

The background of the cover is a photograph of a classroom. In the foreground, there are several rows of modern, adjustable school desks with orange seats and grey frames. The desks are arranged in a way that leads the eye towards the back of the room. In the background, there is a large green chalkboard. On the wall above the chalkboard, there is a small round clock and a rectangular speaker or light fixture. The overall lighting is bright and even.

Rodrigo Toledo
Rodnei Pereira
Organizadores

PRÁTICAS EDUCATIVAS E INTERVENÇÕES NA/DA ESCOLA

ARCO
EDITORES

A black and white photograph of a classroom. In the foreground, there are several rows of empty school desks and chairs. The desks are light-colored with metal frames. The chairs have curved backs. In the background, there is a white wall with a round analog clock and a rectangular speaker or light fixture. The floor is made of light-colored wooden planks.

Rodrigo Toledo
Rodnei Pereira
Organizadores

PRÁTICAS EDUCATIVAS E INTERVENÇÕES NA/DA ESCOLA

ARCO
EDITORES

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Eliane de Freitas Leite

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönnell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Práticas educativas e intervenções na/da escola
[livro eletrônico] / organizadores Rodrigo
Toledo, Rodnei Pereira. -- Santa Maria, RS
: Arco Editores, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-335-3

1. Ambiente escolar 2. Desigualdades escolares
3. Educação 4. Gestores escolares 5. Práticas
educativas I. Toledo, Rodrigo. II. Pereira, Rodnei.

24-221694

CDD-370. 71

Índices para catálogo sistemático:

1. Práticas educativas : Educação 370.71

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



10.48209/978-65-5417-335-3

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

Esta obra reúne contribuições de diferentes atores que atuam em escolas de educação básica ou na formação de futuros profissionais da educação. Os textos que a compõem são fruto de pesquisas científicas e relatos de práticas, produzidos por educadores, gestores escolares, psicólogas/os escolares, professores orientadores de estágio e pesquisadores atuantes em diversos níveis, etapas e modalidades de ensino. Os capítulos abordam o processo de escolarização, enfrentamento da violência na/da/contra a escola, práticas inclusivas, saúde mental, projetos e programas para a valorização do ensino e enfrentamento das desigualdades escolares.

O primeiro capítulo, intitulado “Em busca de uma Psicologia Escolar e Educacional Crítica”, dos pesquisadores Rodrigo Toledo e Rodnei Pereira, aborda os desafios envolvidos na implementação da lei n.º 13.935/2019, que tornou obrigatórios os serviços de Psicologia Escolar e Assistência Social Escolar na educação básica.

Na sequência, os psicólogos escolares Carla Alessandra Sartorelli Guimarães, Elizabeth Alves Pereira e Sung Hwan Ahn, são os responsáveis pelo capítulo “Racismo no contexto escolar brasileiro em uma perspectiva crítica”. Os autores apresentam algumas provocações a respeito do racismo na escola. Diante disso, acentuam que uma perspectiva crítica da psicologia deve incluir escuta, observação, acolhimento, reflexão e ação e que somente a partir de ações coletivas é que será possível a construção de projetos e propostas antirracistas.

Na sequência, o leitor encontrará o capítulo “Práticas escolares e educação transnacional: adolescentes imigrantes e suas relações interpessoais”, Patrícia Loschiavo Daniel Fernandes, Woon Jung Jang, Daniela Couto Bigaran Silva e João Eduardo Coin de Carvalho. Os autores apresentam os resultados de uma pesquisa de conclusão de curso, que teve como objetivo investigar a

xenofobia existente entre os estudantes na escola e as práticas escolares adotadas para prevenção e mitigação desse comportamento. A pesquisa ocorreu em uma escola da rede municipal de São Paulo em que cerca de 20% dos seus alunos são estrangeiros, especialmente bolivianos. Dentre as conclusões, os autores apontam que os docentes tentam buscar soluções para problemas complexos, com poucos recursos materiais e emocionais, ou seja, enfrentam muitas dificuldades no exercício do seu trabalho. Dessa maneira, finalizam indicando a necessidade de mais investigações que possam apontar caminhos e intervenções que resultem, efetivamente, em políticas públicas para acolhimento de estudantes migrantes.

Por sua vez, o capítulo “A escola no enfrentamento à violência sexual contra crianças: tecendo práticas interdisciplinares” das pesquisadoras Mariana Santana dos Santos e Raquel Baptista Spaziani, trata de um projeto de intervenção com estudantes dos cursos de Psicologia, Terapia Ocupacional e Serviço Social, realizado em atividade alusiva ao Dia Nacional de Combate à Violência e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. As autoras discutem detalhadamente todas as etapas de uma roda lúdica que apresentava e convidava os participantes a pensarem sobre a temática da educação sexual. Dentre as conclusões, apontam a necessidade de ampliação destas discussões na formação inicial, principalmente para os estudantes poderem avaliar as implicações do conservadorismo em nossa sociedade e com isso podem se reposicionar como cidadãos e futuras profissionais.

Em “Considerações sobre as temporalidades em uma escola inclusiva: um relato de experiência”, de autoria de Sung Hwan Ahn, são discutidas experiências vivenciadas no acompanhamento dos processos de escolarização de um estudante com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), em uma escola paulistana. Como explica o autor, a Educação Inclusiva impõe diversos desafios, sendo eles institucionais, educativos e pessoais.

No capítulo “A construção de espaços democráticos: como ouvir e discutir práticas de respeito mútuo” do pesquisador e psicólogo escolar Rodrigo

Toledo, o autor destaca as ações desenvolvidas em um projeto de intervenção em Psicologia Escolar, realizada em uma escola pública estadual localizada na região metropolitana de São Paulo. A implantação do projeto “Respeito para quem tem” teve como objetivo promover o debate sobre a importância da comunicação, do respeito e da empatia. Além de promover ações que articulam os diversos atores escolares, o autor defende que é importante construirmos práticas de intervenção, no campo da Psicologia Escolar, que respeitem as especificidades da escola e que realmente estejam comprometidos com os atores escolares.

Já o capítulo “Literatura também ensina: literatura na educação infantil” do pesquisador Maurício Silva, discute alguns aspectos gerais da literatura infantil, evidenciando suas peculiaridades estéticas e eventuais funções sociais. Por fim, ressalta que a literatura infantil promove, para e na criança, a própria experiência do existir.

Em “Grupo de professoras da educação infantil: criando espaço de escuta e reflexão”, as psicólogas Mariana Forti Perroni e Thaís Cristina Rades, relatam uma experiência desenvolvida na disciplina de Estágio Supervisionado em Organizações Sociais e Comunitárias, de um curso de Psicologia. Refletem e analisam a atuação profissional, a partir de situações relatadas pelas professoras, as quais demonstravam uma preocupação extrema com seus alunos. O texto apresenta detalhadamente o percurso das autoras para a implementação do projeto interventivo, comprometido com as demandas apresentadas pelas professoras, tendo como fundamento a Psicologia Analítica.

O último capítulo, intitulado “Plantão psicoeducativo: prática de escuta da urgência e reflexão no cotidiano de instituições educativas”, da pesquisadora e psicóloga Renata Capeli Silva, apresenta o plantão psicoeducativo como uma prática comprometida com os educadores, diante das urgências vividas no trabalho cotidiano destes profissionais. Ao longo do texto, a autora discute a implementação de um projeto que faz uso desta metodologia interventiva, des-

tacando sua origem, formato e constituição. Ressalta que o plantão psicoeducativo, ao se mostrar como um lugar de transformação, de mudança, como escuta do coletivo, da dinâmica do funcionamento da instituição, se revela como reflexão em trânsito, compreensão que permite a retomada do lugar dos sujeitos no mundo.

Finalmente, felicitamos todas as autoras e autores envolvidos nesta obra coletiva, e renovamos nossos agradecimentos pela oportunidade de contribuir com este trabalho. Este livro representa um conjunto de esforços que destacam a relevância de práticas profissionais comprometidas com a transformação educacional e com a promoção de uma educação de qualidade social para todas e todos. Esperamos que cada um dos textos possa iluminar os debates contemporâneos e servir como guia, em projetos colaborativos futuros.

Desejamos a todos uma produtiva e enriquecedora leitura!

Rodrigo Toledo

Rodnei Pereira

São Paulo, agosto de 2024.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Em busca de uma Psicologia Escolar e Educacional Crítica.....11

Rodrigo Toledo

Rodnei Pereira

doi: 10.48209/978-65-5417-335-0

CAPÍTULO 2

Racismo no Contexto Escolar Brasileiro em uma Perspectiva Crítica.....26

Carla Alessandra Sartorelli Guimarães

Elizabeth Alves Pereira

Sung Hwan Ahn

doi: 10.48209/978-65-5417-335-1

CAPÍTULO 3

Práticas Escolares e Educação Transnacional: Adolescentes Imigrantes e suas Relações Interpessoais.....39

Patrícia Loschiavo Daniel Fernandes

Woon Jung Jang

Daniela Couto Bigaran Silva

João Eduardo Coin de Carvalho

doi:10.48209/978-65-5417-335-2

CAPÍTULO 4

A Escola no Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças: Tecendo Práticas Interdisciplinares.....58

Mariana Santana dos Santos

Raquel Baptista Spaziani

doi: 10.48209/978-65-5417-335-4

CAPÍTULO 5

Considerações sobre as temporalidades em uma escola inclusiva: um relato de experiência.....70

Sung Hwan Ahn

doi: 10.48209/978-65-5417-335-5

CAPÍTULO 6

A construção de espaços democráticos: como ouvir e discutir práticas de respeito mútuo.....85

Rodrigo Toledo

doi: 10.48209/978-65-5417-335-6

CAPÍTULO 7

Literatura também ensina: literatura na educação infantil 98

Maurício Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-335-7

CAPÍTULO 8

Grupo de Professoras da Educação Infantil: Criando Espaço de Escuta e Reflexão.....115

Mariana Forti Perroni

Thaís Cristina Rades

doi: 10.48209/978-65-5417-335-8

CAPÍTULO 9

Plantão Psicoeducativo: Prática de Escuta da Urgência e Reflexão no Cotidiano de Instituições Educativas.....126

Renata Capeli Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-335-9

Sobre os Organizadores.....142

Sobre as Autoras e os Autores.....144

CAPÍTULO 1

EM BUSCA DE UMA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL CRÍTICA

Rodrigo Toledo

Rodnei Pereira

Doi: 10.48209/978-65-5417-335-0

“O horizonte é o fechado de uma pálpebra”. (Guimarães Rosa)

Tomamos emprestadas as palavras de Guimarães Rosa, para lançarmos alguns questionamentos sobre o horizonte que se coloca diante do campo de ação da Psicologia Escolar e Educacional, no contexto de promulgação da lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

Se o horizonte é o fechado de uma pálpebra, como propõe o escritor brasileiro, ele não é completamente visível. Ainda que se possa ver algo, vê-se panoramicamente o que os olhos podem alcançar. Há, assim, detalhes não vistos e um tanto de paisagens não vistas, que podem ou não serem idealizadas ou imaginadas. Sendo assim, cabe-nos perguntar: que horizonte nos aguarda, com a lei nº 13.935/2019?

Em primeiro lugar, uma primeira lembrança se impõe: nos parece que o horizonte que nos espera não pode ser um reino no qual a Psicologia Escolar e Educacional reinará sozinha e absoluta.

Fazemos essa advertência porque a ementa do texto legal explicita que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica”.

Sendo assim, é patente que tal enunciado emprega o termo “serviços de psicologia”, não especificando “serviços de psicologia escolar e educacional”. Essa é uma reflexão primordial para nós, pesquisadores, professores, profissionais, membros e dirigentes de salas de aula que formam psicólogos escolares, instituições de ensino, associações e grupos de pesquisa. Se é verdade que temos uma história, conhecimentos e contribuições para o âmbito escolar e educacional, não podemos nos deixar seduzir pela ideia de que os serviços de psicologia nas redes públicas de ensino são naturalmente nossos, de forma a demarcar nossa soberania, de forma bodiniana.

Por isso precisamos nos perguntar: nos interessa dialogar com outras psicologias? Serão bem-vindas? São consideradas por nós válidas, justas, úteis e boas? Há condições para que estejam presentes nos contextos escolares e educacionais? Quem estabelecerá tais limites?

Em segundo lugar, cumpre lembrar da presença dos assistentes sociais, que juntamente com psicólogos, deverão compor equipes multiprofissionais. Trata-se de outro desafio, visto que nossa cultura ainda é carregada de disciplinismos e corporativismos.

Em terceiro, ainda analisando a ementa da lei, é importante lembrar que os serviços de psicologia e serviço social serão desenvolvidos nas redes públicas de educação básica. Não fica compreensível, de forma evidente, que lugares serão ocupados pelas equipes multiprofissionais, nas referidas redes. O documento não menciona que estarão diretamente nas unidades escolares. Onde estarão, então? E o que farão, concretamente?

Pensando nesses questionamentos iniciais, esse capítulo se divide em duas partes: a primeira, abordará o percurso da Psicologia Escolar e Educacional para (re)constitui-se em uma perspectiva crítica de Psicologia; a segunda

apresenta algumas reflexões sobre alguns dos desafios da Psicologia Escolar e Educacional nos dias de hoje, Finalmente, serão apresentados alguns aspectos que não podem ser esquecidos no processo de implementação da lei.

A (re)construção de um percurso crítico: o lugar da Psicologia Escolar e Educacional

Para iniciar a discussão do percurso crítico da Psicologia Escolar e Educacional, corroboramos o entendimento de Antunes (2008), que citando Saviani (1983), afirma que a educação tem como finalidade transmitir a cultura construída historicamente pela humanidade. Compreendemos que “homem não nasce humanizado, mas torna-se humano por seu pertencimento ao mundo histórico-social e pela incorporação desse mundo em si mesmo, processo este para o qual concorre a educação” (Antunes, 2008, p.469).

Somamos à essa afirmação a compreensão de Frigotto (1999), que entende a escola como uma instituição social que, mediante sua prática no campo do conhecimento, dos valores, atitudes e, mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros. A respeito disso, o autor afirma que

[...] a escola também cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-a produtiva. Na medida que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital (Frigotto, 1999, p. 224)

Esta concepção neoliberal impõe a ideia de que a “lei do mercado” é o meio adequado, ou mesmo único, para alcançar eficácia e qualidade na escola, como acentua Charlot (2008). Ao mesmo tempo, a escola, tal como está, cumpre sua função de prover as várias formas de mão-de-obra para o mercado, inclusive por não cumprir sua função para os filhos da classe trabalhadora, ou seja,

não cumpre o seu papel de desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos estudantes, capacitando-os a tornarem-se cidadãos participativos na sociedade, mantendo-os na subalternidade.

Dessa mesma maneira, Frigotto (1999) explica que, em nossa sociedade, a educação e a formação humana são definidas pelas necessidades e pelas demandas do processo de acumulação de capital, que assumem diferentes formas de sociabilidade ao longo do tempo. Nesse movimento, o desenvolvimento de potencialidades e a apropriação dos conhecimentos culturais, políticos, filosóficos, historicamente produzidos pelos homens são substituídos pela aquisição de informações, competências e habilidades meramente instrumentais.

Concordando com tal perspectiva crítica sobre a educação, a inserção da Psicologia nas escolas, ao longo da história, foi marcada por objetivos fortemente adaptacionistas, nos quais predominava a necessidade de corrigir e adaptar, à escola, o aluno que apresenta “problemas de aprendizagem” (Tanamachi, 2000).

No campo da Psicologia, sabe-se que essa adaptação se realizava, a partir da aplicação de recursos psicométricos. O psicodiagnóstico e a avaliação psicológica, dotados de aplicações e técnicas próprias, foram atividades consideradas inerentes e exclusivas do psicólogo, prevalecendo, prioritariamente, nos seus diversos contextos de atuação, inclusive no educacional (Cruces, 2003).

Neste momento, é importante destacar para o leitor que concordamos com Antunes, quando a autora diferencia a Psicologia da Educação - como subárea de conhecimento, que tem como vocação a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo -, da Psicologia Escolar - que se define pelo âmbito profissional e refere-se a um campo de ação determinado: a escola (Antunes, 2008).

Diante do histórico de contribuições adaptacionistas da Psicologia, é importante apresentar que tomamos como foco desta discussão uma perspectiva crítica da Psicologia Escolar, que:

constitui-se como campo de atuação profissional, realizando intervenções no espaço escolar ou a ele relacionado, **tendo como foco o fenômeno psicológico**, fundamentada em saberes produzidos, não só, mas principalmente, pela subárea da psicologia, a psicologia da educação (Antunes, 2008, p. 470).

Entendemos que o compromisso da psicóloga e psicólogo escolar, assim como defende Souza (2009), é com uma concepção política emancipatória, que implica uma ética profissional que reside na indignação diante da humilhação e das práticas disciplinares e pedagógicas que retiram do sujeito o seu status de ser humano.

Como já discutimos anteriormente, historicamente, esse não foi o papel da Psicologia e da Psicologia Escolar. Ao considerar a não naturalização das ações humanas, das práticas sociais e pedagógicas, essa ética possibilita o aprofundamento da crítica teórico-metodológica no campo do conhecimento da Psicologia (Souza, 2009). Esse foi o lugar contra hegemônico que construímos ao longo da história da Psicologia.

Diversas pesquisas, no campo da Psicologia Escolar e Educacional reiteram que o profissional da área, mesmo não atuando diretamente na escola, deve manter um compromisso teórico e prático com as questões da escola e da Educação. Barbosa e Souza (2012) reconhecem que ao realizar o seu trabalho a profissional não deve se limitar aos conhecimentos da Psicologia e da Educação, mas valer-se das produções de todos os campos do conhecimento que se comprometeram com o entendimento da escola e com as superações das desigualdades estruturais que a circundam.

Este entendimento também é ratificado por Charlot (2008) e Toledo (2018), ao reconhecerem que a escola tem um papel universalista, pelo menos nas sociedades democráticas, e não pode deixar de sê-lo. Dessa maneira, compreendem que a escola contemporânea não deve apenas respeitar as diferenças. Ela deve, também, fazer aparecer e registrar diferenças entre os atores escolares e garantir, com esse reconhecimento, as condições para a aprendizagem.

Para pensarmos no compromisso da Psicologia com o reconhecimento das diferenças para a garantia da aprendizagem para todas e todos, concordamos com Souza (2009) quando sublinha a importância das críticas de pioneiras da Psicologia Escolar sobre o trabalho da psicóloga escolar. A autora apresenta um panorama dos desafios que, desde os anos de 1980, temos enfrentado para (re)construir uma prática que se distancie de uma concepção de ciência centrada no positivismo, da psicometria, na teoria da Carência Cultural e do modelo clínico psicoterapêutico que vise, exclusivamente, o enquadre, o diagnóstico ou a estigmatização das crianças com dificuldades nos processos de escolarização.

Neste momento é oportuno questionar: “qual o compromisso da Psicologia Escolar com a superação ou enfrentamento deste cenário que vivemos na educação brasileira?”.

Para responder essa questão é importante lembrar que ao longo desses quase 40 anos de (re)construção de um percurso crítico da Psicologia Escolar, temos como marco a publicação do trabalho de Maria Helena Souza Patto, intitulado *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, de 1981. A obra de Patto já apresentava questões fundamentais que ofereceram as bases para que pudéssemos ressignificar os saberes e fazeres em Psicologia Escolar. Destacamos alguns deles:

- ampliação das áreas tradicionais de atuação do psicólogo no campo da educação;
- compreensão que o desenvolvimento humano e a aprendizagem enquanto processos inseparáveis, articulando as dimensões biológica, psicológica e histórica dos indivíduos;
- compromisso político da psicóloga e do psicólogo com a luta por uma escola democrática e de qualidade social;
- construção de instrumentos psicológicos de aproximação e de conhecimento da realidade que permitam compreender a complexidade dos fe-

nômenos vividos na escola e que considere as dimensões individuais, sociais e históricas do processo de escolarização;

- difusão de valores na direção da escola e da sociedade democrática.
- importância de pesquisas sobre os fenômenos educacionais a partir dos processos que acontecem no interior da escola;
- necessidade de encontrar modelos teórico-metodológicos que superassem a noção unilateral de adaptação da criança ao sistema escolar;
- produção de pesquisas e práticas que se debruce sobre a produção do fracasso escolar, processos que articulem os desafios vivenciados pelos professores e gestores escolares, a escolarização de crianças com deficiência, atuação profissional na educação inclusiva em uma perspectiva crítica, enfrentamentos da avaliação psicológica adaptacionista;
- resgate da função social da escola em uma perspectiva histórico-crítica que remete à formação do pensamento científico, formação do cidadão crítico.

Outros trabalhos, como os de Souza (2009), Mourão e Martínéz (2006), Martínéz (2010), Martínéz e Rey (2017) e Toledo (2024), também relacionaram a atuação da psicóloga e do psicólogo escolar ao desenvolvimento da criatividade na escola, verificando como os conhecimentos produzidos a partir das intervenções psicológicas podem contribuir para uma prática educativa mais produtiva para todos os envolvidos.

Esses autores também destacam práticas que envolvem a participação do psicólogo escolar na elaboração e implantação da proposta pedagógica da instituição escolar, a aplicação de várias funções específicas do profissional de psicologia, como o trabalho de assessoria psicológica para planejamento, intervenção e avaliação do projeto político-pedagógico e de outras demandas que se articulem com uma perspectiva emancipadora de todos os atores escolares.

Em um texto emblemático, Barbosa e Souza (2012) contam a história do campo de conhecimento e prática da Psicologia em sua relação com a Educa-

ção no Brasil, concluindo que é essencial pensar que uma prática que sempre se reinvente cotidianamente, que esteja articulada com o reconhecimento das potências (e não das limitações) de todos os envolvidos no processo educativo.

Nesta perspectiva, concordamos com Guzzo et al (2010) que a atuação crítica das psicólogas e dos psicólogos escolares tem defendido a escola, em sua função social e política como espaço marcado por diversas contradições, mas também como possibilidade de criação de uma sociedade mais justa. As autoras entendem que

[...] ao psicólogo escolar cabe a função de contribuir, junto com educadores, para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, a partir de uma perspectiva mais integral do sujeito do que vem enfatizando a escola. Ou seja, além do desenvolvimento cognitivo, deve-se promover o desenvolvimento emocional, social e motor por meio de intervenção com as crianças, suas famílias e comunidade. (Guzzo et al, 2010, p. 134)

Mesmo com toda a transformação que temos acompanhado, no campo das pesquisas e das práticas críticas em Psicologia Escolar, temos percebido forte influência do modelo clínico psicoterapêutico de atendimento, cuja direção ainda é individualizante, em especial, sobre a criança e o adolescente que apresenta alguma dificuldade no seu processo de escolarização.

Barbosa e Souza (2012) afirmam que apesar de encontrarem muitos relatos teóricos e práticas de cunho crítico, ainda se faz presente o pensamento tradicional de fazer Psicologia Escolar. As autoras ressaltam o preocupante, crescimento de trabalhos de atendimento clínico de crianças e adolescentes, cujo objetivo se reduz à produção de laudos e diagnósticos, quem pouco contribuem para que as escolas consigam ensinar todos os estudantes.

Dessa maneira, percebemos a necessidade de fortalecermos trabalhos e debates produzidos pela ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional), pelo Fórum de Medicalização da Educação e da Sociedade, pelo Movimento pela Despatologização da Vida (Despatologiza), pelo Sistema Conselhos de Psicologia, pelos diversos Grupos de Pesquisa em Psico-

logia Escolar e Educacional e por tantas outras ações de individuais e coletivas de psicólogas e psicólogos escolares de todo o Brasil.

Frente aos desafios que ainda temos no campo, é importante considerar que o conhecimento psicológico no campo da educação precisa ser constantemente construído, revisitado, criticado, superado, visando dar respostas e interferir, o mais que pudermos, nos rumos das dimensões de formação do sujeito humano (Souza, 2009).

Desafios e perspectivas da Psicologia Escolar e Educacional hoje

Na introdução do presente texto fizemos uma provocação. Afirmamos que não podemos nos deixar seduzir pela ilusão de que a presença de psicólogos escolares na educação básica é não apenas dada como certa quanto natural.

E isso não diz respeito somente ao esforço que precisamos fazer para não perpetuar a história de medicalização, patologização, biologização e normalização de identidades que estão nos alicerces da produção do fracasso escolar (Patto, 1984), mas também porque é importante praticarmos um duplo exercício da crítica: (1) de um lado precisamos pensar como a psicologia se colocará como parte de uma equipe multiprofissional, em favor da emancipação dos sujeitos que escrevem parte de suas histórias nos contextos escolares, com suas múltiplas determinações; (2) e, de outro lado, é necessário que estejamos em processo constante de autocrítica, de modo a não reproduzirmos o corporativismo e o disciplinarismo que estão nas bases da nossa cultura acadêmica e profissional.

Trata-se de dois grandes empreendimentos. E o verbo empreender, aqui, em nada tem a ver com o fetiche neoliberal que tenta depositar sobre os ombros das pessoas pobres a responsabilidade pela própria sobrevivência, em um contexto no qual todas as condições de vida e trabalho são espoliadas pelas elites econômicas. Lembremo-nos que empreender é uma tentativa de realizar uma

tarefa difícil e trabalhosa, o que só é possível por meio do trabalho coletivo e do diálogo intersetorial e interdisciplinar.

Nessa direção, a atividade de pensar coletivamente sobre nós mesmos é um convite que fazemos, neste momento do texto.

A Psicologia Escolar e Educacional tem como uma de suas características contemporâneas, a contra hegemonia. Podemos afirmar que, até então a psicologia escolar, de uma maneira mais perene, esteve em escolas privadas e nos meios acadêmicos, procurando resistir às práticas naturalizantes e medicalizantes. Agora - especialmente quando nos referimos aos coletivos que batalharam, historicamente, para que a lei que é objeto de análise deste texto fosse elaborada e promulgada -, a Psicologia Escolar e Educacional deixa de ser “forasteira”, ou como bem colocava o sociólogo inglês Norbert Elias, deixa de ser *outsider*, para ser *estabelecida*.

O modelo de interpretação sociológica elaborado pelo estudioso sustenta-se pelo conceito de processos sociais, que se referem às transformações amplas e contínuas em períodos de longa duração, permitindo que possamos analisar relações de interdependência entre os sujeitos, que formam teias de interação social complexas, as quais Elis (1994) chamou de figurações. Para o sociólogo, um grupo social se constitui como uma figuração específica, que se forma a partir das relações que estabelece. Nesse sentido, a análise sociológica feita por Elias nos permite ponderar sobre a figuração da categoria de psicólogos escolares e educacionais. Como afirma Rigolon (2013):

A noção de figuração construída pelo autor surgiu de sua crítica a uma teoria social que dissociava indivíduo e sociedade, desconsiderando as dependências mútuas que se alteram e modificam também as relações de poder nelas instituídas, haja vista que, na perspectiva elisiana, toda relação humana envolve poder [...] (Rigolon, 2013, p. 43).

Na obra *Os estabelecidos e os outsiders* (2000), Elias e Scotson podem nos ajudar a sustentar a compreensão das figurações e das distinções constituídas entre grupos, o que, por sua vez, nos ajuda a pensar que precisamos estar

atentos às relações de poder que são/serão estabelecidas entre psicólogos escolares e psicólogos de outras abordagens e linhas de atuação profissional, assim como entre psicólogos e assistentes sociais e destes com os profissionais das redes de ensino.

Afirmamos isso, pois o texto da lei expressa que psicólogos e assistentes sociais deverão atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação. Quanto a isso, cabe-nos perguntar: quem definirá tais necessidades e prioridades? Que vozes serão ouvidas para evidenciá-las? Além disso, é preciso lembrar ainda que essas necessidades e prioridades são constituídas por vozes polifônicas (Bakhtin, 1981), de modo que o que os governantes, os gestores dos sistemas educacionais constituem discursos considerados “oficiais” que, muitas vezes, são diferentes daqueles elaborados por professores, estudantes e comunidades, quando elaboram discursos acerca de suas necessidades e prioridades.

