

SUMÁRIO PED 56

EDITORIAL

Relações entre psicologia e educação: desafios e possibilidades **1**

Mitsuko Aparecida Makino Antunes; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Laurinda Ramalho de Almeida; <https://orcid.org/0000-0002-9596-7008>

Moira Malzoni; <https://orcid.org/0009-0003-9184-2085>

Ruzia Chaouchar dos Santos; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

Relationships between psychology and education: challenges and possibilities

Relaciones entre psicología y educación: desafíos y posibilidades

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2023i56p1-9>

ARTIGOS

Pandemia e ensino remoto: repercussões na saúde mental docente **10**

Pedro Alves Fagundes; <https://orcid.org/0000-0001-8310-1314>

Samanta Cristina Wessel; <https://orcid.org/0000-0002-8412-7396>

Angela Helena Marin; <https://orcid.org/0000-0002-8056-8661>

The COVID 19 pandemic and Remote Learning: Impacts on Teachers' mental health

La pandemia y la enseñanza a distancia: repercusiones en la salud mental de los profesores

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2023i56p10-21>

Práxis na formação de psicólogos para atuação em saúde mental **22**

Raquel Lázara Alves Severino; <https://orcid.org/0000-0001-5561-2686>

Walter Melo; <https://orcid.org/0000-0002-5755-0666>

Praxis in Formation of the Psychologist to Work in Health Care

Praxis em la Formación del Psicólogo para Actuar en Salud

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2023i56p22-30>

Construção e avaliação da eficácia de uma intervenção antirracista pautada no ensino da cultura africana e afro-brasileira **31**

Arlene Ferreira de Almeida; <https://orcid.org/0000-0001-9767-8843>

Tiago Jessé Souza de Lima; <https://orcid.org/0000-0001-8840-4285>

Construction and Evaluation of the Effectiveness of an Anti-Racist Intervention Based on Teaching African and Afro-Brazilian Culture

Construcción y evaluación de la eficacia de una intervención antirracista basada en la enseñanza de la cultura africana y afrobrasileña

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2023i56p31-38>

- Psicologia, povos indígenas e grade curricular** 39
- Ana Karoline Martins Leite; <https://orcid.org/0000-0002-9664-1405>
Nara Maria Forte Diogo Rocha; <https://orcid.org/0000-0001-5040-1492>
Psychology, indigenous people and curriculum
Psicología, pueblos indígenas y curriculum
DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2023i56p39-47>
- Medicalização da educação, TDAH e subjetividade: um estudo de caso para além do diagnóstico** 48
- Luísa Arcoverde Bezerra Soares; <https://orcid.org/0000-0001-9909-5406>
Daniel Magalhães Goulart; <https://orcid.org/0000-0002-02540137>
Medicalization of Education, ADHD and Subjectivity: A Case Study Beyond Diagnosis
Medicalización de la Educación, TDHA y Subjetividad: Un Estudio de Caso Más Allá del Diagnóstico
DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2023i56p48-57>
- Aprendizagem e afetividade: a voz infantil sobre o distanciamento social e o retorno às aulas** 58
- Shirlei Nadaluti Monteiro; <https://orcid.org/0000-0002-4420-828X>
Laurinda Ramalho de Almeida; <https://orcid.org/0000-0002-9596-7008>
Learning and affectivity: the child's voice on social distancing and on the return to school
Aprendizaje y afectividad: la voz del niño sobre el distanciamiento social y el regreso a la escuela
DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2023i56p58-69>
- As crianças e os adolescentes atendidos pela Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais entre 1962 e 1971** 70
- Rodolfo Luís Leite Batista; <https://orcid.org/0000-0002-3301-2441>
Eduardo Henrique Marques de Oliveira; <https://orcid.org/0000-0001-9600-9664>
Gabriela Viveiros Dornelas; <https://orcid.org/0000-0002-1188-7802>
Isabela Corine Celestino Nogueira; <https://orcid.org/0000-0002-3008-5178>
The children and adolescents attended by the Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais between 1962 and 1971
Los niños y los adolescentes atendidos por la Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais entre 1972 y 1971
DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2023i56p70-83>
- Práticas educacionais: habilidades sociais dos acadêmicos dos núcleos de práticas jurídicas** 84
- Fabiana Patrícia Borgonhone; <https://orcid.org/0000-0002-1329-9959>
Julia Von Holleben; <https://orcid.org/0009-0008-7070-3576>
Lara Simone Messias Floriano; <https://orcid.org/0000-0003-4801-2767>
João Irineu Resende Miranda; <https://orcid.org/0000-0003-1838-6610>
Educational Practices: Social Skills of academics from the Departments of Legal Practices
Práticas Educativas: Habilidades Sociales de Académicos de los Centros de Práctica Jurídica
DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2023i56p84-92>

Fale-me sobre você: um estado do conhecimento sobre a psicóloga-professora 93

Caio Teles Dutra; <https://orcid.org/0000-0003-0285-4547>

Dídima Maria de Mello Andrade; <https://orcid.org/0000-0003-4467-2442>

Ana Lúcia Nunes Pereira; <https://orcid.org/0000-0002-2295-0379>

Tell Me About You: A State of Knowledge about the Psychologist-Teacher

Háblame de ti: un estado de conocimiento sobre el psicólogo-profesor

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2023i56p93-101>

Pesquisa de Colaboração Revolucionária em Educação Especial 102

Viviane Nunes Sarmiento; <https://orcid.org/0000-0002-1594-5192>

Neiza de Lourdes Frederico Fumes; <https://orcid.org/0000-0002-1913-4784>

Alessandra Bonorandi Dounis; <https://orcid.org/0000-0002-9876-5161>

Revolutionary Collaboration Research in Special Education

Investigación de Colaboración Revolucionaria en Educación Especial

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2023i56p102-112>

COMPARTILHANDO

Mas ele tem laudo! Retomando a questão do Decreto nº 10.502/2020 sobre a educação inclusiva, revogado em 2023 113

Laurinda Ramalho de Almeida; <https://orcid.org/0000-0002-9596-7008>

Iara Gonçalves De Aguiar Sant Anna; <https://orcid.org/0009-0003-8269-1094>

Ana Claudia Esteves Correa; <https://orcid.org/0000-0003-2289-9312>

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães; <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2023i56p113-119>

RELAÇÕES ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Mitsuko Aparecida Makino Antunes¹; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Laurinda Ramalho de Almeida²; <https://orcid.org/0000-0002-9596-7008>

Moira Malzoni³; <https://orcid.org/0009-0003-9184-2085>

Ruzia Chaouchar dos Santos⁴; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

Apresentamos, com muita alegria, este novo número da Revista Psicologia da Educação, com uma grande amplitude temática e com a marca de sempre: o compromisso acadêmico e social da produção científica de nossa área. Salienta-se que um dos artigos abordam o importante tema da saúde mental de docentes durante as restrições necessárias para se evitar o contágio da COVID durante a pandemia: *Pandemia e Ensino Remoto: Repercussões na Saúde Mental docente e Saúde mental dos professores na pandemia*. Dois artigos tratam de duas questões que são intimamente articuladas: *Construção e Avaliação da Eficácia de Uma Intervenção Antirracista Pautada no Ensino da Cultura Africana e Afro-Brasileira e Psicologia, povos indígenas e grade curricular*, temas estes que consideramos de fundamental relevância e sobre os quais afirmamos a potência da contribuição da Psicologia da Educação para sua compreensão e para uma intervenção efetiva sobre estas feridas históricas e persistentes de nossa sociedade; há que se ter mais pesquisas comprometidas com esse tema! Três artigos expõem pesquisas referentes à formação profissional: *Práxis na Formação de Psicólogos para Atuação em Saúde Mental e Fale-me Sobre Você: Um Estado do Conhecimento Sobre a Psicóloga-Professora* tratam da formação em psicologia e *Práticas Educacionais: Habilidades Sociais dos Acadêmicos dos Núcleos de Práticas Jurídicas* abrange respectivamente a formação médica e jurídica, contribuindo com seus resultados para uma profunda reflexão sobre o ensino superior e seus compromissos sociais. Um dos textos *Aprendizagem e afetividade: a voz infantil sobre o distanciamento social e o retorno às aulas*, aborda aspectos da legitimação e visibilidade das

perspectivas de crianças sobre suas experiências no processo de escolarização. E, como tem sido recorrente e por nós incentivado, temos três artigos que tratam da educação de crianças com deficiência ou sujeitos de queixa escolar: um artigo de caráter histórico: *As crianças e os adolescentes atendidos pela Associação Barbacense de Assistência aos Excepcionais entre 1962 e 1971*, outro sobre a queixa escolar e o recorrente e deletério problema da medicalização: *Medicalização da Educação, TDAH e Subjetividade: Um Estudo de Caso para Além do Diagnóstico* e, completando. Este número também apresenta uma potente contribuição do ensaio teórico *pesquisa de colaboração revolucionária em educação especial que abrange* pressupostos teórico-metodológicas para a Pesquisa Colaborativa Revolucionária em Educação Especial. Na Seção *Compartilhando*, dando sequência ao debate aqui iniciado em números anteriores, o texto *Mas ele tem laudo! Retomando a questão do Decreto Nº 10.502/2020 sobre a Educação Inclusiva, revogado em 2023*.

Mas, é preciso reafirmar nosso compromisso com o debate sobre a educação atual e as conjunturas nacional e internacional. Muitos são os problemas postos! Estudantes das classes populares que foram muito prejudicados com a precariedade ou a ausência de recursos necessários para a minimização dos efeitos das restrições de circulação como condição para a prevenção do contágio pelo vírus da COVID-19 estão sendo atendidos para diminuir o aprofundamento da já enorme desigualdade educacional e social? É necessário enfrentar o avanço da desinformação e da banalidade como são geradas e aceitas as relações de ódio que

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP –, São Paulo – SP, Brasil; miantunes@pucsp.br

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; laurinda@pucsp.br

3 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; mmalzoni@gmail.com

4 Universidade Nove de Julho – UNINOVE – São Paulo – SP – Brasil; ruziachaouchar@hotmail.com

atingem a escola, assim como o paradoxal embate entre o conhecimento científico e a desinformação, minando a função histórica da educação como um dos principais instrumentos de humanização, que socializa os saberes construídos historicamente em todas as suas expressões. Estes são apenas alguns problemas sobre os quais nós, comprometidos(as) com o conhecimento científico engendrado pelo encontro entre psicologia e educação, temos como desafios para o futuro próximo se temos como projeto a construção de um futuro mais extenso que lute pela preservação da vida e de vida para todos e todas, com justiça, igualdade e plena democracia.

E, falando em vida, é preciso celebrar as vidas que se dedicaram à construção de uma educação pública democrática, igualitária, com alegria, humildade e um profundo compromisso com a construção de um mundo melhor. Falo de Moacyr da Silva! Dele eu guardo com imenso carinho as lembranças que vão do meu então Curso Colegial (ele foi diretor do meu querido Instituto Estadual de Educação Conselheiro Crispiniano) à sua defesa de tese de doutorado sobre os Ginásios Vocacionais, no nosso Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mas, passo a palavra para Laurinda Ramalho de Almeida e Moira Malzoni!

*Mitsuko Aparecida Makino Antunes
Ruzia Chaouchar dos Santos*

In memoriam

Moacyr da Silva deixou-nos em fevereiro do corrente ano. Cursou o mestrado em Psicologia da Educação nos idos de 1970, tendo como orientador o Prof. Joel Martins, titulando-se em 1977. Voltou à PUC na década de 1990 para cursar o doutorado, tendo como orientadora a Profa. Maria do Carmo Guedes, titulando-se em 1999.

Atuou na rede pública estadual paulista por mais de 30 anos como professor, diretor, orientador pedagógico, supervisor de ensino e em funções designadas em órgão centrais da Secretária Estadual de Educação, tendo participado da elaboração do primeiro Estatuto para o Magistério da Rede Pública Estadual. Atuou, também, nas Faculdades Oswaldo Cruz, sendo um dos organizadores do curso de pós-graduação *Lato sensu* e na Universidade São Marcos.

De todos os cargos e funções que exerceu, a que mais o afetou como profissional foi a de orientador

pedagógico do Ginásio Vocacional de Americana, na década de 1960, e fez dele seu objeto de estudo no doutorado, tendo como foco a formação continuada na escola. Dando voz a profissionais que também participaram dessa experiência inovadora na educação brasileira, mas principalmente colocando-se como protagonista, Moacyr nos apresenta a organização curricular, o processo de avaliação, o estudo do meio e o Conselho Pedagógico como instrumentos a serviço do desenvolvimento da cidadania e da formação continuada. No dizer do professor Newton Balzan, que participou da banca de qualificação e de defesa no doutorado, Moacyr apresentou, mais do que uma pesquisa, uma realidade vivida por educadores paulistas da "(...) mais séria, criativa e avançada experiência educativa já realizada no Brasil". A tese de Moacyr da Silva foi uma das escolhidas para fazer parte da série Trilhas, da EDUC (editora da PUC), com o título de "A formação do professor centrada na escola – uma introdução", publicada em 2002.

Quando a experiência pioneira dos Ginásios Vocacionais foi, após 10 anos de existência, encerrada pela ditadura militar, que via nela uma proposta subversiva, reassumiu seu cargo de diretor no Instituto Estadual de Ensino Conselheiro Crispiniano, no qual estudava a jovem que seria, hoje, a editora deste periódico, Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

Como sua colega de trabalho nas Faculdades Oswaldo Cruz e na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e sua professora no PEPG em Educação: Psicologia da Educação e, sobretudo, tendo o privilégio de fazer parte de sua relação de amigos, presto minha homenagem a um ferrenho defensor da escola pública de qualidade.

Laurinda Ramalho de Almeida

Conheci o professor Moacyr da Silva em junho de 2023, mas sinto que ele fez parte de toda a minha vida

Estava com a tarefa de escrever um texto sobre o Ginásio Vocacional de Americana no estado de São Paulo, onde o professor Moacyr trabalhou nas décadas de 1960 e 70, e por isso, a professora Laurinda Ramalho de Almeida me sugeriu fazer uma entrevista com ele, que aceitou prontamente a ideia e quatro dias depois, em 20 de junho de 2023, fizemos a conversa por via remota, pelo *Zoom*.

Chamou a minha atenção o entusiasmo que Moacyr falou sobre o projeto de Americana, lembrando de passagens e momentos importantes. A conversa estava tão boa que durou mais do que o previsto... sabe aquele papo bom que a gente não quer que acabe? Então, no final, nos despedimos e agradecemos a ele pela conversa, mas ele fala mais um pouco, e agradeço novamente... e só mais uma coisinha...

Perguntei sobre a formação em serviço e ao longo da entrevista tive uma surpresa: uma das sócias da escola que eu estudei foi professora de matemática em Americana e quando os Vocacionais foram extintos pela ditadura militar, alguns professores foram lecionar em outras escolas e outros criaram novas escolas, que é o caso da Escola Vera Cruz, na época chamada de Escola Experimental Vera Cruz.

De certa forma, com vários profissionais saindo dos Vocacionais e indo para outros lugares, a experiência da pedagogia inovadora dos Vocacionais chegou na minha escola. Eu, que ao estudar sobre as experiências das décadas de 1960 e 70 achei que não tinha relação alguma com os Vocacionais, mas descobri que a minha experiência escolar foi muito influenciada pelas práticas que eles realizavam e que apesar de terem sido fechados durante a ditadura, sua influência continua até os dias de hoje, inclusive com as novas gerações, representadas pela minha filha de 15 anos que estuda desde os 4 anos na mesma escola na qual eu estudei¹.

Isso me lembra a associação chamada GVive, que trata da memória dos Vocacionais e que tem o verbo “viver” no nome, pois eu sinto que essa experiência dos Vocacionais vive e pulsa até hoje, em menor ou maior grau, em algumas escolas de São Paulo.

A minha escola teve um papel de cura na minha vida. Fecho os olhos e agradeço em silêncio a todos os educadores dos anos que antecederam minha vida escolar e agradeço ao professor Moacyr por eu ser quem sou hoje.

Moira Malzoni

Referências

- Silva, M. da. (2000) Desenvolvimento profissional na escola: a experiência do Vocacional, in: *Psicologia da Educação*. São Paulo, 10/11, 1º. e 2º. sem. de 2000, pp. 101-114.
- da Silva, M. (1999). *Revisitando o ginásio vocacional: um "locus" de formação continuada* (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.).
- da Silva, M. (2002) *A formação do professor centrada na escola – uma introdução*. São Paulo, EDUC, série Trilhas.

Recebido em: 02 mai. 2024.

Aprovado em: 04. jun. 2024.

1 Em tempo: minha neta, hoje no 7º. ano da Educação Fundamental, também estuda na Escola Vera Cruz e ama a escola e, em especial, os estudos do Meio, como os antigos alunos dos Ginásios Vocacionais em seus depoimentos. Os Ginásios Vocacionais vivem! Prof. Moacyr vive! (Mitsuko Aparecida Makino Antunes).



RELATIONSHIPS BETWEEN PSYCHOLOGY AND EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Mitsuko Aparecida Makino Antunes¹; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Laurinda Ramalho de Almeida²; <https://orcid.org/0000-0002-9596-7008>

Moira Malzoni³; <https://orcid.org/0009-0003-9184-2085>

Ruzia Chaouchar dos Santos⁴; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

We are very happy to present this new issue of the Journal of Educational Psychology, with a wide range of themes and with the usual hallmark: the academic and social commitment of scientific production in our area. It should be noted that one of the articles addresses the important topic of teachers' mental health during the restrictions necessary to avoid the spread of COVID during the pandemic: *Pandemic and Remote Teaching: Repercussions on Teacher Mental Health and Teachers' Mental Health in the Pandemic*. Two articles deal with two issues that are closely articulated: *Construction and Assessment of the Efficacy of an Anti-Racist Intervention Based on the Teaching of African and Afro-Brazilian Culture and Psychology*, indigenous peoples and the curriculum, topics that we consider to be of fundamental relevance and on which we affirm the power of the contribution of Educational Psychology to its understanding and to an effective intervention on these historical and persistent wounds in our society; *There needs to be more research committed to this topic!* Three articles present research relating to professional training: *Praxis in the Training of Psychologists to Work in Mental Health and Tell Me About You: A State of Knowledge About the Psychologist-Teacher deal with training in psychology and Educational Practices*:

Social Skills of Academics of Legal Practice Centers covers medical and legal training respectively, contributing with its results to a deep reflection on higher education and its social commitments. One of the texts, *Learning and affectivity: children's voices on social distancing and returning to school*,

addresses aspects of the legitimization and visibility of children's perspectives on their experiences in the schooling process. And, as has been recurrent and encouraged by us, we have three articles that deal with the education of children with disabilities or subjects of school complaints: a historical article: *The children and adolescents served by the Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais* between 1962 and 1971, another on school complaints and the recurrent and harmful problem of medicalization: *Medicalization of Education, ADHD and Subjectivity: A Case Study Beyond Diagnosis* and, completing. This issue also presents a powerful contribution of the theoretical essay revolutionary collaborative research in special education that covers theoretical-methodological assumptions for *Revolutionary Collaborative Research in Special Education*. In the *Sharing Section*, continuing the debate started here in previous issues, the text *But he has a report! Returning to the issue of Decree NO 10,502/2020 on Inclusive Education, revoked in 2023*.

