sociais. Educativo é o espaço onde elas se produzem e se inscrevem: a cidade, como possível esfera educacional ampliada que se processa na heterogeneidade de espaços sociais praticados” (PEREGRINO, 2003, p.192). Práticas sensíveis de experimentação da cidade que “implicam ainda, e fundamentalmente, processos de aprender e produzir conhecimento novo, com base nos sujeitos envolvidos nessa nova (e inovadora) relação pedagógica” (PEREGRINO, 2003, p. 193).

Diante das experiências e reflexões aqui anunciadas, desejo que futuros psicólogos(os) apostem no contexto urbano, na cidade, nas ruas e no transporte público como possibilidade pulsante para a educação inclusiva, na medida em que ali se pode ter relações próximas e sensíveis com a diferença, pode-se problematizar questões como gênero, relações étnico-raciais, deficiência, classe social, enfim, com a diversidade de modos de vida, de grupos culturais e contato com a variação de condições de vida.

Portanto, considero os contextos educativos como lugares de constituição dos sujeitos, de alteridade, de singularização e coletivização, de produção e criação de sentidos e cultura. Configuram-se como possibilidades de exercícios modos inventivos de relacionar-se e de estar com desconhecidos, de tensionar o instituído, de resistir às estratégias de sujeição, de reinventar a vida. Compreendo que a psicologia pode contribuir com a educação desenvolvendo ações mais sensíveis à diversidade humana de realidades sociais, locais e regionais. E que a lei recentemente aprovada possa garantir a inserção de psicólogos(os) nas escolas atentos às particularidades e potencialidades das comunidades, bem como priorizem a participação da

comunidade na vida escolar. Que a psicologia seja agente para que as práticas culturais, a arte urbana e o saber popular possam irromper os corredores e o pátio da escola.

Para que a vida invada a escola

Procurei durante esta escrita recuperar minha trajetória formativa e profissional, as experiências sensíveis que me afetaram e com as quais tenho aprendido, para argumentar a importância de consolidar uma psicologia escolar/educacional crítica atenta e próxima ao que ocorre no bairro, envolvida com as práticas culturais, conectada com os saberes populares e com a arte urbana. Enfim, atuar tal como recomendava Vigotski (2010), ao afirmar que quanto mais a vida irromper, invadir, agir inesperadamente na escola, mais abundante serão as possibilidades educativas oferecidas aos estudantes. É sobre a produção de conhecimentos nessa temática e afetivamente envolvida com essas questões que tenho me posicionado e que tenho construído possibilidades de atuação com os estudantes de psicologia. Para que a vida invada a escola.

Evidenciei, portanto, o entrelaçamento da psicologia escolar/educacional com a educação estética, com a questão do espaço urbano e as práticas culturais locais e a formação de novos psicólogos(os) sensíveis para a atuação em contextos plurais em diversas políticas públicas, que não somente a escola, mas que exijam compreensão e atuação com relação aos processos de ensinar e aprender. Ou seja, a atuação da psicologia educacional precisa considerar que os processos subjetivos incluem o espaço urbano, as práticas territoriais e locais, os educadores informais e anônimos e, por isso, é preciso tomar a rua como palco e ator para processos educativos.

Reaproximar os processos de ensinar e aprender do espaço público, da política da vida em sociedade, pode constituir-se de espaço de criação, de emergência e reivindicação de outras formas de se constituir sujeito e de estar com os outros. As relações vividas na cidade por consequência consistem em oportunidades para uma educação

inclusiva e que favoreça processos alteritários, de reconhecimento das diferenças. Assim, concluo este texto, afirmando a importância de que a psicologia educacional considere os diversos contextos educativos, que atue em uma perspectiva inclusiva, que contribua para aumentarmos a potência de agir dos sujeitos em seus coletivos, para afirmação da ética, da estética e da política na educação, nas relações e na vida.

Referências

ALDEROQUI, S. Educação na cidade: responsabilidade contemporânea e solidariedade institucional. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 33-43, 2006. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.144>

ASSIS, N. (Im) Possibilidades de relações estéticas nos encontros de jovens com a cidade mediados pela fotografia. In: **Modos heterogêneos de saber e de fazer**: textos acadêmicos em Psicologia Social. 1.ed., v. 1. Pernambuco: Editora Universitárias da UFPE, 2012a.p.43-60.

ASSIS, N. **Cidade Polifônica: Indícios de memórias outras na paisagem**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. <https://pergamum.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php>

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, A. M. Arte/educação e diferentes conceitos de criatividade. In: ZANELLA A. V. et al. (Org.), **Educação estética e constituição do sujeito**: Reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.p. 23-28.

BRASIL. **Lei n.13.935**, em 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm

CARRANO, P. C. R. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003, 180p.

CASTRO, L. R.; CORREA, J. **Juventude Contemporânea**: Perspectivas nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. 2. ed. Brasília: CFP, 2015.

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

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1996.

GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. In: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Educação Integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015. [1993].