O texto do referido documento, em seu Artigo 1º, parágrafo 1º, afirma ainda que as “*equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais*”. Tal enunciado não deixa evidente o que significa “melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem”, visto que qualidade é um termo que abarca uma desmedida polissemia. De saída, precisamos estar muito atentos acerca do que entendemos por qualidade em educação, o que isso significa e que parâmetros serão utilizados para defini-lo. Ideia semelhante se aplica ao que a lei denomina “processo ensino-aprendizagem”. Ensinar e aprender são processos, *per si*, distintos. Podem ou não serem interdependentes e complementares, mas nem sempre. São plurais e multideterminados, sobretudo em um país superdiverso como o Brasil. O artigo 1º ainda menciona que as equipes multiprofissionais atuarão na mediação das relações sociais e institucionais, tratando-se de uma expressão muito abrangente, e que não define o mínimo (de recursos e condições), que o poder público deverá investir para assegurar

que todas as redes estaduais e municipais implementem a lei, o que sugere que muitos aspectos não previstos no texto legal imporão muitos desafios às redes públicas de ensino ao planejarem o ciclo de uma política que pretenda implantar serviços de psicologia e serviço social em Educação.

Além disso, em seu Art. 1º, parágrafo 2º, o documento expressa que “*o trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino*”. Embora trate-se de uma afirmação importante, que tenta primar pelo respeito aos projetos das redes e das escolas, não podemos ignorar as formas pelas quais os projetos político-pedagógicos das redes públicas são construídos. A maior parte deles não são elaborados com base em diagnósticos. São produto de conflitos ideológicos entre diferentes administrações, caracterizando-se muito mais como projetos de governo e não necessariamente, como políticas públicas. E, nas últimas décadas, são orientadas por institutos e fundações ligadas ao capital financeiro e industrial. Por sua vez, os projetos de muitas escolas, além de sofrerem os efeitos de como são construídos os projetos das redes às quais pertencem, também têm suas peculiaridades, sendo a mais preocupante delas a tradição de construir documentos que não dialogam com o que se vive no cotidiano. São documentos mortos, copiados de outros elaborados em anos anteriores, feitos para cumprir com exigências dos órgãos superiores, de forma heterônoma (Dourado, 2007; Veiga, 2002). Essa é outra variável que precisa estar no centro das preocupações das equipes multiprofissionais.

Por fim, considerando que, como expresso no Artigo 2º do documento, os sistemas de ensino tinham um ano para tomar as providências necessárias para implementar a lei 13.935/2019 (o que não ocorreu), torna-se imperativo que estejamos vigilantes em relação às estratégias de engajamento com todos os atores envolvidos na sua efetivação, especialmente diante do transcurso de quase cinco anos, desde sua promulgação.

Referências

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jul. 2024.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 163-173, June 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm>. Acesso em: 26 jul. 2024.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea**: um trabalhador da contradição. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CRUCES, A. V. V. Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Editora Alínea, 2003. p. 17-36.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, outubro de 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jul. 2024.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. São Paulo: Edições 70, 1968.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L.: **Os estabelecidos e os Outsiders**. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar 2000.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GUZZO, R. S. L. et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psic.: Teor. e Pesq.** [online]. 2010, vol.26, n.spe, pp.131-141. ISSN 0102-3772.

MARTÍNEZ, A. M. O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Editora Alínea, 2003. p. 105-124.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola. **Em Aberto** 23(83), 39-56, 2010.

MARTINÉZ, A. M.; REY, F. G. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**. Cortez Editora, 2017.

MOURAO, R. F.; MARTINEZ, A. M. A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 263-272, Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jul. 2024.

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

RIGOLON, W. de O. **O que muda quando tudo muda?** Uma análise do trabalho docente dos professores alfabetizadores do Estado de São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

ROSA, J. G. **Ficção Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II. p. 1.072.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, SP: Autores Associados, 1983.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 179-182, jun. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 jul. 2024.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E. R., SOUZA, M. P. R. (orgs.). **Psicologia e Educação: Desafios teóricos práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TOLEDO, R. **Homofobia e heterossexismo na escola: um estudo sobre significações de professores gays que atuam na educação básica**. 2018. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

TOLEDO, R. A Psicologia Vai à Escola: Aportes para a Implementação da Lei 13.935/2019. **Revista Parlamento e Sociedade**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 101–119, 2024. Disponível em: <https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/article/view/286>. Acesso em: 26 jul. 2024.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2002. p. 11-35. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CAPÍTULO 2

RACISMO NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA¹

Carla Alessandra Sartorelli Guimarães

Elizabeth Alves Pereira

Sung Hwan Ahn

Doi: 10.48209/978-65-5417-335-1

Introdução

A atuação em psicologia escolar e educacional no Brasil é permeada por desafios e complexidades intrínsecas ao contexto educacional contemporâneo. Nesse sentido, este trabalho que é originado da disciplina de “Atuação do(a) Psicólogo(a) Escolar e Educacional no Brasil em uma perspectiva crítica: histórico, concepções e campos de atuação” oferecida pelo Instituto de Psicologia da USP, foi a ocasião para aprofundar nossos conhecimentos e reflexões sobre temas presentes na psicologia escolar. Em particular, direcionamos nossa pesquisa para uma análise crítica do racismo no contexto escolar brasileiro.

Como alicerces para esta investigação, partimos do *corpus* teórico de Kabengele Munanga (2004) e de Nilma Lino Gomes (2023) para refletirmos sobre o fenômeno do racismo nas escolas a fim de subsidiar atuações de profis-

¹ Trabalho apresentado na I Mostra Metropolitana de Práticas de Psicologia e Serviço Social na Educação na ocasião do I Encontro entre a Psicologia e o Serviço Social: Possibilidades de Atuação a partir da Lei Federal nº13.935/2019 ocorrida em 09 de dezembro de 2023.

sionais da psicologia escolar e educacional. Além disso, para compreender as implicações da lei 10.639/2003 nos documentos da área da educação, consideramos as contribuições de Santos e Silva (2022), que de maneira ampla, oferece as bases necessárias para a investigação dos documentos oficiais que dispõem sobre a constituição da identidade da criança negra.

Associando esses textos aos desafios e vivências profissionais que enfrentamos em nosso percurso acadêmico e profissional, esta pesquisa busca contribuir para uma melhor compreensão e crítica das práticas psicológicas no enfrentamento do racismo no ambiente escolar, promovendo assim uma atuação consciente e ética.

Assim sendo, procuramos historicizar os conceitos de raça, racismo, identidade e etnia, uma vez que são produzidos em um determinado momento histórico e, por conseguinte, geram efeitos nas relações que fazemos ao longo da nossa vida (Munanga, 2004). Em seguida, trataremos da relação entre educação e identidade procurando circunscrever a produção das identidades negras no interior das práticas escolares, perspectivando a posituação da(o) negra(o).

Raça, Racismo, Identidade e Etnia

O conceito de raça, etimologicamente derivado do italiano “razza” e do latim “ratio”, foi utilizado inicialmente nas ciências naturais, especialmente na Zoologia e na Botânica a fim de dividir e distribuir as espécies quanto aos aspectos fisiológicos e morfológicos. Já no latim medieval, sua semântica adquiriu outros sentidos, passando a designar descendência e linhagem (Munanga, 2004).

No século XVIII, durante o Iluminismo, o conceito de raça foi incorporado à discussão sobre a diversidade humana. A cor da pele, formato do nariz, do crânio e outros traços morfológicos foram considerados critérios fundamentais para classificar a humanidade em raças. No entanto, a ciência moderna, especialmente com o avanço da genética humana, invalidou a noção biológica

de raça, demonstrando que as diferenças genéticas não se alinham às classificações raciais. Apesar da comprovada ineficiência científica do conceito de raça em seus aspectos biológicos, o conceito persiste como uma construção sociológica e categoria social de dominação e exclusão. As classificações raciais históricas foram marcadas por uma hierarquização injusta, que justificasse a superioridade de um grupo sobre outro. Essa ideologia racial, disseminada no início do século XX como a raciologia, foi utilizada para legitimar sistemas de dominação e até mesmo pelos movimentos nacionalistas, como o nazismo (Munanga, 2004).

A questão central é que, do ponto de vista científico, a diversidade genética é essencial para a sobrevivência da espécie humana. A evolução, conforme proposta por Darwin, destaca a adaptação gradual dos organismos ao meio ambiente. A diversidade genética não implica superioridade ou inferioridade; cada indivíduo é único, e uma sociedade que valoriza essa diversidade promove igualdade e respeito às diferentes manifestações culturais e étnicas. Assim, segundo Kabengele Munanga (2004), a compreensão contemporânea da raça destaca sua natureza ideológica e social, apontando para a necessidade de superar estigmas raciais e promover uma sociedade que celebre e respeite a diversidade em todas as suas formas.

Ainda com o autor, as origens mitológicas do racismo são relacionadas ao mito bíblico de Noé, que resulta na primeira classificação religiosa da diversidade humana entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças (negra, amarela e branca). Essas origens míticas são, então, conectadas a uma abordagem científica no século XVIII, na qual a classificação racial é derivada da observação dos caracteres físicos, dando origem a teorias que associam a cor da pele a características morais, psicológicas e intelectuais.

Ocorrem mudanças na concepção do racismo a partir dos anos 70, quando avanços nas ciências biológicas desacreditaram a realidade científica da raça. Isso resultou em um deslocamento do eixo central do racismo, levando

ao surgimento de formas derivadas, como o racismo contra mulheres, jovens, homossexuais, pobres, entre outros. A ideia de raça começa a ser substituída por noções de etnia, cultura e identidade. Munanga (2004) aponta para um paradoxo no novo milênio, onde tanto movimentos antirracistas quanto grupos de extrema direita reivindicam o respeito às diferenças culturais. Isso é exemplificado pela demanda por reconhecimento público da identidade pelos movimentos negros e, ao mesmo tempo, por movimentos de extrema direita na Europa que buscam viver separados de migrantes de outras culturas.

Embora Munanga (2004) destaque que não haja mais racismo institucionalizado e explícito em muitas partes do mundo, incluindo nos Estados Unidos, África do Sul e Europa Ocidental, podemos problematizá-la ao observar os casos de racismo, por exemplo, o assassinato de George Floyd ocorrida em 2020 nos Estados Unidos, assim como nos recentes ataques ao jogador de futebol Vinícius Jr, alvo de ataques racistas sistemáticos na Europa.

O texto discute a diferença entre os conceitos de raça e etnia, destacando que o conteúdo da raça é morfo-biológico, enquanto o da etnia é sociocultural, histórico e psicológico. O autor argumenta que um grupo populacional designado por raça, como “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter diversas etnias. Uma etnia é definida como um conjunto de indivíduos que têm um ancestral comum, compartilham uma língua, uma religião ou cosmovisão, uma cultura comum e residem em um mesmo território geográfico.

Quanto à etnia, Munanga (2004) destaca que algumas etnias se tornaram nações independentes, mencionando o exemplo das sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas e australianas. Durante a colonização, os territórios étnicos africanos foram redistribuídos entre os territórios coloniais, resultando em um mapa geopolítico da África atual diferente do pré-colonial.

Munanga (2004) critica o uso do conceito de raça, mesmo quando não é utilizado para afirmar uma realidade biológica, mas sim para explicar o racismo, pois esse continua a se basear na crença na existência de raças hierarquizadas.

E alguns pesquisadores preferem substituir o conceito de raça pelo conceito de etnia, considerando-o mais adequado, entretanto destaca que isso não elimina a hierarquização entre culturas diferentes que é um componente do racismo.

Além disso, Munanga (2004) aborda a dinâmica contemporânea das relações raciais e interétnicas, mencionando a ideologia racista que estabelece uma relação intrínseca entre biologia e cultura. O autor destaca a importância de compreender a história e evolução das etnias, reconhecendo que elas nascem e desaparecem ao longo do tempo e espaço. No contexto brasileiro, há diversidade cultural entre diferentes regiões e grupos étnicos, destacando que não há uma única cultura branca, negra ou amarela, mas sim diversas culturas dentro desses grupos. Logo a identidade cultural se constrói a partir da tomada de consciência das diferenças históricas, culturais, religiosas e regionais, delineando processos de identidade cultural pluralistas. O autor destaca a importância de uma identidade política unificadora em busca de propostas transformadoras em oposição a uma identidade mestiça que busca a legitimação da democracia racial brasileira e a conservação do *status quo*.

Relações entre Identidade e Educação

Ser negro é um negócio interessante. Quando você é criança você não fala ‘sou negro’. Não. Você é negro porque as pessoas te dizem que você é; elas geralmente não dizem, elas mostram pra você que você é negro. (...) Estava frio, eu fui de gorro [na escola] — eu tinha uns cinco ou seis anos — a professora tirou o gorro da minha cabeça e falou assim: “Você não pode ficar com esse gorro”. Todos os meus colegas [estavam] de gorro. Eu perguntei por quê. Ela disse: “Porque você fica parecendo um bandido².”

Para Gomes (2023) existe uma complexa relação entre educação e identidade negra, ressaltando que ambos os processos estão imbricados e moldados pelos contextos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais. Ela argumenta que a educação não se limita à escola, mas abrange diversos espaços sociais, desempenhando um papel na humanização dos grupos sociais.

² Trecho extraído da fala do atual Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania, Silvio Almeida. Palestra proferida na Escola da Vila em São Paulo, em julho de 2018.

Mas considerando a educação escolar como recorte, a identidade negra, nesse contexto, é compreendida como uma construção social, histórica e cultural, permeada por conflitos. Gomes (2023) destaca que nenhuma identidade é construída isoladamente, mas sim por meio de interações e diálogos com outros. A autora critica a tendência de transformar a diferença étnico-racial em deficiência e desigualdade, justificando-as com base em estereótipos e generalizações. Essa abordagem, segundo ela, resulta em práticas segregadoras, como a criação de salas especiais para alunos considerados “com dificuldades de aprendizagem”, muitas vezes compostas predominantemente por estudantes negros. E a escola, ao adotar práticas que marginalizam os alunos negros, reproduz e reforça as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira. Reconhecer e enfrentar o racismo na escola, indo além de práticas superficiais e propondo uma pedagogia da diversidade é necessário. Existe uma invisibilidade da questão racial na escola e, diante disso, é necessária uma abordagem comprometida em superar o racismo, compreendendo-o à luz da história e da realidade social e racial do Brasil.

Implicações da Lei 10.639/2003 em Documentos Oficiais

Santos e Silva (2022) apontam para a falta de representação da história e cultura afro-brasileira na educação, apesar da aprovação da Lei nº 10.639/2003, que inclui a obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira e indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Santos e Silva (2022), assim como Gomes (2023), destacam que questões raciais afetam a construção da identidade e subjetividade da criança negra. As autoras examinam documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2004), o documento Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (2012), e Educação infantil, igualdade

racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais (2012), a fim de compreender como a Lei 10.639/2003 tem sido implementada.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Santos e Silva (2022) apontam que, embora o documento aborde conceitos como igualdade, diversidade e discriminação, há uma crítica à superficialidade com que esses temas são tratados. Ela sugere que a BNCC reflete uma síntese ideológica da reforma educativa neoliberal, orientada para a formação de subjetividades adaptadas à crise do capital e à produção de trabalhadores produtivos. A concepção de igualdade na BNCC é interpretada como igualdade nas oportunidades, enquanto as diferenças são abordadas como algo a ser respeitado e tolerado. A ausência de palavras como racismo, discriminação e raça no documento é apontada como uma estratégia de esquiva de questões cruciais e responsabilidades por apagamentos históricos. A BNCC trabalha a temática de forma pacifista e não concreta, destacando a necessidade de ir além do respeito e tolerância.

A relação entre a BNCC e as questões étnico-raciais é analisada como insuficiente para promover a desconstrução dos mitos e narrativas que perpetuam as mazelas causadas por ideias de tolerância e respeito à diversidade. A BNCC não se compromete com a superação do racismo e da desigualdade racial, especialmente na educação infantil. E se dá na DCNEIs (Santos, Silva, 2022).

Seguindo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) abordam de maneira mais completa a temática racial, frequentemente citando questões de racismo e discriminação. Há o reconhecimento associado à justiça, à igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos, à valorização da diversidade e à desconstrução do mito da democracia racial.

No entanto, a crítica apresentada sugere que, embora o documento traga uma nova perspectiva, acaba por citar, sem construir efetivamente, a importância da temática e a responsabilidade histórica da educação. O documento

reconhece que o racismo é uma questão estrutural que afeta toda a sociedade brasileira, indo além da experiência individual dos negros (Brasil, 2004). Ele instrui as escolas na construção de planos abordando a questão racial. Entretanto, surge a preocupação sobre o acesso efetivo a esse documento desde 2004 e se ele tem alcançado os profissionais da educação.

Apesar das metas e conteúdos interessantes apresentados no documento, Santos e Silva (2022), nos diz que muitas vezes esse documento não compõem os currículos escolares na prática. A efetivação dos direitos propostos no documento é questionada, ressaltando que não há um órgão que garanta sua obrigatoriedade.

No documento Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (Silva Jr.; Bento; Carvalho, 2012), a questão racial é apresentada de maneira mais lúdica e prática. O documento oferece instruções sobre como desenvolver projetos institucionais com foco nas questões raciais na educação infantil. Ele inclui vídeos, atividades e recursos que podem ser utilizados, bem como outras referências. A ênfase do documento está no reconhecimento que não basta apenas pensar em grandes teorias se não houver orientações e sugestões específicas para os professores implementarem no cotidiano.

Ainda no mesmo documento sublinha a importância da identidade na formação das crianças e destaca como as relações com o corpo e o grupo ao qual pertencem são cruciais. No entanto, reconhece que essas relações são atravessadas pelo racismo estrutural, que contribui para a baixa autoestima e sofrimento psíquico das crianças negras. O documento alerta para a constante rejeição que as crianças negras enfrentam e como isso afeta seu desenvolvimento.

A abordagem do documento destaca a importância do professor como mediador³, incentivando uma atitude de observação cuidadosa e interessada

³ Destacamos que na teoria histórico-cultural os processos mediadores estão nos instrumentos sociais como na linguagem, na tecnologia contemporânea e a aprendizagem acontece na relação sujeito-sujeito, sendo assim não considera o professor como mediador do processo.

em relação a cada criança. Também destaca a influência do professor como modelo para as crianças e enfatiza a necessidade de desenvolver atitudes que favoreçam o processo de desenvolvimento infantil, reconhecendo e validando os avanços de cada criança.

(Re)Educação do Olhar Pedagógico

Considerar que a educação é um processo que contribui para a humanização através da vivência nos diferentes espaços sociais como família, igreja, comunidade, trabalho, movimentos sociais e escola.

De acordo com Gomes (2002), a escola é um espaço que influencia a construção da identidade negra, onde para além dos conteúdos científicos e acadêmicos transmite-se também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e idade.

Entre as possibilidades para a reeducação do olhar pedagógico citamos a pedagogia da diversidade, com compromisso educacional e social através da desnaturalização das desigualdades raciais, da exclusão e invisibilidade racial, combater os estigmas e rótulos na escola (Gomes, 2002).

Dessa maneira afirmamos que articular educação e identidade negra é um processo de reeducação do olhar pedagógico, sendo a escola, uma das instituições responsáveis pela socialização dos indivíduos em relação ao saber e o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, assim as representações positivas com valorização da cultura afro-brasileira para combater a história de exclusão.

Considerar as manifestações contemporâneas de resistência negra, como a cultura hip-hop, comunidades-terreiro, irmandades, congadas, capoeira, penteados afros, arte e movimentos sociais, como formas de recriação e ressignificação cultural.

Entre os desafios para a educação superior podemos questionar, conforme apresentado no seminário, se a experiência universitária tem sido eficaz na

quebra de preconceitos, estereótipos e na construção de uma visão mais ampla e sensível à diversidade, especialmente no contexto dos cursos superiores.

Em relação às ações afirmativas como resposta indicamos as políticas públicas voltadas para combater a discriminação racial, buscando a efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego.

Fazemos uma reflexão ainda acerca das cotas como medidas emergenciais, as implicações e os direitos que estão em pauta a todo momento, principalmente em relação a disponibilidade de vagas nos vestibulares e concursos públicos.

Afirmar que a educação antirracista deve ocorrer para além dos muros da escola, deve estar presente em todos os espaços da sociedade considerando a reeducação do olhar pedagógico como definido por Gomes (2002).

Considerações Finais

A dívida histórica do sistema educacional com os povos negros e seus descendentes é destacada, considerando que suas formas de expressão e potências que foram historicamente apagadas. O profissional de Psicologia Escolar deve manter em seu compromisso ético uma intervenção em relação às questões étnico - raciais apresentadas no contexto escolar, visando a garantia de direitos dos estudantes, pois permeiam as relações interpessoais na escola.

A perspectiva crítica da psicologia inclui escuta, observação, acolhimento, reflexão e ação. Ressaltamos que as ações coletivas são fundamentais para o desenvolvimento de um planejamento, projeto e propostas a fim de transformar ambientes que possibilitem as violências raciais.

O estudo acerca dessa temática deve ser contínuo, pois facilita uma maior compreensão e aprendizagem em prol do atendimento e acompanhamento das situações. A atuação da Psicologia deve estar comprometida com os Direitos Humanos como previsto no Código de Ética Profissional e das legislações que subsidiam os direitos fundamentais do público-alvo.

Ressaltamos ainda como um indicativo os documentos disponibilizados no site do Conselho Federal de Psicologia sobre psicologia e as relações étnico-raciais, registro construído historicamente e que possibilitam aos profissionais reflexões frente suas práticas interventivas no ambiente profissional.

Referências

ALCOOF, L.. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**. Brasília, n1, v.31, jan./abr., 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

DIAS, P.. O que era uma suspeita foi confirmado: 64% dos brasileiros dizem que racismo começa na escola. **O Globo**. 27jul.2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/07/27/para-64percent-dos-brasileiros-entre-16-e-24-anos-o-ambiente-escolar-e-onde-mais-sofrem-racismo-aponta-pesquisa.ghhtml>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução 018/02**. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial. 2002 Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF. Acesso em: 08dez.2023.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. Site. **A psicologia pela igualdade étnico-racial**. Disponível em: <https://relacoesraciais.cfp.org.br/>. Acesso em: 13dez.2023.

FARIÑAS LEON, G.; CALEJÓN, L. M. C.. Vivência, situação social de desenvolvimento e práxis. In: BERNARDES, M. E. M.; BEATÓN, G. A. (Orgs.). **Trabalho, educação e lazer**. Contribuições do Enfoque Histórico-Cultural para o desenvolvimento humano. São Paulo: EACH, USP, p.123 a 141. 2017.

GOMES, N. L.. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 11, n. Ed. Especial, p. 141–162, 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/687>.

GOMES, N. L.. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>.

G1. Ambiente escolar é o mais citado por brasileiros entre os locais onde já sofreram o racismo, diz pesquisa. **Portal G1**. 2023 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/15/ambiente-escolar-e-o-mais-citado-por-brasileiros-entre-os-locais-onde-ja-sofreram-o-racismo-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 11 dez. 2023.

GLOBO. Ninguém nasce racista. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>. Acesso em 11dez.2023.

MUNANGA, K.. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf.

OQE. **Portal de Orientação à Queixa Escolar**. Humilhação Social: entrevista com José Moura Gonçalves Filho. 18mai.2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6CbLHNEcPj0>. Acesso em: 11dez.2023.

ROSSI. M. No Brasil, temos a ideia de que os negros são inerentemente inferiores. Entrevista a Adilson José Moreira. **EL PAIS**. jul. 2014. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/06/21/politica/1403380855_900715.html. Acesso em: 11 dez. 2023.

SANTOS, R. R. dos; SILVA, J. C.. Constituição da identidade/ subjetividade da criança negra e educação infantil: análise em documentos oficiais. In: Conselho Federal de Psicologia e Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia. (Org.). **Psicologia brasileira na luta antirracista: Prêmio profissional Virgínia Bicudo**. 1ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2022, v. 2, p. 49 -74. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/11/VOLUME-2-luta-antirracista-final.pdf>.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação (SME). Educação Antirracista - Orientações Pedagógicas: povos afro-brasileiros. Currículo da Cidade. 2022. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Antirracista.pdf>. Acesso em: 11dez.2023.

VILA, Centro de Formação da. História da discriminação racial na educação brasileira - Silvio Almeida - **Escola da Vila** - palestra de Silvio Almeida. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVP1_Yw. Acesso em 11dez.2023.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS ESCOLARES E EDUCAÇÃO TRANSNACIONAL: ADOLESCENTES IMIGRANTES E SUAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Patrícia Loschiavo Daniel Fernandes

Woon Jung Jang

Daniela Couto Bigaran Silva

João Eduardo Coin de Carvalho

Doi: 10.48209/978-65-5417-335-2

Introdução

O movimento migratório para o Brasil teve seu início entre os séculos XVIII e XIX, causado especialmente pela falta de emprego em decorrência da Revolução Industrial, que substituiu a mão de obra humana por maquinários. Dois séculos depois, o Ministério da Justiça e Segurança Pública divulgou que 1,3 milhão de imigrantes residem atualmente no território nacional (Cavalcanti et al., 2020). Por imigrantes entendemos aqueles que saíram de seu país de origem para residir no território brasileiro, seja em busca de uma vida melhor, de asilo político ou de refúgio. Imigrantes formam famílias no país residente, com suas crianças e adolescentes inseridos no contexto escolar. No Brasil, embora exista uma considerável quantidade de instituições de Educação Infantil voltadas para imigrantes e seus descendentes, observa-se que a maioria dessas crian-

ças transita para escolas brasileiras no Ensino Fundamental, em um esforço para se integrar ao contexto linguístico e cultural do país. As escolas abrigam tanto alunos imigrantes como transnacionais, vocábulo empregado para descrever aqueles que transitam pelo limiar linguístico e cultural entre seu país de origem e de residência, pois seus primeiros contatos e vínculos se dão em meio às alusões ao país natal de seus genitores, sendo mergulhados na cultura local mais tarde, o que normalmente coincide com o início da vida escolar (Shun et al., 2012). Imigrantes se percebem aí diferentes e não são mais compreendidos na sua linguagem original, deixando de se desenvolver no seu contexto histórico-social.

Kohatsu, Ramos e Ramos (2020) enfatizam que a presença de alunos imigrantes de diferentes nacionalidades compõe um ambiente escolar de múltiplas etnias, línguas e culturas, despertando a escola para a sua importância social no auxílio à construção das identidades dos estudantes. Se antes a escola tinha o papel social de difundir a língua nacional para formar uma identidade nacional uniforme e homogênea, o desafio hoje é diferente, pois há um olhar que se volta para a pluralidade nacional, na qual individualidades devem ser respeitadas, inclusas e acolhidas. Quando os jovens transnacionais vão à escola e dão de frente com uma nova aculturação linguística, é possível constatar que não é apenas a sua assimilação linguística que está em pauta, pois todo o seu repertório cultural deve ser ampliado, incluindo vestimenta, gestos, postura etc. (Smith, 2020). Muitas vezes, uma certa tensão se instala entre o transnacional e o nacional, dando origem a comportamentos e emoções hostis, questão com a qual a escola deve lidar com atenção e acolhimento.

Crianças e adolescentes neste contexto podem ter questões específicas para inserção na sociedade e construção de suas identidades, considerando que a idade escolar é o período próprio para as pessoas construírem sua identidade, impelindo-as a achar o seu lugar no mundo (Kohatsu; Ramos; Ramos, 2020).

Pode-se constatar que o contexto específico do adolescente transnacional traz um elemento a mais a esse processo de construção de identidade, pois esta tarefa também ocorre em decorrência e dentro do contexto escolar, que pode se transformar num ambiente hostil de discriminação e segregação se não houver um manejo adequado por parte de escola e pais. Bullying, ofensas e diferenciação desrespeitosa e excessiva podem desencadear consequências duradouras na vida do sujeito e, portanto, é necessário que a escola assuma o papel de cooperar, orientar e acolher (Cifali, 1999).

Após os dois anos da Pandemia de COVID-19, nos quais as aulas passaram a ser online, voltando ao âmbito presencial apenas em 2022, é possível perceber que crianças e adolescentes tiveram uma defasagem relevante em seu desenvolvimento escolar e social (Senado Notícias, 2021). A verdade é que todos foram afetados pelo distanciamento social, porém, no caso de alunos transnacionais, este enclausuramento os isolou ainda mais do contexto local e do convívio diário. Escolas têm elaborado medidas de acolhimento e inclusão diante do cenário atual e em relação aos alunos transnacionais e suas dificuldades específicas em construir sua identidade durante a adolescência, políticas públicas e práticas escolares atentas a esta condição podem auxiliar este processo, a fim de afirmar o sujeito no tempo e espaço em que vive e fazê-lo transitar mais seguramente entre seus mundos, minimizando e harmonizando diferenças.