However, we need to reaffirm our commitment to the debate on current education and the national and international situation. There are many problems! Students from the popular classes who were greatly harmed by the precariousness or lack of resources necessary to minimize the effects of movement restrictions as a condition for preventing contagion by the COVID-19 virus are being helped to reduce the deepening of the already enormous inequality educational and social? It is necessary to face the advancement of misinformation and banality, as hate relations that

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP –, São Paulo – SP, Brasil; miantunes@pucsp.br

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; laurinda@pucsp.br

3 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; mmalzoni@gmail.com

4 Universidade Nove de Julho – UNINOVE – São Paulo – SP – Brasil; ruziachaouchar@hotmail.com

affect schools are generated and accepted, as well as the paradoxical clash between scientific knowledge and misinformation, undermining the historical function of education as one of the main instruments of humanization, which socializes historically constructed knowledge in all its expressions. These are just some problems that we, committed to the scientific knowledge engendered by the encounter between psychology and education, have as challenges for the near future if we have as a project the construction of a more extensive future that fights for the preservation of life and life for all, with justice, equality and full democracy.

And, speaking of life, it is necessary to celebrate the lives that were dedicated to building a democratic, egalitarian public education, with joy, humility and a deep commitment to building a better world. I'm talking about Moacyr da Silva! I keep with great affection the memories of him that range from my then High School Course (he was director of my beloved State Institute of Education *Conselheiro Crispiniano*) to his defense of a doctoral thesis on Vocational Gymnasiums, in our Postgraduate Studies Program in Education: Educational Psychology, from the Pontifical Catholic University of São Paulo. But, I give the floor to Laurinda Ramalho de Almeida and Moira Malzoni!

*Mitsuko Aparecida Makino Antunes
Ruzia Chaouchar dos Santos*

In memoriam

Moacyr da Silva left us in February this year. He completed his master's degree in Educational Psychology in 1970, with Prof. Joel Martins, graduating in 1977. He returned to PUC in the 1990s to pursue his doctorate, with Prof. Maria do Carmo Guedes, graduating in 1999.

He worked in the state public network of São Paulo for more than 30 years as a teacher, director, pedagogical advisor, teaching supervisor and in assigned roles in central bodies of the State Department of Education, having participated in the drafting of the first Statute for Teaching in the State Public Network. He also worked at *Faculdades Oswaldo Cruz*, being one of the organizers of the *Lato sensu* postgraduate course and at *Universidade São Marcos*.

Of all the positions and functions he held, the one that most affected him as a professional was that of pedagogical advisor at the *Ginásio Vocacional de*

Americana, in the 1960s, and he made it his object of study in his doctorate, focusing on continued training at the school. Giving voice to professionals who also participated in this innovative experience in Brazilian education, but mainly placing himself as a protagonist, Moacyr presents us with the curricular organization, the evaluation process, the study of the environment and the Pedagogical Council as instruments at the service of developing citizenship and continuing training. In the words of Professor Newton Balzan, who participated in the qualification and defense committee for his doctorate, Moacyr presented, more than just research, a reality experienced by São Paulo educators of "(...) the most serious, creative and advanced educational experience ever held in Brazil". Moacyr da Silva's thesis was one of those chosen to be part of the *Trilhas* series, by EDUC (publisher of PUC), with the title "Teacher training centered on school – an introduction", published in 2002.

When the pioneering experience of Vocational Gymnasiums was, after 10 years of existence, closed by the military dictatorship, which saw it as a subversive proposal, he resumed his position as director at the *Instituto Estadual de Ensino Conselheiro Crispiniano*, where the young woman who would be, today, was studying. the editor of this periodical, Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

As your co-worker at *Faculdades Oswaldo Cruz* and at the State Department of Education of São Paulo and your teacher at PEPG in Education: Educational Psychology and, above all, having the privilege of being part of your relationship of friends, I pay tribute to a staunch defender of quality public schools.

Laurinda Ramalho de Almeida

I met Professor Moacyr da Silva in June 2023, but I feel like he was part of my whole life

I was tasked with writing a text about the *Americana Vocational Gymnasium* in the state of São Paulo, where Professor Moacyr worked in the 1960s and 70s, and for that reason, Professor Laurinda Ramalho de Almeida suggested I do an interview with him, who readily accepted the idea and four days later, on June 20, 2023, we held the conversation remotely, via Zoom.

What caught my attention was the enthusiasm that Moacyr spoke about the *Americana* project, remembering important passages and moments. The

conversation was so good that it lasted longer than expected... you know that good conversation that we don't want to end? So, at the end, we say goodbye and thank him for the conversation, but he talks a little more, and I thank him again... and just one more thing...

I asked about in-service training and throughout the interview I had a surprise: one of the members of the school I studied was a mathematics teacher in Americana and when Vocationals were abolished by the military dictatorship, some teachers went to teach in other schools and others created new schools. , which is the case of the Vera Cruz School, at the time called the Vera Cruz Experimental School.

In a way, with several professionals leaving Vocationals and going to other places, the experience of the innovative pedagogy of Vocationals arrived at my school. I, who, when studying the experiences of the 1960s and 70s, thought it had no relation whatsoever to the Vocational Schools, but I discovered that my school experience was greatly influenced by the practices they carried out and that despite having been closed during the dictatorship, Its influence continues to this day, including with the new generations, represented by my 15-year-old daughter who has been studying since she was 4 years old at the same school I studied at.

This reminds me of the association called GVive, which deals with the memory of Vocationals and which has the verb "live" in its name, as I feel that this experience of Vocationals lives and pulsates to this day, to a lesser or greater degree, in some schools in São Paulo. Paul.

My school played a healing role in my life. I close my eyes and silently thank all the educators in the years before my school life and I thank Professor Moacyr for making me who I am today.

Maira Malzoni

References

- Silva, M. da. (2000) Professional development at school: the Vocational experience, in: Educational Psychology. São Paulo, 10/11, 1st. and 2nd. without. 2000, pp. 101-114.
- da Silva, M. (1999). Revisiting the vocational gymnasium: a "locus" of continued training (Doctoral Thesis, Pontifical Catholic University of São Paulo.).
- da Silva, M. (2002) School-centered teacher training – an introduction. São Paulo, EDUC, Trilhas series.

Received on: 02 May. 2024.
Approved on: 04. Jun. 2024.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

RELACIONES ENTRE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

Mitsuko Aparecida Makino Antunes¹; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Laurinda Ramalho de Almeida²; <https://orcid.org/0000-0002-9596-7008>

Moira Malzoni³; <https://orcid.org/0009-0003-9184-2085>

Ruzia Chaouchar dos Santos⁴; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

Estamos muy contentos de presentar este nuevo número de la Revista de Psicopedagogía, con una amplia temática y con el sello de siempre: el compromiso académico y social de la producción científica de nuestra área. Cabe señalar que uno de los artículos aborda el importante tema de la salud mental de los docentes durante las restricciones necesarias para evitar la propagación del COVID durante la pandemia: Pandemia y enseñanza remota: repercusiones en la salud mental de los docentes y la salud mental de los docentes en la pandemia. Dos artículos abordan dos temas estrechamente articulados: Construcción y Evaluación de la eficacia de una intervención antirracista basada en la enseñanza de la cultura y la psicología africana y afrobrasileña, los pueblos indígenas y el currículo, temas que consideramos de interés. relevancia fundamental y sobre el cual afirmamos la potencia del aporte de la Psicopedagogía a su comprensión y a una intervención eficaz sobre estas heridas históricas y persistentes en nuestra sociedad; ¡Es necesario que haya más investigaciones comprometidas con este tema! Tres artículos presentan investigaciones relativas a la formación profesional: Praxis en la formación de psicólogos para actuar en salud mental y Cuéntame de ti: un estado de conocimiento sobre el psicólogo-docente tratan sobre la formación en psicología y las prácticas educativas: Habilidades Sociales de Académicos de Centros de Práctica Jurídica abarca la formación médica y jurídica respectivamente, contribuyendo con sus resultados a una reflexión profunda sobre la educación superior y sus compromisos sociales. Uno de los textos, Aprendizaje y afectividad: voces infantiles

sobre el distanciamiento social y el regreso a la escuela, aborda aspectos de la legitimación y visibilización de las perspectivas de los niños sobre sus experiencias en el proceso de escolarización.

Y, como hemos sido recurrentes y alentados por nosotros, tenemos tres artículos que tratan de la educación de niños con discapacidad o sujetos de quejas escolares: un artículo histórico: Los niños y adolescentes atendidos por la Associação Barbacense de Assistência aos Excepcionais entre 1962 y 1971, otro sobre las quejas escolares y el recurrente y nocivo problema de la medicalización: Medicalización de la educación, TDAH y subjetividad: un estudio de caso más allá del diagnóstico y, completando. Este número también presenta un poderoso aporte del ensayo teórico Investigación colaborativa revolucionaria en educación especial que cubre los supuestos teórico-metodológicos para la Investigación colaborativa revolucionaria en educación especial. En la Sección Compartir, continuando con el debate iniciado aquí en números anteriores, el texto ¡Pero tiene un informe! Volviendo al tema del Decreto N° 10.502/2020 sobre Educación Inclusiva, derogado en 2023.

Sin embargo, necesitamos reafirmar nuestro compromiso con el debate sobre la educación actual y la situación nacional e internacional. ¡Hay muchos problemas! Alumnos de las clases populares que se vieron muy perjudicados por la precariedad o falta de recursos necesarios para minimizar los efectos de las restricciones de circulación como condición para prevenir el contagio por el virus COVID-19, están siendo ayudados a reducir la profundización de la ya enorme

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP –, São Paulo – SP, Brasil; miantunes@pucsp.br

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; laurinda@pucsp.br

3 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; mmalzoni@gmail.com

4 Universidade Nove de Julho – UNINOVE – São Paulo – SP – Brasil; ruziachaouchar@hotmail.com

desigualdad educativa y ¿social? Es necesario enfrentar el avance de la desinformación y la banalidad, a medida que se generan y aceptan relaciones de odio que afectan a las escuelas, así como el choque paradójico entre conocimiento científico y desinformación, socavando la función histórica de la educación como uno de los principales instrumentos de humanización. que socializa el conocimiento históricamente construido en todas sus expresiones. Estos son sólo algunos de los problemas que nosotros, comprometidos con el conocimiento científico generado por el encuentro entre la psicología y la educación, tenemos como desafíos para el futuro próximo si tenemos como proyecto la construcción de un futuro más amplio que luche por la preservación de la vida y vida para todos, con justicia, igualdad y democracia plena.

Y, hablando de vida, es necesario celebrar las vidas que se dedicaron a construir una educación pública democrática, igualitaria, con alegría, humildad y un profundo compromiso por construir un mundo mejor. ¡Estoy hablando de Moacyr da Silva! Guardo con mucho cariño los recuerdos de él que van desde mi entonces Curso de Bachillerato (fue director de mi querido Instituto Estatal de Educación Conselheiro Crispiniano) hasta su defensa de una tesis doctoral sobre Gimnasios Vocacionales, en nuestro Programa de Postgrado en Educación: Psicología de la Educación, de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. ¡Pero le doy la palabra a Laurinda Ramalho de Almeida y Moira Malzoni!

*Mitsuko Aparecida Makino Antunes
Ruzia Chaouchar dos Santos*

En memoria

Moacyr da Silva nos dejó en febrero de este año. Completó su maestría en Psicología Educativa en 1970, con el Prof. Joel Martins, se graduó en 1977. Regresó a la PUC en la década de 1990 para realizar su doctorado, con el Prof. Maria do Carmo Guedes, graduada en 1999.

Trabajó en la red pública estatal de São Paulo durante más de 30 años como docente, director, asesor pedagógico, supervisor docente y en funciones asignadas en órganos centrales de la Secretaría de Educación del Estado, habiendo participado en la redacción del primer Estatuto de Docencia en la Red Pública Estatal.

También trabajó en las Facultades Oswaldo Cruz, siendo uno de los organizadores del posgrado Lato sensu y en la Universidade São Marcos.

De todos los cargos y funciones que ocupó, el que más lo afectó como profesional fue el de asesor pedagógico del Gimnasio Vocacional Americana, en los años 60, y lo convirtió en su objeto de estudio en su doctorado, centrándose en la formación continua en la escuela. Dando voz a los profesionales que también participaron de esta experiencia innovadora en la educación brasileña, pero principalmente colocándose como protagonista, Moacyr nos presenta la organización curricular, el proceso de evaluación, el estudio del medio ambiente y el Consejo Pedagógico como instrumentos al servicio de la educación. desarrollo de la ciudadanía y formación continua. En palabras del profesor Newton Balzan, que participó de la comisión de calificación y defensa de su doctorado, Moacyr presentó, más que una simple investigación, una realidad vivida por los educadores paulistas de “(...) la educación educativa más seria, creativa y avanzada. experiencia jamás realizada en Brasil”. La tesis de Moacyr da Silva fue una de las elegidas para formar parte de la serie Trilhas, de EDUC (editorial de la PUC), con el título “La formación docente centrada en la escuela – una introducción”, publicada en 2002.

Cuando la experiencia pionera de los Institutos Vocacionales fue clausurada, después de 10 años de existencia, por la dictadura militar, que la consideró una propuesta subversiva, retomó su cargo de director del Instituto Estadual de Ensino Conselheiro Crispiniano, donde la joven que Ser, hoy, estudiaba el editor de este periódico, Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

Como su compañero de trabajo en las Facultades Oswaldo Cruz y en la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo y su docente del PEPG en Educación: Psicología de la Educación y, sobre todo, teniendo el privilegio de ser parte de su relación de amigos, le rindo homenaje. Un acérrimo defensor de la escuela pública de calidad.

Laurinda Ramalho de Almeida

Conocí al profesor Moacyr da Silva en junio de 2023, pero siento que formó parte de toda mi vida

Me encomendaron escribir un texto sobre el Gimnasio Vocacional Americana en el estado de São

Paulo, donde trabajó el profesor Moacyr en las décadas de 1960 y 1970, y por ese motivo la profesora Laurinda Ramalho de Almeida me sugirió hacerle una entrevista, quien aceptó de buena gana. la idea y cuatro días después, el 20 de junio de 2023, sostuvimos la conversación de forma remota, vía Zoom.

Lo que me llamó la atención fue el entusiasmo con el que Moacyr hablaba del proyecto Americana, recordando pasajes y momentos importantes. La conversación fue tan buena que duró más de lo esperado... ¿sabes esa buena conversación que no queremos que termine? Entonces, al final, nos despedimos y le agradecemos la conversación, pero él habla un poco más, y le vuelvo a agradecer... y sólo una cosa más...

Pregunté sobre la formación continua y a lo largo de la entrevista me llevé una sorpresa: uno de los integrantes de la escuela que estudié era profesor de matemáticas en Americana y cuando las vocacionales fueron abolidas por la dictadura militar, algunos profesores se fueron a enseñar a otras escuelas y otros crearon nuevas escuelas, como es el caso del Colegio Vera Cruz, en su momento llamado Colegio Experimental Vera Cruz.

De alguna manera, con varios profesionales saliendo de la Vocacional y yendo a otros lugares, llegó a mi escuela la experiencia de la pedagogía innovadora de la Vocacional. Yo, que al estudiar las experiencias de los años 60 y 70 pensé que no tenía relación alguna con las Escuelas Vocacionales, pero descubrí que mi experiencia escolar estuvo muy influenciada por las prácticas que llevaban a cabo y que a pesar de haber estado cerradas durante la dictadura, Su influencia continúa hasta el día de hoy, incluso con las nuevas generaciones, representadas por mi hija de 15 años que estudia desde los 4 años en el mismo colegio en el que yo estudié.

Esto me recuerda a la asociación llamada GVive, que se ocupa de la memoria de los Vocacionales y que tiene el verbo “vivir” en su nombre, ya que siento que esta experiencia de los Vocacionales vive y pulsa hasta el día de hoy, en mayor o menor medida. en algunas escuelas de São Paulo.

Mi escuela jugó un papel sanador en mi vida. Cierro los ojos y agradezco en silencio a todos los educadores de los años anteriores a mi vida escolar y agradezco al profesor Moacyr por hacerme quien soy hoy.

Moira Malzoni

Referencias

- Silva, M.da. (2000) El desarrollo profesional en la escuela: la experiencia Vocacional, en: Psicología de la Educación. São Paulo, 10/11, 1º. y 2do. sin. 2000, págs. 101-114.
- da Silva, M. (1999). Revisitando el gimnasio vocacional: un “locus” de formación continua (Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de São Paulo).
- da Silva, M. (2002) La formación docente centrada en la escuela – una introducción. São Paulo, EDUC, serie Trilhas.

Recibido el: 02 de mayo. 2024.

Aprobado el: 04. jun. 2024.



Este trabajo tiene una licencia internacional Creative Commons Attribution 4.0, que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente el trabajo original.

PANDEMIA E ENSINO REMOTO: REPERCUSSÕES NA SAÚDE MENTAL DOCENTE

Pedro Alves Fagundes¹; <https://orcid.org/0000-0001-8310-1314>

Samanta Cristina Wessel¹; <https://orcid.org/0000-0002-8412-7396>

Angela Helena Marin¹; <https://orcid.org/0000-0002-8056-8661>

Resumo

A pandemia de Covid-19 trouxe diversos desafios para a área da educação no Brasil, com o fechamento das escolas e a implantação do ensino remoto emergencial. Objetivou-se, neste artigo, avaliar as repercussões da pandemia e da adoção do ensino remoto na saúde mental de docentes sob a perspectiva de gestores de escolas públicas estaduais de Porto Alegre - RS. Trata-se de um estudo exploratório-descritivo de corte transversal e abordagem quantitativa, do qual participaram 51 gestores que responderam a um questionário *on-line* entre abril e setembro de 2021. Os dados, analisados por meio de estatística descritiva e correlação, revelaram a sobrecarga docente e os sentimentos de medo, frustração e incerteza perante as novas demandas. As correlações mais fortes e positivas foram entre o desafio de adaptar o formato das aulas e as adversidades no uso dos recursos tecnológicos e destes com a sobrecarga de trabalho, intensamente associados ao impacto da pandemia na saúde mental docente. O suporte escolar pareceu fortalecer os docentes perante dificuldades laborais e emocionais, sendo indissociável de políticas públicas que fomentem recursos estruturais à escola e a qualificação profissional. Conclui-se que o desenvolvimento de competências tecnológicas e socioemocionais podem prevenir danos à saúde mental dos professores em desafios vindouros.

Palavras-chave: Professores; Ensino Remoto; Pandemia; Saúde Mental; Escolas Públicas.