PEREGRINO, M. Resenha - Juventudes e cidades educadoras. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 24, p. 192-194, dez. 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300014>.

SANTOS, N. I. S.;BARONE, L. R. Uma pesquisa-intervenção em análise: militância, sobreimplicação ou ato político? In: MACHADO,A. M.et al. (Org.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**.São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.p. 67-86.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. EducaçãoEstética. In: **Psicologia pedagógica**. Trad., intr.. P. Bezerra. 3. ed.São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. p. 323-363. (Coleção textos de Psicologia)

VYGOTSKY, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. **Educação& Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44. Recuperado dehttp://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=pt&nrm=iso&ctlng=pt

WOLLMANN, G.; ASSIS, N. 2020. **Educação e cidade**: publicações direcionadas à juventude. Revista Educação em Revista..

Sobre as(os) autoras(es)

Organizadoras/es

Leandro Castro Oltramari leandrooltramari@gmail.com

Leandro Castro Oltramari é Doutor pelo Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Associado I do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Atual coordenador do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE). Pesquisa atualmente: sexualidade e gênero na educação, pedagogias culturais e processos identitários.

Marivete Gesser marivete@yahoo.com.br

Marivete Gesser é doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), onde atua como professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED) e membra do Laboratório de Psicologia Escolar Educacional (LAPEE). Pesquisa os temas: Modelo Social da Deficiência no Brasil, Formação em Psicologia e Deficiência; Gênero, Sexualidade e Deficiência; Políticas Públicas e Deficiência; Educação Inclusiva.

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa ligia.cavalcante.feitosa@gmail.com

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa - Docente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestrado e Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Integrante do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional da UFSC. Possui interesse e produções acadêmicas ligadas às áreas da Psicologia Escolar, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Superior, Formação Continuada e Metodologias Qualitativas.

Autoras (es)

Lygia Viegas lyosviegas@gmail.com

Lygia Viegas é Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade.

Apoliana Regina Groff poligroff@gmail.com

Apoliana Regina Groff, Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Departamento de Psicologia da UFSC, integrante do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LaPEE).

Simone Vieira de Souza simone.souza@ufsc.br

Simone Vieira de Souza é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professora do Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do LAPEE.

Maria Fernanda Diogo mafediogo@gmail.com

Maria Fernanda Diogo é Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora Adjunta do Departamento de Psicologia da UFSC, pesquisadora do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE/CFH/UFSC).

Claisy Maria Marinho-Araujo claisy@unb.br

Claisy Maria Marinho-Araujo é professora da graduação e pós-graduação do curso de Psicologia da Universidade de Brasília(UnB). Possui mestrado, doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), pós-doutorados e estágios seniores pela Universidade do Minho, Portugal.

Leandro da Silva Almeida leandro@ie.uminho.pt

Leandro da Silva Almeida é Doutor em Psicologia pela Universidade do Porto. Professor Catedrático de Psicologia da Educação na Universidade do Minho, Portugal.

Paula Biazetto Machado Sombrio paula.biazetto@gmail.com

Paula Biazetto Machado Sombrio Formada em Psicologia pela PUCRS, mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSC e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Ações em Gênero, Educação, Mídia e Subjetividades (NUGEMS).

Raquel de Barros Pinto Miguel raquelbarros@hotmail.com

Raquel de Barros Pinto Miguel é Doutora pelo Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC, Pós-doutora pela Université Paris Diderot - Paris 7 e pela Université Paris 13. Professora do Departamento de Psicologia da UFSC. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Ações em Gênero, Educação, Mídia e Subjetividade (NUGEMS)

Carlos José Naujorks carlos.naujorks@ufsc.br

Carlos José Naujorks é Doutor em Sociologia (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Milena Webber Macuglia mmacuglia.psico@gmail.com

Milena Webber Macuglia é estudante de Graduação em Psicologia na UFSC.

Bruna Larissa Kluge brunalkluge@gmail.com

Bruna Larissa Kluge é estudante de graduação em Psicologia da UFSC, estagiária do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE/UFSC).

Denise Cord corddenise@gmail.com

Denise Cord é Doutora em Engenharia de Produção/Ergonomia. Professora Associada 4 do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Juliana Silva Lopes julopesbr@gmail.com

Juliana Silva Lopes é Mestre em psicologia (USP-SP), psicóloga escolar do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pesquisadora do LAPEE-UFSC.

Camilla de Amorim Ferreira camillaferreira87@gmail.com

Camilla de Amorim Ferreira possui Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Psicóloga Escolar no Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI/CED/UFSC.

Adriano Henrique Nuernberg adrianoh@outlook.com

Adriano Henrique Nuernberg é Doutor pelo Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC, Professor

aposentado do Departamento de Psicologia da UFSC, fundador do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED) e do LAPEE.

Neiva de Assis neivapsi2016@gmail.com

Neiva de Assis é Doutora em Psicologia pela UFSC e professora no Departamento de Psicologia da Ufsc. Pesquisadora do LAPEE.