Kohatsu, Ramos e Ramos (2020) investigaram a experiência de uma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo no acolhimento destes alunos transnacionais, através de entrevistas, observações, aplicação de uma escala de proximidade entre alunos e a análise do rendimento escolar. Eles concluem que a criação de espaços para a valorização da cultura e o estímulo ao protagonismo são ações fundamentais no processo de superação da condição de invisibilidade dos imigrantes. Ressaltam ainda a importância de uma gestão democrática e da participação coletiva como formas de resistência, pois conflitos e contradições

não devem ser negados, mas, sim servir de pressupostos para um permanente movimento de reflexão e transformação para a efetivação da educação como direito universal. A renúncia ou exclusão da alteridade devem ser banidas do ambiente escolar, pois esta é condição fundamental para preservação da humanidade e da cidadania.

Diante a realidade do fenômeno migratório, é evidente a necessidade de que as redes de ensino desenvolvam políticas educacionais que promovam a inclusão e o acolhimento adequado dos estudantes imigrantes, uma vez que é no ambiente escolar que o direito à educação é efetivado. A escola é fundamental para a integração social dos jovens imigrantes, uma vez que ela representa uma das bases essenciais para sua formação cultural e identitária. É necessário, portanto, reconhecer a existência e ocorrência deste fenômeno no ambiente escolar, que se depara com o novo cenário de preconceito e discriminação exercidos entre diferentes grupos étnicos. Frente a este fenômeno, a escola se vê desafiada a lidar com a interação entre os alunos imigrantes/transnacionais e os outros integrantes do meio escolar, como gestores, professores e os estudantes brasileiros, cumprindo o seu papel pedagógico, cultural e social. Este enfrentamento correto exige um preparo para inclusão de diversidade étnica que ainda não há por parte do Estado, sendo a gestão a única responsável pelas práticas escolares aplicadas.

Assim, o objetivo desta investigação foi examinar as circunstâncias e os motivos relacionados aos casos de xenofobia entre estudantes imigrantes, em uma escola pública que acolhe alunos transnacionais do Ensino Fundamental II. Bem como, entender as dinâmicas interpessoais e o impacto dessas interações no contexto escolar e analisar as estratégias pedagógicas implementadas pelo estabelecimento de ensino para o enfrentamento dessa realidade.

Desenvolvimento

A escola municipal alvo da pesquisa possui 542 matrículas entre Ensino Fundamental, Anos Finais e EJA, sendo que, em 2023, cerca de 20% correspondem a alunos estrangeiros. Os estudantes bolivianos constituem a etnia de maior predominância na escola, com exceção de brasileiros.

A localização geográfica da escola corrobora esta predominância, pois a maior parte da imigração boliviana reside naquela região da cidade, polo de setor vestuário da capital de São Paulo, devido ao seu ofício de costura e comercialização de produção têxtil (Magalhães et al., 2018).

A presença da imigração boliviana aqui se tornou significativa a partir da década de 1980, embora seu início tenha se dado a partir de 1950, sendo que, neste segundo momento, os bolivianos passaram a ocupar a mão-de-obra não qualificada no setor das confecções de São Paulo. O aumento de imigrantes bolivianos, desde 1980, em São Paulo, deve-se à expansão da indústria de moda e as oportunidades de trabalho que esta proporcionou, endossado pela situação econômica do seu país natal, em sua maioria proveniente de áreas rurais (Serano; Martin, 2022). O distrito do Brás, região central da cidade, apresenta uma mistura de moradias voltadas aos trabalhadores da região, pequenas indústrias, comércio e serviços.

Foi conduzido grupo focal (Borges; Santos, 2005) com trabalhadoras da escola: 4 professoras e uma coordenadora pedagógica (P1, P2, P3, P4 e C1). As professoras entrevistadas lecionam e atuam em salas do sexto ao nono ano (Ensino Fundamental II). O tema da entrevista em grupo foi o fenômeno da xenofobia na escola e as práticas escolares aplicadas com a finalidade de mitigação dessa problemática. Os dados oriundos da gravação foram transcritos e analisados através de software de análise de dados qualitativos (ATLAS). A aplicação ATLAS.ti, versão desktop (23.2.1.0), identificou os trechos da transcrição, através de inteligência artificial, de forma indutiva, pelo robô GPT-3,

utilizando técnicas de processamento de linguagem neural (*NPL – Neural Processor Language*) (OPENAI, 2022).

A inteligência artificial do software é um modelo GPT (*Generative Pre-Trained Transformer*) ou Transformador Pré-treinado Generativo (em tradução livre). Seu treinamento foi realizado com uma enorme quantidade de conteúdo gerado por humanos, através de aprendizado de máquina pela OpenAI. Isso garante a acurácia do processamento do ATLAS.ti na codificação indutiva, pois torna a interpretação do GPT mais próxima dos padrões de pensamentos de seres humanos. (Atlas, 2023).

Dessa forma, foi possível otimizar o trabalho de análise das falas dos entrevistados, e relacionar de forma mais estruturada os objetivos da pesquisa e a literatura encontrada, e elaborar análises do conteúdo gerando gráficos, nuvem de palavras e análise de sentimentos, proporcionando um melhor entendimento e aproveitamento do conteúdo gerado.

A descrição dos temas e os sentimentos presentes: um aporte da Inteligência Artificial

Na análise da transcrição do grupo focal, o software identificou 230 temas. A partir daí a IA estabeleceu a magnitude destes temas, isto é, a quantidade de citações em que o tema foi identificado. No Gráfico 1, verifica-se essa qualificação através dos domínios. No Gráfico 2, uma nuvem de palavras foi gerada com base no conteúdo da transcrição do grupo focal. Assim, as palavras que aparecem em tamanhos maiores são as palavras mais frequentes no nosso conjunto de dados, em nosso a transcrição do grupo focal com as professoras e a coordenadora.

Em outra análise realizada pelo software, denominada “análise de sentimentos”, a inteligência artificial identifica e categoriza os sentimentos predominantes, negativos ou positivos que acompanham o discurso na transcrição. Foram identificadas 310 frases que continham sentimentos, sendo 218 negativos e 29 positivos. Esse resultado corrobora a vivência da entrevista, demonstrando a carga emocional que os temas discutidos impactam na saúde mental das profissionais entrevistadas.

Resultados e Discussão

Xenofobia: experiências e enfrentamento

Durante a entrevista, as professoras discutem sobre a xenofobia na escola e a adaptação dos imigrantes. Elas relatam que os imigrantes formam grupos por etnias, principalmente os bolivianos, como proteção contra provocações dos colegas. Também comentam sobre as rodas de conversa que ocorrem abordando temas como xenofobia e preconceito. Destacam atenção especial dada aos imigrantes afegãos e paquistaneses quando comparados aos bolivianos. A coordenadora sugere que isso pode estar relacionado à origem geográfica dos imigrantes e à percepção social sobre esses países. Sugerindo, de acordo com sua percepção, que os afegãos e paquistaneses sofreriam menos preconceito por não serem de origem latina e em razão do fenótipo. As professoras falam também sobre bullying, violência doméstica e estratégias para combater esses problemas, como separar os estudantes em grupos de trabalho em grupos multiétnicos, geralmente com um líder escolhido pela docente. Dessa forma, proporcionando um equilíbrio de culturas, diversidade e contribuindo para a autogestão do grupo. Abordam, ainda, a violência que os estudantes sofrem e destacam a influência das famílias bolivianas na perpetuação de comportamentos machistas. Mencionam também casos de discriminação e violência sofridos por estes estudantes, e chegam a tratar das discussões sobre abuso sexual vivido por uma das alunas bolivianas.

Segundo as participantes, os estudantes tendem a se reunir em grupos, principalmente os bolivianos. Referindo uma das rodas de conversa realizadas com os alunos, pelas docentes, elas afirmam que os alunos não costumam delatar os abusos sofridos ou que presenciam por medo de represálias dos colegas:

R. e eu estávamos dando tutoria na turma, nós estávamos conversando justamente em uma roda de conversa com os estudantes, justamente sobre os preconceitos e não só sobre a xenofobia, mas também a xenofobia. e muitas pessoas, poucos migrantes se manifestaram, mas os poucos que se manifestaram eram bolivianos e disseram que muitas vezes não delatam as agressões que sofrem por medo e não delatam as agressões que presenciam. Muitas vezes eles não sofrem, mas presenciam os colegas bolivianos também sofrendo, não delatam, porque têm medo de que agressão que vire para eles ou que piore. (P1)

Em relação a estas práticas inclusivas realizadas na escola, as professoras mencionam também tentativas da dissolução dos grupos isolados. Existe uma tendência para que os alunos de uma mesma etnia fiquem juntos, inclusive como forma de proteção. Conforme relato de uma das entrevistadas:

Eu trabalho apenas com o sexto ao nono ano, né. Ciclo interdisciplinar e ciclo autoral e eu percebo que os grupos se juntam nas suas devidas etnias, porque eles querem proteção. Proteção contra o que? Proteção contra provocações de colegas. Então é assim, e eu percebo que grupos de... principalmente de bolivianos e os seus descendentes, e se juntam com esse grupinho e não trabalham com grupos mistos e não com os brasileiros e outros grupos, e é uma questão de proteção. (P1)

Uma das entrevistadas realiza uma planilha em que relaciona todos os alunos da sala e realiza uma mistura entre eles. Ela organiza os adolescentes de forma que exista um líder e mistura as etnias e habilidades para formar grupos heterogêneos. Os lugares na sala também são demarcados e são realizados rodízios para evitar a formação de grupos segregados:

A mesma turma. Ai, o que acontece é o que ela falou. Você pode ver direitinho, os angolanos numa mesa e os paraguaio. Como, eu tenho 17 imigrantes, então, é assim, os brasileiros na outra. Ai, ok, ok vamos mudar isso e aí a gente já, porque como eu acredito só vinculação quebra violência tem que se vinculando e aí, eu fiz esse acordo com eles, que há momentos onde quem forma o grupo sou eu para questões bem específicas. (P2)

Outra prática na escola é a realização de rodas de conversa de grupos temáticos e eventos culturais em que os estudantes possam realizar trabalhos que envolvam suas respectivas culturas. Dessa forma, existe uma aproximação com os demais alunos e a ampliação de seus conhecimentos, fortalecendo a empatia e a compreensão das dimensões culturais com o que convivem diariamente. Conforme relato delas:

[o ano de] 2011 foi quando C. entrou de onde a gente tem um relato, né? Foi umas das primeiras propostas que ele teve que foi esse projeto “Escola apropriada” que justamente o nome é todos apropriarem da escola, porque a escola é de todos. Então em reuniões semanais, os estrangeiros imigrantes eram o foco da reunião e cada um deles escolhia um amigo, e brasileiro, normalmente para participar da reunião. Era discutido uma série de assuntos que norteavam esse tema (P2).

Essas práticas foram prejudicadas pela pandemia de COVID-19. As entrevistadas mencionaram que, nessa época, após um período de adaptação de alunos e professores, algumas ações foram realizadas na tentativa de minimizar os impactos. Como a realização semanal online de um grupo de conversa que existia presencialmente sobre violência doméstica:

O que ajudou a empoderar essas meninas é que muitas delas durante a pandemia...nós mantivemos um grupo, fomos loucos e loucas, E., porque eu mantive grupo de encontros com meninas durante a pandemia. (P3)

Para elas, o distanciamento da escola e o confinamento com a família promoveu o reforço das relações culturais com a família, levando à perda de algumas construções realizadas na escola, como a construção da convivência com o diverso e a aceitação da diversidade cultural. Além disso, acarretou o agravamento de uma realidade vivida por essas crianças e adolescentes: a violência e o abuso sexual doméstico.

Assim, a pandemia não somente marcou negativamente o aprendizado dos alunos da escola, mas sobretudo, desconstruiu algumas pontes sociais que a convivência no ambiente escolar proporcionava diariamente. Após, quase dois anos de retorno, alguns agravamentos ainda eram sentidos.

Tinha diminuído bastante antes da pandemia por causa dos projetos. No pós-pandemia, eu percebo que a intimidação de meninas (...) que a intimidação do grupo de imigrantes bolivianos e descendentes de bolivianos é muito grande e hoje a nossa conversa foi justamente sobre isso também, porque meninas e meninos se colocaram de origem boliviana dizendo que muitas vezes têm medo de dizer o que tá acontecendo para não sofrer mais retaliação. Então, será que são bolhas? Eles se isolam ou são isolados? Eu questiono muito isso. Quando falam “Ah, os bolivianos não se misturam”, peraí, quanto espaço nós estamos dando para que essas crianças realmente interajam com outras. (P1)

Existe uma percepção que a violência física diminuiu, porém, a violência verbal continua, apesar das práticas inclusivas da escola, após a retomada das atividades presenciais:

Eu me pergunto se os estudantes de origem boliviana realmente se colocam em uma bolha de existência ou se realmente estão se protegendo? Porque estudantes que não são imigrantes, que não são de origem boliviana, estão cometendo pequenas violências contra eles. Eu disse que a violência física diminuiu, mas a violência verbal, os outros tipos de violência não diminuíram, as intimidações. (P1)

A instituição reproduzindo o instituído

O sentimento de desamparo das docentes, a sensação de poucos recursos e a ausência de apoio psicológico especializado na escola foram relatados ao longo de toda a entrevista. Essa situação pode ser observada na prática com as dificuldades enfrentadas para a coleta de dados dessa pesquisa.

O objetivo da presente pesquisa foi investigar a xenofobia existente entre os estudantes na escola e as práticas escolares adotadas para prevenção e mitigação desse comportamento. Dois grupos focais deveriam ter sido realizados, um com os docentes e um com os estudantes. Não foi possível, no entanto, realizar o grupo focal com os estudantes conforme planejado. A equipe da pesquisa enviou os documentos necessários, inclusive com tradução para o espanhol, procurando facilitar a participação na pesquisa, e foram realizadas diversas visitas à escola para planejamento do processo e para coleta de dados, porém, sem sucesso.

O principal motivo apresentado pela escola foi a dificuldade ou mesmo a impossibilidade de coletar a autorização dos pais, necessária para a realização de entrevista com os estudantes. A escola apontou o receio que os pais tinham de assinar documentos “legais”, já que alguns deles não têm sua situação regularizada no Brasil. Após as inúmeras tentativas para conseguir o consentimento dos pais, a instituição escolar começou a evitar o contato com as pesquisadoras, não atendendo às ligações e às tentativas de visita. Assim, os contatos e as tentativas de fazer o grupo focal com os estudantes foram interrompidos, já que claramente não havia mais disposição da escola em dar conta dessas entrevistas.

O entendimento dessa situação foi buscado em Bleger (1984). Segundo o autor, as instituições devem ser vistas em sua totalidade, como um indivíduo único. (p. 39). Os indivíduos que, juntos, compõem a totalidade dessa escola expandem suas demandas para todo. Assim, podemos encontrar todos os fenômenos psicológicos individuais e de grupo (relacionais) refletidos na unidade escolar com um único “organismo”.

A visão de Bleger (1984) sobre a forma integral da instituição suporta a compreensão de que a instituição sofre dos mesmos males que pretende atender. Neste caso, a escola sofre das mesmas demandas dos imigrantes que vivem em seu entorno. De fato, as falas da coordenadora referem uma escola marginalizada, vista com desconfiança e desconfiando, oprimida por outras escolas estaduais da região, assim como, os próprios imigrantes, que são discriminados e não aceitos pela comunidade em seu entorno. Dessa forma, a instituição desencadeia os mesmos processos psicossociais associados à imigração: o enclausuramento, o isolamento, criando mecanismos de defesa para sua proteção, posicionando-se institucionalmente de maneira a dificultar o acesso e o contato com o público que atende.

Essa dinâmica foi vivenciada pela equipe de pesquisa num processo que pode ser percebido como se agravando ao longo do tempo. Ao iniciar as conversas para a coleta de dados, logo após o fim do isolamento social, a escola

recebeu as pesquisadoras de forma aberta. A própria estrutura física da escola suportava esta disposição: os muros eram baixos e o acesso livre para a comunidade e os estudantes. Mas, após, alguns meses, com o crescimento da violência na região, a escola passou por uma reforma importante, foi construída uma recepção mais protegida, com concreto e portas de ferro. Assim, não foram só as pesquisadoras que se viram afastadas, mas qualquer um que não fosse membro da instituição perceberia essa “discriminação”.

O trabalho das professoras: práticas de prevenção e integração

Através do grupo focal com professoras e a coordenação da escola, foi possível acompanhar os processos de xenofobia que alcançam os alunos de diferentes origens, como também se identificou práticas de mitigação, prevenção e o esforço do corpo docente no manejo das questões que envolvem preconceito e violência.

A partir da análise do Gráfico 1, gerado através da inteligência artificial generativa (ATLAS.ti) com base na transcrição do grupo focal, observa-se que, embora a presença dos domínios *violência*, *preconceito* e *discriminação* ocupe lugar de destaque no relato das docentes, o domínio *apoio emocional* aparece como o segundo em magnitude, isto é, é o segundo domínio mais frequente identificado na transcrição. Assim, apesar de toda violência que a escola enfrenta, constatou-se nas falas o esforço do corpo docente e da gestão na implantação de programas e de acompanhamento constante, diário e cuidadoso dos estudantes para manejo das questões relacionadas à xenofobia.

Segundo a entrevista, foi possível constatar que os alunos bolivianos são os que menos se relacionam com os de outra etnia, entre quais se cita haitianos, angolanos, sírios, turcos e brasileiros, entre outros. As palavras BOLIVIANO, BRASILEIRO e ESCOLA aparecem no centro do Gráfico 2, da nuvem de palavras, também gerado pelo ATLAS.ti. O grupo focal das docentes revelou também a predominância desses dois grandes grupos: bolivianos e brasileiros.

Os bolivianos, na região da cidade onde fica a escola, são referidos por estereótipos e se unem contra rejeições que encontram em sua convivência com os brasileiros (Pucci; Vêras, 2017). Silva e Mello (2018) observam que os bolivianos desenvolveram um território identitário, onde construíram redes sociais e de cooperação, compartilhando da sua cultura e da língua, proporcionando um sentimento de pertencimento e estabelecendo uma estratégia de sobrevivência. Pucci e Vêras (2017) afirmam que os preconceitos sofridos pelos bolivianos dificultam sua integração à sociedade paulistana e que as suas festividades culturais, como ensaios de dança folclórica, jogos de futebol e a Festa de Alasita corroboram a consolidação dos estereótipos e exercem influência negativa na avaliação pelos moradores do bairro. De fato, este fenômeno se repete no contexto escolar e foi constatado na entrevista, quando as participantes pontuam que grupos de bolivianos se unem e não se misturam com os alunos de outras etnias, a fim de se sentirem protegidos.

Diante deste fenômeno, a iniciativa de formação de grupos multiétnicos em sala de aula por uma das professoras entrevistadas promove o rodízio do mapa de sala e incentiva o convívio social, com intuito de auxiliar a aprendizagem e buscar comportamentos integrativos. A ação responde ao entendimento de que a escola é um espaço fundamental para a constituição social da criança e do adolescente, configurando um ambiente de construção com o outro (Souza, 2007). O trabalho em equipe, segundo a professora, auxiliaria a aprendizagem e permitiria identificar as dificuldades de cada aluno.

Nesta direção, a escola tem promovido rodas de conversa, em grupos pequenos e de gênero feminino, prática que perpetuou durante a pandemia, de forma remota. Nas reuniões, os facilitadores do grupo, normalmente dois professores, acolhiam as adolescentes em sofrimento através de uma escuta empática e atenta. As rodas são multiétnicas, porém a predominância é de alunas bolivianas. Após a volta ao presencial, a direção promove o Projeto Escola Apropriada, com intuito de ressaltar a universalidade e equidade no contexto escolar.

Constatou-se no discurso das entrevistadas o sofrimento que o indivíduo experiencia em função do contexto institucional, falas sobre o sofrimento de alunos estrangeiros que sofrem violência no ambiente escolar e familiar e a sensação de impotência ocasionada pela manifestação desse sofrimento coletivo. As professoras revelaram não saber como lidar com esta condição, ficam sem ação e assim sofrem juntamente com seus alunos. Vale retomar a “análise de sentimentos”, quando foram identificadas 310 frases que continham sentimentos, 218 negativos e 29 positivos. Esse resultado corrobora a vivência da entrevista, demonstrando a carga emocional que os temas discutidos impactam na saúde mental das profissionais entrevistadas.

Ao tratar de sofrimento e adoecimento, Brant e Minayo-Gomez (2004, p. 214) referem que “o perigo pode estar, concretamente, no ambiente e ser representado como ameaça, uma mesclagem de experiência e memória, ou pode estar interiorizado, apenas como fruto do imaginário”. Neste caso, observou-se um ambiente de conflitos com a demonstração do sofrimento vivenciados no ambiente escolar. Se compreendemos que os estudantes sentem-se silenciados pela falta de diálogo e de um espaço sistemático de expressão dos sofrimentos ocasionados por atos de violência cometidos na escola (ainda que professoras tentem instituir este espaço), acredita-se que as professoras e a gestão demonstram o mesmo sofrimento vivenciados pelos alunos, porque em seus discursos mencionam sentirem-se incapazes e impotentes diante das situações e dificuldades mencionadas pelos alunos na escola em relação às questões pessoais e familiares vivenciadas: elas referem que “choram juntas com as alunas” ao ouvir revelações de violência sexual e abusos entre outros episódios. As professoras demonstram sensibilidade para tratar desse assunto, mas destacam “escutamos tanta coisa triste, e não sabemos como ajudar, todos choramos” (sic).

Percebe-se, assim, que também não existe uma escuta e um acolhimento para as angústias vivenciadas por essas entrevistadas no contato com as histórias que são compartilhadas na escola. Concordando com Bleger (1984), entende-se que a instituição não pode ser analisada apenas do ponto de vista do

sofrimento dos que sofrem as demandas, no caso os estudantes. Toda a escola é afetada pela condição em que está inserida.

Brant e Minayo-Gomez (2004, p. 215) constataram que “na atualidade, parece existir uma tendência de banir o sofrimento do mundo do trabalho e desconsiderá-lo uma dimensão contingente à produção”. Mas, de fato, o sofrimento aqui não pode ser banido e se realiza em toda a sua materialidade. Mais um exemplo pode ser verificado na história da coordenadora que esteve em contato com as estagiárias para a realização da pesquisa, e que vivenciou uma crise de Burnout. O silenciamento de seu sofrimento no contexto institucional pode ter sido um dos fatores que favoreceu o adoecimento, disparado por episódios trágicos de ataques em escolas divulgados na mídia (Facci, 2019) e pelos conflitos entre professores num momento crítico pós pandemia. Em sua fala, a coordenadora demonstrou estar desgastada e desesperançada quanto ao ambiente profissional, seja por conta da falta de diálogo entre os professores, seja pela falta de estrutura de trabalho como ausência de recursos e apoio no contexto escolar.

Diante disso, a doença diagnosticada no indivíduo, como no caso da coordenadora, parece não estar propriamente nela, e pode ter origem em outro lugar, ou seja, no adoecimento da própria instituição que reflete os medos e movimentos da população atendida pela escola (Souza, 2007). A dificuldade de acesso à escola parece assim reproduzir a conduta de pais e alunos da comunidade atendidos na instituição que se isolam, com medo, para proteger-se daqueles que são vistos como quem pode de alguma forma feri-los ou prejudicá-los.

Conclusão

Nas entrevistas, nos deparamos com desafios e situações que incluíam xenofobia entre minorias, violência familiar, preconceito sofrido pelos imigrantes e como afetam os indivíduos em seu espaço socioambiental. Essas particularidades, vividas nas famílias e no território, invadem os muros da escola e

afetam o funcionamento escolar, provocando ações de acolhimento e cuidado. Docentes e gestoras não apenas lidam com questões administrativas e pedagógicas, mas são chamadas a tratar de questões que podem ultrapassar seus próprios conhecimentos e experiências, abrangendo a diversidade que cada criança carrega.

Observou-se também que o sofrimento proveniente de questões sociais que adentram a escola agrava-se neste ambiente, tornando difícil a convivência na comunidade escolar e evidenciando a carência de apoio para todas/os. Docentes e coordenação também são afetadas emocionalmente por essas demandas, e não contam com o cuidado psicossocial necessário.

Concluindo, constata-se a ausência de amparo psicossocial à comunidade escolar e o adoecimento da instituição agravado pelas questões socioculturais específicas que permeiam a escola. Docentes desamparados tentando buscar soluções para problemas complexos, com poucos recursos materiais e emocionais, lidam com a impotência diária que permeia o fazer da educação brasileira, indicando a necessidade de mais investigações que possam apontar caminhos e intervenções que reflitam, efetivamente, políticas públicas preocupadas com os direitos e o bem-estar de toda comunidade escolar em cenários como estes.

Referências

BLEGER, J. **Psico-higiene e Psicologia Institucional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BORGES, C. D.; SANTOS, M. A. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 74-80, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702005000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 31 mai. 2024.

BRANT, L. C.; MINAYO-GOMEZ, C.. A transformação do sofrimento em adoecimento: do nascimento da clínica à psicodinâmica do trabalho. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 9, n. 1, p. 213-223, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232004000100021>>. Acesso em 21 ago. 2023.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020**. Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>>. Acesso em: 26 abr. 2022.

CIFALI, M. Educar, uma profissão impossível – dilemas atuais. **Estilos da Clínica**, v. 4, n. 7, 139-150, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v4i7p139-150>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FACCI, M. G. D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n.2, 130–142, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i2/5647>. Acesso em 31 mai. 2024.

KOHATSU, L.N.; RAMOS, M. C, P.; RAMOS, N. Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 3 ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020213834> Acesso em 31 mai. 20224.

MAGALHÃES, L.F.A.; BÓGUS, L.M.M.; BAENINGER, R. Migrantes haitianos e bolivianos na cidade de São Paulo: transformações econômicas e territorialidades migrantes. **REMHU, Ver. Interdiscipl. Mobil. Hum.**, Brasília, v.26, n.52, p.75-94 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005205> Acesso em 31 mai. 2024.

PUCCI, F.M.S; VÉRAS, M.P.B. Bolivianos em São Paulo: territórios e alteridade. **Plural**, São Paulo, v.24, n.2, p.276-299, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2017.143006>. Acesso em 31 mai. 2024.

SENADO NOTÍCIAS. **Pandemia acentua deficit educacional e exige ações do poder público**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-aco-es-do-poder-publico>>. Acesso em: outubro de 2023.

SERRANO, S; MARTIN, D. Violência doméstica e saúde de mulheres migrantes bolivianas moradoras em oficinas domiciliares de costura na Grande São Paulo. **REMHU, Ver. Interdisc. Mobil. Hum.**, Brasília, v.30, n.66, p.207-226, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006612>. Acesso em 31 mai. 2024.

SILVA, S.A.; MELLO, H.A.B. Imigrantes bolivianos no Brasil: um reflexo da pluralidade cultural e linguística boliviana em São Paulo. **Revell**, v.1, n.18, p.125-151, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/2374>. Acesso em 31 mai. 2024.

SOUZA, B. P. Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. In **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: 2020. 1ª ed. 2007.

SHUN, W. et al. Transnationalism and Literacy: Investigating the Mobility of People, Languages, Texts, and Practices in Contexts of Migration. **Reading Research Quarterly** •, v. 47, n. 2, p. 191–215, 2012.

SMITH, Patriann. The case for translanguaging in Black immigrant literacies. **Literacy Research: Theory, Method, and Practice**, v. 69, n. 1, p. 192-210, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2381336920937264>. Acesso em: 23 março de 2022.

CAPÍTULO 4

A ESCOLA NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS: TECENDO PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES¹

Mariana Santana dos Santos

Raquel Baptista Spaziani

Doi: 10.48209/978-65-5417-335-4

Introdução

A violência sexual contra crianças diz respeito a um fenômeno complexo, produto das desigualdades de poder decorrentes da articulação entre classe-raça-gênero-idade. Não raramente, essa violência é analisada por meio de perspectivas individualizantes, que velam as suas determinações sociais, bem como os seus índices alarmantes no Brasil. De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023), no ano de 2022 tivemos o maior número de registros de violência sexual da história, com 74.930 vítimas de estupro e estupro de vulnerável.

Tal documento indica que a maior parte das vítimas de violência sexual no Brasil não é mulher adulta, mas sim menina com idade entre 10 e 13 anos.