The COVID 19 pandemic and Remote Learning: Impacts on Teachers' mental health

Abstract

The Covid-19 outbreak brought several challenges to education in Brazil, as schools were closed and remote learning was in full swing. For this reason, we aimed to assess the repercussions of the pandemic and the adoption of remote learning on the mental health of teachers according to the view of the principals of state public schools in Porto Alegre-RS. This is a cross-sectional exploratory-descriptive study with a quantitative approach, in which 51 principals participated by answering an online questionnaire from April to September 2021. The analysis of the data through descriptive statistics and correlation disclosed that teachers are overloaded with feelings of fear, frustration, and uncertainty due to the new demands. There were also strong positive correlations concerning the challenge of adapting the lesson format, the setbacks in the use of technological resources, and the overload of work, which were deeply associated with the impact of the pandemic on the teachers' mental health. Professional support seemed to strengthen teachers towards work and emotional difficulties, therefore it cannot be detached from public policies that foster structural resources to the school and professional qualification. It can be concluded that the development of technological and socioemotional skills can prevent damage to the mental health of teachers in future challenges.

Keywords: Teachers; Remote Learning; Pandemic; Mental Health; Public Schools.

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Porto Alegre – RS – Brasil.

La pandemia y la enseñanza a distancia: repercusiones en la salud mental de los profesores

Resumen

La incidencia de la pandemia de la Covid-19 presentó varios desafíos en el sector educativo en Brasil, con el cierre de escuelas y la implementación de la enseñanza a distancia de emergencia. Por lo tanto, nos pusimos como objetivo evaluar las repercusiones de la pandemia y la adopción de la enseñanza a distancia en la salud mental de los profesores desde el punto de vista de los responsables de colegios públicos estatales de Porto Alegre-RS. Se trata de un estudio transversal exploratorio y descriptivo con enfoque cuantitativo, en el que participaron 51 responsables de colegios que respondieron un cuestionario online entre abril y septiembre de 2021. Los datos, analizados mediante estadística descriptiva y correlación, revelaron una sobrecarga para los profesores y sentimientos de miedo, frustración e incertidumbre ante las nuevas demandas. Las correlaciones más fuertes y positivas se dieron entre el desafío de adaptar el formato de las clases y las dificultades al utilizar los recursos tecnológicos y la sobrecarga de trabajo, intensamente asociadas al impacto de la pandemia en la salud mental de los docentes. El apoyo escolar pareció fortalecer a los profesores frente a las dificultades laborales y emocionales, de la mano con las políticas públicas que promuevan recursos estructurales a la escuela y la calificación profesional. El estudio concluye que el desarrollo de habilidades tecnológicas y socioemocionales puede prevenir daños a la salud mental de los docentes en futuros desafíos de este tipo.

Palabras clave: Profesores; Enseñanza a Distancia; Pandemia; Salud Mental; Colegios públicos.

Introdução

A disseminação da pandemia de Covid-19 trouxe diversos impactos para a área da educação no Brasil. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou a disseminação do novo coronavírus (Covid-19) ao status de pandemia (Morin & Carrier, 2020; Wang, Pan, Wan, Tan, Xu, Ho & Ho, 2020) e como forma de controlar sua expansão foram tomadas medidas sanitárias de distanciamento social que implicaram a interrupção do calendário escolar e o fechamento de escolas. Em função disso, a partir de 17 de março de 2020, através da portaria nº 343 do Ministério da Educação e Cultura (Ministério da Educação, 2020), ocorreu a permissão para substituição do ensino presencial nas instituições do país por atividades a serem realizadas por meio das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs). Assim, começou a adaptação para o modelo do ensino remoto em tempo real, que passou a ser utilizado em caráter emergencial e temporário (Barbosa, Viegas & Batista, 2020; De Sá, Narciso & Narciso, 2020).

A adesão ao ensino remoto acentuou certas dificuldades que o sistema educacional brasileiro já enfrentava, tais como: desvalorização docente, estrutura escolar limitada e desigualdade de acesso ao ensino, potencializando o impacto dos desafios inerentes à profissão sobre a saúde mental e bem-estar dos professores (Bessa, 2021). De todo modo, Gonçalves

e Guimarães (2020) lembram que mesmo antes da pandemia o trabalho docente já se configurava como uma atividade muito demandante no que diz respeito às altas cargas horárias de trabalho, funções emocionalmente desgastantes e alta exposição a estressores psicossociais. Cabe mencionar que a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1984) classifica a profissão docente como uma das mais estressantes e avalia o processo de ensinar como uma atividade extremamente desgastante.

Para a realização das aulas remotas foi necessário adotar uma série de planejamentos específicos que implicavam a reorganização das instituições escolares e a alteração das metodologias de ensino que já se apresentavam frágeis no ensino presencial (De Sá et al., 2020; Santos, Lima & Belmonte, 2020). A qualquer dia e horário era preciso se disponibilizar para dar conta de orientar e corrigir as atividades dos estudantes (Campos & Viegas, 2021; Castro et al., 2020; Saraiva, Traversini & Lockmann, 2020). Além disso, a falta de um contato frequente com outros profissionais da educação para a troca de ideias a respeito de práticas pedagógicas, levou a uma maior limitação no planejamento das dinâmicas em sala de aula e à sensação de um trabalho mais solitário (GESTRADO/CNTE, 2020; Santos et al., 2020). Tal aumento da carga horária e do ritmo de trabalho repercutiu tanto nas

rotinas profissionais quanto sociais dos professores, levando à queda na qualidade de vida docente (Silva, Estrela, Lima & Abreu, 2020).

Complementarmente, com o alto índice de evasão escolar durante a pandemia, o ensino remoto desmascarou o fato que muitos estudantes não tinham sequer os recursos materiais para conseguir acompanhar o ano letivo remotamente, uma vez que a desigualdade de acesso à internet e ferramentas digitais é uma realidade comum entre os estudantes de escolas da rede pública (Bessa, 2021). Dessa forma, os professores foram postos na difícil posição de protagonistas na reinvenção das atividades pedagógicas, ainda que sem participação direta nas decisões macropolíticas e nos moldes que ditaram os afazeres pedagógicos e administrativos do ensino remoto (Santos et al., 2020).

Frente a esse cenário, houve relatos de muitos sentimentos, a exemplo do medo, incerteza e angústia, além de cobranças, falta de delimitação do tempo de trabalho e de instrumentalização adequada para a utilização das ferramentas tecnológicas (Barbosa et al., 2020; CEPEDS, 2020; França, Silva & Feitosa, 2021; GESTRADO/CNTE, 2020; Silva, Estrela et al., 2020). Não se pode, portanto, minimizar as repercussões psicológicas que a pandemia causou e ainda tem causado aos indivíduos, em especial àqueles com maior vulnerabilidade a transtornos mentais ou pertencentes a um grupo de risco do Covid-19 (Pereira, Santos & Manenti, 2020; Wang et al., 2020; Wind, Rijkeboer, Andersson & Riper, 2020).

No contexto internacional, a pesquisa longitudinal realizada por Nabe-Nielsen, Christensen, Fuglsang, Larsen & Nilsson (2021) com mais de 2.000 professores da Dinamarca evidenciou que entre a primeira e a segunda onda de Covid-19 no país houve um aumento de 27% para 84% nos relatos de medo de infecção e de transmissão, esgotamento emocional, estresse e preocupação. Destacou-se que os professores que integravam um grupo de risco tiveram maior prevalência de medo de infecção e sua saúde mental foi mais prejudicada. De modo semelhante, Kim, Oxley & Asbury (2022) realizaram um estudo longitudinal para investigar o impacto da pandemia de Covid-19 na saúde mental de professores ingleses, constatando a diminuição contínua da saúde mental e do bem-estar dos profissionais ao longo do tempo. Dentre os fatores que contribuíram para esse resultado, os pesquisadores observaram: o cenário de incerteza, a alta carga de trabalho, as percepções negativas quanto à sua profissão,

a preocupação com o bem-estar das outras pessoas, os problemas de saúde e ver-se diante da necessidade de assumir múltiplos papéis. Já entre os recursos positivos do contexto laboral com potencial protetor estavam a autonomia, o uso de múltiplas estratégias de enfrentamento adaptativas e a percepção de apoio social. Para Hidalgo-Andrada, Hermosa-Bosano, & Paz (2021), que avaliaram professores equatorianos ($n = 394$) no período de ensino remoto, ser do sexo feminino e precisar se dividir entre o trabalho e outras responsabilidades em suas casas, como o cuidado de crianças menores de 11 anos e/ou idosos são características que se associam ao maior sofrimento psicológico e percepção de estresse.

No Brasil, o estudo de Souza, Dell'Agli, Da Costa & Caetano (2021) identificou sintomas de estresse, ansiedade e depressão em pelo menos 92% da amostra ($n = 733$), demonstrando a urgência e a gravidade do impacto das demandas acionadas pelo período pandêmico no estado de saúde mental dos docentes. Ademais, os professores consideravam o apoio institucional insuficiente, principalmente no que se refere ao suporte técnico para o uso de ferramentas tecnológicas (Castro, Rodrigues & Ustra 2020), reafirmando os dados de GESTRADO/CNTE (2020), que revelou que somente cerca de um terço dos professores brasileiros recebia apoio da sua rede de ensino em momentos de altas demandas e exposição a estressores. O apoio institucional aos professores tem sido indicado como fundamental, por possibilitar aos profissionais a percepção de estarem trabalhando coletivamente e compartilhando estratégias para realizar as atividades (Gonçalves & Guimarães, 2020), o que diminui a sensação de sobrecarga.

Tendo em vista o exposto, o objetivo do presente estudo foi avaliar as repercussões da pandemia e da adoção do ensino remoto na saúde mental de docentes sob a perspectiva de gestores de escolas públicas estaduais de Porto Alegre - RS, abrangendo todos os níveis de ensino. Os gestores escolares são profissionais da educação, com formação mínima em pedagogia e têm o papel de gerir a escola a partir das diretrizes e políticas públicas educacionais e de implementar o projeto pedagógico da instituição (Lei nº 9.394, 1996). Com a eclosão da pandemia de Covid-19, esses profissionais se viram diante do desafio de planejar estratégias de trabalho de forma rápida e efetiva, amparando a sua

comunidade escolar. Sendo assim, a percepção dos gestores pode contribuir com a compreensão dos impactos da pandemia na saúde mental docente.

Método

Delineamento e participantes

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo de corte transversal e abordagem quantitativa. A amostra foi composta por 51 gestores de escolas vinculadas à Primeira Coordenadoria de Educação (01 CRE) da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, os quais aceitaram participar do estudo. A 01 CRE conta com 247 instituições que abrangem todos os níveis de ensino, correspondendo ao total de escolas estaduais da cidade de Porto Alegre.

Instrumento

Os participantes responderam a um questionário *on-line*, disponibilizado pelo aplicativo *Google Forms*, com questões fechadas que visavam caracterizar as escolas e avaliar os efeitos da pandemia e do ensino remoto na saúde mental dos professores. O instrumento também contava com questões abertas que buscavam aprofundar a compreensão das repercussões da pandemia na saúde mental da comunidade escolar.

Procedimentos Éticos e de Coleta de Dados

Este estudo faz parte de um projeto maior, denominado “Repercussões da pandemia de COVID-19 na relação família-escola e na saúde mental da comunidade escolar”, que foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade do Federal do Rio Grande do Sul (CEP/IP-UFRGS; CAAE: 43259921.6.0000.5334). Portanto, todos os preceitos éticos foram atendidos.

Com a colaboração da 01 CRE, todos os gestores das escolas pertencentes à rede estadual de Porto Alegre receberam por e-mail o convite para participar da pesquisa, assim como o acesso ao questionário *on-line*, que ficou disponível entre os meses de abril e setembro de 2021. Aqueles que aceitaram participar do estudo, concordaram com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e deram seguimento ao preenchimento do instrumento, que levava cerca de 20 minutos.

Procedimentos de análise de dados

Os dados quantitativos, derivados das questões fechadas, foram analisados por meio de estatísticas descritivas (frequência, porcentagem, média, desvio padrão) e de análises de correlação, com averiguação da normalidade da distribuição dos dados pelo teste de Kolmogorov-Smirnov. Eles foram organizados e examinados através do software SPSS 23.0 (Statistical Package for Social Sciences, version 23.0).

Resultados

Inicialmente, foram analisados os dados para caracterização do perfil dos gestores escolares que participaram do estudo. As perguntas envolveram faixa etária, gênero, tempo de experiência profissional e cargo dos participantes. Além disso, foi verificado o perfil de cada escola, considerando variáveis como o número de alunos, de professores e de funcionários, além do nível de ensino atendido e da sua localização.

Observou-se que 46 dos gestores (90.2%) eram do sexo feminino e tinham, em média, 52.84 anos ($dp = 7.54$). O tempo médio de experiência, em meses, era de 79.80 ($dp = 104.69$), o que indica aproximadamente sete anos no cargo de gestão. A maioria ($n = 37$) se identificou como professor (72.5%), seis como pedagogos (11.8%) e outros seis (11.8%) como orientadores educacionais. Apenas um gestor (2%) se identificou como diretor e outro (2%) como psicólogo.

No tocante às escolas, 39 delas (76.5%) eram de ensino fundamental; seis (11.8%) de ensino fundamental e médio; quatro (7.8%) de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e duas (3.9%) apenas de ensino médio. A maior parte se localizava na zona sul de Porto Alegre ($n = 29$; 56.9%) e as demais na zona leste ($n = 10$; 19.6%), na zona norte ($n = 6$; 11.8%) e na zona central ($n = 6$; 11.8%). Elas tinham uma média de 434.67 alunos ($dp = 323.32$), 25.69 professores ($dp = 16.97$) e 6.92 funcionários ($dp = 3.46$).

Em um segundo momento, foram analisadas as questões referentes à percepção dos gestores sobre os desafios do ensino remoto. Nessa questão, foram considerados sete desafios para o trabalho docente durante a pandemia (escala Likert com pontos distribuídos entre “não está presente” a “está muito presente”), conforme pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1
Desafios para o Trabalho Docente no Ensino Remoto

| | |
|-----------|--|
| Desafio 1 | Pouca familiaridade com as ferramentas tecnológicas. |
| Desafio 2 | Sobrecarga de trabalho pela necessidade de readaptar a estrutura das aulas. |
| Desafio 3 | Ajustar o conteúdo para atender ao novo formato de aula. |
| Desafio 4 | Atender demandas pessoais e de trabalho no espaço doméstico. |
| Desafio 5 | Acolher demandas socioemocionais dos estudantes e das famílias. |
| Desafio 6 | Lidar com as possíveis frustrações advindas das mudanças no formato de aula. |
| Desafio 7 | Adaptar o conteúdo para atender ao calendário escolar. |

Na Figura 1, observa-se o quanto cada desafio estava presente na perspectiva dos gestores. Observou-se uma importante presença dos desafios

2 e 6. Não houve marcação da alternativa “Não está presente”.

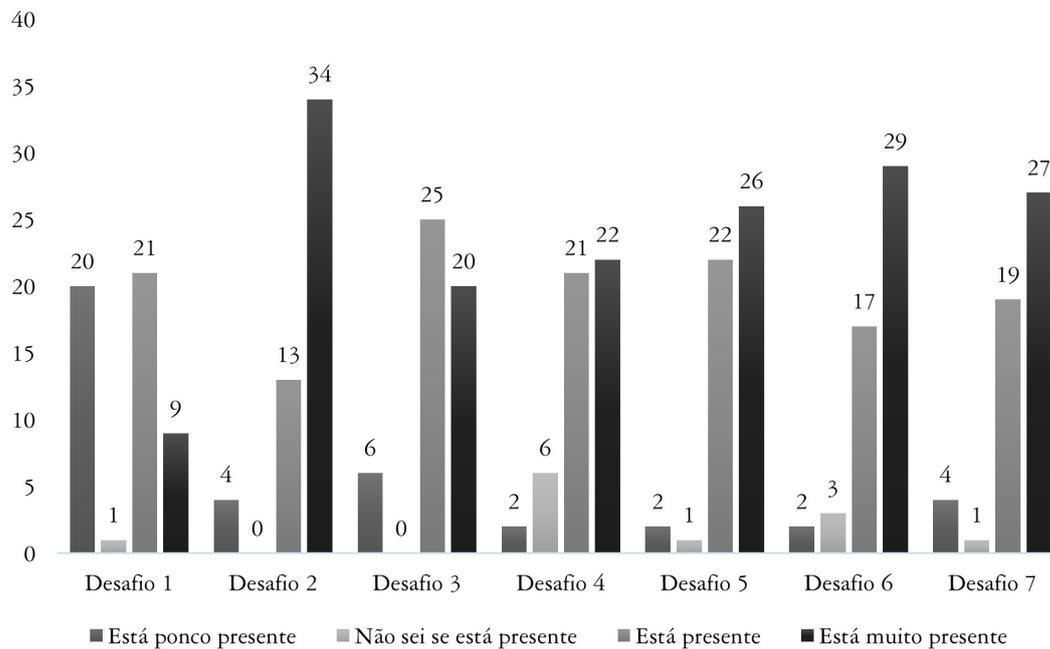


Figura 1. Desafios do Trabalho Docente segundo a Percepção dos Gestores

As questões seguintes do questionário examinaram a concordância dos gestores em relação a afirmativas sobre dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino remoto, cujas respostas atendiam

uma escala Likert (“concordo totalmente” a “discordo totalmente”). As afirmativas estão apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2
Dificuldades Enfrentadas pelos Professores no Ensino Remoto

| | |
|--------------|---|
| Afirmativa 1 | Utilizar recursos tecnológicos/digitais para dar aula tem sido um grande desafio para as escolas. |
| Afirmativa 2 | A necessidade de adaptação do formato de ensino tem impactado a saúde mental dos professores. |
| Afirmativa 3 | A preocupação em atender as demandas do currículo escolar em sua integralidade gera tensão aos gestores e professores da escola. |
| Afirmativa 4 | O medo das consequências da pandemia circunda os colaboradores da escola (diretores, coordenadores, professores etc.). |
| Afirmativa 5 | O cenário de incertezas sobre o formato das aulas e o calendário letivo gera estresse na comunidade escolar (funcionários, famílias, estudantes). |
| Afirmativa 6 | A dificuldade de avaliação da aprendizagem por consequência do modelo atual de aulas gera insegurança à comunidade escolar. |
| Afirmativa 7 | Professores que apresentam dificuldade de se organizar ao formato de trabalho atual procuram a escola em busca de suporte. |

Observou-se que as afirmativas 1 e 4 foram as que obtiveram maior concordância dos gestores. Não

houve marcação da alternativa “Discordo totalmente”. Os dados constam na Figura 2.