¹ Parte deste texto foi apresentado no VII Congresso Internacional de Sexualidade e Educação Sexual, promovido pela Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal, e publicado nos anais Livro de Resumos - VII Congresso Internacional de Sexualidade e Educação Sexual: gênero, diversidade sexual e direitos humanos (2023).

Por outro lado, os meninos também são vitimizados sexualmente, cerca de 14% das vítimas, sendo 43,4% com idade entre 5 e 9 anos. É importante ressaltar que das crianças e adolescentes vítimas de violência sexual, 56,8% são negras. Já no que diz respeito à autoria da violência, a maior parte dos casos é perpetrada por homens e conhecidos da vítima (82,7%): 44,4% pais ou padrastos; 7,4% por avós; 7,7% por tios; 3,8% por primos; 3,4 % por irmãos; e 4,8% por outros familiares (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2023).

A violência sexual contra crianças é produzida e atravessada por questões de gênero: investimentos sociais em uma masculinidade hegemônica agressiva e supostamente desprovida da capacidade de conter os seus impulsos sexuais e homens como principais autores da violência sexual; corpos de meninas pequenas apresentados de maneira erotizada na publicidade e nas mídias, promovendo a naturalização do desejo sexual adulto por esses corpos; educação para a subalternização e objetificação sexual de meninas e essas como vítimas preferenciais; invisibilidade dos casos de violência contra meninos, devido à homofobia ou à ideia de “antecipação” de sua vida sexual com uma mulher, reforçando o ideal de “macho” e a sua revitimização (SPAZIANI; VIANNA, 2020).

As dimensões de gênero também se manifestam nas relações familiares, veladas pelo discurso de sacralidade da família. Como o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023) evidenciou, o espaço doméstico é local no qual a maior parte dos casos de violência sexual contra crianças ocorre, tendo nos membros da família os seus perpetradores mais comuns. Isso pode ocorrer pela noção de família evocar a ideia de privacidade e propriedade. Segundo Xavier Filha(2008), é preciso refletir sobre

as relações que se estabelecem entre os membros da família e as formas pelas quais os relacionamentos de poder ganham proporções de limitação da liberdade e de ‘coisificação’ do sujeito. Nesta discussão, urge ressaltar como esse tipo de abuso se configura como violência de gênero (p. 130).

Por conta disso, a escola se constitui como um espaço privilegiado para a proteção das crianças, seja pela identificação e denúncia dessa violência, como por meio de ações preventivas. Quando realizada de um modo crítico na escola, a educação em sexualidade, dentre outros objetivos, pode vir a ensinar as crianças comportamentos de autoproteção. Contudo, esse diálogo deve ser articulado às reflexões sobre classe-raça-gênero-idade, a fim de também buscar mudanças nos aspectos estruturais que promovem essa violência (SPAZIANI; LANA, 2024).

chamo a atenção para algo que temos defendido constantemente, que é a escola como elemento estratégico fundamental para o enfrentamento do estupro de vulnerável. Isso nos parece muito claro diante da informação que essa violência é preponderantemente intrafamiliar e ocorre dentro de casa. Sabemos que o enfrentamento de violências não se dá apenas no âmbito da segurança pública e acreditamos que este é um exemplo típico disso. A escola pode ajudar (e já ajuda) no processo de identificação e denúncia, mas, sobretudo, no processo de prevenção (Fórum Brasileiro de Segurança Pública 2022, 2022, 2022, p. 5).

A educação em sexualidade em uma perspectiva emancipatória configura-se como uma forma de prevenção à violência. Visa construir laços de confiança com as crianças; ensiná-las o respeito às diferenças; sanar as suas curiosidades e ansiedades; ensiná-las habilidades de autoproteção; buscar mudanças nos aspectos estruturais que produzem a violência sexual. O diálogo com educadoras e educadores² também pode vir a promover o fortalecimento de ações protetivas junto às crianças.

Nesse sentido, os enfrentamentos à violência sexual nas infâncias devem mobilizar esforços de toda a sociedade, por meio da articulação entre as diferentes áreas de conhecimento e de atuação. Entretanto, ações interdisciplinares e interprofissionais não estão presentes em muitas escolas públicas do país, ainda que em dezembro de 2019 tenha sido promulgada a lei n. 13.935 que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica (BRASIL, 2019).

² Denominamos como educadoras e educadores todos os atores sociais que convivem com as crianças, educando-as de maneira intencional ou não.

A Psicologia, o Serviço Social e a Terapia Ocupacional são algumas das áreas que podem contribuir com a construção de escolas promotoras de saúde e que visem a garantia dos direitos das crianças a uma vida livre de violências. Para isso, é preciso que essas temáticas sejam abordadas na graduação, promovendo experiências de aproximações interdisciplinares e interprofissionais entre estudantes.

Nesse sentido, o projeto de extensão “Tecendo Redes de Proteção: enfrentamentos à violência sexual nas infâncias” (SPAZIANI, 2022) tem como proposta desenvolver ações de combate à violência sexual nas infâncias na Baixada Santista. Os seus objetivos específicos dizem respeito a: 1) realizar rodas lúdicas com crianças sobre a prevenção da violência sexual, por meio da criação de materiais de baixo custo, bem como da arte e da ludicidade como formas de mediação; 2) dialogar com educadoras e educadores sobre as redes de proteção às infâncias e o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança, de modo a implicá-las/os no combate à violência sexual e construir coletivamente estratégias de enfrentamentos a essa violência.

O relato que se segue diz respeito à realização de uma oficina, proposta pelo projeto de extensão “Tecendo redes de proteção”, com estudantes de graduação da Universidade Federal de São Paulo, no campus da Baixada Santista, cujo objetivo foi refletir sobre as possíveis formas de se dialogar com crianças pequenas sobre o tema, assim como oferecer a livre circulação da palavra, a fim de compartilhar informações e sanar as suas dúvidas e angústias sobre o tema.

A Experiência de uma Roda Lúdica com Estudantes da Graduação

A oficina ocorreu no dia 18 de maio de 2023, data que simboliza o Dia Nacional de Combate à Violência e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, como forma de demarcar a luta pelos direitos de crianças a viverem uma vida livre de violências. Participaram do evento 11 estudantes de graduação dos

curso de Psicologia, Terapia Ocupacional e Serviço Social, que se encontravam em uma das dependências da universidade – decorada de forma lúdica, de modo a remeter às linguagens infantis.

Ao entrar na sala, pezinhos de EVA colados ao chão marcaram o caminho que o público poderia trilhar, a fim de ler cartazes que introduziram e contextualizaram a temática, abordando a definição de violência sexual contra crianças; índices das violências no Brasil e as suas intersecções com classe e raça; possibilidades de prevenção à violência por meio da educação sexual.

Figura 1 – Oficina “Tecendo redes de proteção”



Fonte: As autoras

Após a leitura dos cartazes, foram realizadas três ações reflexivas: contação de histórias infantis sobre o tema; brincadeiras sobre o corpo e as questões de gênero; e desenhos sobre a rede de apoio, de modo a demonstrar diferentes formas de diálogo com crianças pequenas sobre o tema. A contação de histórias se deu por meio dos livros “Que legal o abraço de Cacau”, de Caroline Arcari (2020) e “Segredo Segredíssimo”, de Odívia Barros (2011).

O primeiro aborda a questão do consentimento, o que possibilitou a reflexão sobre os toques nos corpos de crianças e sobre uma sociedade que não as tratam como sujeitos, cobrando-as de obedecer às e aos adultos, independentemente do que lhes é solicitado – agudizando o adultocentrismo e tratando as crianças como sujeitos desprovidos de direitos e opiniões. Já o segundo livro diz respeito ao segredo presente nas situações de violência sexual contra crianças, permitindo dialogar com o público sobre a busca por quebrar o pacto do silêncio que envolve essa violência, bem como a diferença entre segredo “bom” e segredo “ruim”, desconfortos sentidos e a importância de contar para pessoas de sua confiança situações de ameaças de violência.

Figura 2 - Contação de histórias infantis



Fonte: As autoras

A ação referente às brincadeiras sobre o corpo e as questões de gênero foi disparada por meio de bonecos criados por estudantes que cursaram a dis-

ciplina eletiva “Violências de Gênero nas Infâncias e Juventudes”³, cujo trabalho final é a produção de um material para a prevenção das violências contra crianças. Assim, foram apresentados às e aos participantes bonecos de EVA com as partes do corpo avulsas a serem coladas por velcro – olhos, orelhas, nariz, boca, cabelo, vulva e pênis –, assim como as suas roupas e acessórios – camisetas de diversas cores, óculos, chapéus, vestidos, botas etc. A montagem diversa de corpos e roupas dispararam as questões sobre como nomeamos os órgãos genitais para as crianças, quais são os contextos em que se pode tocá-los e como as roupas podem ser usadas como meio de diálogo sobre as normas (e transgressões) de gênero.

Figura 3 – Oficina dos corpos



Fonte: As autoras

3 Unidade Curricular eletiva, ministrada por Raquel Spaziani, ofertada para os diferentes cursos do Instituto de Saúde e Sociedade da Universidade Federal de São Paulo. Tem como objetivo promover reflexões sobre as violências de gênero contra crianças e jovens em suas diferentes expressões, bem como dialogar sobre os seus possíveis enfrentamentos por meio da ludicidade e da arte.

Já a ação que disse respeito aos desenhos sobre a rede de apoio foi realizada por meio de uma dinâmica que visou refletir sobre quais são os tipos de toques nos corpos de crianças e os contextos que se configuram como violência ou cuidado. Em seguida, um convite para que desenhassem quem são as pessoas que confiam e que lhe protegeriam em uma situação de ameaça de violência sexual. Isso, a fim de dialogar sobre a importância de a criança aprender a reagir e a quem recorrer quando se depara com tal situação.

Figura 4 – Desenhos sobre a rede de apoio



Fonte: As autoras

Ao final dessas três ações, foi aberta uma roda de conversa na qual as e os participantes contaram sobre como foi passar por essas experiências lúdicas.

Observamos que, ao entrarem na sala, as e os estudantes demonstraram expressar surpresa com a preparação do ambiente. Não raramente, a linguagem infantil se perde em meio ao cotidiano da universidade e, assim, as nossas lembranças se distanciam da ludicidade, das cores e das artesanias. Assim, a pro-

posta desse encontro foi proporcionar um espaço no qual estudantes da graduação pudessem se sensibilizar não só sobre a realidade dura da violência sexual nas infâncias, mas também sobre a possibilidade de construções de materiais e de diálogos com crianças sobre o tema.

Desse modo, observamos que a oferta de um espaço lúdico e de materiais voltados às infâncias auxiliou as e os participantes a sanarem as suas dúvidas, sendo uma delas como conversar com crianças pequenas sobre um tema tão delicado. Estar em grupo refletindo sobre essa questão também teve como efeito a potencialização das ações das e dos participantes, que se mostraram mobilizadas/os a iniciarem um diálogo com as crianças de seu convívio.

Foi possível notar que, por meio da utilização de disparadores artísticos, brincadeiras e histórias, que afloram a criatividade, é possível propiciar um espaço de contato e acesso com o mundo sensível de maneira a quebrar resistências e trazer à tona as suas próprias histórias, sensibilidades e até mesmo experiências de violência.

Considerações Finais

Diante do exposto, refletimos que a troca de experiências com estudantes de graduação possibilita tanto a potencialização de suas ações como futuras e futuros profissionais que poderão atuar com crianças, como também um espaço de diálogo horizontal para que possam falar sobre as suas dificuldades, medos e dúvidas. Assim, notamos a importância dessa discussão com adultas e adultos, que são as pessoas responsáveis pela proteção das crianças.

Para além das especificidades de cada área, buscamos refletir sobre a produção do comum no desenvolvimento de ações protetivas às infâncias, evidenciando a escola como lugar privilegiado para o enfrentamento à violência sexual contra crianças, na medida em que faz parte do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente como aquela que deve se engajar na promoção dos seus direitos humanos. Ressaltamos que a Educação faz parte,

também, das políticas de combate à violência sexual contra crianças, por meio da formação de educadoras e educadores; ações preventivas com as crianças; articulação com a rede de proteção; notificação compulsória das suspeitas de violência sexual; fortalecimento dos espaços de protagonismo infantil; implementação da educação em sexualidade, dentre outros (SPAZIANI; VIANNA, 2020).

No entanto, com o avanço dos movimentos conservadores antigênero, que reverberam discursos familistas sobre o direito das famílias em educar as crianças de acordo com os seus valores morais e a necessidade de se vigiar as escolas para que se restrinjam ao papel de ensinar apenas os conteúdos programáticos, percebemos o aumento do temor de professoras e professores em realizar ações voltadas para a educação em sexualidade (SPAZIANI; LANA, 2024). Cabe enfatizar que, se os dados estatísticos demonstram recorrentemente que a maior parte dos casos de violência sexual ocorre de modo intrafamiliar, é no espaço da escola que as crianças poderão encontrar ações protetivas e de denúncia (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2023; SPAZIANI; VIANNA, 2020).

Compreendemos que a educação em sexualidade em uma perspectiva emancipatória na escola é uma forma de prevenir essa violência, bem como de trilhar caminhos na busca por transformações nos aspectos estruturais que a produzem – o que envolve reflexões sobre gênero e sexualidade já na educação infantil. Assim, torna-se interessante o diálogo com estudantes da graduação de diferentes áreas de conhecimento para a construção de ações de educação em sexualidade não só tendo como público-alvo as crianças, mas também os diversos atores sociais presentes nas escolas – como técnicas de manutenção, professoras, inspetoras, porteiras etc. – de modo a fortalecer o Sistema de Garantia de Direitos e acolher os seus temores e angústias.

Percebemos a importância da construção de dispositivos que busquem sensibilizar sobre a realidade da violência sexual contra crianças e, também,

cuidar das e dos adultos que experienciaram essa violação em suas infâncias. Ainda que temas sensíveis tenham sido expostos na oficina, como a vivência de violência nas infâncias dessas/es estudantes, houve um cuidado mútuo entre extensionistas e estudantes, de maneira a acolher o sofrimento expressado. Como forma de enfrentamento, e até mesmo de elaboração das experiências pessoais de violência, falou-se muito sobre a necessidade da educação em sexualidade crítica e emancipatória nas escolas já na primeira infância, seja de forma a combater essa violência, como também uma maneira de produção de cuidado às crianças que foram vitimizadas.

Por fim, consideramos que oficinas que busquem o diálogo na formação inicial sobre a violência sexual contra crianças e as suas possibilidades de enfrentamentos podem ser potentes para a construção de estratégias a serem implementadas nas escolas de maneira interdisciplinar e interprofissional. Do mesmo modo, essa experiência nos aponta para a importância da tríade ensino-pesquisa-extensão, na medida em que é por meio de tal articulação que temos buscado incidir tanto na formação de futuras/os profissionais que poderão atuar no combate à violência sexual, como para além dos muros da universidade, por meio de ações extensionistas em Unidades Municipais de Educação da Baixada Santista, mais especificamente na educação infantil, realizando rodas lúdicas com crianças e formação de educadoras e educadores sobre o tema. Visamos, assim, tecer junto à comunidade redes de proteção às infâncias.

Referências

ARCARI, Carolina. **Que legal o abraço de Cacao**. Petrópolis, RJ: Caqui Editora, 2020.

BARROS, Odívia. **Segredo segredíssimo**. São Paulo, SP: Geração Editorial, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.935/2019. **Dispõe sobre a atuação de psicólogos e assistentes sociais nas escolas**. 2019.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: [s.n.], 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2022. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. [s.l: s.n.]. Acesso em: 6 set. 2022.

SPAZIANI, Raquel Baptista; LANA, Rayanny. Atravessamentos dos discursos antigênero nas percepções de docentes sobre violências contra crianças. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 12, n. 1, 30 abr. 2024.

SPAZIANI, Raquel Baptista; RAYMUNDO, Bianca; BINI, Bruna; WOIGT, Helena; ALVES, Letícia; CARVALHO, Luísa; SANTOS, Mariana Santana; BANDEIRA, Susana. Tecendo enfrentamentos à violência sexual contra crianças: um relato de experiência. **Livro de Resumos - VII Congresso Internacional de Sexualidade e Educação Sexual: gênero, diversidade sexual e direitos humanos**. Coimbra, Portugal: Escola Superior de Educação de Coimbra, 2023.

SPAZIANI, Raquel Baptista. **Tecendo Redes de Proteção**: enfrentamentos à violência sexual nas infâncias. Projeto de Extensão Universitária Unifesp – Baixada Santista, Santos, SP, Brasil, aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Unifesp (PROEX) em jul. 2022, cadastrado com Código PROEX: 22411 em <https://www.unifesp.br/reitoria/proec/programas-e-projetos>

SPAZIANI, Raquel Baptista; VIANNA, Cláudia Pereira. Violência sexual contra crianças: a categoria de gênero nos estudos da educação. **Educação Unisinos**, v. 24, n. 1, 15 jul. 2020.

XAVIER FILHA, Constantina. O “despertar de um homem” e as “marcas do silêncio” na violência sexual contra crianças e adolescentes: gênero e relações de poder. Em: SILVA, P. V.; LOPES, J.; CARVALHO, A. (Eds.). **Por uma escola que protege**: a educação e o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2008. p. 125–160.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TEMPORALIDADES EM UMA ESCOLA INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sung Hwan Ahn

Doi: 10.48209/978-65-5417-335-5

Introdução

Este trabalho busca compartilhar as experiências vivenciadas quando atuávamos como assistente de práticas inclusivas em uma escola situada na cidade de São Paulo, acompanhando de perto os processos de escolarização de Daniel¹, aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que na época, estava no 6º ano do Ensino Fundamental. Mais especificamente, circunscrevemos as experiências ocorridas no encontro do tempo escolar, que abrange as relações sociais de estudantes, de colegas, de professoras/es, de coordenadoras/es e de familiares com o tempo deste aluno, que se configura como uma modalidade de registro temporal singular. Consequentemente, deste encontro foram produzidas reflexões sobre a configuração dos períodos escolares como, por exemplo, a organização do tempo das aulas, dos intervalos, das reuniões com a coordenação e com a família.

O método utilizado para este trabalho foi o estudo de caso que, segundo Gil (2008) configura-se em um estudo profundo e exaustivo sobre um ou pou-

¹ Nome fictício.

cos objetos. Desse modo, parte-se do intuito de ampliar e detalhar os conhecimentos sobre a ocorrência de um fenômeno específico no campo social, não se restringindo às teorias.

Segundo dados do Censo Escolar (Brasil, 2022), o Estado de São Paulo concentra cerca de 218 mil estudantes elegíveis aos atendimentos educacionais especializados (AEE), dos quais mais da metade estão no Ensino Fundamental. Nesse contexto, a rede estadual possui cerca de 82 mil estudantes, dos quais a totalidade estão em classes comuns; a rede municipal possui aproximadamente 88 mil e a rede privada conta com cerca de 48 mil estudantes. Não temos dados de quantos alunas/os da rede privada possuem o AEE.

Em paralelo, outro dado que chama a nossa atenção é o crescimento vertiginoso dos diagnósticos de TEA na população brasileira. Entre o período de 2017 e 2021, o mesmo Censo Escolar apontou um aumento de 280% de estudantes diagnosticados.

Ao fazermos um breve levantamento da literatura sobre o atendimento educacional de alunas/os com deficiências e com transtornos globais de desenvolvimento (Jannuzzi, 2012; Kassar, 2011; Mazzotta, 2011; Mendes, 2010), notamos que este grupo de estudantes foi marginalizado e excluído do convívio social sendo relegado às classes especiais ou instituições especializadas. A inserção deste grupo tão diverso nas classes regulares no Brasil é um acontecimento recente. Esta mudança é consolidada na década de 1990 mediante às convenções internacionais, com destaque para a Declaração de Jomtien (ONU, 1990) e a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) as quais o país é signatário.

Nesta direção, a Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13146/2015) comungam no entendimento de que as escolas brasileiras devem garantir a matrícula de toda/o e qualquer estudante, independentemente da cor, da etnia, da crença e da religião, de gênero e de

classe social e das deficiências sejam elas de natureza física, motora, sensorial ou intelectual.

Entretanto, os conflitos e os dilemas que encontramos nas escolas, tanto públicas, quanto privadas, dizem respeito a como promover a inclusão de estudantes com deficiências, síndromes, transtorno dos mais variados (do espectro do autismo, de déficit de atenção e hiperatividade, opositor desafiador, entre outros) e daquelas/es com altas habilidades/superdotação, atentando-se para as questões de circulação social e para a participação efetiva nos processos de aprendizagem e nas decisões coletivas.

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado como serviço da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, PNEEPEI, tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação das/os alunas/os, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008).

É a partir deste cenário que temos o registro temporal de Daniel que se confronta com o tempo escolar pré-estabelecido, provocando brechas para pausas para tomada de fôlego, para desanuviar e para descansar. Além disso, o confronto provoca reflexões a respeito da participação deste aluno nas aulas e as relações que se estabelecem na escola.

Contexto Escolar

Na época, Daniel contava com seus 12 anos e estava no sexto ano do Ensino Fundamental. Ele foi diagnosticado com TEA quando tinha por volta de 4 a 5 anos. Naquele momento, havia cerca de 800 alunos e, dentre eles, do ensino fundamental ao ensino médio, a escola tinha 16 alunos com alguma deficiência ou transtorno global de desenvolvimento.

O horário da escola estava distribuído em dois dias com períodos integrais, com início às 7h00 e término às 16h40. Nos três outros dias da semana, as aulas começavam no mesmo horário e terminavam às 13h15. Nos dias de

período integral havia nove aulas, das quais seis eram distribuídas no período da manhã, com dois intervalos, e as três aulas restantes ocorriam na parte da tarde, sem intervalos. Nos demais dias da semana, a configuração das aulas se mantinha: seis aulas pela manhã e dois intervalos.

Daniel não permanecia na escola no período da tarde. Essa decisão ocorreu anteriormente a nossa entrada na instituição. A escola, em conversas com a família, concordou que seria melhor o aluno ocupar este tempo com o trabalho realizado com a fonoaudiologia. Assim, as produções de Daniel ocorriam todas pela manhã. Entretanto, elas não eram realizadas por completo.

Dificilmente ele ficava na sala durante os cinquenta minutos de aula. Estes momentos eram ocupados por idas frequentes à biblioteca, ao banheiro, à janela para ver os carros passarem, ou mesmo para dar uma volta pelos corredores da escola. Quando tinha duas aulas consecutivas da mesma disciplina, ele saía na segunda para realizar outras atividades como, por exemplo, leitura de livros paradidáticos conosco ou com a acompanhante terapêutica (AT) contratada pela família. Ao estar junto com Daniel durante o seu período escolar, levantamos conjecturas de que sua apreensão do tempo seria outra.

A primeira questão sobre a qual nos dedicamos foi a regulação do seu sono devido às medicações. O tempo de cochilo antes da primeira aula começar era recorrente. Na escola, havia a sala de recursos multifuncionais com materiais lúdicos, papelaria, uma lousa, um computador e outros instrumentos que pudessem propiciar aos alunos acesso aos conteúdos. O combinado sobre o tempo da soneca era atualizado todos os dias. Ora era de 30 minutos, ora de 15. Era necessária muita disposição para argumentar contra os pedidos dele, pois caso fosse feita sua vontade, passaria parte significativa da manhã dormindo.

Na medida em que compreendíamos a gestão deste tempo particular, tornava-se cada vez mais explícita a relação entre a primeira aula e os minutos que Daniel pedia. Ele evitava aulas de Geografia e de Matemática. Por outro lado, não perdia sequer uma aula de Inglês, mesmo sendo no primeiro horário. Ou

seja, levantada a hipótese de a medicação provocar sono, desenvolvemos uma outra em seguida diante do domínio que Daniel tinha sobre os horários de cada uma das 15 matérias, aproximadamente.

A título de exemplo, trazemos uma cena. Em uma das aulas de Geografia, enquanto estava escrevendo o cabeçalho, Daniel se levanta de repente para observar os carros pela janela. O professor pede que retorne para a mesa a fim de prosseguir com a aula. Enquanto o professor explicava o conteúdo, o aluno ainda com o caderno em branco, levanta-se sobressaltado e pede para “tirar uma soneca”. O professor explica que poderia sair para o intervalo assim que a aula acabasse, tal como ocorre com os demais alunos.

O aluno olha fixamente para o relógio na parede. Usa o lápis como baqueta sobre o caderno. Passados cinco minutos, levanta-se pela terceira vez e corre em direção ao professor e refaz o pedido. O professor relembra o pacto anterior. Daniel fecha os olhos, vai à janela e observa o movimento dos carros. Entra debaixo da mesa do professor e chama pela sua soneca vigorosamente. O professor libera.

O que da ordem dos regramentos escolares estava em jogo quando Daniel pede insistentemente para fazer sua soneca? Era por que a aula se mostrava desinteressante? Não havia como ele participar da aula? Ou era efeito da medicação? O que o professor e a turma entenderam desta cena que acabara de acontecer?

A inserção da sua temporalidade no interior da normatividade do tempo escolar são ocasiões para desdobrarmos as nossas reflexões no sentido de construir, junto com professores, coordenadoras e familiares outras formas de Daniel ocupar o tempo escolar, promovendo-lhe atividades específicas de modo que pudesse contribuir com as aulas. Outrossim, a permanência integral do aluno na sala de aula era reconsiderada, uma vez que, em diálogo com profissionais da psiquiatria, da psicologia, da nutrição e com AT, a soneca fazia-se necessária para fomentar a convivência escolar de Daniel.

Temporalidade de Daniel

Como salienta Rosa de Souza (1999), partimos do entendimento de que o tempo escolar tal qual observamos atualmente é um constructo histórico e cultural. Essa forma de compreender o tempo relativiza o seu caráter instituído abrindo-se para a possibilidade de pensá-lo como uma forma de organizar a vida escolar no que tange as atividades, a distribuição das aulas ao longo da semana e, também, um modo de organizar as relações sociais.

Explico. Ao estabelecer padrões do tempo de aulas (de 45 a 50 minutos), intervalos de 20 a 30 minutos, a quantidade de aulas em um dia e da semana e, em última instância, o arranjo de um período letivo ao ano, a escola impõe ritmos de trabalho não só para as/os estudantes, mas também para as/os professoras/es. Do mesmo modo, a escola introjeta o tempo da sociedade ao incluir no seu calendário os dias festivos, a comemoração de datas nacionais, estaduais e municipais, bem como as religiosas. Concomitantemente, a escola cria importantes marcações na sociedade ao organizar a vida social pelos dias letivos, pelos regimes de férias escolares e pelos vestibulares. Isto é, o tempo escolar impõe também um funcionamento que regula a sociedade quando estabelece os horários de entrada e saída e os dias letivos.

O tempo escolar é um modo de socializar as experiências. Ele se constitui como um sistema de referências que baliza as vivências escolares, permite a sua partilha, estabelecendo rotinas e regularidades (Correia e Gallego, 2004). Assim, o tempo escolar é uma via de mão dupla: ela institui regramentos escolares e sociais e, paralelamente, é resultado da legitimação social que garante seu funcionamento. Nesse sentido, podemos dizer que um determinado modo de fazer a escola é criado quando se institui um tempo escolar, e vice-versa.

Se observarmos pela perspectiva da sistematização das atividades que o tempo escolar promove, a temporalidade de Daniel, por outro lado, desconstrói a noção de regularidade impondo-lhe uma outra organização. Para sermos mais

precisos, os momentos de saída de sala de Daniel, a soneca no meio das aulas, um lanche antecipado, de certa maneira, desorganiza a rotina dessa escola da maneira como está prevista. Ele desequilibra as referências de tempo em relação às/aos professoras/es e à própria instituição. É como se Daniel inventasse uma temporalidade dentro do tempo escolar. Um tempo que lhe é próprio; um tempo-daniel.

Imageticamente, os móveis de Alexander Calder auxiliam a compreender este funcionamento. Um móvel formado por peças móveis de tamanhos, pesos e cores diferentes. Ao movimentar um elemento, todo o conjunto se movimenta aleatoriamente e se reorganiza de tal modo que uma outra disposição é produzida. Compreendemos que a insistência desta modalidade singular de habitar este tempo junto com Daniel gerou movimentos que, por sua vez, forçaram a reorganização do tempo escolar estabelecido. A escola não é alheia aos movimentos que são criados dentro ou fora dela.

Como mencionamos anteriormente, ao problematizarmos a soneca deparamo-nos com as questões pedagógicas e das relações sociais de Daniel. A soneca fragmentava a aula e, por conseguinte, o aprendizado e as suas interações. A preocupação com o desenvolvimento pedagógico do aluno, reorientou os nossos combinados. Ao invés de períodos mais prolongados de soneca, apostamos em breves intervalos de descanso vislumbrando o maior tempo em sala de aula. Quando não era possível estar em sala, atividades planejadas previamente por nós e professoras/es eram realizadas na sala de recursos multifuncionais.

Tais atividades tinham o objetivo de antecipar os conteúdos que seriam trabalhados nas aulas e potencializar a participação de Daniel em sala, sustentando a posição de que o acesso ao currículo escolar era de fundamental relevância não só para Daniel, mas também para todas/os as/os alunas/os.

Nos dias subsequentes, os novos acordos com Daniel se consolidavam. Evidentemente que em virtude da medicação, ele continuou tirando seu cochilo no início da manhã, porém, diferentemente das semanas anteriores, o sono foi

dividido em períodos reduzidos e distribuído nos quinze minutos iniciais das aulas e nos intervalos. Descansado, ele passou a acompanhar entre 30 e 35 minutos das aulas com algum conteúdo prévio.

No que tange aos conteúdos escolares, uma série de flexibilizações curriculares e de acesso ao conteúdo foram encaminhadas. Para cada disciplina e para cada tema, era dada uma dedicação específica. Tendo em vista que a Educação Inclusiva se faz com todas/os e para todas/os, a responsabilidade também é de todas/os, não havendo precedentes para a responsabilização individual de uma/um profissional em particular.

Diante da sua dificuldade em Matemática, para aquele ano priorizamos as operações algébricas básicas (soma, subtração, divisão e multiplicação). Podemos dizer que o uso das plataformas digitais para introduzir a noção de multiplicação e de divisão não foi efetiva, pois exigia considerável abstração por parte do aluno. Acreditamos que o contato com os recursos materiais tornou os conceitos mais palpáveis.

A título de exemplo, em um dos exercícios de matemática, foram dispostos 10 bolinhos de pelúcia e perguntamos como poderíamos dividi-los para duas pessoas. Daniel deu nove para a professora e um para este pesquisador. Espontaneamente, ele pergunta: “e para o Dan?”. “Excelente pergunta!” — e continuamos: “Como podemos dividir 10 bolinhos para três pessoas?”. Ele se levanta da carteira, dá uma volta na sala e distribui 5 para a professora, 3 para mim e 2 para ele. Ao perguntar o porquê dessa divisão, ele responde que deu cinco para a professora porque gosta dela, três para o pesquisador, pois éramos maiores que ele e dois para si, porque sua barriga é a menor dentre as três pessoas.

Quando novos conceitos eram introduzidos, fazíamos uma breve revisão para verificar a sedimentação deles. Então, no dia seguinte, refizemos a divisão de 10 bolinhos para as três pessoas. Surpreendemo-nos quando ele disse que a divisão não era justa, pois naquele dia ele estava com fome e queria dar cinco

bolinhos para cada um. Diante da falta de cinco bolinhos, Daniel se recusou a dividir igualmente e repartiu três bolinhos para este pesquisador, três para a professora e quatro para ele.

Daniel se destacava em inglês. Tinha extrema facilidade com o vocabulário, adquirindo-o com rapidez. Descobrimos algum tempo depois que ele passava boa parte do final de semana assistindo vídeos curtos em língua inglesa. Porém, observando a defasagem quanto à escrita, fizemos exercícios com frases prontas, escandindo-as posteriormente para que ele remontasse a frase original.

Nessa disciplina, o uso de ferramentas tecnológicas foi preponderante no desenvolvimento da língua, uma vez que quanto mais vídeos e exercícios ele tinha contato, maior era o ganho da expressividade em inglês. O desenvolvimento em língua inglesa foi tão célere, que algumas semanas depois ele criava frases autorais e narrativas de cinco linhas. Quando estava sozinho, era possível notar que Daniel repetia frases aprendidas.

Com a proximidade das provas, mais uma vez a questão da temporalidade de Daniel reivindicava nossas atenções. A despeito do desenvolvimento do aluno em sala de aula o seu tempo de concentração era restrito, menor que os cinquenta minutos previstos por aula. No entanto, antes de iniciarmos qualquer movimento em relação a esta problematização, a história pregressa foi recuperada. Nela, apareceram as atividades realizadas pelas/os professoras/es anteriores e haveríamos que atualizá-las conforme os avanços observados e introduzidos neste novo momento.

O período de prova da escola ocorria duas vezes por semestre e, em sua maioria, eram dissertativas e argumentativas, o que apresentava outras dificuldades para Daniel. Desse modo, com a colaboração das coordenadoras e das/os professoras/es, comungamos os objetivos gerais e específicos de cada disciplina. Aqui, outra conquista. Na segunda parcial do primeiro semestre, Daniel

não precisaria realizar as avaliações nos cinquenta minutos determinados. Sua avaliação dar-se-ia ao longo do dia, esticando o tempo da prova e, se necessário, intercalando com um cochilo.

Já no segundo semestre, continuamos tensionando os tempos das avaliações. As/Os professoras/es foram orientadas/os a realizar avaliações longitudinais, fato este que mitigou tanto as nossas ansiedades quanto as das/os docentes, pois possibilitava testar formatos variados de provas, além aproximar cada vez mais o aluno dos conteúdos. Soma-se a isso o fato de que Daniel não teve grandes alterações na sua rotina diária, uma vez que tínhamos a compreensão de que ele entendia as avaliações longitudinais como atividades com as quais já tinha costume de realizar.

Os Processos com Daniel: O Que Aprendemos?

Na lida com a Educação Inclusiva, percebemos rapidamente que este trabalho requer encontros múltiplos. Como já afirmamos nos parágrafos acima, ressaltamos mais uma vez que a Educação Inclusiva é de responsabilidade de todas/os e, por isso, todas/os as/os agentes devem estar envolvidas/os na garantia e acessibilidade do currículo escolar e da promoção do sentimento de pertencimento ao grupo e de participação nas decisões coletivas.

Nesse quesito, o trabalho colaborativo demonstrou muito potencial entre as partes envolvidas (corpo docente, coordenação, família, equipe de práticas inclusivas, monitoria) no trabalho com Daniel, pensando nas problemáticas e nos modos de agir sobre elas. O trabalho colaborativo multiplica as modalidades de aprendizado, seja das/os alunas/os, seja das/os professoras/es (Damiani, 2008), mostrando ser eficaz no enfrentamento dos preconceitos e dos estigmas associados ao TEA, pois proporcionou situações nas quais foi possível tematizá-lo nas reuniões com docentes e coordenações e, posteriormente, nas salas de aula com as/os estudantes.

No segundo semestre daquele ano, tivemos três reuniões com professoras/es de todos os ciclos, desde o nível fundamental (1º ao 9º ano) ao ensino médio (1º ao 3º ano). As reuniões provaram ser espaços de socialização tanto das experiências frustrantes, quanto dos resultados exitosos dentro das dinâmicas em sala de aula. Nesse sentido, observamos que a circulação dos saberes aprendidos ampliou a discussão no que concerne às práticas inclusivas naquela escola.

Conforme aponta Damiani (2008), o trabalho coletivo oportuniza a participação de todas/os em igualdade de condições. Entretanto, a questão do tempo reacendeu as nossas investigações no que concerne às tentativas de produzir encontros. Como proceder quando não há tempo para reuniões? O que impedia o acontecimento dos encontros? Uma outra temporalidade se operava entre as/os professoras/es. Do mesmo modo que acessamos a temporalidade do Daniel a partir do seu cochilo, a temporalidade dos professores precisava ser olhada.

Inicialmente dedicamos nossa atenção para as descrições que o corpo docente fazia do seu cotidiano. Em grande maioria, trabalhavam em duas escolas. Disso inferimos que teriam – pelo menos – dois currículos, dois planejamentos, o dobro de reuniões, o dobro de tarefas e de avaliações. Acrescenta-se a isso, o tempo com familiares, com formações e cursos de especialização que fazem vida afora.

Desse modo, a temporalidade da/os professoras/es é atravessada por instâncias escolares, familiares, pessoais e, a temporalidade de Daniel era mais um elemento a ser considerado, sobretudo, nos planejamentos de aula e nas avaliações. Com frequência, surgia no discurso docente a dificuldade em compreender o aluno diante do seu distanciamento em relação às expectativas do currículo. Assim, constituía-se uma divisão dentro da sala de aula quanto aos níveis de aprendizado das/os alunas/os. Grosso modo, uma vez que Daniel estava distante daquilo que era esperado para um aluno de sexto ano — consi-

deradas também as ausências em sala —, constituiu-se uma fala que apontava para uma sala composta por 24 alunas/os mais o Daniel, enquanto o intuito era compor uma sala de 25 alunos, sem distinções.

Na medida em que essa associação se intensificava, perguntávamos como possibilitar outros sentidos. Diante da hipótese do fortalecimento de vínculos, era preciso defrontar as cristalizações e produzir outros vínculos, inclusive o nosso com Daniel.

Apoiamo-nos no caráter orgânico da escola para promover encontros entre Daniel e professoras/es. Os intervalos tornaram-se ocasião para estarem com Daniel quando este não estava em sala. As atividades que, outrora, Daniel realizava conosco, passou a fazer com as/os professoras/es das respectivas matérias. Obviamente, esses momentos eram pontuais e circunscritos em períodos específicos. Por exemplo, evitava-se as últimas aulas, quando Daniel mostrava-se mais cansado.

Por nossa parte, mantínhamos um relatório semanal dos avanços do aluno, que era compartilhado com todas as equipes da série. Com isso, nosso intento era estabelecer um canal de diálogo com a equipe pedagógica de modo que pudessem ter conhecimento das atividades realizadas por Daniel durante a semana.

Nesse sentido, além dos processos do aluno em cada disciplina, o relatório revelou ser de importante valia, pois gerou um ambiente de diálogo sobre as expectativas de aprendizagem do aluno em todas as disciplinas. A partir deste documento centralizado, composto a várias mãos, as/os professoras/es tinham a possibilidade de recuperar conteúdos que não fossem obrigatoriamente da sua disciplina, mas que poderiam utilizar como exemplo para construir a sua aula. O desafio, portanto, foi de fazer coincidir as temporalidades para que novas apropriações pudessem surgir (Aquino, 2016).

Considerações Finais

A Educação Inclusiva impõe diversos desafios, os quais, em parte, vivenciamos e relatamos neste trabalho. A escola é notavelmente representada por um conjunto de normas e de relações que tem por objetivo sustentar o vínculo entre ensino e aprendizagem. Nesse sentido, observamos que essas relações são só possíveis a partir da constituição e da consolidação de uma certa modalidade de tempo que se instituiu no interior da vida social: o tempo escolar.

Pela nossa perspectiva, o tempo escolar é um emaranhamento complexo de temporalidades macrossociais (ano letivo, calendário escolar, festividades cívicas e religiosas), organizacionais (dadas pelos ritmos e regularidades institucionais) e microssociais (representadas pelas interações sociais).

O método do estudo de caso permitiu a investigação do tempo escolar na relação com os tempos que se criam em seu interior. Obviamente, por se tratar de um fenômeno psicossocial, cabem mais estudos e pesquisas a respeito do tema.

Acompanhar como Daniel inventa tempos e encontros dentro do tempo escolar oportunizou-nos analisar a confluência de diferentes temporalidades. O trabalho colaborativo entre a equipe pedagógica permitiu reconsiderar as dificuldades que o transtorno do espectro autista acarreta e, ao mesmo tempo, destacar as potencialidades de Daniel.

Para isso, foi preciso fazer coincidir as temporalidades, acessar o tempo do outro, seja dos professores, seja do Daniel, ou mesmo o nosso para promover encontros.

Por fim, a flexibilização do tempo permitiu alavancar os processos pedagógicos e as relações sociais de Daniel ao ressignificar os tempos das aprendizagens, sobretudo, na aposta de permitir outras configurações do tempo de soneca, de aprendizados e do tempo das aulas regradas em cinquenta minutos.

Referências

AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: DF, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica**, 2022.

CORREIA, A. C.; GALLEGOS, R. de C.. **Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1920)**. 2004.

DAMIANI, M. F.. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar em revista, pp. 213-230, 2008.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**. 3ed. rev. Campinas: Autores associados, 2012.

KASSAR, M. de C. M.. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em revista, p. 61-79, 2011.

MAZZOTTA, M. J. da S.. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6.ed. São Paulo: Cortez. 2011.

MENDES, E. G.. **Breve história de la educación especial en Brasil.** Revista Educación y pedagogia, n. 57, p. 93-109, 2010.

ONU. UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Conferência Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtien, 1990.

ONU. UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994.

SOUZA, R. F. de. **Tempos de infância, tempos de escola:** a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). Educação e Pesquisa, v. 25, n. 02, p. 127-143, 1999.

CAPÍTULO 6

A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DEMOCRÁTICOS: COMO OUVIR E DISCUTIR PRÁTICAS DE RESPEITO MÚTUO

Rodrigo Toledo

Doi: 10.48209/978-65-5417-335-6

se representar respeitar tudo bem
respeito é pra quem tem humildade também
é daquele jeito faça com fé faça bem-feito
Hei vou depender do seu respeito
(Sabotage, 2000)

Introdução

Ao problematizar as motivações de estudantes que ingressam em cursos de Psicologia Bock (1997) e o elementos facilitadores para uma atuação profissional comprometida com a realidade brasileira Rechtman e Bock (2019), pesquisas que marcam mais de vinte anos de diferença temporal, indicam que muitos estudantes de psicologia mantêm ideias que estão pautadas em valores individualistas e em muitos momentos, em intervenções alusivas às práticas assistencialistas. Essas tendências convergem com uma concepção de Psicologia alicerçada em valores neoliberais e individualistas do fenômeno psicológico.

Defendo que uma formação em Psicologia que considere como projeto principal a leitura, compreensão, produção científica e atuação frente à realida-

de brasileira, exige um trabalho para a construção de uma concepção social do psiquismo humano, que possa contribuir com a análise e a prática conectada às realidades sociais.

A formação, nesse sentido, deve contemplar, entre tantos outros conteúdos, um projeto de ensino de técnicas – entendidas como fatos culturais, alicerçados em teorias, métodos e práticas. E o ensino de métodos e práticas em Psicologia não pode ser compreendido como algo fechado em si mesmo, referindo-se a instrumentos que podem contribuir em processos de análise, diagnóstico e intervenção, circunscritos em uma dada realidade sócio-histórica.

Por isso, compreendo que o ensino de Psicologia deve estar atrelado à reflexão sobre a teoria e a prática profissional, de modo a atender uma concepção de homem e de mundo, orientada para uma Psicologia comprometida com a realidade social do país. Para tanto, entendo que as práticas de estágio têm um papel fundamental nessa construção.

Desde os anos de 1990, autora como Bock (1997) disputam um projeto de Psicologia e consequentemente um projeto de formação de psicólogas e psicólogos que deve levar em conta a construção de uma postura de permanente curiosidade, crítica, insatisfação e busca do novo. Para ela um psicólogo deve ser inquieto, conspirador, que saiba estranhar aquilo que na realidade se torna tão familiar que chega a ser pensado como natural (BOCK, 1997).

A autora constrói e aponta novos rumos para a formação em Psicologia, apontando alguns elementos para uma formação crítica, dos quais destacamos três aspectos, são eles: 1) é necessário assegurar uma formação plural, que ensine as mais diversas teorias e suas perspectivas filosóficas, gnosiológicas e epistemológica, de modo que os estudantes compreendam as concepções de homem e sociedade que delas erigem; 2) é essencial que a formação ensine a perguntar, estranhar, desnaturalizar e buscar novas respostas, que possibilite movimento ao conhecimento da Psicologia, que por sua vez, sustente a construção de novos jeitos de pensar e agir, pautados em uma leitura ampla das várias

dimensões da realidade; 3) é preciso formar profissionais comprometidos com o seu tempo e sua sociedade, que trabalhem na promoção de saúde das comunidades. Profissionais que discutam seu compromisso com a sociedade, que retirem deste debate a finalidade social de seu trabalho; profissionais cidadãos (BOCK, 1997).

Pautado nessa perspectiva compreendemos que a formação da psicóloga e do psicólogo precisa ser atravessada por uma leitura do mundo que precede a leitura da técnica, em alusão à Freire (1988), quando este afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Dessa maneira, compreendo, assim como Toledo (2024), a emergência por uma formação em Psicologia que contemple o exercício da práxis sob o fenômeno psicológico, a relação de ensino-aprendizagem em Psicologia pressupõe a leitura do mundo e a leitura da técnica *psi*, que englobam as dimensões da ciência e profissão, inseridas em um determinado projeto ético-político de Psicologia.

Compreender cada projeto ético-político é essencial para “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, para transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1988).

Sustentado por essa perspectiva de formação em Psicologia, quando pensamos sobre o trabalho realizado pela psicóloga e psicólogo no ambiente escolar podemos destacar que esteve tradicionalmente marcado pela realização de intervenções individuais que resolviam problemas pontuais naquele espaço, tornando a criança e sua família os únicos responsáveis pelos problemas escolares.

Como aponta Cruces (2006) ainda predomina um modelo clínico psicoterapêutico de atendimento que diagnostica e classifica crianças e adolescentes decorrente de alguma dificuldade de aprendizagem. Embora o conhecimento científico e a prática sobre essa forma de atuação tenham ampliado a visão e suas perspectivas de atuação, ainda se mantêm resquícios destas práticas nor-

matizadoras, preconceituosas e excludentes. Coaduno com Rechtman e Bock (2019) ao afirmarem que a formação em Psicologia é o lugar da reprodução, mas também de superação, ou seja, o processo de formação deve ser tomado na sua complexidade e nas suas contradições.

É neste cenário que muitos estudantes, ao se depararem com estágios não clínicos, chegam às escolas “sem saber o que fazer”. Se, por um lado, alguns entendem que a psicologia escolar se propõe a ser uma psicologia da instituição e não uma psicologia clínica de consultório, outros estudantes têm dificuldades em perceber essa diferença, como afirmam Patias et al (2017). As autoras ressaltam que além das dificuldades dos estudantes ainda é somada a percepção dos próprios profissionais da educação (professores e gestores), sobre o papel da psicologia escolar que é, muitas vezes, percebida como uma psicologia do aluno que não aprende, do aluno que se comporta mal e da família que é “desestruturada” (PATIAS, ABAID e GABRIEL, 2011).

Neste cenário de desafios, em especial, como destacam Rechtman e Bock (2019) a postura crítica exigida, para os futuros profissionais de psicologia, que envolve um conhecimento experienciado e vivido, de contato com uma realidade que alguns estudantes indicam desconhecer, em especial no campo da Psicologia Escolar. Como ressaltam, esse processo, envolve a apropriação dos recursos teóricos e práticos que a psicologia tem a oferecer.

Dessa maneira, este relato propõe-se a apresentar a realização de projeto de intervenção em Psicologia Escolar desenvolvida por alunas-estagiárias do 5º ano do curso de Psicologia de uma instituição privada na região metropolitana de São Paulo.

É importante destacar que o estágio em Psicologia Escolar é uma opção realizada pelas alunas que, comumente, demonstram preocupadas com os mecanismos que produzem as queixas escolares e as histórias de fracasso escolar. Também evidenciam interesse em realizar atividades que se propõem a realizar grupais e/ou institucionais e em interseções com as políticas públicas de educação.

Nesta instituição o estágio em Psicologia Escolar tem como objetivo proporcionar aos alunos a possibilidade de reflexão sobre a realidade escolar, sendo acompanhados/orientados por um professor-supervisor para realizarem atividades como: visitas técnicas, diagnóstico institucional, avaliação psicológica alicerçada em uma perspectiva crítica, observações em salas de aula, entrevistas com os mais diversos atores escolares, oficinas, elaboração de projetos e intervenções psicossociais/escolares.

A proposta para a realização do estágio está organizada em quatro etapas, que estão sintetizadas no quadro 01.

Quadro 01 – Organização das atividades de estágio

	PROCESSO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1	APROFUNDAMENTO TEÓRICO	as estagiárias e estagiários discutem as temáticas contemporâneas que permeiam o cotidiano escolar (medicalização, queixas escolares, relações de dominação, sofrimento ético-político, determinações da desigualdade social na subjetividade e o papel das políticas públicas de educação na garantia de direitos)
2	ARTICULAÇÃO TEÓRICA E LEITURA DA REALIDADE	deslocam essas discussões teóricas para campos reais, buscando compreender como esses conceitos são “postos” na realidade das escolas públicas do entorno da universidade, buscando compreender o território e as demandas mais comuns da região
3	LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES	realizam as visitas-técnicas, realizam diagnóstico institucional e produzem uma proposta de intervenção (projeto), articulado com as necessidades e as demandas levantadas na etapa de diagnóstico
4	INTERVENÇÃO ESCOLAR	em encontros de supervisão de estágio, constroem e discutem as práticas de intervenção, visando atender os objetivos delimitados no projeto

Fonte: Autor, 2024.

Um dos desafios deste estágio é produzir um processo de trabalho que flua de maneira equilibrada e permita que os estagiários se percebam enquanto sujeitos capazes de transformarem-se continuamente, num processo de ação-reflexão-ação, alicerçado em uma constante vigilância epistemológica que lhes permitam, descobrir-se a si próprio, seu valor, suas ideias, seu posicionamento frente às diversas situações, alcançando com êxito os objetivos do processo educativo e na relação com o outro.

A Instituição e a sua Demanda

Como muitas outras escolas do território atende população em situação de vulnerabilidade. Apesar de muitos dos seus espaços físicos serem organizados, a escola apresenta: a) falta de professores, tanto para atribuir as aulas de determinadas disciplinas como também eventuais para suprir as faltas dos docentes; b) defasagem de funcionários na escola, prejudicando a organização de algumas atividades na escola; c) dificuldade de dispor materiais para algumas atividades dos alunos e d) dificuldade de realizar manutenção adequada no prédio e quadra.

Nos primeiros contatos com a equipe gestora e docentes compreendemos que a violência tem aumentado no entorno da escola, destacam que ocorreram duas “invasões” na escola no ano de 2022. Em análise, a equipe gestora e docentes, entendem que o crescimento da violência está atrelado aos altos índices de desemprego, venda e consumo drogas e a falta de espaços lazer e cultura para os jovens. Afirmam que buscam atenuar a violência interna da escola, desenvolvendo atividades esportivas e de cultura atrelada aos projetos da escola. Sobre as famílias dizem que têm pequena participação nas reuniões, pois os pais alegam que não têm tempo diante da rotina diária.

O Processo de Trabalho

Ao longo do ano de 2023 foram realizados vinte e cinco encontros para desenvolvimento do projeto, sendo:

- 01 reunião com equipe gestora para apresentação do projeto;
- 04 reuniões com a equipe gestora, professores e outros trabalhadores;
- 06 encontros para conhecer as seis turmas (observação e rodas de conversa);
- 12 encontros de grupos de discussão com as seis turmas;
- 01 exposição de materiais na feira cultural;
- 01 reunião com equipe gestora para encerramento do projeto.

Ao longo das primeiras semanas de trabalho foram realizadas observações, entrevistas e rodas de conversas com a equipe gestora (direção, vice direção e coordenadora pedagógica), professores (fundamental I e II) e trabalhadores de apoio (secretaria, cozinha, limpeza e inspetoria) e entendemos nesta etapa de levantamento de demanda que todos pareciam preocupados com os melhores resultados da escola e dos alunos.

Notamos que faltava uma comunicação mais assertiva e que pudesse direcionar o trabalho de todo o grupo. Percebemos que a comunicação truncada não permitia uma convivência respeitosa e agradável na escola. A dificuldade de comunicação também comprometia a relação com os alunos, pois eram comumente denominados de vândalos, bagunceiros entre outros adjetivos pejorativos. A equipe de professores ressaltava que eram poucos os alunos que apresentavam disponibilidade para aprender e que era muito difícil de garantir a aprendizagem dos alunos pois faltava respeito e a indisciplina comprometia todo o trabalho.

Com base neste entendimento, desenvolvemos projeto denominado “Respeito pra quem tem” que tinha com o objetivo promover debate sobre a importância da comunicação, do respeito e da empatia. O projeto sugeriu envolvi-

mento dos alunos e dos professores. Inicialmente fizemos observações nas salas seis indicadas pela equipe gestora e depois realizamos rodas de conversa com as turmas, com a proposta de conhecer os alunos e aprofundar o entendimento que os professores tinham sobre “comportamento inadequado”.

Optamos pelas rodas de conversa pois compreendemos, assim como Campos (2000), que estes momentos privilegiam as pessoas e os encontros e são capazes de construir uma sociabilidade solidária, onde o espaço coletivo democrático pode ser usado para expressar e reconstruir os interesses comuns, debatendo problemas e tomando deliberações, sustentando a existência de uma prática transformadora e a capacidade de escuta e de análise. Dessa maneira as rodas de conversa tinham como pergunta disparadora “O que mais dificulta a aprendizagem desta turma?” que invariavelmente era ajustada para garantir o entendimento das turmas.

Nas rodas de conversa com as turmas ouvimos preocupações, dúvidas e demandas que envolviam temas como sexualidade, bullying, violência, falta de afeto, preocupações com estudos, medos entre outros.

Munidos das informações coletadas nas turmas, ratificamos o entendimento sobre a necessidade de discutir a construção do respeito/autocuidado com as turmas e com os professores. Dessa maneira foi criado um cartaz que era dividido em cinco partes: 1) o que a professora entende por respeito; 2) como a professora entende que pode ser mais bem respeitada; 3) o que a turma entende por respeito; 4) como a turma entende que pode ser mais bem respeitada; 5) qual era o combinado entre professora e alunos. Apresentamos o material para as professoras e sugerimos que elas pudessem construir esse debate com as suas turmas e, sendo possível, deixassem o material disponível na sala de aula.

Após a etapa de construção dos cartazes, iniciamos os grupos de discussão que tinham como disparador uma cena de sala de aula (caso de ensino) que envolvia conflito entre alunos e professores. As crianças eram convidadas a discutirem a problemática envolvida e encontrarem a melhor solução para

todos os envolvidos. O caso de ensino foi construído a partir dos relatos feitos nas reuniões e nas observações e rodas de conversa realizadas com as turmas.

Intercalado quinzenalmente com o grupo de discussão, retornávamos para as salas de aulas para realizar uma oficina de produção do livro “Respeito pra quem tem”. O debate realizado no encontro anterior era retomado e cada participante significava a experiência em uma palavra, a partir disso cada aluno era convidado a construir o capítulo do livro que representasse a sua turma. A oficina exigia que os alunos trabalhassem de forma colaborativa e cooperada.

Tanto a atividade de produção do cartaz (com as professoras) e a organização dos capítulos do livro (com os alunos), inspiraram-se nas Oficina de Criatividade proposta por Cupertino (2006). Entendo a Oficina de Criatividade como uma estratégia de intervenção psicológica que está situada na confluência das áreas da Psicologia e da Educação. De forma sintética, a Oficina de Criatividade tem como objetivo promover a exploração das mais variadas formas de expressão e dessa maneira facilitar o autoconhecimento e a aceitação do outro enquanto alguém diferente e, conseqüentemente, favorecer uma inserção social baseada na ética (CUPERTINO, 2006).

Após finalizar todos os grupos de discussão e oficinas de produção do livro, o material foi exposto na Feira de Ciências realizada anualmente pela escola. Algumas turmas produziram atividades de intervenção ao longo da atividade, sob coordenação da equipe de professores e todos os alunos foram convidados a assinarem/autografarem o livro que ficaria na sala de leitura e disponível para todos.

A produção do livro, a exposição para todos os participantes da Feira de Ciência, em nosso entendimento, promoveu a apropriação da capacidade de transformação, de todos os alunos participantes do projeto “Respeito pra quem tem”¹, com relação aos próprios alunos e na relação com os professores e com a escola, constituindo um outro sentido para o estudar.

¹ O título do projeto foi inspirado na música “Respeito pra quem tem” do rapper Sabotage.