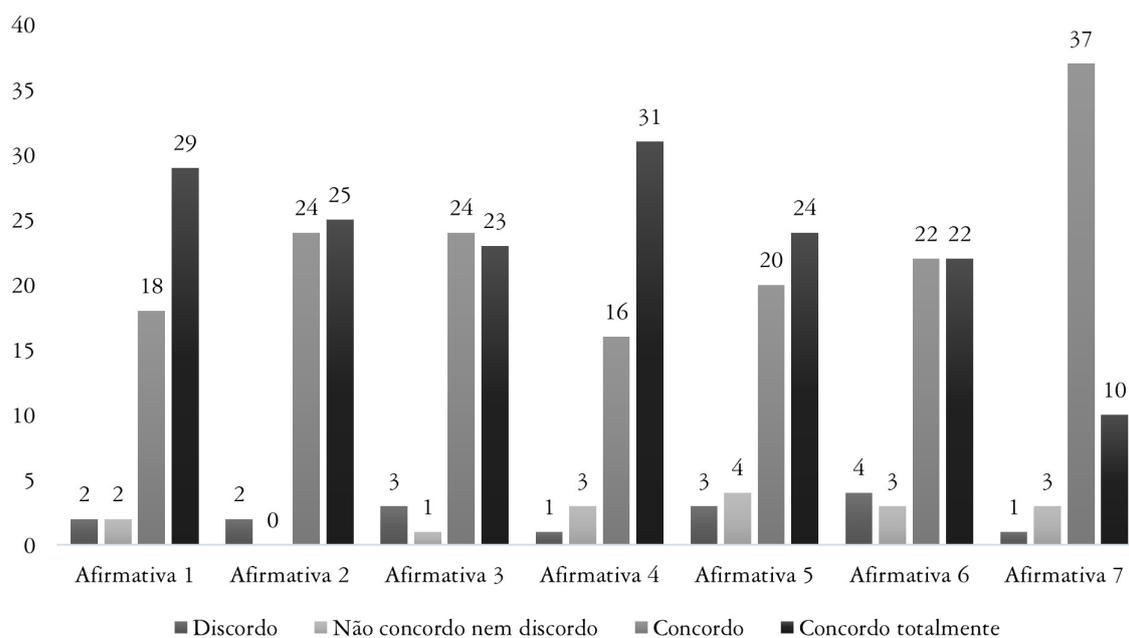


Figura 2. Dificuldades Enfrentadas pelos Professores segundo a Percepção dos Gestores.

Por fim, para identificar possíveis associações entre os desafios e as dificuldades docentes durante o

ensino remoto, foram realizadas análises de correlação de Spearman. Na Tabela 3 são apresentados os dados.

Tabela 3
Correlação entre os Desafios e as Dificuldades do Trabalho Docente no Ensino Remoto

| Dificuldades | Desafios | | | | | | |
|--------------|----------|-------|--------|-------|------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Afirmativa 1 | .40** | .54** | .32* | .33** | .21 | .36** | .55** |
| Afirmativa 2 | .35* | .42** | .18 | .07 | .09 | .50** | .40** |
| Afirmativa 3 | .19 | .31* | .32* | .08 | .14 | .39** | .42** |
| Afirmativa 4 | -.02 | .19 | .12 | .24 | .12 | .17 | .29* |
| Afirmativa 5 | .16 | .44** | .13 | .28* | .30* | .46** | .56** |
| Afirmativa 6 | .21 | .41** | .32* | .24 | .20 | .43** | .59** |
| Afirmativa 7 | .02 | -.10 | -.33** | .02 | .10 | .06 | -.18 |

Nota. * $p < .05$ e ** $p < .01$

Conforme é possível observar, em alguns itens, houve correlações moderadas a muito fortes ($r \geq 0.40$). O desafio 2, referente à sobrecarga de trabalho pela necessidade de readaptar a estrutura das aulas, relacionou-se com a maioria das dificuldades docentes avaliadas, sendo sua associação mais forte com a dificuldade em utilizar recursos tecnológicos/digitais para dar aulas ($r = .54$). O desafio 6, relativo a lidar com possíveis frustrações advindas das mudanças no formato de aula, também se mostrou associado à maior parte das dificuldades, especialmente no que se refere ao impacto da necessidade de adaptação do formato de ensino na saúde mental dos professores ($r = .50$). Ademais, é possível identificar que o desafio 7, que consistia na adaptação do conteúdo para atender ao calendário escolar, correlacionou-se de maneira forte a algumas dificuldades docentes, em especial à utilização de ferramentas tecnológicas ($r = .55$), ao cenário de incertezas pelo novo formato das aulas e calendário letivo ($r = .56$), e a insegurança quanto à avaliação da aprendizagem ($r = .59$). Observou-se, ainda, correlação fraca entre as dificuldades docentes e a busca por suporte nas suas escolas.

Discussão

O objetivo deste estudo foi avaliar as repercussões da pandemia e da adoção do ensino remoto na saúde mental de docentes sob a perspectiva de gestores de escolas públicas estaduais de Porto Alegre - RS, abrangendo todos os níveis de ensino. Os gestores participantes, cuja maioria era de mulheres professoras, estavam vinculados majoritariamente a escolas de ensino fundamental, localizadas na zona sul de Porto Alegre - RS. Dados como esse demonstram o grande envolvimento dos gestores com outras atividades

escolares, em especial a docência, indicando que, em geral, são profissionais que precisam atender demandas de ordens distintas. O fato de a maioria ser também professora indica a sua aproximação com a função, igualmente enfrentando os desafios e as dificuldades trazidas pelo ensino remoto durante a pandemia.

O impacto sobre a saúde mental dos professores devido à necessidade de adaptação ao formato de ensino remoto foi apontado pela maioria dos gestores no presente estudo. Foi preciso que os professores aprendessem a dividir o espaço doméstico com o espaço de trabalho, constituindo-se uma tênue fronteira entre o tempo de trabalho e de não-trabalho, o que pode ter contribuído para um maior esgotamento mental, corroborando o que fora apontado por Silva, Cardoso, Abreu & Silva (2020) e Hidalgo-Andrada et al. (2021).

Em especial, constatou-se que a sobrecarga de trabalho e a frustração pela mudança na estrutura das aulas foram bastante perceptíveis, exigindo grande adaptabilidade docente (Gonçalves & Guimarães, 2020). Este resultado corresponde a outros estudos que apontaram a sobrecarga de trabalho como uma das dificuldades mais presentes na prática docente durante a pandemia, o que pode desvelar a pouca ou insuficiente formação dos profissionais para lidar com as TDICS ou, ainda, o desengajamento dos alunos quanto às atividades propostas, fazendo com que os professores necessitassem incrementar as atividades de forma a atrair e manter sua atenção (Castro et al, 2020; Oliveira & Junior, 2020). Tal dado corrobora os achados de Souza et al. (2021), que sinalizaram que a maioria dos professores considerados relatou insatisfação e dificuldade com o ensino remoto, apresentando maiores escores de estresse, ansiedade e depressão. Ademais, Machado (2021) concluiu que os professores

em *home-office*, especialmente aqueles vinculados às séries finais do ensino fundamental, estavam se percebendo como mais sobrecarregados fisicamente e mentalmente em comparação com outros níveis de ensino, queixa acentuada por estressores como o excesso de ruídos durante as aulas *on-line*; conflitos com alunos ou responsáveis; pressões no trabalho e aumento de exigências cognitivas.

O outro desafio apontado pelos gestores diz respeito ao pouco tempo que os professores tiveram para a adaptação do conteúdo presencial para o remoto, gerando a pressão de acompanhar o calendário previsto sem novos atrasos. Nesse sentido, diferentes estudos têm demonstrado que o aumento da sobrecarga laboral; a dificuldade de gerir as demandas do trabalho diante da falta de recursos técnicos, pessoais e materiais; e a pressão para cumprir o calendário pré-estabelecido culminaram por desencadear nos professores a experiência de exaustão psicológica (Campos & Viegas, 2021; Castro et al., 2020; Gonçalves & Guimarães, 2020; Hidalgo-Andrade et al., 2021; Oliveira & Junior, 2020; Saraiva et al., 2020).

O estado de exaustão, caracterizado pelo esgotamento físico e psíquico, falta de energia e entusiasmo no trabalho (Altobelli, 2020) se vincula à sensação de perda de sentido da prática docente, assim como sentimentos de fadiga, medo, ansiedade e depressão (Bessa, 2021; Monteiro & Souza, 2020; Silva, Estrela et al., 2020). Alia-se a isso, o esforço solitário para apropriar-se de novas linguagens e a exposição massiva às telas (celulares, computadores) que podem contribuir para uma percepção de esvaziamento da prática docente (Gonçalves & Guimarães, 2020) e levar ao sentimento de desqualificação intelectual e desencadeamento de doenças ligadas ao estresse (Souza et al., 2021).

Destaca-se, no entanto, a divisão de opiniões dos gestores quanto à familiaridade dos professores com as ferramentas tecnológicas, que pode estar remetendo a um cenário heterogêneo entre docentes com e sem conhecimentos prévios sobre as TDICS. Em contrapartida, a maioria dos gestores concordou que o uso de recursos tecnológicos/digitais para dar aula estava sendo um grande desafio para as escolas, dada a falta de disponibilidade de equipamentos e a dificuldade de oferta de formação e instrumentalização aos profissionais pela instituição. Segundo o estudo de Leite, Lima & Carvalho (2020), muitos professores sinalizaram que precisavam ter mais domínio das tecnologias, carecendo de formação para o desenvolvimento das

atividades remotas. Nessa direção, Souza et al. (2021) indicaram que a falta de apoio diretivo e de materiais por parte das escolas era uma das condições que colaboravam para a precarização do trabalho, impactando a qualidade de vida dos professores.

Entre as associações encontradas neste estudo, observou-se que a maioria das dificuldades docentes durante o ensino remoto se relacionava com o desafio de lidar com as frustrações advindas das mudanças no formato de aula e de adaptação do conteúdo para atender ao calendário escolar. Reconheceu-se a dificuldade de se pensar uma didática adequada para o espaço virtual e garantir o acesso dos alunos a esse espaço, o que tem se associado ao aumento do estresse e à piora das condições de saúde mental dos professores (Juárez-Díaz & Perales, 2021; Lima & Abreu, 2020; Mateus & Andrade, 2021; Monteiro & Souza, 2020; Silva, Estrela et al., 2020; Souza et al., 2021).

As correlações mais fortes e positivas se estabeleceram entre o desafio de adaptar o conteúdo das aulas para o formato remoto e a dificuldade de utilizar recursos tecnológicos/digitais. Tal dificuldade também teve correlação forte e positiva com o impacto da pandemia de Covid-19 na saúde mental docente. De forma semelhante, o estresse gerado pelas incertezas sobre o calendário letivo e o formato das aulas se associou fortemente com a dificuldade de avaliação da aprendizagem. Além disso, a sobrecarga de trabalho se correlacionou moderadamente ao desafio de utilizar recursos tecnológicos/digitais.

Diferentes estudos já vinham mostrando que a falta de formação adequada a respeito das novas tecnologias exigiu novas competências e um aumento dos esforços docentes para manter uma metodologia inovadora em sala de aula, levando à intensificação da exaustão e de sintomas físicos e emocionais dos profissionais (Altobelli, 2020; Castro et al., 2020; Pereira et al., 2020; Oliveira & Junior, 2020; Saraiva et al., 2020). Said-Hung, Marcano & Garzón-Clemente (2021); verificaram que professores de instituições públicas latinoamericanas relataram níveis mais altos de ansiedade do que aqueles de instituições privadas, diferença relacionada principalmente aos recursos disponíveis em cada rede e às habilidades tecnológicas dos profissionais. Para Juárez-Díaz e Perales (2021), as limitações de acesso, manejo e interação por meio da *internet* levaram à vivência de sentimentos negativos tanto de professores quanto de estudantes durante o período de ensino remoto emergencial no México,

sendo que professores com treinamento anterior em TDICS referiram melhores experiências para desenvolver seu trabalho. Tal dado foi corroborado pelos estudos de Mateus e Andrada (2021) e de Hidalgo-Andrade et al. (2021), que constataram que professores com formação prévia e experiência com ensino *on-line* apresentaram menores níveis de angústia, estresse percebido e maiores níveis de satisfação com a vida.

Ao se analisar a questão referente à dificuldade de os professores procurarem a escola para obter suporte na organização do trabalho remoto, foi constatado que quanto maior a procura por suporte escolar, menor tende a ser a dificuldade dos professores para lidar com a adaptação do conteúdo para o formato de ensino. Nesse sentido, destaca-se a importância de um efetivo apoio escolar em momentos desafiadores, como foi a transição do ensino presencial para o remoto, uma vez que sua falta ou a falta de procura por ele, pode se refletir na qualidade do ensino, além afetar a saúde mental e o bem-estar do trabalhador (Castro et al., 2020; Ferreira, 2020; GESTRADO/ CNTE, 2020; Gonçalves & Guimarães, 2020; Kim et al., 2022; Said-Hung et al., 2021; Souza et al., 2021).

Em conjunto, os resultados obtidos neste estudo evidenciam que o impacto verificado na saúde mental dos professores está fortemente relacionado com as preocupações em atender um alto nível de demandas de adaptação curricular, assim como a incertezas sobre o formato das aulas, a pressão por cumprir o calendário letivo, a dificuldade para avaliar a aprendizagem dos estudantes e a falta de apoio institucional. Estes fatores favorecem a incidência de sofrimento psíquico, como o estresse, a ansiedade e a depressão (Barbosa et al., 2020; França et al., 2021, Gonçalves & Guimarães, 2020; Said-Hung et al., 2021; Silva, Estrela et al., 2020).

Sabe-se que muitos dos desafios e das dificuldades docentes percebidas pelos gestores poderiam ter sido amparadas por um maior suporte institucional. Um exemplo disso é o estudo de Ferreira (2020), que constatou que os sintomas de medo, incertezas e ansiedade durante o ensino remoto eram mais presentes entre os docentes que sinalizavam falta de suporte por parte das instituições. Entretanto, faz-se necessário ponderar que as próprias instituições escolares não estavam preparadas para as mudanças ocorridas, assim como, possivelmente, também não receberam suporte das instâncias superiores da estrutura educacional do país (Sarmiento & Menegat, 2020).

Conclui-se, portanto, que as instituições escolares urgem por fomento de recursos para que suas equipes possam responder aos novos desafios desencadeados pela pandemia de Covid-19, tais como a eclosão do meio digital como forma de ensinar, aprender e se relacionar, que deve perpassar a formação inicial e continuada desses profissionais. Nesse sentido, Mateus e Andrada (2021) apontaram a importância de políticas públicas para equalização das condições de acesso e operacionalização de novas formas de exercer o trabalho docente a fim de minimizar os riscos de uma desigualdade ainda maior na qualidade da educação entre as diferentes realidades socioeconômicas do país.

Como forma de responder aos desafios ocasionados pela pandemia de Covid-19, a International Task Force on Teachers for Education 2030 (2020) defendeu que uma maneira de diminuir as demandas de trabalho, associadas à alta carga de tarefas, incerteza e baixa percepção de valorização da categoria, é garantir uma linha de comunicação colaborativa e consultiva entre o governo e a comunidade de educadores para o desenvolvimento e a implementação de estratégias de enfrentamento que considerem a realidade observada pelos profissionais. Conforme Kim et al. (2022), a participação dos docentes no planejamento de ações e políticas para a escola pode favorecer que eles se preparem com antecedência para desafios futuros, distribuindo, assim, sua carga de trabalho e reduzindo o medo diante de cenários incertos. Complementarmente, perceber-se contribuindo para o futuro de sua profissão, também pode gerar benefícios para a saúde e o bem-estar pela percepção de sentido da prática diária.

Outro ponto destacado pelos gestores como muito presente entre os desafios enfrentados pelos professores foi o acolhimento das demandas socioemocionais dos estudantes e das famílias. Para Brandenburg, Maciel, Baron, Costa & Santana (2021), o grande impacto ocasionado pelas mudanças no processo de ensino e aprendizagem levantou a questionamentos sobre a carência de políticas públicas educacionais que contemplem as competências socioemocionais dos professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, tais como a abertura ao novo, a resiliência emocional, a empatia, o engajamento com os outros e a responsabilidade para consigo mesmo, entendida como autogestão.

Merece menção a defesa de Bisquerria (2020), afirmando que o reforço das competências digitais dos docentes deve estar associado a ações e programas que

visem o desenvolvimento de competências socioemocionais, a fim de que se minimize o impacto do estresse e da ansiedade em situações inesperadas na vida cotidiana ou profissional. Tal iniciativa pode estar presente desde a formação dos professores que, incrementada em nível psicossocial, poderá instrumentalizá-los na gestão emocional e no enfrentamento ativo de cenários incertos e exigentes como os vivenciados no período estudado, com estratégias de enfrentamento, tais como organização do tempo e cumprimento de orientações ou hábitos saudáveis. Dada a natureza educativa da profissão docente, é possível supor que as iniciativas aqui levantadas para a promoção da saúde mental desses profissionais reverberem também nos estudantes e suas famílias, podendo ter um impacto significativo na saúde mental da comunidade em geral.

Considerações finais

Observou-se a percepção dos gestores a respeito da sobrecarga dos professores, além de sentimentos de insegurança e medo diante de novas demandas que surgiram com a transição para o ensino remoto. Com a carga de trabalho aumentada para dar conta dos novos desafios, tais sentimentos parecem ter sido retroalimentados na medida em que a exaustão mental desencadeou sintomas de estresse, ansiedade e depressão, os quais devem ser concebidos em sua relação direta com a prática docente. Esse quadro, aliado à incerteza sobre o futuro profissional e em meio a uma grave crise sanitária e econômica enfrentada pelo país, impactou e pode seguir impactando a saúde mental dos professores, mesmo após a retomada do ensino presencial nas instituições do país.

Sabe-se que muitas das escolas e dos gestores demonstraram esforço em dar conta da instrumentalização necessária para os professores atenderem ao formato de ensino remoto. No entanto, tornou-se perceptível o despreparo e a sobrecarga docente, tanto física, devido à intensificação do trabalho, como emocional, frente aos próprios anseios e ao desafio de acolher demandas emocionais de alunos e familiares. Destaca-se que o suporte institucional é um recurso importante para que os professores atravessem momentos desafiadores com maior segurança e bem-estar, o que mostra a necessária organização das gestões escolares para atender demandas docentes, alinhadas às políticas públicas.

A relevância da temática discutida não se limita às implicações do contexto pandêmico do Covid-19 na saúde mental dos professores. Espera-se que as dificuldades e aprendizados suscitados por esta recente vivência reverberem em um esforço conjunto entre o campo da pesquisa, os diferentes setores da sociedade civil, os conselhos representativos da categoria docente e os órgãos públicos em prol da efetivação de políticas e iniciativas que fortaleçam a educação escolar no que se refere à estrutura, recursos, equipe, qualificação e cuidado em saúde mental dos professores, dos estudantes e de toda a comunidade escolar. Tal esforço vai ao encontro do objetivo de assegurar as premissas estabelecidas na LDB (Lei nº 9.394, 1996), tais como valorização do profissional de educação, a garantia de qualidade e gestão democrática do ensino público.

Destaca-se que os dados do presente estudo representam apenas uma parcela de gestores de escolas públicas de uma capital do sul do Brasil, assim como considerou apenas a sua percepção, sem acessar os próprios professores e outros dados que poderiam ampliar a compreensão sobre os impactos do ensino remoto na saúde mental docente. Sugere-se a continuidade de pesquisas que focalizem estratégias de enfrentamento e identifiquem recursos para promoção da saúde mental dos professores, dada a relevância social da categoria.