Entendemos que chegar no resultado que apresentamos só foi possível pelo apoio da equipe gestora e das professoras. Ao longo do ano remanejaram aulas e atividades, cederam espaço, produziram as tarefas que propusemos e principalmente encontraram sentido no projeto. Concordamos Freire (2003) que é pensando a prática de hoje ou de ontem que os educadores poderão melhorar a próxima prática. Em toda a visita na escola, de forma geral, todos sempre se mostraram dispostos a contribuir para os resultados do projeto e preocupados em promover um ambiente escolar que seja acolhedor e realmente para todas e todos.

Algumas Considerações

A partir dos objetivos propostos no projeto, pretendeu-se promover reflexão sobre o significado do respeito para cada participante a partir de suas trajetórias e como e o que poderia ser transformado. Assim como Freire (2016) entende-se que é somente por meio do diálogo, da interação entre as partes, será possível promover reflexão e ações de forma transformadora.

O percurso do projeto exigiu muitos ajustes, em cada turma era necessário rever as perguntas disparadora para que pudéssemos garantir que todos pudessem expressar suas compreensões sobre o trabalho. Foi necessário manter, ao longo do projeto, um olhar atento para as diferenças, uma escuta ativa e uma postura acolhedora, novamente é Freire (2003) que ajuda a entender que a importância de propiciar condições aos educandos, em suas relações uns com os outros, de ensaiar a experiência de assumir-se como uma pessoa social e histórica, que pensa, se comunica, tem sonhos, que tem raiva e que ama, somente assumindo essa postura foi possível alcançar o resultado que chegamos.

No processo de encerramento do trabalho e devolutiva dos resultados para a equipe gestora e professores ressaltamos que, em muitos momentos, os alunos não se sentiam ouvidos pela gestão e pelos professores e que esse seria

um importante aspecto para avaliarem ao longo de suas discussões de planejamento. Na fala dos alunos, a escola é descrita como um espaço que não acolhe as necessidades dos alunos, em muitas vezes, propaga práticas esvaziadas de sentido e contribui para o desinteresse pelo aprender.

Conforme analisa Asbahr (2014) a conscientização, a aprendizagem e a atenção diante de determinado conhecimento dependem do sentido que o conteúdo e as ações de estudo têm para o estudante. E para que uma ação possua sentido, é necessário que a sua finalidade vá ao encontro do motivo da atividade; sendo assim, o indivíduo deve reconhecer o porquê de estudar aquilo. Algo que se apresenta como um grande desafio para o Ensino Superior.

Dessa maneira, entendemos que é possível exercer o respeito de uma forma que se oponha a estratégias coercitivas, tão comuns nas escolas, pois assim como Crochick (2017) entendemos que a punição não provoca a autorreflexão e conseqüentemente a transformação necessária para garantir a aprendizagem.

Entendemos que ao validar os comportamentos, entendidos, como corretos e não somente atuar com a punição dos comportamentos, também entendidos, como não apropriados para o ambiente escolar garantirá maior diálogo entre os professores e alunos. Se o objetivo é trabalhar a cooperação e o respeito compreendemos que é necessário construir estratégias para que os alunos possam entender como lidar com os limites, as regras a própria liberdade no cotidiano escolar.

Conclui-se que ao nos afirmarmos em uma formação crítica devemos aliar conhecimento da realidade, teoria, recursos técnicos, experiências, questionamentos, inquietudes, perguntas, relações saudáveis com professores e colegas. Dessa maneira é importante construirmos práticas de intervenção que possibilitem uma compreensão das especificidades da escola e contribuindo para a elaboração de projetos de intervenção comprometidos social e eticamente.

Referências

ASBAHR, F. S. F. Notas sobre o ensino de psicologia escolar em uma concepção crítica. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 5, n. 1, p. 20-31, 2014.

BOCK, A. M. B. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 17, n. 2, p. 37-42, 1997.

CAMPOS, G. W. S. **Um método para análise e co-gestão de coletivos: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda**. São Paulo: HUCITEC, 2000.

CROCHIK, J. L. **Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva**. São Paulo: Benjamin, 2017.

CRUCES, A. V. V. Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade. In: Almeida, S. F. C. (org.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2006.

CUPERTINO, C. Oficina de criatividade na formação de jovens para ação comunitária. **Psicol. Am. Lat.**, México , n. 5, fev. 2006 .

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

PATIAS, N. D; ABAID, J .L. W; GABRIEL, M. R. Concepções de família na escola e sua influência na aprendizagem: Um relato de experiência. **Psicopedagogia OnLine**, s/v, 1-5, 2011.

PATIAS, Naiana Dapieve et al . Supervisão de estágio em Psicologia Escolar: enfrentando desafios e superando barreiras. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 21, n. 3, p. 663-665, dez. 2017.

RECHTMAN, R.; BOCK, A. M. B. Formação do Psicólogo para a Realidade Brasileira: Identificando Recursos para Atuação Profissional. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 35, e3551, 2019.

TOLEDO, R. A Psicologia Vai à Escola: Aportes para a Implementação da Lei 13.935/2019. **Revista Parlamento e Sociedade**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 101–119, 2024.

CAPÍTULO 7

LITERATURA TAMBÉM ENSINA: LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maurício Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-335-7

Introdução

Regida por uma série de normas legais de caráter generalista, a começar pela Constituição, de 1988, e passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, a educação infantil abarca crianças com idade de 0 a 3 anos (creches) e 4 a 6 anos (pré-escola). É, portanto, nesta primeira etapa do processo educativo que a criança não apenas apreende os princípios da linguagem falada e escrita, mas também incorpora normas de sociabilidade, desenvolve o pensamento cognitivo, assume determinada conformação física e psicológica.

Essa normatização geral teve seu desdobramento com a aprovação de outros marcos legais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), enfatizando a natureza educacional de creches e pré-escolas, em detrimento de uma mentalidade assistencialista, já totalmente ultrapassada (alimentação, higienização, atendimento à criança etc.).

Nesse sentido, o papel do professor de educação infantil vai muito além daquele estabelecido, antigamente, pelos responsáveis pela “manutenção” do bem-estar e integridade da criança, sem uma preocupação mais larga e pro-

funda com sua formação efetivamente; é, pelo menos, o que sugere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 29, ao afirmar que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996).

Essas diretrizes gerais foram, mais recentemente, enfatizadas pelos objetivos traçados no Plano Nacional de Educação (2014), cujas metas e estratégias seriam, entre outras, universalizar a educação infantil na pré-escola e ampliar a oferta de educação infantil em creches; definir metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil, considerando as peculiaridades locais; equiparar taxas de frequência das crianças de classes sociais distintas; ampliar o programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos escolares; promover a formação inicial e continuada de profissionais da educação infantil; fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil em suas respectivas comunidades; priorizar o acesso à educação infantil pelos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 a 5 anos. (BRASIL, 2014)

Desse modo, sem ser dotada de uma estrutura curricular específica, a educação infantil, por meio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, buscou conciliar as tarefas de *cuidar* e de *educar* a criança no ambiente escolar formal, e, embora não estivesse entre seus objetivos a alfabetização, ela não prescindiu da tarefa de estimular o desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança, como reza o documento acima citado, em seus eixos de trabalho orientado. (BRASIL, 1998).

Como complemento mais específico dessa legislação, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), confor-

me a Resolução No. 5 do Conselho Nacional de Educação, que, em seu artigo 3º., concebe seu currículo como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009), para completar, em seu artigo 4º.:

“as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

Tais resoluções – que, como sugerem Elaine Mathias e Sandra Paula (2009), delegam para a educação infantil a tarefa de estabelecer “as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização” (p. 16) - parecem vir, em parte, ao encontro do que alguns estudiosos da educação infantil estipulam como ações primordiais dessa etapa da formação/aprendizagem da criança, mas, principalmente, correspondem – mesmo que não integralmente – à assertiva de que a criança, nessa etapa de sua vida, é um ser dotado de um senso crítico bastante aguçado, empregando-o de modo a subverter a lógica adulta.

Como afirma Sonia Kramer (1999), é necessário entender que

“as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido da história, requer que se conheça as crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. Nesta concepção de infância, história e linguagem são dimensões importantes de humanização: há uma história a ser contada por que há uma infância do homem” (p. 02).

Isso tudo, evidentemente, relaciona-se diretamente com a questão da utilização do texto literário na educação infantil, suas práticas e seus efeitos, seu papel no desenvolvimento cognitivo da criança, especialmente aquele relacionado à aquisição da linguagem (tanto oral quanto escrita), além de referir-se, de

modo indireto, à necessidade de a criança articular seu pensamento – e expressá-lo! – por meio da fantasia e da imaginação, categorias com que a literatura trabalha como poucas manifestações culturais.

Usos da literatura na educação infantil: alguns pressupostos

Não é novidade o fato de a literatura infantil contemporânea tratar dos mais diversos assuntos, podendo-se dizer que, neste sentido, ela adquiriu uma nova dimensão, sobretudo por abordar temas até então pouco presentes nesse tipo de produção literária, como a sexualidade, a morte, os conflitos pessoais, os dramas sociais, entre muitos outros. Nesse contexto, não causa espanto o fato de, na atual literatura infantil, a fantasia ceder espaço, cada vez mais, para a ficção realista, com um evidente traço “social”; além disso, percebe-se muito pouco interesse em se fazer concessões a uma pedagogia protecionista e moralizante, tornando essa literatura um importante recurso do processo de formação da criança.

O livro de literatura infantil, embora a rigor não funcione como uma prática “terapêutica”, pode sem dúvida alguma amenizar o sofrimento da criança, criando mecanismos para enfrentar problemas complexos e dolorosos até mesmo para os adultos (PETIT, 2009). Certamente, é apenas na idade adulta que a criança terá uma “compreensão” plena do mundo, mas bem antes disso a literatura já desempenha um papel de auxiliá-la na construção da própria identidade (BETTELHEIM, 1980).

Desse modo, tanto o educador quanto os pais têm oportunidade de trabalhar conflitos infantis a partir de histórias que estimulem o imaginário infantil, levantando a criança ao autoconhecimento e ajudando-a na melhoria de sua autoestima, numa tarefa de superar tabus e fobias sociais. Nelly Novaes Coelho (2000) lembra ainda que

“identificada com os heróis e as heroínas do mundo maravilhoso, a criança é levada, inconscientemente, a resolver sua própria situação – supe-

rando o medo que inibe e ajudando-a a enfrentar os perigos e as ameaças que sente à sua volta e assim, gradativamente, poder alcançar o equilíbrio adulto” (p. 55).

Estudando a fundo a questão da interface ensino-aprendizagem, Vygotsky acreditava que tal processo se concretizava por meio das interações nos diversos contextos sociais, já que, no seu ponto de vista, a criança assimilaria melhor os conhecimentos por meio das relações com os outros. Vygotsky acreditava, portanto, que o ambiente transforma o sujeito e o sujeito transforma o ambiente (LA TAILLE, 1992).

Essa interação é, na verdade, mediada, na sala de aula, pelo professor, fazendo com que ele passe de mero transmissor da disciplina para a condição de alguém que “transmita” o conhecimento de forma a estimular o senso crítico da criança (RIOS, 2008).

Nesse contexto, a literatura – sobretudo aquela utilizada na educação infantil – torna-se instrumento fundamental do processo ensino-aprendizagem, desempenhando um papel próximo do que Vygotsky defendia. Evidentemente, faz-se necessário não só mediar essa relação literatura/aluno, mas também incentivar o contato da criança com obras que abordem temas que possam ser um ponto de partida para a iniciação da criança no mundo *real* em que vivemos e com o qual ela irá se deparar quando adulto.

Contudo, o equilíbrio entre os aspectos “educativo” e artístico da literatura infantil que deve ser ressaltado, como apregoam, de certo modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais: ainda que não vinculados diretamente à educação infantil, eles revelam, como princípio de toda arte inserida no contexto escolar, a necessidade de reconhecer que

“a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas

individuais e coletivas de distintas culturas e épocas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2000, p. 15).

Semelhante afirmação sugere a necessidade, ainda, de tornar os alunos da educação infantil, desde os primeiros anos, verdadeiros “leitores” de literatura, experiência que, ao contrário do que alguns pensam, não se dá apenas por meio do processo de alfabetização/decodificação dos signos linguísticos, mas pressupõe o contato com essa produção artística das mais variadas maneiras: visual, tátil, auditivo etc.

Propiciar a oportunidade da experiência “leitora” – no sentido mais amplo que essa palavra possa ter – é não apenas despertar o gosto da criança/aluno pela leitura, mas também desenvolver a consciência da realidade à sua volta. Como afirmam Gusmão-Garcia e Silva (2000), o contato, desde muito cedo, com o livro, revela-se fundamental para a formação de “indivíduos questionadores e capazes de posicionar-se conscientemente diante da realidade e inserir-se no contexto de uma sociedade mais moderna” (p. 21), por mais cedo que esse contato se efetive.

O contato precoce com a literatura não cumpre apenas um papel formativo, no sentido mais “social” do termo (consciência da realidade e, posteriormente, perspectiva crítica dela), mas também em seu sentido, por assim dizer, linguístico: com a presença da literatura já nos primeiros anos da educação infantil, inicia-se um processo involuntário, espontâneo e natural de alfabetização.

Durante muito tempo, a alfabetização ficou a cargo das chamadas *cartilhas* escolares, destinadas a ensinar às crianças os “mistérios” da escrita; o problema é que, indo na contramão das teorias mais avançadas dos estudos da linguagem humana, as cartilhas ignoravam a realidade linguística da criança, desconsiderando sua *aprendizagem espontânea*. Como lembram Dietzsch (1990), por um lado, e Rocha e Rodrigues (2007), por outro,

“através do método da cartilha a escola ignora a habilidade, a percepção da fala que as crianças têm. Ignora o conhecimento adquirido da própria fala, e, aos poucos, induz os alunos a interpretar os fenômenos fonéticos da fala tendo como modelo a forma escrita das palavras e não a realidade fonética” (p. 3)

Esse não é o caso – muito pelo contrário! – da literatura infantil: sem ter a pretensão de se afirmar como uma atividade “pedagógica”, colhendo resultados imediatos e concretos em termos de alfabetização, ela atua, não obstante, diretamente no nível da competência linguística da criança, ainda que se trate dos primeiros anos de vida, quando suas habilidades em termos de linguagem estão apenas se manifestando, ou seja, em sua fase *pré-linguística*, em que prevalece o estágio fonológico da linguagem (de um mês a um ano de idade). Evidentemente, o uso da literatura nos primeiros anos da Educação Infantil terá, posteriormente, resultados bastante positivos nas fases seguintes de aquisição da linguagem, a fase mais propriamente linguística, tanto no estágio morfológico (de um a dois anos) quanto no sintático (de dois a quatro anos) (RAPPAPORT, 1981; BIAGGIO, 2001; BEE, 1996; MENYUK, 1975; PETERFALVI, 1970).

Ademais, não há como negar à literatura sua inquestionável contribuição para com o desenvolvimento do universo simbólico da criança, o que, de resto, estabelece, segundo Piaget (1999), relação direta com o desenvolvimento do próprio pensamento infantil, já que, para o célebre pensador, é nos primeiros anos de desenvolvimento da criança (um a seis anos) que os símbolos (signos motivados independentes da linguagem) colaboram, no mesmo momento em que começa a aparecer a linguagem, com o início da representação na criança e, portanto, com o aprimoramento de sua inteligência. Em suas palavras,

“podemos, então, admitir que exista uma função simbólica mais ampla que a linguagem, englobando, além do sistema de signos verbais, o do símbolo no sentido estrito. Pode-se dizer, então, que a origem do pensamento deve ser procurada na função simbólica” (p. 79).

Mesmo se considerarmos, no rastro das teorias de Wallon, que, em seus primeiros anos, a criança não conheceria a linguagem simbólica, mas, na verdade, desenvolveria uma *sensibilidade afetiva*, reproduzindo, por mimetismo, os movimentos das pessoas mais próximas, em seu processo de ampliação do *espaço mental* (DOURADO; SILVA; SCAVAZZA; MONTEIRO, 2006), ainda assim não poderíamos desconsiderar o papel decisivo da literatura infantil na tarefa “auxiliadora” do processo formativo levado a termo pela educação infantil, que poderá ser percebido, por exemplo, nas atividades de contação de histórias (COELHO, 1986).

Aliás, é exatamente essa sensibilidade afetiva que, na teoria walloniana, aproximaria a linguagem infantil da poesia: considerando que uma das principais características do pensamento infantil é o *sincretismo*, numa dinâmica mais próxima das associações livres do que da lógica formal, não causa espécie o fato de a linguagem infantil ser regida, segundo Wallon, por uma dinâmica (a *dinâmica binária*) em que os termos se associam independentemente de seus significados, apoiando-se, antes, em critérios sonoros, sensório-motores e outros, o que confere ao pensamento infantil uma reconhecível *dimensão poética* (GALVÃO, 1998).

Desse modo, o contato com a literatura infantil – e, particularmente, como a poesia, que trabalha no limite da palavra, explorando ao máximo o que a linguagem pode oferecer – contribui sobremaneira para vários desses aspectos aqui listados, tudo resumido na aquisição do que Luft (1985) chamou, com muita propriedade, de *gramática interior*, mas alcançando também outros aspectos da linguagem humana, como a distinção de registros linguísticos, a descoberta da narratividade e, por fim, o próprio desenvolvimento, de um lado, do letramento literário, como sugerem Santos e Moraes (2013), ao tratar da literatura infantil como um modo de *alfabetizar letrando*; e, de outro lado, da própria escrita, como sugere Lúcia Browne Rego (1995), ao tratar da literatura como “instrumento” de alfabetização ainda na pré-escola:

“a literatura infantil tem, assim, potencialmente duas credenciais básicas para ser o caminho que poderá conduzir a criança, de forma muito eficaz, ao mundo da escrita. Em primeiro lugar, porque se prende geralmente a conteúdos que são do interesse das crianças. Em segundo, porque através desses conteúdos ela poderá despertar a atenção da criança para as características sintático-semânticas da língua escrita e para as relações existentes entre a forma linguística e a representação gráfica (p. 52).

Ao se trabalhar com o texto literário – seja ele a poesia ou a narrativa ficcional –, na educação infantil, o professor torna-se, naturalmente, uma espécie de mediador de leitura, uma vez que fará o papel de intermediário entre a criança, ainda não plenamente alfabetizada, e o livro. Sua função, nesse sentido, é, entre outras, a de fazer com que a criança se aproxime do livro e se interesse por ele, tornando-se, futuramente, um leitor de fato. Assim, livre do caráter obrigatório da leitura, nessa fase de sua formação, a criança será estimulada a buscar o livro por conta própria, inserindo-o em seu círculo de interesse e inserindo-se, ela mesma, por sua vez, no universo da leitura.

Daí a necessidade de se aperfeiçoarem, ainda na educação infantil, as estratégias de atuação e os resultados da mediação de leitura, bem como de outras práticas voltadas para o desenvolvimento do gosto pela leitura dos textos literários. E a sala de aula, num sentido abrangente do termo, é o espaço por excelência onde se começa a exercitar essa prática. Diana Noronha (s.d.), embora refletindo sobre o ensino de literatura no segundo grau, destaca a importância desse trabalho na escola, em termos que podem ser perfeitamente adaptados à situação da educação infantil:

“é só quando o aluno percebe que existe um ambiente de liberdade e respeito naquele local de trabalho [na sala de aula] que ele pode perceber o texto literário como um produto cultural com o qual interage de forma significativa. A formação de um ambiente de trabalho que possibilite a intervenção dos alunos na aula e no próprio texto literário é responsabilidade do professor” (p. 19).

A importância do papel do professor nesse processo é destacada, também, por Maria Alice Faria (2004), para quem ele é responsável por trabalhar

não apenas a leitura em seus níveis fundamentais (o sensorial, o emocional e o racional), mas também o texto literário de acordo com as competências de leitura da criança, que se ligam tanto às experiências familiares quanto às escolares. Daí o fato de a pesquisadora destacar

“a grande importância de o professor ter uma formação literária básica para saber analisar os livros infantis, selecionar o que pode interessar às crianças num momento dado e decidir sobre os elementos literários que sejam úteis para ampliar o conhecimento espontâneo que a criança já traz de sua pequena experiência de vida” (p. 21).

Desse modo, obtém-se, de forma mais eficaz e como resultado mais imediato, maior intimidade, por parte da criança, com o texto literário, primeiro passo para que se possa desenvolver no leitor em formação o tão debatido *gosto* pela leitura.

Nesse sentido, são muitas as atividades que podem ser empregadas na prática do cotidiano escolar, a fim de tornar a literatura infantil mais “assimilável” pelas crianças, mas também mais “produtiva”, do ponto de vista de uma *educação estética* e da formação do futuro leitor literário. Para efeito de exposição didática, apresentamos algumas dessas atividades, no sentido de exemplificar os possíveis usos da literatura no contexto da educação infantil, tal como sugerimos já no título deste artigo.

Uma atividade que se tem revelado bastante eficaz, para os objetivos aqui traçados, é a chamada *roda de leitura*, que consiste, grosso modo, na disponibilidade de livros infantis, para que uma criança escolha a “leitura” que gostaria de realizar junto aos colegas da sala: essa “leitura” consiste, na verdade, em atividades variadas, que vão desde a leitura propriamente dita, feita pelo professor ou assistente, até o registro da estória por meio de desenhos ou ainda o relato da “experiência” e/ou “entendimento” da matéria lida, agora por parte da criança. Com essa atividade, busca-se, entre outras coisas, não apenas aprimorar o repertório linguístico da criança, mas também incentivar sua criatividade e imaginação, além de ser um real exercício de sociabilidade; do ponto de vista

estrito da formação de leitor, trata-se de uma atividade que tem a vantagem de colocar a criança em contato com diversos gêneros literários, sem a preocupação de “ensinar literatura”, facilitando o interesse e o gosto pelo universo da imaginação artística.

Uma outra atividade possível é a “transformação” ou “aproximação” da narrativa literária (ou de aspectos dela) com a realidade vivida pela criança: pode-se, por exemplo, a partir de uma história que fala de alimentação, trabalhar a receita de alimentos (inclusive, preparando-os); de uma história que trata de animais, trabalhar o cuidado com os animais (quando possível, visitando uma escola-fazenda, por exemplo); de uma história que trata de membros da família, incitando as crianças a trazerem fotografias de seus familiares; de uma história que aborda a saúde, explicando os cuidados de higiene pessoal etc.

Há ainda aquelas atividades que podem ser desenvolvidas em família: incentivar a criança a levar livros para casa, a ler em família, tem um efeito comprovadamente benéfico para a formação do leitor, na medida em que a família é, sabidamente, uma referência importante para a criança, além de concorrer para a aproximação de pais e filhos, com resultados bastante positivos para a integração familiar.

Não há dúvida de que o trabalho de integração entre o livro de literatura infantil e outros suportes, mídias e/ou manifestações artísticas (como o cinema, a música, as artes plásticas etc.) resulta numa atividade bastante promissora em termos de incentivo e formação do leitor literário. Nesse sentido, relacionar uma história “lida” com narrativas imagéticas (vídeo, cinema, animações etc.) ou com músicas, por exemplo, faz com que a criança ultrapasse os limites impostos pelo universo das palavras, conhecendo (e reconhecendo!) outros universos estético-sensoriais e outras possibilidades de interação artística. Vincula-se a essa potencialidade do texto literário, sua dramatização pelas crianças, que, entre outras coisas, passam a perceber melhor as relações entre a literatura e seus efeitos estéticos na realidade, na medida em que “descobrem” o contexto “real” (na verdade, as possibilidades de *realização*) da arte literária.

Uma atividade que costuma fazer bastante sucesso entre as crianças é aquela que propõem uma leitura “incompleta” de uma ou mais histórias de literatura infantil, de tal maneira que as próprias crianças possam construir o “final” da(s) história(s). Essa construção - que pode ser individual ou coletiva, expressa por meio de palavras, desenhos ou gestos etc. - costuma revelar uma alta capacidade criativa e imaginativa por parte das crianças, promovendo, além disso, uma interação bastante dinâmica entre elas. Muitas, inclusive, optam não apenas por idealizar um “final” para a história escolhida, mas verdadeiramente recontá-la, de tal maneira que a criança se torna mais do que um leitor passivo, um autêntico “autor”.

Todas essas atividades, aqui propostas, devem ser seguidas, evidentemente, por procedimentos que as tornem, como sugerimos, mais eficazes do ponto de vista da formação do leitor literário e do próprio desenvolvimento físico-cognitivo da criança. Embora óbvios e bastante conhecidos, não nos custa lembrar alguns desses procedimentos, capazes de auxiliar no trabalho dos educadores, bem como de tornar a relação do leitor-mirim com a literatura mais agradável e proveitosa. Assim, ouvir a criança durante a atividade de leitura (a criança está longe de ser um leitor “passivo” e “silencioso” como costuma ser o adulto), mostrar a ela as imagens que o livro contém, escolher um espaço apropriado para a leitura, deixar que a criança tenha contato com o livro (o sentido tátil é reconhecidamente desenvolvido nas crianças), “dramatizar” a leitura por meio da mímica ou alteração da voz, reler ou recontar a história quantas vezes for solicitado ou possível... eis aí alguns procedimentos simples que só ajudam no processo de utilização da literatura no ambiente da educação infantil. Por último, é de suma importância - qualquer educador sabe bem disso! - a escolha do livro a ser trabalhado com a criança, já que boa parte do sucesso dessa tarefa será determinada pela “narrativa” literária. Como ressaltam Machado *et alii* (2012),

“Os livros escolhidos para um trabalho em sala de aula devem ser compatíveis com os interesses, a bagagem pessoal e a capacidade cognitiva dos alunos. As crianças gostam de se emocionar com a história, torcer pelo sucesso ou fracasso de alguma personagem e, dessa maneira, enriquecer sua própria realidade. Quando muito pequenas, nos anos da Educação Infantil, as crianças costumam ouvir bem as histórias levadas pelos educadores, cheias de fantasias. Por isso, trabalhar com as obras literárias de modo simples pode garantir um processo de envolvimento das crianças” (p. 22).

Considerações finais

Já se tornou bastante comum, no âmbito dos estudos destinados à educação, destacar a importância da leitura nos processos de ensino-aprendizagem, em especial da chamada *leitura literária*. Analisando o cenário da chamada literatura infantil nos países industrializados, onde a produção gráfica destinada às crianças é relevante para o avanço econômico do setor editorial, Lúcia Pimentel Góes (1984) lembra-nos que sua eficácia “envolve juízos de valor de ordens estética, pedagógica, psicológica, ideológica etc., dependendo dos objetivos de quem os emite” (p. 1).

Assim, segundo a mesma autora, a linguagem literária – em especial a poética - faz-se cada vez mais urgente num mundo materialista como é o mundo contemporâneo, atuando como um dos acessos ao “sensível” e ao “belo”, o que denota o caráter *estético* da linguagem literária, mas sem dispensar seu lado *pedagógico*.

Trata-se, dessa forma, de uma concepção mais ampla do processo de formação da criança, que passa, de modo geral, por um processo mais restrito de alfabetização, não se limitando a ele. Em ambos os processos, a literatura pode estar presente como elemento mediador da aprendizagem, e a pré-escola desempenha, sem dúvida alguma, papel decisivo para que tenha êxito. Com efeito, refletindo sobre o significativo avanço histórico do papel da pré-escola no desenvolvimento da criança na primeira infância, Kramer (1985) afirma:

“reconhecer o papel social da pré-escola significa justamente reconhecer como legítimos - e mais do que isso – em assumir, junto com a escola pública, a tarefa de universalização dos conhecimentos. Reconhecer o papel social da pré-escola significa compreender que ela tem a função de contribuir com a escola. Nem inútil, nem capaz de resolver todos os problemas futuros, nem tampouco importante em e por si mesma, a pré-escola tem sim como papel social o de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, exercendo o que me acostumei a chamar de função pedagógica da pré-escola (p. 78).

É, de fato, no contexto da educação básica, em especial da pré-escola, que a literatura infantil pode ser incorporada ao processo de formação/alfabetização da criança, contribuindo para a construção – por meio do imaginário poético – de sua singular cosmovisão. Tanto relacionada ao domínio da fantasia quanto ao domínio da linguagem, a literatura infantil reconfigura o universo da criança, conferindo-lhe novas formas de expressão e contribuindo para seu desenvolvimento psicofísico, sociointeracional e linguístico.

Assim, é por meio da contínua indagação da realidade – com sua capacidade de desautomatizar, na criança, sua percepção do cotidiano; de desenvolver a sensibilidade e a “inteligência”; de alicerçar sua futura conduta ética e moral, aperfeiçoando as relações humanas; de desenvolver a capacidade de absorção da atividade estética – que a literatura infantil promove, para e na criança, a própria experiência do existir.

Referências

BEE, Helen. *A Criança em Desenvolvimento*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

BIAGGIO, Ângela M. Brasil. *Psicologia do Desenvolvimento*. Petrópolis, Vozes, 2001.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, Imprensa Oficial, 1996. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) (Consultado em julho de 2017)

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. (http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf) (Consultado em julho de 2017)

BRASIL. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2009. (<https://docslide.com.br/education/resolucao-no-5-de-17-de-dezembro-de-2009-educacao-infantil.html>) (Consultado em julho de 2017)

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192) (Consultado em julho de 2017)

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, Imprensa Oficial, 2014. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) (Consultado em julho de 2017)

COELHO, Betty. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo, Ática, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo, Moderna, 2000.

DIETZSCH, Mary Júlia. “Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, No. 75: 35-44, nov. 1990.

DOURADO, Ione C. P; SILVA, Angélica R. C.; SCAVAZZA, Maria C.; MONTEIRO, Mário D. “Imitação e linguagem: uma perspectiva walloniana”. *Contrapontos*, Universidade do Vale do Itajaí, Vol. 6, No. 2: 205-219, Mai.-Ago. 2006.

FARIA, Maria Alice. *Como Usar a Literatura Infantil na Sala de Aula*. São Paulo, Contexto, 2004.

GALVÃO, Izabel. “Pensamento, Linguagem e Conhecimento”. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 77-87.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1991.

GUSMÃO-GARCIA, Sílvia Craveiro e SILVA, Antônio Manoel dos Santos. “Pauta de Literatura”. *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, Associação de Leitura do Brasil, Vol. 19, No. 35: 18-26, Jun. 2000.

KRAMER, Sônia. “O papel social da pré-escola”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº. 58: 77-81, 1985.

KRAMER, Sônia. “O papel social da educação infantil”. *Revista Textos do Brasil*, Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 1999.

LA TAILLE, Yves de (org.). *Piaget, Vygostsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo, Summus, 1992.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade. O Gigolô das Palavras. Por uma Nova Concepção da Língua Materna*. Porto Alegre, L&PM, 1985.

MACHADO, Emilia *et alii*. *Da África e sobre a África. Textos de lá e de cá*. São Paulo, Cortez, 2012.

MATHIAS, Elaine Cristina Bio & PAULA, Sandra Nazareth de. “A Educação Infantil no Brasil: Avanços, Desafios e Políticas Públicas”. *Revista Interfaces*, Faculdade Unida de Suzano, São Paulo, Ano 1, No. 1: 13-16, 2009. (http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/1/1_5.pdf) (Consultado em 23/08/2012)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

MENYUK, Paula. *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem*. São Paulo, Pioneira, 1975.

- NORONHA, Diana Maria. “Escola e Literatura: O Real e O Possível”. In: ZILBERMAN, Regina (org). *O Ensino de Literatura no Segundo Grau*. Campinas, Cadernos da ALB, s.d.
- PETERFALVI, Jean-Michel. *Introdução à Psicolinguística*. São Paulo, Cultrix, 1970.
- PETIT, Michèle. *A Arte de Ler ou Como Resistir à Adversidade*. São Paulo, Editora 34, 2009.
- PIAGET, Jean. “A Linguagem e o Pensamento do Ponto de Vista Genético”. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1999, p. 77-85.
- REGO, Lúcia L. Browne. *Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré-Escola*. São Paulo, FTD, 1995.
- RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e Competência*. São Paulo, Cortez, 2008.
- ROCHA, Elenice & RODRIGUES, Fabiana. “As cartilhas no processo de alfabetização”. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*. São Paulo, FAHU/FAEF, Ano V, No. 9: 1-6, jan. 2007.
- SANTOS, Fábio Cardoso dos & MORAES, Fabiano. *Alfabetizar letrando com a literatura infantil*. São Paulo, Cortez, São Paulo, 2013.

CAPÍTULO 8

GRUPO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANDO ESPAÇO DE ESCUTA E REFLEXÃO

Mariana Forti Perroni

Thaís Cristina Rades

Doi: 10.48209/978-65-5417-335-8

Introdução

A escola como espaço de convívio e aprendizagem é entendida como um lugar dinâmico e que produz diferentes desafios. Gestores, professores, alunos e comunidade compartilham de histórias que são construídas no dia a dia, o que exige do psicólogo a necessidade de contextualizar esse espaço a fim de compreender suas peculiaridades. Além disso, o conhecimento referente ao sistema de ensino brasileiro constitui premissa do trabalho desse profissional, na medida em que atuar em uma escola, é fazer parte desse universo organizado a partir das políticas públicas que o regulamenta.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2013), aponta que para a devida intervenção na escola, o psicólogo deve compreender a rotina escolar, a importância da escola, o tratamento dado aos estudantes e trabalhadores, o grau de incentivo que a escola possibilita ao desenvolvimento do senso crítico, autonomia e criatividade, assim como as estratégias ético-político-pedagógicas.

O psicólogo escolar lida com a tarefa de orientação das famílias e com a equipe educadora do local contribuindo com as práticas de ensino utilizadas pelas professoras das diferentes faixas etárias do alunado, assim como participa da avaliação do desenvolvimento biopsicossocial das crianças, buscando as evidências junto às profissionais.

Outra atuação importante se faz em permitir um diálogo que possibilite que cada membro da equipe seja escutado quanto às suas indagações, sugestões, dificuldades, sentimentos, valores, objetivos e conhecimentos de forma que o grupo seja fortalecido. “O objetivo do psicólogo não é solucionar problemas, mas sim, deslocar a eficiência de solucionar para problematizar” (CFP 2013), a fim de conhecer os pontos de vista de cada um e possibilitar as trocas de informações e experiências, desenvolvendo assim, as potencialidades do grupo como um todo.

O CFP (2013) aponta para a importância de desenvolver práticas coletivas para criar uma participação democrática que diminua as tensões entre os conflitos existentes. O foco nos sujeitos deve ser propulsor da humanização, despertando para a consciência de que o indivíduo constrói sua subjetividade a partir de seu contexto social, que precisa ser conhecida e respeitada no âmbito escolar.

Contextualizando a Atuação

Esse relato de experiência tem por objetivo apresentar e refletir sobre a atuação realizada a partir da disciplina de Estágio Supervisionada em Organizações Sociais e Comunitárias que fazia parte da Graduação em Psicologia no qual as autoras faziam parte, uma como estagiária e a outra como supervisora. Naquele momento, tivemos a oportunidade de frequentar durante um semestre um Centro de Educação Infantil (CEI) conveniado com a Secretaria Municipal de São Paulo.

Essa experiência nos proporcionou o contato com a educação infantil, que passava por transformações a fim de garantir que o espaço escolar fosse um local onde as crianças pudessem ter condições de se desenvolver de forma integral: físico, social, cognitivo e emocionalmente (JÚNIOR, 2016). Esse objetivo nos pareceu presente nas atividades desenvolvidas pelas professoras e equipe gestora da CEI na qual estivemos, já que percebemos a atenção voltada para os cuidados com as crianças, bem como nas ações pedagógicas desenvolvidas.

Definindo a Demanda

Pensar na atuação do psicólogo no ambiente escolar é adentrar a um campo pouco explorado nos últimos anos, afinal não existia até 2019 uma política pública que investisse na presença desse profissional nas escolas. Assim, uma primeira impressão que tivemos foi no tocante às expectativas da nossa atuação por parte do grupo gestor do local.

Inicialmente passamos por um período em que realizamos observação participante da rotina diária do CEI, acompanhando as professoras e as crianças em suas tarefas em sala de aula, parque, refeitório e outros espaços escolares. Junto a isso, fomos construindo um vínculo com as professoras em conversas casuais, as quais faziam parte da observação. E assim, levantamos uma demanda em que propusemos uma intervenção posterior, já que foi possível notar uma dificuldade de entrosamento do grupo, bem como foi observada uma dificuldade de delimitar qual o papel da professora em relação ao cuidado com o aluno já que esse exercício é compartilhado com a família. Isso acarreta num desafio de separar os limites da atuação das professoras, esbarrando muitas vezes em discordâncias de interpretação, gerando ruídos na comunicação entre família e escola.

A Organização da Intervenção

A partir disso e com as discussões no grupo de supervisão, decidimos delinear nossa intervenção criando um espaço terapêutico para escuta, compartilhamento e reflexão a respeito dos principais desafios e dificuldades enfrentados pelas professoras do C.E.I. no dia a dia da profissão, utilizando de uma técnica artística, a ser compartilhada em grupo. O principal objetivo da proposta foi oferecer um ambiente acolhedor e propício para a expressão e possível alívio de angústias apresentadas por elas.

Uma carta convite foi enviada às professoras explicando os objetivos da intervenção e buscando a participação voluntária daquelas que se identificassem com o projeto, de forma que elas o entendessem como uma tarefa não obrigatória; já que percebemos a grande quantidade de tarefas que elas precisavam se envolver ao longo da semana. Dos 21 convites enviados, tivemos 13 interessadas em participar dos encontros e, com isso, se fez necessário realizar uma triagem para que pudéssemos reduzir o grupo a 5 participantes.

Essa redução foi decidida levando-se em consideração uma demanda institucional, pois esse seria o número limite de professoras que poderiam deixar suas salas durante o horário proposto para a realização da atividade, já que não existe um horário de formação semanal institucional, o que dificultou a realização da intervenção.

Antes de iniciarmos os encontros, buscamos conversar com todas as professoras que passaram pela triagem, informando-as sobre a participação ou não no grupo. Para aquelas que não puderam ser incluídas nos encontros, oferecemos encaminhamento para atendimento na clínica-escola da Universidade a qual estávamos ligadas naquele momento.

Os encontros foram estruturados com objetivo de acolhimento e escuta, com base no modelo de grupos operativo-terapêuticos a fim de refletir sobre os papéis e responsabilidades do grupo de professoras na relação com os alunos da educação infantil. Para estruturarmos tais encontros, buscamos auxílio na

arteterapia e, portanto, foi proposta a construção gráfica de uma mandala por cada uma das professoras. A partir do desenho individual das mandalas, as professoras deveriam retratar as principais dificuldades e/ou angústias inerentes ao exercício da profissão. Após tal construção, compartilhamos os desenhos entre elas sendo que cada uma promoveu a reflexão em uma das sessões.

Tanto no período da observação participante quanto no desenvolvimento das atividades de intervenção, deparamo-nos com situações relatadas pelas professoras as quais demonstravam uma preocupação extrema com seus alunos. Preocupações essas que claramente iam além do escopo de atuação profissional do professor em sala. Foram definidas a realização de 3 encontros em grupo para o desenho das mandalas e o compartilhamento do material no grupo.

Produção de Mandalas e as Angústias das Professoras

Os desenhos das mandalas produzidos pelas professoras repercutiram em conteúdos simbólicos que levaram a reflexões individuais e coletivas que aconteceram no decorrer dos encontros e que passamos a ilustrar, descrevendo seus desenhos: Professora 1. - Relata que se decidiu por escrever “suporte” no centro da mandala pois para ela essa é a principal dificuldade em ser professora, a falta de suporte. Ela diz que ao redor do círculo desenhou livros e canetas que representam “ser professora”, também desenhou algumas pessoas, que disse ser seus pais e seu ex-namorado, depois fez uma casa, representando sua moradia e um prédio, representando a escola. Ela também desenhou um caminho na parte interna do círculo que ela aponta sendo o que “deve percorrer para poder chegar até a luz” (sic).

Professora 2. Comentou que o quadrado ao centro simboliza seu sentimento de “se sentir presa, sem ação” (sic.) Disse também que todos os elementos coloridos ao redor do quadrado central representam “todo o resto. Todas as outras coisas que eu não consigo fazer ou alcançar por estar presa” (SIC Professora A.)

Professora 3. Cita que escolheu a estrela para colocar ao centro pois não estava conseguindo retratar suas dificuldades e por isso desenhou a estrela que representa para ela a “família, ou seja o centro de tudo” (sic). Relata também que os demais elementos são todas as obrigações, tarefas, dificuldades e cobranças que ela recebe, inclusive o vazio que “é algo que falta preencher” (sic) e complementa dizendo que escolheu o verde pois para ela representa “esperança”.

Professora 4. escreveu “exausta” ao centro da mandala e, com a mesma cor de lápis, passou a puxar fios fluídos que corriam do centro à borda da mandala. Pintou com cuidado cada parte da divisão criada e ao final disse que ao centro era o sentimento dela sobre sua profissão, dizendo também que a posição do professor é muito “solitária” (sic) estando em sua volta apenas as crianças.

Professora 5. hesitou por alguns segundos antes de começar a desenhar sua mandala. Ficou evidente que ela estava observando sua colega T. desenhar e quando ia começar a escrever, comentou: “não vou usar essa cor não, vou usar essa daqui” (SIC Professora A.) e trocou o lápis que estava em sua mão pela canetinha preta. Então começou a desenhar sua mandala e nota-se que por diversas vezes ela observou a mandala de sua colega. Ao explicar sua mandala, disse que estava muito exausta e que ao redor de sua mandala representou “todas as outras coisas que a gente tem que fazer, mesmo estando exausta” (sic)

Como a expressão artística produz símbolos que representam a forma com que o indivíduo lida com o seu mundo interno e externo, a mandala pode tanto manter a ordem psíquica, caso exista, ou reorganizá-la, caso não exista. Carl Jung observou que a imagem circular é capaz de compensar o estado caótico de forma que a mandala também possibilita a transformação e crescimento mental pelo indivíduo entrar em contato com os seus conteúdos internos.

Dessa forma, quando propusemos o desenho de mandalas pensamos na possibilidade de tocar na integração da totalidade da psique que contempla tanto aspectos inconscientes quanto os conscientes. Em outras palavras, a mandala é

um símbolo perfeito do Si-mesmo ou Self, que propõe a ordem, e a plenitude da psique.

Com essa vivência e o material artístico produzido, passamos então a compreender melhor como o desenho da mandala resgatou a história subjetiva do indivíduo e do coletivo, na medida em que utilizamos como embasamento para nossa prática os fundamentos da Psicologia Analítica Junguiana, que entende os arquétipos como essas vivências coletivas que estão enraizadas no inconsciente, e que, as mandalas revelam, de forma criativa e criadora, as “representações instintivas de um símbolo universal concebidos desde os primórdios da humanidade.” (SOUSA, 2012),

Os arquétipos são os conteúdos armazenados no inconsciente coletivo e que podem ser considerados como modelos universais que permitem ter uma perspectiva comum do mundo sobre algo específico, por exemplo, o que seria uma mãe, um líder, um pai, o nascimento, a morte, o poder, o demônio, a Terra e, no caso das professoras, o herói. (GOMES; ANDRADE, 2009).

Com relação a estrutura da mandala, o centro representa o ego, o traçado do círculo em volta, a consciência; e as quatro direções representam as funções de orientação psicológica. “Este é um gesto que por assim dizer resume a psicologia junguiana: apontar para o centro, o Self, simbolizado pela mandala. O Self é o princípio e arquétipo da orientação e do sentido: Nisso reside sua função curativa” (SILVEIRA, «s.d.» apud SOUSA, 2012).

Em nossos debates supervisionados, refletimos acerca dos complexos constelados individual e coletivamente por essas professoras de educação infantil, na medida em que o desejo e a responsabilidade de cuidar das crianças acessa uma dimensão de ocupar uma função de fazer diferença na vida de cada criança, o que nos remeteu a pensar no arquétipo do Herói.

Em suas falas, as professoras relatavam as angústias relativas principalmente aos cuidados com as crianças, pois entendiam que muitas delas demonstravam carência afetiva, e nos cuidados básicos com a higiene e alimentação,

o que as levava a questionar a atuação dos pais. Isso levava também a uma vontade de todas as necessidades apresentadas pelas crianças. Além disso, ficou bastante evidente que as professoras entendem seu trabalho como solitário e exaustivo.

Uma das imagens arquetípicas mais conhecidas em toda mitologia é a do herói. Presente nos mitos como aquele que defende, protege e salva, o herói é quase sempre retratado como o agente de transformação da história, o que nos remeteu às falas das professoras durante as discussões de suas mandalas.

Gomes e Andrade (2009 p.139) explicitam que

As histórias e imagens míticas podem aliviar os conflitos internos e ajudar-nos a descobrir uma profundidade e riqueza e sentido maiores na vida. Uma das grandes funções curativas do mito está no fato de ele nos mostrar que não estamos sozinhos em nossos sentimentos, temores, conflitos e aspirações.

Os autores também afirmam que “os mitos são formas de expressão dos arquétipos”, ou seja, se referem a situações que todos os indivíduos eventualmente irão se deparar em sua vida, explicando por meio de histórias e simbologias as transformações psíquicas tanto individuais quanto coletivas.

Assim, relacionamos a constelação do arquétipo do herói na identidade das professoras, que buscam incessantemente ocupar um lugar esvaziado pela família e acabam por ultrapassar um limite sensato sua zona de atuação profissional e aquela cujo domínio pertence exclusivamente à família, o que leva a frustrações, cansaço e muitas vezes ao adoecimento.

Assim, as elevadas cobranças delas mesmas (internas) como também da instituição, do grupo com o qual trabalham e dos pais das crianças (externas) levam a uma necessidade de dar conta de tudo de forma perfeccionista e heróica. Há um conflito genuíno porque “o homem não consegue, mas que gostaria de atingir” esse estado de perfeccionismo (GOMES; ANDRADE, 2009).

Considerações Finais

Atuar no campo da Psicologia Escolar demanda diversos olhares por parte do psicólogo, já que todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem interferem nos resultados obtidos. Isso nos leva a entender o lugar da escola como um ambiente multifacetado e que muitas situações emergem das relações interpessoais que ali acontecem.

Na nossa atuação, decidimos voltar nossas preocupações para as docentes que atuavam no CEI e que lidam diariamente com uma faixa etária que ainda requer muitas atenções por conta da fase de desenvolvimento que se encontram. As crianças de 0 a 4 anos de idade ainda não possuem autonomia suficiente para os cuidados básicos de higiene, socialização e cognição; o que faz do trabalho com elas algo que exige física e psiquicamente da professora. Condições de trabalho e formação profissional são temas que não foram aprofundados nessa intervenção mas que também deveriam ser olhados com mais cuidado para compreender as angústias vividas nesse labor.

Em nossas reflexões utilizamos como abordagem teórica a Psicologia Analítica Junguiana tanto para exercer a escuta quanto para organizar a intervenção proposta, com o intuito de possibilitar às professoras uma reflexão sobre seu papel, já que entendemos que os arquétipos constelam complexos, ou seja, como um ímã que atrai as experiências importantes para si, pois quer se transmutar num complexo. O arquétipo pode se tornar consciente conforme se desenvolve (ZARO, 1980), o que pode levar o indivíduo a ser tocado nesse mesmo sentimento em diferentes dimensões de sua vida, causando angústia e incômodo.

Dessa forma propusemos o desenho de mandalas pois essa permite uma integração da totalidade da psique que contempla tanto aspectos inconscientes quanto os conscientes. Em outras palavras, a mandala é um símbolo perfeito do Si-mesmo ou Self, que propõe a ordem, e a plenitude da psique.

Como a expressão artística produz símbolos que representam a forma com que o indivíduo lida com o seu mundo interno e externo, a mandala pode tanto manter a ordem psíquica, caso exista, ou reorganizá-la, caso não exista. Jung observou que a imagem circular é capaz de compensar o estado caótico de forma que a mandala também possibilita a transformação e crescimento mental pelo indivíduo entrar em contato com os seus conteúdos internos.

Assim, estimulamos que as professoras fossem contando as histórias dos símbolos desenhados em suas mandalas, e esses conteúdos eram discutidos pelo grupo, ficando evidente que havia um espaço comum nas angústias delas quanto ao trabalho desenvolvido com as crianças. Queixas como a falta de acolhimento da equipe gestora, as cobranças excessivas do dia a dia da profissão, as condições de trabalho e principalmente a expectativa que os pais depositam na escola como a principal responsável pela educação das crianças, foram sendo trazidas e discutidas pelo grupo.

Nas intervenções feitas buscou-se validar os sentimentos trazidos e também gerar reflexão acerca do papel de cada uma das professoras nas diversas situações trazidas para discussão de modo a delimitar também o papel exercido pelas professoras em relação à vida e família da criança. Essa experiência nos lançou diversas inquietações a respeito do trabalho das professoras da educação infantil, mas principalmente nos mostrou que o trabalho escolar interfere na saúde mental das professoras, o que parece ser um campo a ser explorado com maior atenção pelas políticas públicas e nas intervenções dos psicólogos.

Referências

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicol inf.**, São Paulo, v. 14, n. 14, p. 160-169, out. 2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica.** – Brasília, 2013. 58 p. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Refer%C3%A2ncias-T%C3%A9cnicas-para-Atua%C3%A7%C3%A3o-de-Psicologas-os-na-educac%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica.pdf>

GOMES, Vinícius Romagnolli Rodrigues; DE ANDRADE, Solange Ramos. Mitos, Símbolos e o Arquétipo do Herói. **Iniciação Científica CESUMAR**, v. 11, n. 2, p. 139-147. 2009.

HENDERSON, J. Os mitos antigos e o homem moderno, in JUNG, C.G. **O homem e seus símbolos.** Tradução de Maria Lucia Pinho. 3ed.especial - Rio de Janeiro: HarperCollins, Brasil 2016.

JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos.** Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016. 3ª. Edição especial.

JÚNIOR, Antônio Itamar et al. **Relatos de Observações em creche: Uma proposta de intervenção.** In: III Congresso Nacional da Educação, 2016, São Paulo. Atas. São Paulo: Editora Realize, 2016.

SANTOS, Alessandra Olivieri. **A formação continuada do professor de Educação Infantil numa perspectiva da autoria por meio de ateliês biográficos.** 2018 127 f. Trabalho Final (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUSA, Maria Daniela. **Mandalas ou o Círculo Mágico - Uma abordagem em Contexto Educativo.** 2012. Dissertação (Educação Artística) - Universidade de Lisboa Belas Artes, Portugal, 2012.

Zaro, J.S.; Barach, R., Nedelman, D.J. & Dreiblatt, I.S. (1980). **Introdução à prática psicoterapêutica.** São Paulo: EPU, 192 p.

ZIMERMAN, D. E. **Fundamentos básicos das grupoterapias.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile. **O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche).** 2010. 194 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAPÍTULO 9

PLANTÃO PSICOEDUCATIVO: PRÁTICA DE ESCUTA DA URGÊNCIA E REFLEXÃO NO COTIDIANO DE INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Renata Capeli Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-335-9

Introdução

Ser educador é mais do que entrar em sala todos os dias. Quando um (a) jovem se prepara por vários anos, aprende sobre português, matemática, geografia, presta um concurso, torna-se professor (a) e, nos primeiros dias de aula já descobre que educar é mais do que passar uma série de conhecimentos científicos.

São tantas coisas que fazem parte do cotidiano escolar que fogem do controle pedagógico, exigem mais do educador. Ao educador é posto como tarefas: conhecer a história de vida de cada aluno, solucionar os problemas que estes trazem e transmitir-lhes o currículo. Mas, por outro lado, o cenário escolar oferece pouco espaço para a criatividade e autonomia do educador frente aos problemas vividos.

Nosso objetivo neste trabalho é apresentar o plantão psicoeducativo como uma prática comprometida com os educadores diante das urgências vividas no

trabalho cotidiano. Para alcançarmos tal objetivo iniciaremos com uma breve reflexão sobre o trabalho do educador e os abalos à sua saúde. Logo adiante apresentaremos a proposta do plantão psicoeducativo, destacando sua origem, formato e constituição. Explicitamos também como o diálogo e a reflexão, bases dessa prática psicoeducativa, se revelam a partir de alguns exemplos de plantões psicoeducativos desenvolvidos.

Educador no Brasil: Condições de Trabalho e Abalos à Saúde

Antes de falarmos sobre as preocupações referentes ao trabalho e a saúde do educador destacamos o lugar deste na sociedade recorrendo às ideias de Hannah Arendt ([1968], 2005). Segundo a autora, o princípio da atividade educacional consiste na preservação de algo que precisa ser mantido sob abrigo e proteção e, neste sentido, trata-se de uma atividade conservadora. A educação tem como alvo o repasse, o desenvolvimento e a proteção do patrimônio cultural, dizendo que, por meio da escola e da mídia, esse patrimônio torna-se comum e lícito.

A criança inicia sua vida na intimidade da família, a escola é a instituição que faz a transição do privado para o público e o professor é o profissional que tem a incumbência de introduzir o mundo para os educandos, procurando torná-lo compreensível para eles. Essa introdução deve ser feita gradualmente, de modo que, aos poucos, esse novo ser possa usufruir do mundo como ele é, mas também que esse último possa permitir que o novo se instaure. O relacionamento natural entre adultos e crianças consiste no ensino e aprendizagem e o professor manifesta seu respeito e acolhimento ao aluno por meio do ensino.

Para conhecimento e fruição do mundo é fundamental um processo de iniciação em seus significados, práticas, sentidos e linguagens, formação esta que se dá pela educação. Portanto, a educação é “*o ato de acolher e iniciar os jovens no mundo, para que se tornem aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições públicas que formam a herança simbólica comum*” (CARVALHO, 2008, p. 22).

Na busca de favorecer a aquisição de competências e a transmissão de conteúdos, a educação volta-se para o processo de cognição (aprendizado sobre habilidades técnicas), mas acaba por deixar em segundo plano o compartilhar de significados e a transmissão do legado para renovação e transformação que só se dá entre homens quando assumem a responsabilidade pelo mundo comum.

Arendt (2005) nos convoca, como adultos, a responsabilidade que temos perante os novos seres humanos e perante o próprio mundo. O professor está diante dos jovens como representante de todos os habitantes adultos do mundo e deve assumir, coletivamente, a responsabilidade por um mundo que pode até contestar, mas do qual é parte e que compartilha com os outros. A autoridade do educador advém da responsabilidade que ele assume por esse mundo perante seus educandos, ao assumir sua profissão, seu ofício é instigar nos jovens o amor pelo mundo.

Para uma criança, a presença e companhia contínua do professor marca sua história e a permite lançar-se em seu existir, pois o educador não tem apenas a responsabilidade de saber sobre a matéria que ensinará, ele é um ser humano referência fundamental para as crianças e jovens sob sua tutela.

O professor tem um mandato específico na sociedade atual, seja no estabelecimento de ensino formal, seja em outros ambientes educativos, ele é o depositário da cultura e seu guardião. No entanto, o educador não recebe a cultura simplesmente, o educador é capaz de estabelecer elos entre os diversos saberes sobre o mundo, compreender como foram construídas as diferentes interpretações desse mundo e, conhecendo os estudantes, situá-los em seu contexto social e histórico. Lüdke e Boing (2004) num estudo sobre precarização do trabalho dos professores no Brasil apresentam a mesma compreensão de Arendt ao apontarem que a “missão” profissional dos professores vai além de um treino de habilidades utilitaristas.

Ao receber a missão de assumir a responsabilidade pelo mundo e pelos novos outros também se depara com pressões múltiplas, vindas tanto dos alunos e de suas famílias, quanto da administração escolar, com suas leis, processos de avaliação e direcionamentos de tarefas. É sabido que tais exigências fazem parte do trabalho desse profissional e são necessárias para a formação das crianças e jovens. No entanto, não podemos esquecer que tais exigências podem provocar tensões no relacionamento profissional e promover abalos à saúde do educador.

Para o Ministério da Saúde (2002), o professor está entre as categorias ocupacionais que mais sofrem agravos à saúde em decorrência da precarização de suas relações de trabalho. Diante desse quadro, é necessária uma reflexão em que o estresse diário dos docentes, o esforço repetitivo que o cotidiano exige e o enfrentamento de situações dramáticas que caracterizam o sofrimento no exercício da profissão sejam foco. Pode-se considerar que, pressionados pelos baixos salários e por uma formação precária, os professores, que frequentemente se veem isolados, são os responsáveis pelo legado da tradição, mas sentem-se solitários nessa tarefa.