Destaca-se, por fim, que os resultados de pesquisas científicas têm o potencial de fornecer uma base consistente para proposição de planos e programas que perpassem os diferentes segmentos do contexto educativo desde o Estado, passando pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, os Conselhos profissionais até as instituições, suas gestões e colaboradores, a fim de atenuar os impactos observados e instrumentalizar as escolas para desafios vindouros frente ao cenário de contantes e rápidas mudanças que têm sido observadas globalmente, tanto no que se refere aos processos de saúde-doença, quanto no que diz respeito aos processos de trabalho e à forma de se relacionar com as TDICS.

Referências

- Altobelli, D. C. S. (2020). *Síndrome de burnout em professores docentes no contexto brasileiro: uma revisão integrativa*. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário Fametro – UNIFAMETRO. <http://repositorio.unifametro.edu.br/handle/123456789/881>

- Barbosa, A. M., Viegas, M. A. S., & Batista, R. L. N. (2020). Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, 25(51), 255-280. <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p255>
- Brandenburg, C., Maciel, J. C. da S., Baron, M. V., Costa, B. E. P. da, & Santana, J. R. (2021). Directors' opinion as to the influence of Covid-19 on the socioemotional-affective aspect of the school community. *Holos (Natal, RN)*, 37(4), 1-14. [10.15628/holos.2021.12086](https://doi.org/10.15628/holos.2021.12086)
- Bessa, S. (2021). Professores em tempos de pandemia: percepções, sentimentos e prática pedagógica. *Revista Devir Educação*, edição especial, 183-205. <http://dx.doi.org/10.30905/rde.v0i0.410>
- Bisquerra, R. (2020). El alumnado necesitará competencias emocionales para afrontar su futuro con mayores probabilidades de éxito. <https://www.educaweb.com/noticia/2020/05/27/entrevista-rafael-bisquerra-importancia-educacion-emocional-mas-alla-coronavirus-19195/>
- Campos, M. F., & Viegas, M. F. (2021). Saúde mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga. *Cadernos de Pesquisa*, 28(2), 417-437.
- Castro, D. P., Rodrigues, N. D. S., & Ustra, S. R. V. (2020). Os reflexos do ensino remoto na docência em tempos de pandemia da Covid-19. *Revista EDaPECI*, 20(3), 72-86. <http://dx.doi.org/10.29276/redapeci.2020.20.314543.72-86>
- Centro de estudos e pesquisas em emergências e desastres em saúde (CEPEDES, 2020). *Saúde mental e Atenção Psicossocial na Pandemia Covid-19: recomendações gerais*. Fundação Oswaldo Cruz, Brasília, 2020. <https://www.fiocruzbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Saude-Mental-e-Atencao-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomendacoes-gerais.pdf>
- De Sá, A. L., Narciso, A. L. C., & Narciso, L. C. (2020). Ensino retoma em tempos de pandemia: os desafios enfrentados pelos professores. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, [S.l.], v. 9, n. 1.
- Ferreira, A. L. (2020). *Sentimentos e dificuldades enfrentadas pelos professores em tempos de covid-19*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Carlos Campus de Sorocaba. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13576>
- França, R. F. C., Silva, A. A. S., & Feitosa, D. F. S. (2021). O ensino remoto na pandemia e a precarização da prática pedagógica de professoras de Porto Velho: pertinências e impertinências. *Revista Educar Mais*, 5(1), 139-156. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2219>
- Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO, 2020). *Trabalho docente em tempos de pandemia (Relatório técnico)*. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://abet-trabalho.org.br/relatorio-tecnico-trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia>
- Gonçalves, G. B. B., & Guimarães, J. M. M. (2020). Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, 14(30), 772-787. <https://doi.org/10.22420/RDE.V14I30.1203>
- Hidalgo-Andrade, P., Hermosa-Bosano, C., & Paz, C. (2021). Teachers' mental health and self-reported coping strategies during the Covid-19 pandemic in Ecuador: A mixed-methods study. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 933-944. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S314844>
- International Task Force on Teachers for Education 2030 (2020). Response to the COVID-19 Outbreak Call for Action on Teachers. UNESCO. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/response-covid-19-outbreak-call-action-teachers-0>
- Juárez-Díaz, C., & Perales, M. (2021). Language teachers' emergency remote teaching experiences during the Covid-19 confinement. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 121-135. <https://doi.org/10.15446/PROFILE.V23N2.90195>
- Kim, L. E., Oxley, L., & Asbury, K. (2022). "My brain feels like a browser with 100 tabs open": A longitudinal study of teachers' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 299-318. <https://doi.org/10.1111/bjep.12450>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Presidência da República.
- Leite, N. M., De Lima, E. G., & Carvalho, A. B. (2020). Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais, no contexto da pandemia da covid-19 em Pernambuco. *EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, 11(2), 01-15.

- Machado, M. C. (2021). *O peso de estar em casa: uma análise acerca da percepção das profissionais docentes em relação a sobrecarga de trabalho no home office*. Dissertação do Mestrado acadêmico. Universidade Federal do Pampa: Santana do Livramento. <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/5933>
- Mateus, J.-C., & Andrada, P. (2021). Docentes frente al Covid-19: cambios percibidos en Chile y Perú. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 14, 1–25. <https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.M14.DFCC>
- Ministério da Educação (2020). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. *Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19*. Diário Oficial da União. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
- Monteiro, B. M. M., & Souza, J. C. (2020). Saúde mental e condições de trabalho docente universitário na pandemia da COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(9), 1-16. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7660>
- Nabe-Nielsen, K., Christensen, K., Fuglsang, N., Larsen, I., & Nilsson, C. (2021). The effect of COVID-19 on schoolteachers' emotional reactions and mental health. *European Journal of Public Health*, 31(3). <https://doi.org/10.1093/EURPUB/CKAB164.014>
- Oliveira, D. A., & Junior, E. A. P. (2020). Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, 14(30), 719-735. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>
- Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1984). *O que é trabalho docente?* <http://www.oitbrasil.org.br/content/o-que-e-trabalho-decente>
- Pereira, H. P., Santos, F. V., & Manenti, M. A. (2020). Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 3(9), 1-9. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3986851>
- Said-Hung, E., Marcano, B., & Garzón-Clemente, R. (2021). Ansiedad académica en docentes y Covid-19. Caso instituciones de educación superior en iberoamérica. *Prisma Social*, 33, 289–305. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4202/4947>
- Santos, E. dos, Lima, I. S., & Sousa, N. J. (2020). “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 5(16), 1632-1648. <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1632-164>
- Saraiva, K., Traversini, C., & Lockmann, K. (2020). A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.16289.094>
- Sarmiento, D. F., & Menegat, J. (2020). Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. *Roteiro*, 45, 1–20. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.23370>
- Silva, A. F., Estrela, F., Lima, N. S., & Abreu, C. T. D. (2020). Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 30(e300216), 1-4. <https://scielosp.org/pdf/physis/2020.v30n2/e300216/pt>
- Silva, J. M. S., Cardoso, V. C., Abreu, K. E., & Silva, L. S. (2020). A feminização do cuidado e a sobrecarga da mulher-mãe pandemia. *Revista Feminismos*, 8(3), 149-161. <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42114>
- Souza, J. M., Dell’Agli, B. A. V., Da Costa, R. Q. F., & Caetano, L. M. (2021). Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line. *Teoria e Prática da Educação*, 24(2), 142-159. <https://doi.org/10.4025/tp.e.v24i2.59047>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus Disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- Wind, T. R., Rijkeboer, M., Andersson, G., & Riper, H. (2020). The COVID-19 pandemic: the ‘black swan’ for mental health care and a turning point for e-health. *Internet Interventions*, 20, e.10317. <http://dx.doi.org/10.1016/j.invent.2020.100317>

Recebido em: 01 de agos. 2022.

Aprovado em: 15 de jul. 2024.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS PARA ATUAÇÃO EM SAÚDE MENTAL

Raquel Lázara Alves Severino¹; <https://orcid.org/0000-0001-5561-2686>

Walter Melo²; <https://orcid.org/0000-0002-5755-0666>

Resumo

Um dos maiores desafios para a manutenção e continuidade da Reforma Psiquiátrica no Brasil é a formação de recursos humanos. As diretrizes curriculares dos cursos da área da saúde, incluindo a psicologia, apontam para a articulação entre ensino-pesquisa-extensão e para a inserção dos estudantes em serviços de saúde desde os primeiros períodos dos cursos. No caso específico da formação de psicólogos para a atuação no campo da saúde mental são fundamentais os debates sobre a inserção em equipe interdisciplinar e a articulação entre aspectos clínicos e sociais, que caracterizam a clínica ampliada. Assim, a atuação profissional é pensada a partir de um sujeito concreto em uma determinada situação. A educação pelo trabalho é pensada como uma estratégia pedagógica de articulação entre teoria e prática. Levando em consideração esses argumentos iniciais e tendo como parâmetro as noções de dialogicidade, criticidade e práxis, enfatizadas na obra de Paulo Freire, apresentaremos o estudo de caso do grupo de acompanhamento terapêutico (AT) de um núcleo de pesquisa de uma universidade federal. O grupo de AT desenvolveu atividades de 2014 a 2019, servindo de ferramenta pedagógica para a formação de estudantes de psicologia para a atuação no campo da saúde mental.

Palavras-chave: Formação do Psicólogo; Práxis; Acompanhamento Terapêutico; Saúde Mental; Paulo Freire.

Praxis in Formation of the Psychologist to Work in Health Care

Abstract

One of the biggest challenges for the maintenance and continuity of the Psychiatric Reform in Brazil is the training of human resources. The curricular guidelines of courses in the health area, including psychology, point to the articulation between teaching-research-extension and to the insertion of students in health services from the first periods of the courses. In the specific case of the training of psychologists to work in the field of mental health, debates on the insertion in an interdisciplinary team and the articulation between clinical and social aspects, which characterize the extended general practice, are fundamental. Thus, the professional performance is thought from a concrete subject in a given situation. Education through work is thought of as a pedagogical strategy for articulating theory and practice. Taking these initial arguments into account and having as a parameter the notions of dialogicity, criticality and praxis, emphasized in the work of Paulo Freire, we will present the case study of the therapeutic accompaniment group (TA) of a research center at a federal university. The TA group developed activities from 2014 to 2019, serving as a pedagogical tool for training psychology students to work in the field of mental health.

Keywords: Training of the Psychologist; Praxis; Therapeutic Accompaniment; Mental Health; Paulo Freire.

Praxis em la Formación del Psicólogo para Actuar en Salud

Resumen

Uno de los mayores desafíos para el mantenimiento y continuidad de la Reforma Psiquiátrica en Brasil es la formación de recursos humanos. Las orientaciones curriculares de los cursos del área de la salud, incluida la psicología, apuntan a la articulación docencia-investigación-extensión ya la inserción de los estudiantes en los servicios de salud desde los primeros periodos de los cursos. En el caso específico de la formación de psicólogos para actuar en el campo de la salud mental, los debates sobre la inserción en un equipo interdisciplinario y la articulación entre aspectos clínicos y sociales,

1 Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ – Minas Gerais – MG – Brasil; raquellazaraalves@gmail.com

2 Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ – Minas Gerais – MG – Brasil.

que caracterizan la clínica ampliada, son fundamentales. Así, el desempeño profesional se piensa desde un sujeto concreto en una situación dada. La educación a través del trabajo es pensada como una estrategia pedagógica para articular teoría y práctica. Teniendo en cuenta estos argumentos iniciales y teniendo como parámetro las nociones de dialogicidad, criticidad y praxis, enfatizadas en la obra de Paulo Freire, presentaremos el estudio de caso del grupo de acompañamiento terapéutico (AT) de un centro de investigación de una universidad federal. El grupo AT desarrolló actividades de 2014 a 2019, sirviendo como herramienta pedagógica para la formación de estudiantes de psicología para trabajar en el campo de la salud mental.

Palabras clave: Formación del Psicólogo; Práctica; Acompañamiento Terapéutico; Salud Mental; Paulo Freire.

Introdução

A Reforma Psiquiátrica brasileira se caracteriza como um processo social complexo que abrange quatro dimensões: jurídico-política, teórico-conceitual, sociocultural e técnico-assistencial. Nesse sentido, os usuários de serviços de saúde mental passam a ter os direitos garantidos através de leis e portarias ministeriais; os conceitos que sustentavam as práticas asilares (periculosidade e degenerescência) são substituídos pelas noções de atenção psicossocial e território, o debate sobre o campo da saúde mental deixa de ser assunto restrito a profissionais e os dispositivos de saúde passam a ser abertos e constituídos por equipe interdisciplinar (Amarante, 2007). A articulação desses aparatos jurídicos, teóricos, culturais e assistenciais possibilita a mudança nas maneiras de oferecer cuidado no campo da saúde mental.

Dentre as diversas profissões da saúde, a psicologia se insere no processo de Reforma Psiquiátrica de maneira fundamental, notadamente na organização de dispositivos como o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e o Serviço Residencial Terapêutico (SRT). No entanto, para garantir o cuidado integral, além das rupturas institucionais promovidas pelos serviços substitutivos ao asilo, deve ser observada *a outra face da clausura*, ou seja, a racionalidade manicomial está inscrita de maneira concreta em muros e grades, mas também de maneira subjetiva, caracterizando o *manicômio mental* (Pelbart, 1991). Nesse sentido, se as mudanças institucionais pretendem provocar rupturas em relação às práticas asilares; a criação de novos serviços de saúde mental deve estar articulada com a mudança de mentalidade. Para isso, o debate sobre a Reforma Psiquiátrica deve perpassar a formação dos profissionais de saúde.

A formação de recursos humanos é um dos maiores desafios para a continuidade do processo de implementação da Reforma Psiquiátrica em nosso país (Brasil, 2005). Os projetos pedagógicos do modelo

hegemônico não contemplam a formação de profissionais com o conhecimento necessário para a atuação no sistema público de saúde (Ceccim & Fuerwerker, 2004). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de psicologia (Brasil, 2018), a formação profissional deve prezar pelo compromisso social, garantindo a cidadania plena a todos. Além disso, a estratégia apresentada é de inserção dos estudantes em serviços de saúde desde os primeiros períodos do curso, associando teoria e prática de modo a possibilitar uma formação integral. Nesse sentido, o desenvolvimento de atividades articuladas de ensino-pesquisa-extensão deve fundamentar a formação dos psicólogos (Trombetta & Schmidt, 2015).

No caso específico da formação de psicólogos para a atuação no campo da saúde mental são fundamentais os debates sobre a inserção em equipe interdisciplinar e a articulação entre aspectos clínicos e sociais, que caracterizam a clínica ampliada, também denominada como clínica do sujeito (Campos, Cunha & Figueiredo, 2013). A maneira de abordar esses dois assuntos deve estar pautada na vinculação entre teoria e prática. Dessa forma, a atuação profissional é pensada a partir de um sujeito concreto em uma determinada situação: a inserção de um profissional em uma equipe e de um usuário em um contexto social, com seus vínculos de família, trabalho, moradia etc. (Baeta & Melo, 2020).

Levando em consideração esses argumentos iniciais, neste artigo será apresentado o estudo de caso do grupo de acompanhamento terapêutico (AT), do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Intervenção em Saúde – NEPSIS, da Universidade Federal de São João Del Rei. O grupo de AT atuou de 2014 a 2019, atendendo usuários do CAPS e do CAPS ad, inicialmente em projeto proposto para o edital do Programa de Educação pelo Trabalho – PET-Saúde Redes, parceria do Ministério da Saúde com o Ministério da Educação, seguindo, posteriormente, como estágio. Nas supervisões semanais eram debatidos os

atendimentos e escolhidos textos pertinentes para cada situação, com o objetivo de integrar teoria e prática, repensar os cenários de atuação e as elaborações conceituais. A ideia básica é de aproximação entre a formação profissional e o campo de trabalho (Thomaz, 2018), tendo como base as noções de dialogicidade, criticidade e práxis (Freire, 2005).

O acompanhamento terapêutico na formação do psicólogo

O acompanhamento terapêutico (AT) teve sua origem na Argentina e suas práticas chegaram ao Brasil na década de 1960. Inicialmente era denominado como auxiliar psiquiátrico ou amigo qualificado e, na década de 1980, foi adotado o termo AT (Benatto, 2013). O AT é uma clínica que acontece principalmente na rua, a céu aberto, tendo como principal característica o *setting* ampliado. Dessa maneira, as intervenções terapêuticas ocorrem na interface sujeito/sociedade, transitando pelo território como um espaço de ação humana (Santos, 2005; Cézar & Melo, 2018). O AT pode criar, portanto, condições para a circulação pela cidade, autonomia, apropriação do território e reinserção social (Pitiá & Furegato, 2009). Seguindo essas diretrizes, o AT está alinhado aos objetivos da Reforma Psiquiátrica.

Além de ser uma prática clínica que acontece no território e do possível alinhamento às diretrizes da Reforma Psiquiátrica, o AT pode ser um valioso dispositivo de formação universitária (Pallombine, 2006; Pitiá & Furegato, 2009). A proposta do AT do NEPSIS é de articulação dessas três características. O projeto do PET-Saúde Redes foi organizado em duas etapas. No primeiro ano, a equipe do CAPS elaborou uma lista de cento e onze usuários que necessitavam de algum atendimento em unidade básica de saúde, policlínica ou hospital. Os bolsistas do PET-Saúde Redes trabalharam a partir da concepção de apoio matricial (Campos, 1999; Campos & Domitti, 2007; Baeta & Melo, 2020; Melo & Melo, 2022). No segundo ano, foi organizado o grupo de AT com a intenção de acompanhar os usuários com maior dificuldade de inserção social.

Nos cinco anos de atividades do grupo de AT, a equipe contou com a participação de 36 estudantes, sendo um de biologia, seis de medicina e 29 de psicologia. O debate interdisciplinar, a inserção nos dispositivos de saúde, a constante interação com os

profissionais de saúde do município, as supervisões e o grupo de estudos articulam um arcabouço prático-teórico com o intuito de formar *profissionais de novo tipo* (Cerqueira, 1984). O processo formativo se caracteriza, portanto, pelo debate interdisciplinar, pela análise contextualizada de cada situação, pelo incentivo à reflexão crítica, pela articulação entre teoria e prática e pela organização de ações que apontam para um vetor comunitário (Melo, 2013). A aposta é que, ao longo dos anos, esses novos profissionais sejam multiplicadores de conhecimentos, desdobrando a formação profissional em práticas continuadas (Ceccim & Fuerwerker, 2004).

Em 2019, o grupo de AT do NEPSIS encerrou as atividades. Ficamos, então, com as seguintes questões: Em que medida, o grupo de AT contribui para o processo de formação de psicólogos para atuarem no campo da saúde mental? O grupo de AT contribui para a formação pautada na dialogicidade, criticidade e práxis?

A partir desses questionamentos, um dos integrantes do grupo de AT realizou uma pesquisa que foi desenvolvida no mestrado de psicologia. O objetivo geral da pesquisa foi avaliar em que medida o estágio em AT do NEPSIS da Universidade Federal de São João Del Rei é pautado pela práxis, isso é, se contribuiu com a formação crítica de psicólogos para atuação em saúde.

Método

Participantes

Os participantes da pesquisa foram os egressos do curso de psicologia da Universidade Federal de São João Del Rei que integraram o grupo de AT do NEPSIS.

Procedimentos

Como se trata de um grupo pequeno, com a maioria mantendo contato entre si, a opção foi pelo método bola de neve, método de entrevistas sequenciais que utiliza cadeias de referência (Vinuto, 2014). O psicólogo escolhido para ser o primeiro entrevistado foi o que participou por mais tempo do grupo de AT do NEPSIS. Ao final da entrevista, foi solicitada a indicação de informantes-chave. Dentre os psicólogos indicados para a segunda entrevista foi escolhido novamente o que participou por mais tempo e daí,

subsequentemente, até as informações ficarem saturadas. Assim, foram entrevistados cinco psicólogos: quatro trabalham ou trabalharam em serviços de saúde mental, três em consultório privado, um é mestrando em programa interdisciplinar, três são mestres em psicologia e um é doutorando em antropologia e professor universitário. Foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado procurando abarcar a importância do grupo de AT para a formação e para a atuação profissional: qual o entendimento de promoção da saúde, quais os contatos com o campo da saúde mental durante a graduação, quais estratégias terapêuticas foram mais marcantes, qual a importância da educação pelo trabalho, se existe relação entre o grupo de AT e as diretrizes da Reforma Psiquiátrica, e qual a relação entre a experiência de formação no grupo de AT e a atuação profissional. Neste artigo, todas essas questões foram aglutinadas em uma pergunta central: o grupo de AT do NEPSIS possibilitou a articulação entre teoria e prática?

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São João Del Rei e os entrevistados receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinando a autorização como participantes voluntários da pesquisa. Devido ao período da pandemia de COVID-19, as entrevistas foram realizadas por meio remoto, através de reuniões pelo *Google Meet*. Buscando resguardar os nomes dos entrevistados nas citações deste artigo, todos foram identificados como pessoas do sexo masculino e utilizamos a letra P para referir a psicólogo. Além disso, foram numerados de 1 a 5, de maneira aleatória, não necessariamente na ordem das entrevistas, sendo denominados, portanto, como P1, P2, P3, P4 e P5. As entrevistas foram analisadas a partir da análise de conteúdo (Bardin, 1977), sendo privilegiada neste artigo a categoria práxis.

A proposta de articulação entre teoria e prática

O primeiro ponto a ser destacado nas entrevistas sobre a possibilidade do grupo de AT articular teoria e prática, é o fato de as atividades do NEPSIS integrem ensino-pesquisa-extensão, indo ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2018) e do pensamento de Paulo Freire (1980). Nesse sentido, a práxis ganha centralidade na formação de *profissionais de novo tipo*, através de “(...) processos didáticos

individuais e grupais estimuladores da criatividade e espontaneidade dos alunos” (Cerqueira, 1984, p. 144). Esses argumentos são sustentados nas entrevistas:

(P5) No AT que teve essa prática, esse corpo no mundo que muito imediatamente a minha entrada, onde fiquei apenas seis meses apenas estudando e logo fui para a prática. E o próprio corpo no mundo eu acho que é um espaço de formação que é um ponto central. [...] O NEPSIS estava organizando um PET Saúde na Universidade Federal de São João Del Rei, e no segundo momento dele surgiu a proposta de acompanhamentos terapêuticos com os usuários de saúde mental da cidade. E o PET tem como princípio, baseado em Paulo Freire, baseado em outros autores, a ideia de que a gente aprende na práxis, aprende na relação com o mundo, na prática sendo refletida e na reflexão sendo praticada e esse movimento dialético, como Paulo Freire coloca muito, a dialogicidade no processo pedagógico que é necessário.

A atuação junto aos serviços de saúde é destacada, ou seja, é enfatizada a imersão na prática, com o estudante de psicologia agindo com o corpo inserido no mundo. Mas, a inserção não acontece sem a reflexão e, no momento inicial, são efetuados estudos que aproximam os integrantes do grupo de AT com os conceitos e diretrizes pertinentes à Reforma Psiquiátrica e à Reforma Sanitária. Após seis meses de estudos preliminares, os acompanhamentos terapêuticos foram iniciados e os estudos semanais foram integrados às discussões de casos. Esse ponto foi enfatizado por todos os entrevistados:

(P1) A gente teve um primeiro momento antes de ir para o campo, por exemplo, um momento em que a gente mergulhou com profundidade na literatura e na discussão sobre o papel do psicólogo na atenção primária, por exemplo. Em seguida, a gente vai para o campo, a gente vai para o território, vai para as instituições. Indo para as instituições, a gente não esgota esse mergulho na literatura, a gente continua, nas supervisões, fazendo as leituras. A gente faz essas leituras muito pautadas no que a gente estava trazendo do campo. É completamente articulada essa dimensão teoria e prática, muito articulada. (P2) A teoria junto com a prática permitia uma construção que era necessária dentro do contexto de formação em que a gente estava. Era a possibilidade mais próxima que a gente tinha da realidade profissional, então eu acho que ela foi muito importante, foi um divisor de águas.

A prioridade era, portanto, de vivenciar a prática, mas com aporte teórico e possibilidades de diálogo

com o supervisor, entre os colegas e, também, com os trabalhadores da rede de saúde. De acordo com Luiz Cerqueira (1984), uma das principais características dos trabalhadores de *novo tipo* é a disponibilidade de pensar e agir de maneira crítica, prezando sempre por ações condizentes com a Reforma Psiquiátrica. Os psicólogos relatam que os profissionais da saúde do município afirmavam que existia um grande abismo entre a universidade e os serviços de saúde, ou seja, que professores e estudantes não se integravam ao cotidiano da cidade. Por outro lado, nem sempre os profissionais da saúde participavam plenamente das propostas de estudos e debates:

(P1) A gente ouvia muitas coisas quando a gente estava nos estágios, por exemplo, de que era fácil fazer a crítica estando na universidade e de que quando a gente está no serviço é que a gente vai realmente ver o que acontece, como se existisse uma realidade paralela, como se existisse uma cisão entre a universidade e a prática.

Houve diversas tentativas de aproximação, de diálogo e de proposta de estudos em conjunto, mas a aproximação muitas vezes era negada. Talvez por perceberem que os estudos e orientações que os estagiários tinham eram ancorados na Reforma Psiquiátrica:

(P1) Tem gente, por exemplo, que se fecha dentro da universidade e não se articula com os serviços, com os saberes, não se propõe a repensar os próprios saberes, as próprias pesquisas, por exemplo. E tem gente, nos serviços, que acha que a universidade é mesquinha, que a universidade é soberba.

Alguns trabalhadores até se colocam à disposição para estudos e diálogos, mas, na maioria das vezes, eram questionados pela gestão quando faziam algo que era diferente do habitual. O movimento era, em grande parte, para perpetuar o modelo tradicional de cuidado. Campos, Cunha e Figueiredo (2013) dizem que pessoas nunca estão terminadas e faz uma analogia com os profissionais da saúde, que nunca estão totalmente prontos. É importante que se tenha uma formação constante após o término da graduação. A formação continuada é “(...) um processo que contribui para a construção da identidade profissional e do modo de vivenciar e realizar a prática em saúde e que, sobretudo no contexto de trabalho, pode ser instrumento de reflexão e transformação dessa prática” (p. 126). A Constituição Federal (Brasil, 1988) assegura que a formação continuada dos profissionais da saúde é de

responsabilidade do Sistema Único de Saúde (SUS). E, durante as entrevistas, foram feitas alusões a cursos oferecidos aos profissionais de saúde do município:

(P2) Existem alguns cursos que o SUS oferece, às vezes à distância e tudo o mais, mas isso não chega para os trabalhadores, isso não chega enquanto incentivo, isso não chega enquanto importância. Às vezes até se oferta alguma coisa, mas está tão distante da realidade do serviço que os trabalhadores não demonstram esse interesse, porque não sabem que aquilo é interessante, não sabem que aquilo é importante. Não tem uma proposta de qualificação do trabalho, da formação, não tem.

Os cursos são oferecidos pelas Secretaria Estadual de Saúde ou pelo Ministério da Saúde, mas não há uma estratégia efetiva para a formação dos trabalhadores do município. Paulo Freire (2011) diz sobre a necessidade de uma reflexão crítica sobre a realidade para que se proponha uma formação condizente com as necessidades da saúde da população:

(P2) A gente tem profissionais, hoje, nos serviços públicos, com remunerações bem abaixo de uma necessidade humana mesmo, de existência. A gente vê várias frentes de sucateamento dentro dos serviços, é tudo muito delicado. O trabalhador fica às vezes dez, 12 horas/dia no serviço. Se tem que fazer capacitação, ele pensa: “nossa, além das 12 horas, eu ainda tenho que... mais cinco, mais três, mais duas. Eu quero fazer isso, eu quero me desgastar – porque vira um desgaste – ou eu quero ir para a minha casa descansar”. A gente compete com situações que são muito delicadas. A capacitação não é percebida dentro dos serviços como trabalho, ela não está incutida dentro da carga horária. Por exemplo, o projeto de supervisão clínica tem sido interessante e importante porque ela acontece dentro do horário de trabalho. Tem muita resistência, claro, tem muitas fragilidades, dificuldades, desafios, mas percebo que eles se movimentam, eles tentam pensar, eles tentam produzir algo a partir do que eles estão pensando, do que eles estão fazendo. Mas muito porque a gente não está exigindo, entre aspas, mais do que já são exigidos, isso já está na realidade, dentro do contexto de trabalho deles, não é algo para pesar, é algo para somar. Eu acho que, talvez, a gente tenha que repensar a organização dos processos de trabalho para ver como eles vão comportar os processos de capacitação, e não que a capacitação seja mais uma carga de trabalho, se torne mais uma carga de trabalho.

A formação crítica pode contribuir também para que os futuros profissionais possam reivindicar melhores condições de trabalho e possibilidades para

uma vida digna, como menciona o psicólogo no trecho de entrevista acima: “A necessidade de repensar os métodos de ensino-aprendizagem necessários à formação em saúde passa também pelo reconhecimento das profundas transformações que dão novos contornos a sociedade contemporânea” (Campos Cunha & Figueiredo, 2013, p. 128). As constantes transformações na sociedade exigem um processo de formação permanente. Em nosso estudo de caso, o grupo de AT faz com que, ainda na graduação, o estudante entre em contato com importantes aspectos do campo da saúde mental, tanto no cotidiano de trabalho quanto nos momentos de supervisão. Esses conhecimentos podem servir de referência, como relata um dos psicólogos em relação à experiência de trabalho como psicólogo e, posteriormente, como supervisor de CAPS:

(P2) [...] a primeira equipe que trabalhei era uma equipe que já tinha uma experiência anterior, com diversas questões, mas ainda assim tinha uma experiência anterior. Depois que eu saí e venho para onde estou, os CAPS onde eu entrei, com os quais eu tive contato, onde eu produzi encontros, todos eram de profissionais que não tinham experiência, que não sabiam o que era, então a minha inserção ficava muito nesse lugar de orientação, de quem às vezes tentava contribuir com o serviço dizendo sobre qual era a proposta desse serviço, porque ele existia, qual era o sentido desse trabalho. Eu me vi ocupando esse lugar, e eu acho que foi muito pela formação que eu recebi, a que eu tive acesso. Eu falo que é um privilégio nesse sentido, porque a gente acaba se ocupando de espaços tão frágeis que, quando a gente percebe que a gente tem potência para contribuir nesse sentido, é um privilégio, é um diferencial. Eu me percebi tomando a frente dessas contribuições, sendo colocada e ocupando espaços de referência, de orientação, de coordenação, muito por conta dessa formação.

Uma formação que possibilite o profissional compreender os objetivos e motivos da Reforma Psiquiátrica auxilia na promoção de ações sejam efetivas às novas formas de cuidado: “(...) reorganizar o modelo assistencial, possibilitando a formação de *profissionais de um novo tipo* que, por sua vez, garantem a continuidade e avanço das novas formas de organizar a assistência” (Melo, 2013, pp. 30-31).

(P3) Eu acho que a prática do AT foi, sem dúvida, muito mais que só a prática, era uma prática reflexiva associada à teoria. Foi, sem dúvida, o que permitiu vários questionamentos, assim, sobre o nosso lugar como profissionais, sobre esse lugar de poder, que infelizmente muitas vezes a gente

tende a ocupar [...] é justamente a prática que proporciona esses olhares diferenciados aí na formação, e que proporciona, inclusive, a gente perceber o quanto é importante seguir em formação sempre, porque não acabou ali. No AT, foi o que possibilitou uma abertura para que a gente siga a cada dia de prática nossa atualmente, repensando e buscando ampliar o nosso olhar.

As ações e intervenções em que os acompanhantes terapêuticos propunham ou participavam em conjunto com os profissionais da rede de saúde ou até propostas e intervenções feitas pelos próprios colegas eram sempre produtos de uma prática reflexiva. É importante salientar que, por diversos motivos, muitas unidades formativas não oferecem possibilidades para a inserção nos serviços de saúde e, quando isso acontece, nem sempre são oferecidas as condições necessárias para o diálogo e a crítica. O foco, muitas vezes, é na aplicação de algum conhecimento previamente estipulado. Esses limites institucionais, metodológicos, pedagógicos e epistemológicos dificultam a articulação entre teoria e prática. No entanto, o relato dos psicólogos que integraram a equipe do grupo de AT do NEPSIS destaca que a preocupação constante em aliar teoria e prática permite a inserção em diversos campos de trabalho:

(P1) [...] nossa formação na Universidade Federal de São João Del Rei, que é uma formação muito articulada com a extensão. Eu falo, seguramente e categoricamente, que o que me formou e que me fez ser o profissional que eu sou hoje foi a participação nos projetos de extensão. Eu fiz uma formação muito em conjunto com a prática e muito em conjunto com os contextos de atuação, muito em conjunto com as pesquisas que vinham sendo desenvolvidas nesses grupos de extensão – não eram só extensão, mas de pesquisa também.

Esse relato confirma a hipótese da formação embasada no tripé ensino-pesquisa-extensão. Muitos estagiários tiveram possibilidades de ter a experiência da iniciação científica a partir de questionamentos oriundos da prática do grupo de AT, outros deram continuidade à pesquisa no mestrado e no doutorado. Faz-se necessário destacar que, dos cinco entrevistados, três pesquisaram no mestrado temas relacionados ao acompanhamento terapêutico aliado às diretrizes da Reforma Psiquiátrica, todas elas envolvendo, de alguma forma, o cuidado em saúde a partir de um olhar integral, estando ligados a algum serviço da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) ou do atendimento

clínico. Das três pesquisas de mestrado, uma foi sobre as possibilidades de intervenção a partir do AT do NEPSIS.

Sabemos que muitos outros questionamentos permanecem entre os egressos do grupo de AT e podem dar vida a outras pesquisas científicas, em âmbito de iniciação científica, mestrado e doutorado, pois “(...) não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino” (Freire, 2011, p. 30). Além disso, um dos integrantes do grupo de AT é, atualmente, docente em curso de graduação de psicologia e, futuramente, outros poderão exercer essa função, levando esses conhecimentos para a formação de novos profissionais. Esse debate é de fundamental importância para o processo de articulação entre a comunidade acadêmica e os serviços de saúde, e as supervisões se caracterizam como um momento privilegiado para a reflexão.

Um dos pontos destacados nas entrevistas foi a capacidade de circulação e de diálogo proporcionado durante a experiência do grupo de AT. A prática do acompanhante terapêutico consiste em sair dos moldes do *setting* tradicional, circulando pela cidade (Lancetti, 2016). Nos relatos, foi possível observar o trânsito de profissionais para a casa do acompanhado para separar a medicação, ida ao dentista, a um evento em uma cidade a mais de 300 Km de distância e, em todas essas andanças, há um objetivo traçado no projeto terapêutico de determinada pessoa. Um dos psicólogos, porém, traz uma questão extremamente importante, lembrando que nem todo AT está dentro do escopo da Reforma Psiquiátrica, pois um acompanhamento, mesmo que aconteça na rua, pode configurar uma prática de controle:

(P3) [...] o AT por si só não é uma prática antimanicomial, porque a gente pode fazer um AT totalmente nos moldes manicomial. Então, é importante estar atento para isso, porque ele pode sim vir a ser uma prática antimanicomial, mas isso exige de quem está atuando ali no AT conseguir estar amparado nos pilares da Reforma Psiquiátrica, conseguir estar trabalhando ali e se despidendo desse manicômio mental a cada dia. Pois, como a gente vem falando aí, não é o tipo de coisa que está dada [...]. Pois se a gente consegue atuar no AT a partir desses pilares, se a gente consegue pensar aí nessa perspectiva do direito à cidade, do ocupar a cidade, de ocupar os serviços também, de articular os serviços a partir da atuação no AT, de pensar mesmo nesse processo de construção de direito, de garantia de direito.

Mas, em relação ao grupo de AT do Núcleo NEPSIS, todos os entrevistados afirmam que ele está pautado nas diretrizes da Reforma Psiquiátrica. É possível perceber, portanto, que a principal proposta era formar profissionais que priorizassem o cuidado integral por meio de modalidades não tradicionais, enfatizando a qualidade de vida, as trocas sociais e a inserção no território. O olhar contextualizado no modo de ver as necessidades dos usuários de dispositivos de saúde mental permite a ressignificação dos pressupostos de anormalidade e de periculosidade.

A aproximação da formação acadêmica ao processo de trabalho, ao campo de atuação, favorecia o diálogo entre profissionais da rede de saúde e os estagiários, estabelecendo “(...) uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência” (Freire, 2011, p. 32). O suporte para essas ações acontecia semanalmente nos momentos de supervisão, integrando a experiência ao suporte teórico-metodológico e, mais que isso, possibilitando a circulação das falas, com as impressões, afetos, trocas e solidificação da produção de conhecimento. Paulo Freire (2011) denomina esse tipo de diálogo horizontal pelo termo dialogicidade.

O diálogo aberto tem a intenção de possibilitar a crítica compartilhada, a reflexão sobre as ações entre os diversos integrantes do grupo: “(...) através da reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2011, p. 47). A criação de possibilidades para a modificação das condições sociais desfavoráveis para a vida digna de ser vivida passa pela reflexão sobre as observações e ações realizadas, caracterizando a práxis como “(...) ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2013, p. 52). Os egressos apontam, de maneira constante, que os princípios da dialogicidade, criticidade e práxis foram fundamentais para o processo de formação e para a atual atividade profissional, garantindo a articulação entre teoria e prática.