Pesquisas como a de Carlotto (2002) no Brasil sobre a saúde do educador concluem que, frequentemente, estes têm padecido diante das situações conflitantes vividas no ambiente de trabalho. Vemos que se faz necessário olhar para a pessoa do professor e não apenas para suas funções burocráticas e pedagógicas, é preciso ajudá-lo a lidar com as dúvidas e angústias que enfrenta em seu cotidiano escolar e a manejar as pressões que lhe são impostas, pois como vimos com Arendt, ele é uma figura fundamental para a sociedade.

Nesse sentido, não se pode falar de trabalho docente sem considerar o ambiente de ensino, visto que há uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a pessoa do professor. Contudo, o trabalho do educador não se encerra entre os muros da escola: o cuidar das crianças e jovens é atravessado pela dimensão pessoal do educador, que carrega para casa preocupações com os alunos, trabalhos a corrigir e aulas para preparar.

A vivência de situações conflitantes, comuns no ambiente escolar, pode levar o professor a desenvolver uma série de problemas relacionados ao estresse e, conseqüentemente, desencadear uma crise no sistema educacional. A formação do profissional deveria considerar também a dimensão pessoal e as especificidades do professor enquanto trabalhador de um sistema amplo que exige muito dele, deixando-o vulnerável às vivências de estresse.

O cuidado com o educador se justifica em função das pressões múltiplas que ele sofre durante o seu trabalho, vindas tanto dos alunos e de suas famílias, quanto da administração escolar, com suas leis, processos de avaliação e direcionamentos de tarefas.

O Plantão psicoeducativo para educadores se mostra relevante no cenário atual da educação, que nos mostra os estudos citados, por ir ao encontro dessa solicitação levantada pelo Ministério da Saúde, destacando os fatores específicos das políticas educacionais locais, as eventuais inadequações, impasses e incertezas das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores.

Uma das intenções desse trabalho é destacar que além do apoio pedagógico, que é absolutamente necessário para educar crianças e jovens, é de igual importância o apoio psicoeducativo que considera o educador em sua totalidade. Não se olha para a técnica do educador, olha-se sim para a atitude – o ser educador. Posto que os encaminhamentos do Plantão psicoeducativo podem ter rumos diversos como formação, mudanças na vida pessoal e na prática pedagógica, mas todos partindo do existir de cada profissional.

Apresentando o Plantão Psicoeducativo

O plantão psicoeducativo se caracteriza como o oferecimento de um locus de escuta especializada, de reflexão e escuta para educadores de creches e escolas. E, ancorado na perspectiva fenomenológica, esta proposta é vista como um espaço de diálogo para que os educadores possam debruçar-se sobre seus questionamentos e encontrar-se com seus conflitos, com aquilo que lhes

aflige, livres de julgamentos e prescrições. Não oferece receitas prontas, soluções e procedimentos específicos para os educadores seguirem (Szymanski, 2004). Tal prática desenvolveu-se a partir do plantão psicológico desenvolvido por Henriette Morato no LEFE da USP [Laboratório de Estudos em Fenomenologia Existencial e Prática em Psicologia – Universidade de São Paulo] (MORATO, 2006).

Seguindo uma postura fenomenológica de suspensão de concepções *a priori* podemos nos defrontar com o acontecimento que se apresenta no momento do plantão, com a experiência vivida pelo participante, sem fazer uso de interpretações baseadas em teorias postas *a priori*. Sendo assim uma abertura para novas possibilidades de compreensão de uma situação vivida, como nos mostra Gadamer (2005) “*Poder falar significa poder tornar visível, pela sua fala, algo ausente, de tal modo que também um outro possa vê-lo*” (p. 173, 2005).

Segundo Szymanski (2004), o plantão psicoeducativo, iniciado em 2003 e que se mantém até os dias atuais, têm em comum com o plantão psicológico, o fato de ser uma abertura para a diversidade e singularidade das demandas daqueles que o procuram. E carrega consigo algumas especificidades, como sua definição de um espaço para reflexão da prática educativa como elemento organizador da demanda (por demanda compreendemos como uma urgência sem uma definição clara, mas no diálogo com o plantonista pode assumir uma expressão mais clara e o sentido se revelar), sua apresentação como um serviço de apoio para educadores em sua tarefa de apresentar o mundo às crianças e jovens e garantir sua inserção neste mundo, como afirma Arendt (2005).

Consideramos que a reflexão sobre a própria vida, constitui uma situação educativa, uma vez que busca convidar o participante para cuidar de si e do mundo ao seu redor. O homem quando descobre o mundo sob sua responsabilidade, o percebe como sua morada. Os educadores que procuram o plantão o fazem por se verem em meio a questionamentos em suas tarefas como educa-

dor, pai, filho, amigo, não se reconhecendo em casa no mundo e, pelo diálogo, podem retomar seu lugar no mundo e ver possibilidades de cuidar de sua existência se desvelar. Junto com o plantonista os sentidos se constituem.

Essa prática considera a intersubjetividade no ambiente educativo, assim como na comunidade e, explicita a singularidade dos participantes que vivem e trabalham nestes espaços, oferecendo-lhes a possibilidade de reflexão sobre a própria experiência, considerando o existir em sua amplitude. Entendemos o plantão psicoeducativo como um espaço aberto no contexto de instituições educadoras, para o educador se colocar diante de sua vivência, para olhar para si e perceber as possibilidades que se revelam em seu existir ocultas pela correria do cotidiano.

Como o plantão é uma abertura para a urgência, nenhum tipo de agendamento é realizado, as pessoas podem procurar o psicólogo de plantão no dia e horário determinado previamente. O tempo do plantão é decidido pelo psicólogo plantonista com a comunidade e/ou instituição, em torno de quatro horas num dia. Outra característica desta proposta é que a escolha de retornar ao plantão é do próprio participante, não há uma continuidade obrigatória. Uma pessoa pode procurar o plantão num determinado dia para compreender sua urgência e, se desejar, não precisará voltar mais.

O espaço físico para o plantão psicoeducativo é uma questão importante a ser pensada em sua constituição, pois ao pensarmos em um atendimento psicológico temos como imagem uma sala reservada, com cadeiras e até mesas, que ofereçam segurança e sigilo, em outras palavras, um consultório.

O plantão psicoeducativo oferecido aos educadores da creche e de uma escola municipal por Capeli-Andrade (2008) no início seguiu esse modelo – um atendimento para qualquer participante dessas instituições, sem hora marcada, num dia e horário determinado e numa sala reservada. Com o tempo, o trabalho de Andrade revelou que muitas pessoas assim que a encontravam na instituição começavam a contar-lhe o que lhes afligia e, assim, o plantão psicoeducativo

acontecida. O plantão ocorreu em diferentes espaços das instituições como o refeitório, o pátio, a sala da direção etc., tendo em vista sua característica de escuta da urgência (CAPELI-ANDRADE, 2013).

Na sala de reuniões desta escola aconteceram alguns encontros com grupos de educadores que fizeram questionamentos, esclareceram dúvidas sobre a prática e elaboraram diferentes intervenções com alguns alunos.

Organizado pela demanda dos participantes e das instituições, o plantão é um encontro no qual o plantonista se dispõe à escuta. Dessa forma, não precisa se limitar a um período e um único espaço físico (uma mesma sala para atendimentos), mas que se mantém pela oportunidade de oferecer um espaço de reflexão e, quando necessário, fazer encaminhamento para serviços especializados, desde o atendimento médico e demais serviços de saúde, até para profissionais da área de educação, informática ou gestão, por exemplo.

No trabalho de Capeli-Andrade (2008, 2013) com educadores da creche e da escola, as principais dificuldades relatadas referem-se ao planejamento pedagógico e à relação com a equipe técnica e colegas. Tal relacionamento pode ser algo doloroso, motivo de raiva e ansiedade no trabalho, interferindo na relação com as crianças.

Os participantes relataram que o plantão representa uma parada da correria e da pressão que vivem diariamente. A possibilidade de haver um momento de atendimento pessoal, na comunidade ou dentro da instituição, durante o qual se refletia sobre o trabalho educativo e sobre a vida na mesma, tendo como interlocutor alguém de fora, permitiu a descoberta de novas perspectivas pessoais e profissionais.

Durante o plantão puderam realizar descobertas a respeito de si mesmos e suas relações dentro e fora do cotidiano escolar. Para alguns, cuidar de si num determinado momento implicava cuidar de um filho com problemas de saúde. Contribuíram para a construção de diferentes maneiras dos educadores perceberem seu trabalho, para o encontro de outras formas de expressarem seus sentimentos e compreenderem melhor suas relações interpessoais neste contexto.

A garantia do sigilo e privacidade daqueles que o procuram se encontra no próprio plantonista, que na instituição é reconhecido como o próprio plantão psicoeducativo. Isso nos mostra que o espaço do plantão psicoeducativo não é físico, é vivencial, é um encontro com o psicólogo, para pensar sobre alguma situação, que pode acontecer em qualquer lugar da instituição (CAPELI-ANDRADE, 2013).

Passemos agora a entender como o diálogo e a reflexão se revelam no plantão psicoeducativo, para isso vamos nos debruçar sobre duas experiências de plantão.

O desenvolvimento do plantão ancora-se na compreensão de que as questões levantadas por aqueles que o procuram são expressões do seu modo de existir junto aos outros no mundo (CRITELLI, 1996). Podemos dizer, assim, que essa compreensão do homem e de seu existir permite ao plantonista um olhar ampliado (condições físicas, sociais, psicológicas e biológicas) para o que aflige o participante sem reduções.

A psicóloga plantonista procura constituir uma abertura que busca compreender o acontecimento da vida daquele que o procura, permitindo uma reflexão para a continuidade do existir. Posto isso, podemos destacar que o plantão psicoeducativo mostra-se como um modo de cuidar do existir dos educadores, que se dá pela reflexão constituída no diálogo entre educadores e plantonista.

O diálogo entre esses personagens permite o compartilhamento da realidade que, vista de diferentes perspectivas, possibilita um degelamento de compreensões, uma abertura para novos modos de ver e, quem sabe, viver a vida.

Existir tem como significado um acontecimento vivido, diz respeito ao modo de estar no mundo, de habitá-lo, responsabilizando-se por sua vida e suas relações com os outros homens, que também estão a habitar o mundo (filhos, amigos, vizinhos, sua casa, seu trabalho e demais que estão envolvidos em seu entorno).

Podemos ver que o plantão psicoeducativo se constitui como um encontro em que as possibilidades de cuidar de si e das coisas ao redor são expressas e um sentido para a própria experiência, que permite uma retomada de suas histórias, é construído.

Para viver, em qualquer cultura e sociedade, o homem precisa reconhecer-se em casa no mundo, significando suas experiências. Porém, em alguns momentos da vida pode-se vivenciar eventos que provocam uma ruptura no existir, que impedem o reconhecimento do mundo como morada. Exemplos dessa ruptura são: o não reconhecimento de um feito, a perda de um trabalho, um fracasso no trabalho desenvolvido, um rompimento amoroso, a morte de alguém, vivências de assaltos etc. Tais eventos afastam o homem do viver habitual e, para dar continuidade à vida, é necessária uma reconciliação com o mundo que se dá, segundo Arendt (2001), pela compreensão.

A compreensão é um modo de pensar que surge quando perdemos nosso lugar do mundo, o que nos era familiar torna-se estranho. Esse estranhamento aparece nas urgências da vida e nos sofrimentos vivenciados. Enquanto não nos reconciliamos com o curso da vida, não nos reinstalamos no mundo. Há, então, uma paralisia do existir diante de uma urgência e, esta pode cessar quando se compreende as razões e constitui-se um sentido para a experiência vivida. É por meio da compreensão que o homem se reconcilia com tudo aquilo que fez e sofre – atos e consequências – oferecendo um significado ao evento, isso significa examinar e suportar (do lat. *supporto, as, ávi, atum, áre* ‘levar de baixo para cima; transportar subindo, acarretar; sustentar, servir de apoio, ter em mão’, de *sub-* + *portáre* ‘levar, portar’. [Houaiss, 2012]) o peso dos empasses cotidianos sem negar sua existência, encarando a realidade seja como for.

O plantão se constitui em um momento de construção de novos significados e conhecimentos, uma co-construção entre plantonista e educador. Seu movimento é o de reconhecer o estranho naquilo que é próprio e familiar para o próprio participante, no qual ele volta à questão discutida e articulada por ele, a partir de outra narrativa, a narrativa do plantonista.

O resultado da compreensão é o significado, a que damos origem no próprio processo de viver, na medida em que tentamos nos conciliar com o que fazemos e sofremos (ARENDT, 2001, p. 331).

Nesse sentido, refletir é o que nos permite pôr em suspenso os pensamentos rotineiros, as ideias congeladas, para que o sujeito possa abrir-se para a revelação de outras perspectivas. A reflexão é um pensar sobre o viver que nos permite, como afirma Arendt (2001), sermos vistos e ouvidos pelo outro. Nesse processo podemos nos apropriar de outras perspectivas sobre o vivido e engendrar novos olhares.

A reflexão que se abre no plantão se inicia com um silenciar das concepções do mundo para ouvir o que se mostra/se revela urgente (medos, erros, receios, alegrias etc.) o descongelar de compreensões que carregamos, mas não nos serve mais diante de uma nova situação. Como uma prática reflexiva, o plantão psicoeducativo torna-se o lugar onde o espanto com o revelado tem sua vez e as palavras que o signifiquem são construídas, desvelando assim possibilidades. Um espaço onde o silenciar das concepções pré-estabelecidas e o falar sobre si mesmo se intercalam retomando o sentido original de “conduzir”, “caminhar junto”, da educação que se opõe a um cuidar diluído na tomada de uma “forma/solução”, utilitarista, pronta para todo existir.

O diálogo surge como uma exigência existencial no plantão, em que novos sentidos, novas compreensões e novos significados podem ser desvelados, escolhas podem ser elaboradas e efetivadas neste espaço.

Tal prática não tem um compromisso com “tem que dar certo”, uma resolução de problemas, o plantonista não resolve a vida da pessoa, não deve encontrar uma saída para o participante, mas é sim um convite para se aproximar da própria história esquecida pela dura rotina de trabalho e conflitos.

Arendt (2001) nos lembra que é próprio do pensar, voltar-se sobre o passado, compreender o que foi e até lançar possíveis sentidos para o futuro, diferentes dos que foram experimentados até então, no entanto, tal fato não resulta

necessariamente em ação. É possível compreender profundamente algumas situações indesejáveis, sem que tal fato seja impulsionador para alguma mudança efetiva, nem sempre é possível descolar-se da realidade para propor algo novo, ser capaz de ser “indiferente” ao passado e à realidade, para que “indiferente” às possibilidades passadas lance-se para o futuro.

O objetivo do plantonista deve ser o de explicitar a demanda – o modo como o participante tece e revela seu próprio existir, ele é “o outro” no diálogo que provoca uma articulação do vivido em palavras e assim encaminhamentos possam ser construídos no encontro.

Retomando a imagem da árvore já apresentada, o plantão psicoeducativo é um lugar de passagem no qual o participante pode explicitar seus questionamentos, alegrias e incômodos, enfim, sua demanda e construir o encaminhamento necessário para o momento (seguir em frente, buscar uma psicoterapia, mudar de emprego etc.).

O objetivo do pensar é preparar o terreno, instigar à vontade, para que esta busque sua satisfação através da ação. A faculdade humana capaz de propor algo novo para o presente vivido, que propicia a ação, é à vontade. Compreender pode não gerar resultados exatos, mas tem relação direta com a condição de agir dos homens, como afirma Arendt (2008)

Se a essência de toda a ação, e em particular da ação política, é fazer um novo começo, então a compreensão transforma-se no outro lado da ação, sobretudo quando é essa forma de conhecimento, distinta de muitas outras, através da qual os homens que agem (p. 345).

É só através da ação que o homem pode deixar de querer para realizar. Segundo Arendt (2000) diz que uma ação significa a iniciação de algo novo, seja numa comunidade ou na própria história pessoal, nunca é feita sozinha, a autoria é sempre coautoria. Segundo a autora, a ação, carrega consigo dois significados: iniciar um movimento e levá-lo adiante, executá-lo.

A pessoa que inicia a ação necessita do auxílio de outras para levá-la adiante, não é algo que possa ser realizado na solidão, pois, é sempre feita com

os outros. Assim, Arendt (2001) lembra que *“A simples verdade é que nenhum homem pode agir sozinho, embora seus motivos para agir possam ser certos projetos, desejos, paixões e objetivos pessoais”* (p.321). A ação surge sempre em meio a uma “teia de relações”.

A ação é a atividade exercida entre homens, não relacionada diretamente à produção de coisas ou à manutenção da vida e deve sua existência ao fato de que os homens vivem na terra e habitam o mundo - pluralidade. Se é humano à medida que se compartilha e habita o mundo e, também, ao mostrar diferenças individuais.

Para que se reflitam essas diferenças é necessária a constante presença dos outros e o contínuo diálogo com eles, como nos lembra Freire: “O diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para sua real humanização” (2005, p. 156).

O plantão acompanha o participante em sua própria existência para que possa articular sua questão e encaminhá-la em seu viver cotidiano junto aos homens.

Considerações

Para finalizar gostaria de frisar que uma saída da solidão profissional e/ou pessoal, um compartilhamento da responsabilidade de existir e a busca de encaminhamentos para mudanças aspiradas, podem ser realizadas no plantão psicoeducativo. O plantão é uma atenção comprometida com aqueles que participam. Uma co-construção de significados para o vivido, que busca compreender todas as implicações do existir ao invés de conhecer e explicar uma causa para o vivido.

O modo de encontro que acontece no plantão pode ser representado pela ideia de “por entre parênteses” que pausa o falatório do mundo e permite demorar-se na urgência daquele momento para o educador. No plantão psicoeducativo ocupa-se com a urgência o sentido que se revela (sabendo que este não

se esgota), assim se justifica o encontro não se organizar por um espaço e um tempo pré-definidos. Mesmo para aqueles que nunca o solicitaram mostrou-se como uma possibilidade, um lugar para ouvi-los quando precisassem.

Com uma compreensão sobre o homem, seu modo de ser no mundo, de habitá-lo e, de conduzir sua vida e a de todos ao seu redor, o educador pode evidenciar seu existir. Podemos, portanto, olhar o plantão psicoeducativo como uma prática reflexiva no contexto vivido, reflexão que se abriu ao educador como um cuidar de si e de sua relação com o mundo, propiciando meios para traçar um caminho diferente para seu existir.

Essa constatação nos faz reconhecer esta proposta de atenção como uma escuta cúmplice e, consolida nossa afirmação de que o plantão psicoeducativo é um lugar do diálogo para refletir o agir no mundo, assumindo nossa responsabilidade com ele. O diálogo se revela ao homem como a possibilidade de estabelecer com os outros uma relação livre, sem autoritarismos e opressões.

Esta não é uma prática com um modelo de procedimentos pré-definidos, surge na teia de relações que constituem o mundo onde se encontram plantonista e educadores e, nesses encontros, entre duas pessoas ou mais pessoas, há a participação ativa de todos os presentes.

Pela fala algo que não aparecia pode tornar-se visível; uma ideia, um desconforto tem a possibilidade de ser organizado de maneira inédita e o compartilhamento deste é extremamente enriquecedor. Assim, o Plantão existe de diferentes maneiras para cada educador e, tem como sentido ser disponibilidade e acolhimento.

Uma questão para o final dessa reflexão se faz necessária: Mas afinal, a quem o Plantão psicoeducativo pertence? Ao psicólogo ou à instituição? E a resposta para ela se revela na própria prática: A todos, pois inicia com a provocação de um psicólogo que se oferece como disponibilidade e encontra um espaço que abre as portas para o cuidado.

O Plantão psicoeducativo ao se mostrar como lugar de transformação, de mudança, como escuta do coletivo, da dinâmica do funcionamento da instituição, seu sentido se revela como reflexão em trânsito, compreensão que permite a retomada do lugar no mundo. É lugar de narrativa, de autoria e coautoria da história singular de cada educador e da história da instituição. É então, cuidado com os educadores, mas consequentemente, é cuidado com os educandos e com o mundo por fortalecer o protagonismo e a autonomia dos envolvidos. Cuidar dos educadores significa garantir as condições necessárias para que possam sentir-se em casa no mundo e assumir a responsabilidade pelo mundo e pelos recém-chegados como vimos nas afirmações de Arendt ([1968], 2005).

Referências

ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Debates, 64)

_____. Compreensão e política e outros ensaios. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.

CAPELI-ANDRADE, R. **Um estudo fenomenológico sobre o sentido do Plantão psicoeducativo**. 2013. 122f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2013.

_____. **Plantão Psicoeducativo: cuidando dos educadores**. 2008. 108f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2008.

CARLOTTO, M.S.A. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicol. Estud.** [online], v. 7, n. 1, p. 21-29, jan. /jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 12 de maio 2016.

CARVALHO, J.S.F. A crise na Educação como crise da modernidade. **Educação Especial: biblioteca do professor – Hannah Arendt pensa a educação**. Nº 4, Editora Segmento, 2008.

CODO, W. VASQUES-MENEZES, I. Educar, educador. In: CODO, W. (Org.) **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília, DF: Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília, 1999. p. 37-47.

CRITELLI, D. Analítica do Sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, HG. Verdade e Método II: complementos e índice. Petrópolis: Vozes, 2004.

HOUAISS, A. Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa. Instituto Antônio Houaiss – UOL, 2012 [edição online]. <http://houaiss.uol.com.br>. Acessado em: jan/13.

LUDKE, M. e BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ e Soc. [online]**, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 12 de maio 2016.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. A promoção de saúde no contexto escolar. **Revista de Saúde Pública**. 2002; 36 (2): 533-5.

MORATO, H.T.P. Pedido, Queixa e demanda no plantão psicológico: querer, poder ou precisar. In: VI Simpósio Nacional de Práticas Psicológicas em Instituição - Psicologia e Políticas Públicas, 2006, Vitória - Espírito Santo. ANAIS VI Simpósio Nacional de Práticas Psicológicas em Instituição - Psicologia e Políticas Públicas. Vitória - Espírito Santo: UFES, 2006. v. 1. p. 38-43.

MORATO, H.T.P. Serviço de aconselhamento psicológico no IPUSP: Aprendizagem Significativa em ação. In: MORATO, H.T.P. (Org). Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SZYMANSKI, H. Plantão psicoeducativo: novas perspectivas para a prática e pesquisa em psicologia da educação. **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação – PUC-SP**, São Paulo: EDUC, n. 19 (2ºsem.), p. 169-182, 2004.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam – Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Rodrigo Toledo

Doutor em Educação: Psicologia da Educação, Mestre em Educação, Psicólogo Escolar e Licenciado em Pedagogia. Atua como Docente no campo da Psicologia Escolar e Educacional, Direitos Humanos e Políticas Públicas na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e Universidade Paulista (UNIP). Membro do Laboratório de Práticas Educativas e Comunitárias (LAPEC) da USCS. Compôs o XV Plenário (2016/2019) e o XVI Plenário (2019/2022) do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP SP). Pesquisador dos grupos DSIGUAL. (Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social e suas diversas expressões), alocado na PUC-SP e do GECOMP (Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Comunidade e Políticas Públicas), alocado na UNIP. Tem experiência na área de Psicologia Sócio-Histórica com ênfase no desenvolvimento de ações, programas, políticas e intervenções em contextos educativos e comunitários. Especializou-se em temas de políticas públicas intersetoriais e de interface entre Educação, Assistência Social e Saúde, com foco: enfrentamento da desigualdade social, enfrentamento do preconceito e da discriminação contra a população LGBTQIAP+, atendimento a queixa escolar, formação em Psicologia, ética profissional.

Rodnei Pereira

Doutor em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e licenciado em Pedagogia, Letras e Filosofia. Atualmente é professor na Universidade Paulista. Desenvolve trabalhos como pesquisador, assessor e consultor em Educação, assessorando na elaboração, desenvolvimento, implementação e monitoramento e avaliação de Políticas Públicas de Educação, considerando a formação de redes intersetoriais colaborativas. Desenvolve assessorias, estudos e pesquisas nos seguintes temas: processos de subjetivação de políticas educacionais; formação continuada; coordenação pedagógica; reformas curriculares; direitos humanos e educação antirracista.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Carla Alessandra Sartorelli Guimarães

Psicóloga, mestranda em Educação pela FEUSP.

Email: casartorelligui@usp.br.

Daniela Couto Bigaran Silva

Elizabeth Alves Pereira

Psicóloga, mestre em Educação pela PUC-SP e atua como psicóloga escolar no IFSP. Email: elizabeth@ifsp.edu.br.

João Eduardo Coin de Carvalho

Psicólogo, Doutor em Psicologia, professor do Curso de Psicologia da Universidade Paulista - UNIP. E-mail: joao.carvalho1@docente.unip.br

Mariana Santana dos Santos

Assistente social e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais, ambas formações pela Universidade Federal de São Paulo, Instituto de Saúde e Sociedade. Apoio pedagógico do projeto de extensão “Tecendo redes de proteção: enfrentamentos à violência sexual nas infâncias”. E-mail: marianasantana.as.santos@gmail.com

Mariana Forti Perroni

Psicóloga, graduada pelo Centro Universitário São Camilo.

E-mail: mariana.perroni@gmail.com

Maurício Silva

E-mail: maurisil@gmail.com

Patrícia Loschiavo Daniel Fernandes

Raquel Baptista Spaziani

Docente do curso de Psicologia e do eixo comum Trabalho em Saúde na Universidade Federal de São Paulo, Instituto de Saúde e Sociedade. Coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero e Feminismos (CNPq) e do projeto de extensão “Tecendo redes de proteção: enfrentamentos à violência sexual nas infâncias”. E-mail: raquel.spaziani@unifesp.br

Renata Capeli Silva

Psicóloga e docente no curso de Psicologia e na pós-graduação em Práticas Psicossociais na Universidade - UNIP. Foi Coordenadora de Saúde Mental no município de Francisco Morato e esteve como gerente técnica do CAPS Infante Juvenil. Atua como supervisora de práticas clínicas e institucionais (atendimentos grupais e individuais). Possui Mestrado e Doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela PUC - SP. Seus principais segmentos de pesquisa são: Práticas Psicoeducativas e Psicossociais em instituições e comunidades: Plantão Psicológico e Oficina de Criatividade; Enfrentamento e prevenção a violência contra crianças e adolescentes; Saúde Mental; Abordagem fenomenológica existencial e seus diálogos com a Psicologia Comunitária.

Rodrigo Toledo

Doutor em Educação: Psicologia da Educação, Mestre em Educação, Psicólogo Escolar e Licenciado em Pedagogia. Atua como Docente no campo da Psicologia Escolar e Educacional, Direitos Humanos e Políticas Públicas na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e Universidade Paulista (UNIP). Membro do Laboratório de Práticas Educativas e Comunitárias (LAPEC) da USCS. Compôs o XV Plenário (2016/2019) e o XVI Plenário (2019/2022) do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP SP). Pesquisador dos grupos DSIGUAL. (Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social e suas diversas expressões), alocado na PUC-SP e do GECOMP (Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Comunidade e Políticas Públicas), alocado na UNIP. Tem experiência na área de Psicologia Sócio-Histórica com ênfase no desenvolvimento de ações, programas, políticas e intervenções em contextos educativos e comunitários. Especializou-se em temas de políticas públicas intersetoriais e de interface entre Educação, Assistência Social e Saúde, com foco: enfrentamento da desigualdade social, enfrentamento do preconceito e da discriminação contra a população LGBTQIAP+, atendimento a queixa escolar, formação em Psicologia, ética profissional.

Rodnei Pereira

Doutor em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e licenciado em Pedagogia, Letras e Filosofia. Atualmente é professor na Universidade Paulista. Desenvolve trabalhos como pesquisador, assessor e consultor em Educação, assessorando na elaboração, desenvolvimento, implementação e monitoramento e avaliação de Políticas Públicas de Educação, considerando a formação de redes interseccionais colaborativas. Desenvolve assessorias, estudos e pesquisas nos seguintes temas: processos de subjetivação de políticas educacionais; formação continuada; coordenação pedagógica; reformas curriculares; direitos humanos e educação antirracista.

Sung Hwan Ahn

Psicólogo e mestrando em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo - IPUSP.

Email: hwans.ahn@gmail.com.

Thaís Cristina Rades

Psicóloga, Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP.

Email: thais.rades@hotmail.com

Woon Jung Jang

A photograph of a classroom with rows of orange and grey desks. On the white wall in the background, there is a round clock and a grey rectangular object. The floor is made of light-colored wood.

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

PRÁTICAS EDUCATIVAS E INTERVENÇÕES NA/DA ESCOLA