Considerações finais

A inserção do estudante de psicologia no campo de práticas e na supervisão pautada pela dialogicidade caracteriza o modelo pedagógico do NEPSIS da Universidade Federal de São João Del Rei, apresentado aqui a partir do estudo de caso do grupo de AT. O processo de formação de um modo de pensar integrado às ações foi possível a partir da educação pelo trabalho,

aliado ao diálogo horizontal e à reflexão crítica. Assim, foram priorizados o cuidado integral, associando, aos aspectos subjetivos das pessoas acompanhadas, fatores históricos, sociais, políticos e econômicos. As entrevistas permitem perceber que esse processo formativo se estende e reverbera até os dias atuais, favorecendo a multiplicação do conhecimento a partir das atividades profissionais como psicólogos, supervisores e professores.

O grupo de AT do NEPSIS possibilitou uma formação crítica e a articulação entre teoria e prática. No caso específico da formação das profissões da saúde, a formação se desdobra de maneira continuada na organização de equipes interdisciplinares, na atenção integral, na articulação com a rede de serviços e no diálogo com a sociedade. No caso ainda mais específico da saúde mental, a formação alinhada às diretrizes da Reforma Psiquiátrica possibilita a desconstrução de instituições de caráter manicomial e da mentalidade carcerária que, muitas vezes, prepondera em algumas práticas e mesmo em políticas públicas, como o financiamento para as denominadas comunidades terapêuticas. O AT funcionou, portanto, como um estágio e, mais ainda, como uma estratégia pedagógica para a formação de *profissionais de novo tipo*.

Referências

- Amarante, P. (2007). *Saúde Mental e Atenção Psicossocial*. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz.
- Baeta, S. R., Melo, W. (2020). O apoio matricial e suas relações com a teoria da complexidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(6): 2289-2295. Recuperado em 5 janeiro de 2021, de <https://www.scielo.br/j/csc/a/kd3WzvRTYYN CgBnSry5GqPg/?format=pdf&lang=pt>
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições70.
- Benatto, M. C. (2014). *A Clínica do Acompanhamento Terapêutico no Brasil: uma análise da produção científica de 1985 a 2013* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Brasil. (2005). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. *Reforma Psiquiátrica e Política de Saúde Mental no Brasil*. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, novembro de 2005. Recuperado em 10 outubro de 2020, de: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Relatorio15_anos_Caracas.pdf
- Brasil. (2018). Conselho Nacional de Saúde. *Parecer Técnico nº 346/2018*. Brasília: Ministério da Saúde, 13 set. 2018. Recuperado em 8 de outubro de 2020, de https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/52748594/do1-2018-11-30-resolucao-n-597-de-13-de-setembro-de-2018-52748138
- Campos, G. W. S. (1999). Equipes de referência e apoio especializado matricial: um ensaio sobre a reorganização do trabalho em saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 4(2): 393-403. Recuperado em 10 setembro de 2020, de <https://www.scielo.br/j/csc/a/BLy9snvLVLbQRcZCzFGgyD/?format=pdf&lang=pt>
- Campos, G. W. S., Cunha, G. T., Figueiredo, M. D. (2013). *Práxis e Formação Paideia: apoio e cogestão em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Campos, G. W. S., Domitti, A. C. (2007). Apoio matricial e equipe de referência: uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(2): 399-407. Recuperado em 20 outubro de 2020, de <https://www.scielo.br/j/csp/a/VkBG59Yh4g3t6n8ydjMRCQj/?format=pdf&lang=pt>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1998). Brasília. Recuperado em 20 outubro 2020, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm
- Ceccim, R. B., Feuerwerker, L. M. (2004). O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 14(1): 41-65. Recuperado em 10 setembro de 2020, de <https://www.scielo.br/j/physis/a/GtNSGFwY4hzh9G9cGgDjqMp/?format=pdf&lang=pt>
- Cerqueira, L. (1984). *Psiquiatria social — problemas brasileiros de saúde mental*. São Paulo: Atheneu.
- Cézar, M. A., Melo, W. (2018). Centro de Atenção Psicossocial e território: espaço humano, comunicação e interdisciplinaridade. *História, Ciências, Saúde — Manguinhos*, 25(1): 127-142. Recuperado em 10 setembro de 2020, de <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/Rnd4H9LjdgRR9WqxbDWFm5q/?lang=pt&format=pdf>
- Freire, P. (1980). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Lancetti, A. (2016). *Clínica Peripatética*. São Paulo: Hucitec.
- Melo, W. (2013). *Oswaldo dos Santos*. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes.
- Melo, S. R. B., Melo, W. (2022). O apoio matricial como cooperação entre artífices no campo da saúde. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 26(e210278): 1-13. Recuperado em 3 fevereiro de 2022, de <https://www.scielo.br/j/icse/a/zzP6vgBgQqQTr5t9JKz4z9y/?format=pdf&lang=pt>
- Palombini, A. L. (2006). Acompanhamento terapêutico: dispositivo clínico-político. *Psyche*, 10(18): 115-127. Recuperado em 24 novembro de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382006000200012&lng=pt&nrm=iso
- Pelbart, P. P. (1991). Manicômio mental: a outra face da loucura. In: Lancetti, A. *SaúdeLoucura 2*. São Paulo: Hucitec. p. 131-138.
- Santos, M. (2005). *Da Totalidade ao Lugar*. São Paulo: EdUSP.
- Pitiá, A. C. A., Furegato, A. R. F. (2009). O Acompanhamento Terapêutico (AT): dispositivo de atenção psicossocial em saúde mental. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 13(30): 67-77. Recuperado em 13 setembro de 2021, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832009000300007>
- Thomaz, M. V. (2018). *Repensando o Acompanhamento Terapêutico no Campo da Saúde Mental: contribuições da teoria ator-rede* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São João del-Rei, São João Del Rei.
- Trombetta, L. C., Schmidt, H. F. (2015). A dialogicidade no ensino superior na perspectiva de Paulo Freire. *Anais Paulo Freire 2015 – IX Seminário Nacional com Paulo Freire: utopia, esperança e humanização*. Recuperado em 5 janeiro de 2021, de <https://www2.faccat.br/portal/?q=node/2624>
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44): 203-220. Recuperado em 20 outubro de 2020, de <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977/6250>

Recebido em: 06 de mar. 2022.

Aprovado em: 01 de out. 2023.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DE UMA INTERVENÇÃO ANTIRRACISTA PAUTADA NO ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Arlene Ferreira de Almeida¹; <https://orcid.org/0000-0001-9767-8843>

Tiago Jessé Souza de Lima²; <https://orcid.org/0000-0001-8840-4285>

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi construir e avaliar a eficácia de uma intervenção baseada no ensino da cultura africana e afro-brasileira no fortalecimento da identidade social e da autoestima em crianças negras e na conscientização sobre o racismo em crianças brancas e negras. A intervenção foi baseada no *Currículo em Movimento* do Distrito Federal, que inclui conteúdos relacionados à história e à cultura negra. As intervenções antirracistas são importantes para o processo educacional brasileiro, mas ainda é um tema pouco estudado e desenvolvido no Brasil. Pensar em intervenções que possam ser replicadas nas escolas é um grande passo para melhorar a qualidade de vida dos estudantes negros e combater o racismo no Brasil. Os objetivos específicos incluíram a construção de uma intervenção multicultural baseada no ensino da cultura africana e afro-brasileira, a avaliação do efeito da intervenção na identificação racial e autoestima em crianças negras e avaliação do efeito da intervenção na percepção do preconceito racial em crianças brancas e negras. O estudo envolveu 53 estudantes matriculados em duas turmas do quinto ano em uma escola no Distrito Federal. Os resultados não mostraram diferenças significativas entre o grupo que recebeu a intervenção e o grupo controle, mesmo levando em consideração a cor da pele dos participantes. No entanto, o número reduzido de participantes limita o poder de encontrar resultados significativos e deve-se ter cautela ao interpretar os resultados.

Palavras-chave: Intervenção; Cultura africana; Identidade Social; Autoestima; Racismo.

Construction and Evaluation of the Effectiveness of an Anti-Racist Intervention Based on Teaching African and Afro-Brazilian Culture

Abstract

The objective of this article is to construct and evaluate the effectiveness of an intervention based on teaching African and Afro-Brazilian culture in increasing social identity and self-esteem in black children, and in raising awareness about racism in both white and black children. The intervention is based on the Curriculum in Movement of the Federal District, which includes content related to black history and culture. Antiracist interventions are extremely important for the Brazilian educational process, but unfortunately, they are still a little studied and developed topic in Brazil. Thinking about interventions that can be replicated in schools is a big step towards a better quality of life for black students and towards combating racism in Brazil. The specific objectives include building a multicultural intervention based on teaching African and Afro-Brazilian culture, evaluating the effect of the intervention on racial identification and self-esteem in black children, and evaluating the effect of the intervention on the perception of racial prejudice in both white and black children. The study involved 53 students enrolled in two fifth-grade classes in a school in the Federal District. The results showed no significant differences between the group that received the intervention and the control group, even when taking into account the participants' skin color. However, the small number of participants in the study reduces the power to find a significant result, and caution should be taken when interpreting the results.

Keywords: Intervention; African Culture; Social Identity; Self-esteem; Racism.

1 Universidade de Brasília – UnB – Brasília – DF – Brasil; arlenealmeidapsi@gmail.com

2 Universidade de Brasília – UnB – Brasília – DF – Brasil; tiago.lima@unb.br

Construcción y evaluación de la eficacia de una intervención antirracista basada en la enseñanza de la cultura africana y afrobrasileña

Resumen

El objetivo de esta investigación fue desarrollar y evaluar la eficacia de una intervención basada en la enseñanza de la cultura africana y afrobrasileña para fortalecer la identidad social y la autoestima en niños negros, así como para concienciar sobre el racismo en niños blancos y negros. La intervención se basó en el Currículo en Movimiento del Distrito Federal, que incluye contenidos relacionados con la historia y la cultura negra. Las intervenciones antirracistas son de suma importancia para el proceso educativo en Brasil, pero aún son un tema poco estudiado y desarrollado en el país. Considerar intervenciones que puedan replicarse en las escuelas es un gran paso para mejorar la calidad de vida de los estudiantes negros y combatir el racismo en Brasil. Los objetivos específicos incluyeron la creación de una intervención multicultural basada en la enseñanza de la cultura africana y afrobrasileña, evaluar el impacto de la intervención en la identificación racial y la autoestima en niños negros, y evaluar el efecto de la intervención en la percepción del prejuicio racial en niños blancos y negros. El estudio involucró a 53 estudiantes inscritos en dos clases de quinto grado en una escuela en el Distrito Federal. Los resultados no mostraron diferencias significativas entre el grupo que recibió la intervención y el grupo de control, incluso teniendo en cuenta el color de piel de los participantes. Sin embargo, el número limitado de participantes reduce la capacidad de encontrar resultados significativos, por lo que se debe tener precaución al interpretar los hallazgos.

Palabras clave: Intervención; Cultura Africana; Identidad Social; Autoestima; Racismo.

Introdução

Na escola, o racismo impõe aos alunos negros uma trajetória mais difícil do que a imposta ao alunado branco. Os dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2013, mostram que as taxas de analfabetismo no Brasil se dão mais na população negra e o número líquido de presença dessa população em escolas brasileiras é menor do que a de brancos, diferença que repercute em todos os níveis de ensino (infantil, fundamental, médio e superior) e cresce a cada uma dessas etapas (Moreira-Primo & França, 2020).

Como um vírus mutante, o racismo evoluiu para novas formas mais sutis que são não apenas mais difíceis de reconhecer, mas também de combater e que, por esses motivos, pode apresentar graves consequências sociais para as pessoas negras (Dovidio & Gaertner, 2004). Ainda segundo esses autores, as novas formas de expressão do racismo são qualitativamente diferentes do flagrante, “antiquado”, sendo mais indireto e sutil. Nas novas formas de racismo, os racistas simpatizam com as vítimas de injustiças passadas, apoiam o princípio da igualdade racial e consideram-se como não preconceituosos, mas, ao mesmo tempo, possuem crenças e sentimentos negativos sobre as pessoas negras, que podem ser não-conscientes.

A manifestação discriminatória dentro do processo educativo tem gerado uma série de agressões físicas e simbólicas que acarreta sofrimento no cotidiano dos alunos, principalmente dos negros. Observa-se a baixa autoestima dos alunos negros que recebem apelidos inferiorizados e que muitas vezes são reprovados ou até mesmo desistem das aulas e podem acabar se inserindo na marginalidade dos dias atuais (Macedo, 2016). Tal cenário demonstra a importância de combater o discurso de que não é da competência da escola discutir questões ligadas à formação humana, incluindo nelas as questões raciais; pelo contrário, o tema precisa estar presente desde a formação de professores (Carvalho & França, 2019).

A construção da identidade negra positiva em meio ao cotidiano da sala de aula se torna um processo complexo e até mesmo solitário, no qual os alunos negros buscam representações que resistam à imagem estereotipada e preconceituosa que lhes é atribuída e, assim, a construção dessa identidade negra pode não acontecer (Mizae & Gonçalves, 2015). Esse contexto marca a necessidade do desenvolvimento de atividades pedagógicas intencionais que tratem das relações raciais no sentido de desconstruir os estereótipos e a discriminação racial. Para isso, além de uma formação docente na perspectiva das relações raciais, faz-se

necessária a produção/utilização de material didático que aborde a temática numa perspectiva decolonizante e antirracista.

Enfrentar o racismo implica não tolerar e prevenir atitudes discriminatórias e preconceituosas, considerando que reeducar as pessoas sobre as relações étnico-raciais é uma responsabilidade social, na qual a escola e a educação têm sua parcela de colaboração e, esse processo, para ser realmente efetivo, depende de uma transformação mais profunda na forma como são pensadas as questões raciais e deve compreender todas as instituições sociais (Carvalho, 2020). A crença de que no Brasil não há racismo subsidia discursos, posturas e comportamentos que tendem a dificultar as discussões sobre raça e racismo (Castro & Abramovay, 2006). As questões que envolvem as pessoas negras na escola, como a valorização e o respeito à sua cultura, a diversidade e a representatividade nos livros didáticos, o respeito e a não tolerância a práticas racistas na escola, se negligenciadas, podem contribuir, além do sofrimento dos alunos negros, para o aumento da exclusão em outros espaços sociais (Carvalho, 2020).

As escolas são locais-chave para a entrega de programas de base populacional para reduzir o racismo e promover ações proativas de espectadores, não apenas porque eles têm populações “cativas”, mas porque eles são poderosas fontes de influência sobre o racismo e as respostas a ele em vários níveis (Priest & Cols., 2020). Os educadores precisam ter o conhecimento e o discernimento no que se refere aos mecanismos da dominação cultural, econômica, social e política, de toda história do nosso país, ampliando os nossos conhecimentos antropológicos, além de práticas voltadas contra as diferenças de raças e de preconceitos raciais e desumanas que acontecem na sociedade (Macedo, 2016).

O fato de os professores estarem despreparados quanto à compreensão dos processos históricos e políticos subjacentes à criação e perpetuação de desigualdades entre os grupos, os coloca em situação de suscetibilidade para o preconceito, pois estes podem aceitar acriticamente as crenças difundidas sobre as pessoas negras na sociedade, como a de que o Brasil é uma nação racialmente democrática (França, 2017). Construir um currículo multicultural é respeitar as diferenças raciais, culturais, étnicas, de gêneros e outras. Pensar num currículo multicultural é opor-se ao etnocentrismo e preservar valores básicos de nossa sociedade (Macedo, 2016).

A Lei nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, foi editada no início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, e seguida pela publicação das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”, em outubro de 2004 (Pereira, 2008). O ensino antirracista envolve discussões sobre discriminação e as desigualdades raciais do passado e atuais, apontando as forças que mantêm o racismo. Isto pode aumentar a empatia e desencorajar futuros comportamentos racistas. Além da educação antirracista, outra abordagem que se mostrou efetiva na diminuição do preconceito e que pode ser utilizada pela educação é a abordagem multicultural. Esta se direciona para o desenvolvimento de habilidades voltadas para o respeito, a tolerância e a inclusão de aspectos como raça e gênero (Carvalho, 2020).

Considerando a importância de estudos que relacionam as temáticas racismo e escola e as contribuições sociais que os resultados desses estudos podem gerar, a produção científica brasileira sobre esse tema ainda é tímida. Em revisão sistemática da literatura sobre racismo no contexto escolar, Carvalho e França (2019) encontraram 34 artigos que diziam respeito ao racismo e estavam relacionados à escola ou à educação. Ao se refinar a pesquisa para selecionar os artigos que trouxessem uma proposta de combate ao racismo voltado para essa temática, esse número caiu para 20 artigos, número considerado pequeno, tendo em vista que não foi delimitado um recorte temporal para a busca dos artigos. Nesse contexto, a avaliação da eficácia de estratégias para redução do racismo e de programas pró-diversidade são ainda mais escassas na literatura (Grigg & Manderson, 2014). Com base nessa lacuna, esta pesquisa teve por objetivo geral construir e avaliar a eficácia de uma intervenção pautada no ensino da cultura africana e afro-brasileira no fortalecimento da identidade social e da autoestima em crianças negras e na conscientização sobre o racismo em crianças brancas e negras.

Método

Participantes

Contou-se com a participação de 53 estudantes matriculados em duas turmas do quinto ano do Ensino Fundamental em uma instituição pública de ensino

do Distrito Federal. As turmas foram disponibilizadas por conveniência pela instituição de ensino na qual a pesquisa foi realizada. Todos os participantes se encaixaram nos critérios de inclusão definidos *a priori*: ser estudante matriculado no quinto ano do ensino fundamental e ter entre 9 e 13 anos de idade. Os estudantes informaram idades variando entre 10 e 12 anos ($M = 10,6$; $DP = 0,6$), sendo a maioria do gênero feminino (50,9%). Em relação à cor da pele, os estudantes foram heteroidentificados por quatro pesquisadores de forma independente, sendo analisado posteriormente o consenso entre os pesquisadores: 55,6% foram identificados como pardos/negros e 44,4% como brancos. Os participantes foram alocados em duas condições em um delineamento experimental entre sujeitos com pré e pós-teste, sendo que uma das turmas (selecionada por sorteio) recebeu a intervenção (grupo experimental) e a segunda turma foi alocada como grupo controle. O grupo experimental foi composto por 29 participantes com idades variando entre 10 e 11 anos ($M = 10,5$; $DP = 0,5$), sendo a maioria do gênero feminino (55,2%), e heteroidentificados como pardos/negros (65,5%). O grupo controle foi composto por 24 participantes com idades variando entre 10 e 12 anos ($M = 10,6$; $DP = 0,7$), sendo a maioria do gênero masculino (54,2%) e heteroidentificados como brancos (56%).

Instrumentos

Instrumentos utilizados

Escala de Percepção de Racismo e Identidade Racial.

Foram utilizados quatro itens para mensurar a percepção de racismo (*e.g.*: Na escola é comum alunos negros serem chamados por apelidos que tenham relação com sua cor; Na escola eu já presenciei situações em que alunos negros eram alvos de chacota devido a sua cor). Esses itens apresentaram *alfa de Cronbach* igual a 0,63 no pré-teste e 0,60 no pós-teste. Para mensurar a Identidade Racial foram empregados quatro itens (*e.g.*: Acredito que se minha pele fosse mais clara minha vida na escola seria mais fácil. Acredito que os cabelos loiros e lisos são os mais bonitos). Esses itens apresentaram *alfa de Cronbach* igual a 0,70 no pré-teste e 0,65 no pós-teste.

Escala de Autoestima de Rosenberg – EAR (Rosenberg, 1965). Adaptada para o Brasil por Sbicigo et al. (2010) para mensurar a autoestima em crianças, adolescentes e adultos, é composta por dez itens

respondidos em uma escala que varia de 1 (discordo muito) a 5 (concordo muito). A escala apresentou *alfa de Cronbach* de 0,82 no pré-teste e de 0,90 no pós-teste.

Foi também utilizado um questionário socio-demográfico para coletar informações sobre idade, gênero e autoidentificação racial das crianças. Ademais, em relação à cor da pele, os estudantes foram heteroidentificados como brancos ou pardos/negros por quatro pesquisadores de forma independente, sendo analisado posteriormente o consenso entre os pesquisadores.

Procedimento de construção da intervenção e coleta dos dados

Para ter acesso aos participantes da pesquisa, foi realizado contato com a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal, com o envio da ficha de autorização de pesquisa, projeto de pesquisa e carta do orientador assinada, que retornou com o memorando de autorização. Entrou-se em contato com a instituição de ensino mediante uma Carta de Anuência, que concordou prontamente a colaborar com a pesquisa. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília, registrada sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE: 58677622.3.0000.5540. Após a aprovação foi realizado o contato com a escola para a realização da etapa do pré-teste e da intervenção. A escola disponibilizou duas turmas regulares para participação na pesquisa. O contato inicial com os estudantes foi feito nas salas de aula, na qual a pesquisadora se apresentou e os convidou a participar, solicitando que estes entregassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para seus responsáveis, segundo recomenda a Resolução 466/12 e a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Ademais, os estudantes tiveram acesso ao Termo de Assentimento, que foi assinado por eles.

Durante a intervenção, contou-se com dois grupos, sendo um deles o grupo controle, para servir como base de comparação para o grupo que recebeu a intervenção. A intervenção foi conduzida em oito encontros, sendo dois por semana, com duração de uma hora e meia cada. O primeiro e o oitavo encontros foram destinados à aplicação dos instrumentos. Os outros seis encontros consistiram na aplicação da intervenção. A intervenção foi conduzida por uma

pesquisadora com formação em Pedagogia e Psicologia, que contribuiu para avaliar o caráter didático das intervenções planejadas, e por quatro estudantes, sendo três do curso de psicologia e uma do curso de pedagogia. Os dados coletados foram posteriormente tratados de forma agrupada e sem a possibilidade de identificação individual dos participantes.

Intervenção

Para a construção da intervenção, foram realizadas reuniões semanais da equipe para definição do arcabouço teórico, dos objetivos a serem alcançados com a intervenção e das atividades a serem desenvolvidas nos encontros e que permitissem o alcance dos objetivos. Ademais, as atividades foram planejadas para estarem alinhadas ao Currículo em Movimento do Distrito Federal (Governo do Distrito Federal, 2018), que abarca aspectos das relações raciais. A equipe contou com a participação de um doutor em Psicologia Social, de uma especialista em Pedagogia, e de três extensionistas graduandos do curso de Psicologia. As atividades delineadas para a intervenção passaram por um pré-teste, através da realização de um grupo focal com 3 professores que atuam com estudantes do quinto ano do ensino fundamental em escolas públicas. Os professores foram convidados a avaliar os aspectos pedagógicos e a adequação das atividades para a faixa etária alvo. Observações valiosas foram dadas pelos docentes que contribuíram para o aprimoramento do caráter dinâmico e didático das atividades da intervenção.

Os encontros da intervenção aconteceram em uma sala multimídia, com uso de materiais físicos (materiais impressos, livros e atividades artesanais) e de recursos multimídia, como slides projetados, vídeos e músicas. A intervenção tinha como objetivo promover o fortalecimento da identidade social das crianças negras e a maior conscientização sobre o preconceito racial em crianças brancas e negras através de atividades pautadas no ensino da cultura africana e afro-brasileira. As atividades foram planejadas com base na Educação Multicultural (Canen, 2000) e a Teoria do Contato (Allport, 1954). Cada pesquisador ficou responsável por auxiliar um grupo de aproximadamente sete estudantes, para que todos tivessem oportunidade de debater e tirar suas dúvidas e adicionar comentários facilmente.

As atividades foram planejadas para estarem de acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal (Governo do Distrito Federal, 2018) para anos iniciais do ensino fundamental, especificamente para o quinto ano. Todos têm como base de seus conteúdos a valorização do patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se as matrizes africanas de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas, assim como o combate ao racismo e à discriminação de todos os tipos de preconceitos.

Análise dos dados

Para a análise dos dados, foram realizadas Análises de Variância Fatoriais (ANOVA Fatorial) para avaliar se há diferenças significativas entre os escores dos participantes na pré e na pós-intervenção em relação às variáveis identidade racial, autoestima e preconceito racial, em função do grupo (intervenção *versus* controle) e da hetero identificação racial (brancos x não-brancos). Foram também realizados testes não-paramétricos de Kruskal-Wallis para comparação entre os quatro grupos do delineamento fatorial 2 (intervenção *versus* controle) x 2 (brancos x pardos e negros). Nas análises, os escores das variáveis dependentes retratam a diferença média dos escores entre os dados coletados na pós e na pré-intervenção (Escore pós-intervenção subtraído do escore pré-intervenção). Valores positivos indicam que os escores médios na pós-intervenção foram maiores do que os observados na coleta pré-intervenção. Valores negativos indicam que os escores médios na pós-intervenção foram menores do que os observados na coleta pré-intervenção.

Resultados

Para a variável critério Identificação Racial, uma ANOVA fatorial 2 x 2 apontou que os efeitos principais da Intervenção, $F(1, 43) = 1,77, p = 0,19, \eta_p^2 = 0,04$, e da Hetero-Identificação, $F(1, 43) = 0,45, p = 0,50, \eta_p^2 = 0,01$, não foram significativos. Ao analisarmos o efeito de interação entre os dois fatores, também observamos que este não é significativo, $F(1, 43) = 1,06, p = 0,31, \eta_p^2 = 0,24$. As médias estimadas por condição são apresentadas na Tabela 1.

Cabe ressaltar que os escores de Identificação Racial retratam a diferença média dos escores entre os dados coletados na pós e na pré-intervenção.

Para a variável critério Percepção de Preconceito, uma ANOVA fatorial 2 x 2 apontou que os efeitos principais da Intervenção, $F(1, 43) = 0,07, p = 0,80, \eta_p^2 = 0,002$, e da Hetero-Identificação, $F(1, 43) = 0,27, p = 0,6, \eta_p^2 = 0,006$, não foram significativos. Ao analisarmos o efeito de interação entre os dois fatores, também observamos que este não é significativo, $F(1, 43) = 0,06, p = 0,81, \eta_p^2 = 0,001$. As médias estimadas por condição são apresentadas na Tabela 1. Os escores Percepção de Preconceito retratam a

diferença média dos escores entre os dados coletados na pós e na pré-intervenção

Para a variável critério Autoestima, uma ANOVA fatorial 2 x 2 apontou que os efeitos principais da Intervenção, $F(1, 43) = 0,006, p = 0,94, \eta_p^2 = 0,001$, e da Hetero-Identificação, $F(1, 43) = 0,93, p = 0,34, \eta_p^2 = 0,02$, não foram significativos. Ao analisarmos o efeito de interação entre os dois fatores, também observamos que este não é significativo, $F(1, 43) = 0,14, p = 0,71, \eta_p^2 = 0,003$. As médias estimadas por condição são apresentadas na Tabela 1. Os escores de Autoestima retratam a diferença média dos escores entre os dados coletados na pós e na pré-intervenção.

Tabela 1
Média e Desvio Padrão por condição experimental e hetero-identificação

| Condição experimental | Hetero Identificação | Identidade Racial | | Percepção de Preconceito | | Autoestima | |
|-----------------------|----------------------|-------------------|------|--------------------------|------|------------|------|
| | | M | DP | M | DP | M | DP |
| Controle | Branco | 0,31 | 0,54 | 0,33 | 0,90 | -0,22 | 0,66 |
| | Pardo/Negro | 0,38 | 0,60 | 0,25 | 0,75 | -0,08 | 0,50 |
| | Total | 0,33 | 0,55 | 0,30 | 0,83 | -0,17 | 0,59 |
| Experimental | Branco | 0,25 | 0,65 | 0,48 | 1,21 | -0,29 | 1,08 |
| | Pardo/Negro | -0,07 | 0,68 | 0,25 | 0,96 | 0,03 | 0,80 |
| | Total | 0,04 | 0,67 | 0,33 | 1,04 | -0,09 | 0,90 |
| Total | Branco | 0,28 | 0,57 | 0,39 | 1,02 | -0,25 | 0,83 |
| | Pardo/Negro | 0,07 | 0,68 | 0,25 | 0,88 | -0,01 | 0,70 |
| | Total | 0,17 | 0,63 | 0,32 | 0,94 | -0,12 | 0,77 |

Nota: Os valores retratam a diferença média dos escores das variáveis entre os dados coletados no pós e no pré-intervenção. Valores positivos indicam que os escores médios no pós-intervenção foram maiores do que os observados na coleta pré-intervenção. Valores negativos indicam que os escores médios no pós-intervenção foram menores do que os observados na coleta pré-intervenção.

Em função do número reduzido de participantes por condição experimental, o que diminui a confiabilidade do resultado da análise paramétrica, na sequência foram realizados testes não-paramétricos para avaliar se havia diferenças entre os quatro grupos do delineamento fatorial 2 (intervenção *versus* controle) x 2 (brancos x pardos e negros). Os resultados apontam que

também não foram observadas diferenças significativas entre os grupos para as variáveis Identificação Racial, $H(3) = 6,14, p = 0,11$, Percepção de Preconceito, $H(3) = 0,14, p = 0,99$, e Autoestima, $H(3) = 1,41, p = 0,70$. Os resultados dos rankings médios para cada grupo são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2
Ranking médio por grupo e variável dependente

| | | N | Ranking médio |
|--------------------------|-------------------------|----|---------------|
| Identificação Racial | Controle/Branco | 13 | 28.23 |
| | Controle/NegroPardo | 8 | 28.88 |
| | Experimental/Branco | 9 | 25.56 |
| | Experimental/NegroPardo | 17 | 17.65 |
| Percepção de Preconceito | Controle/Branco | 13 | 24.96 |
| | Controle/NegroPardo | 8 | 23.06 |
| | Experimental/Branco | 9 | 24.50 |
| | Experimental/NegroPardo | 17 | 23.44 |
| Autoestima | Controle/Branco | 13 | 20.77 |
| | Controle/NegroPardo | 8 | 23.25 |
| | Experimental/Branco | 9 | 22.33 |
| | Experimental/NegroPardo | 16 | 26.50 |

Fonte: Elaborada pelos próprios autores.

Discussão

A presente investigação teve como objetivo geral avaliar o efeito de uma estratégia de intervenção pautada no ensino da cultura africana e afro-brasileira no fortalecimento da identidade social das crianças negras e na conscientização do preconceito racial no contexto escolar. Inicialmente foram levantadas, na literatura nacional e internacional em Psicologia Social, evidências da eficácia de intervenções de redução de racismo e fortalecimento da identidade de crianças negras. Posteriormente foi elaborada uma intervenção pautada no ensino da cultura africana e afrobrasileira, com base no Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014).

Para avaliar o efeito da intervenção, pautada no ensino da cultura africana e afrobrasileira, no fortalecimento da identificação racial positiva e autoestima de crianças negras e na redução do preconceito racial em crianças brancas, foram coletados dados quantitativos. Os resultados indicaram que não houve diferenças significativas entre o grupo que recebeu a intervenção e o grupo controle, mesmo tendo em conta a cor da pele dos participantes. Esses resultados, embora não significativos, devem ser observados com cautela, dado o número reduzido de participantes da pesquisa, o que reduziu o poder desta pesquisa de encontrar um resultado significativo (Field, 2021).

O tamanho da amostra foi uma limitação para a testagem quantitativa, pois não foi possível obter

significância nos parâmetros testados. O contexto pandêmico no qual essa intervenção foi desenvolvida impossibilitou o alcance de uma amostra maior, pois os acessos às escolas e aos estudantes ficaram mais difíceis, sendo que houve diversas interrupções de aulas presenciais devido a casos de Covid-19. Outra limitação foi a adequação dos instrumentos de medidas explícitas utilizados na coleta de dados quantitativos e a forma como a aplicação dos instrumentos foi conduzida. Nesse sentido, é possível que a deseabilidade social e a norma antirracismo tenha afetado as respostas dadas pelos participantes aos questionários (Almiro, 2017; Silva, 2014).

A expressão do racismo, por ser antinormativa, pode levar a uma supressão da resposta em crianças que já internalizaram essa norma social. Estudos anteriores apontaram que crianças a partir dos 8 e 10 anos de idade apresentaram níveis baixos de preconceito racial comparativamente às crianças com 6 e 7 anos (SILVA, 2014). No entanto, o desenvolvimento das habilidades cognitivas por volta dos 8 anos, que possibilitam a compreensão das normas sociais, não impede as crianças de manifestarem o racismo de forma geral, mas apenas inibe a sua manifestação explícita. Medidas de natureza implícita podem trazer evidências complementares para a mensuração do racismo nessa faixa etária, podendo ser objeto de estudos futuros que procurem avaliar a eficácia de uma intervenção antirracista.

Referências

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*.
- Almiro, P. A. (2017). Uma nota sobre a desejabilidade social e o enviesamento de respostas. *Avaliação psicológica*, 16(3), 0-0.
- Canen, A. (2000). Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de pesquisa*, 135-149.
- Abramovay, M., & Castro, M. G. (2006). *Caleidoscópio das violências nas escolas*. B-Oxfam.
- da Silva Carvalho, D. M., & de FRANÇA, D. X. (2019). Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. *Revista Educação & Formação*, 4(3), 148-168.
- Carvalho, D. M. S. (2020). *A escola no enfrentamento ao racismo*. São Cristóvão-SE: Universidade Federal de Sergipe.
- Dovidio, JF, & Gaertner, SL (2004). *Samuel L. Aversive racism*.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- de França, D. X. (2017). Discriminação de crianças negras na escola. *Revista Interações*, 13(45). Acesso em: 23 fev. 2023.
- Grigg, K., & Manderson, L. (2014). Building harmony: reducing and measuring racism in Australian schools. *Australian Commun Psychol*, 26(2), 68-89.
- de Miranda Macedo, A. M. R. (2016). O racismo no ambiente escolar: Como enfrentar esse desafio?. *Porto das Letras*, 2(1), 88-99.
- Mizael, N. C. de O; Gonçalves, L. R. D. (2015). Construção da identidade negra na sala de aula: passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho no poder. *Itinerarius Reflections-Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação*, 11(2) 1-21.
- Moreira-Primo, U. S., & de França, D. X. (2020). Efeitos do racismo da trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. *Debates em Educação*, 12(26), 176-198.
- Pereira, J. S. (2008). Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, 21, 21-43.
- Priest, N., Alam, O., Truong, M., Sharples, R., Sharples, R., et al. (2020). Promoting proactive bystander responses to racism and racial discrimination in primary schools: A mixed methods feasibility and acceptability study of the 'Speak Out Against Racism' program. *BMC Public Health*, 20(1) 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09812-1>.
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE). *Acceptance and Commitment Therapy Measures Package*, 61 (52), 18.
- Sbicigo, J. B., Bandeira, D. R., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. *Psico-usf*, 15, 395-403.
- Silva, K. da C. (2014) Normas sociais e expressões do racismo em crianças. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

Recebido em: 23 de fev. 2023.

Aprovado em: 15 de jul. 2024.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

PSICOLOGIA, POVOS INDÍGENAS E GRADE CURRICULAR

Ana Karoline Martins Leite¹; <https://orcid.org/0000-0002-9664-1405>

Nara Maria Forte Diogo Rocha²; <https://orcid.org/0000-0001-5040-1492>

Resumo

A produção deste artigo visa avaliar e questionar como a psicologia está formulando discussões acerca da população indígena brasileira nas grades curriculares vigentes nos cursos de graduação de psicologia durante o ano de 2020. A partir da perspectiva metodológica de análise documental e de conteúdo, o artigo teve como objetivo analisar as grades curriculares de cursos de Psicologia no Brasil com notas equivalentes a quatro e cinco do Coeficiente Preliminar dos Cursos (CPC) no MEC. Com análise de 217 cursos que seguem esse critério, chegou-se ao conhecimento de que cerca de oito cursos possuem disciplinas voltadas aos aspectos da psicologia e o campo, com foco nos povos indígenas. As disciplinas dividiram-se em 7 eletivas ou optativas e 1 na categoria obrigatória, sendo 6 em instituições particulares e 2 em públicas. Esse número mostra que ainda há escassez desse conteúdo dentro das grades curriculares, o que, por certo, impacta a formação de estratégias de atuação junto a estes povos, percebendo-se assim a necessidade da psicologia se refazer para melhor acolher as demandas do campo.

Palavras-chave: Psicologia; Matriz curricular; Povos indígenas.

Psychology, indigenous people and curriculum

Abstract

This article aims to evaluate and question how psychology is formulating discussions about the Brazilian indigenous population in the curricula in force in undergraduate psychology courses during 2020. From the methodological perspective of documentary and content analysis, the following article aimed to analyze the curricula of psychology courses in Brazil with grades equivalent to four and five in the MEC's Preliminary Course Coefficient (CPC). By analyzing 217 courses that follow this criterion, it was discovered that around eight courses have subjects focused on the aspect of psychology and the land, focusing on indigenous peoples. The subjects were divided into 7 electives or options and 1 in the compulsory category, 6 in private institutions and 2 in public institutions. This number shows that there is still a shortage of content within the curricula, which certainly , impacts the strategies designed for working with these peoples, thus realizing the need for psychology to remake itself in order to better meet the demands of the area.

Keywords: Psychology; Curricular Matrix ; Indigenous People.

Psicología, pueblos indígenas y curriculum

Resumen

Este artículo tiene como objetivo evaluar y cuestionar cómo la psicología está formulando discusiones sobre la población indígena brasileña en los planes de estudio de los cursos de psicología de pregrado durante 2020. Desde la perspectiva metodológica del análisis documental y de contenido, el siguiente artículo tuvo como objetivo analizar los currículos de los cursos de psicología en Brasil con notas equivalentes a cuatro y cinco en el Coeficiente Preliminar de Cursos (CPC) del MEC. Al analizar 217 cursos que siguen este criterio, supimos que alrededor de ocho cursos tienen asignaturas centradas en el aspecto de la psicología y el campo de los pueblos indígenas. Las materias se dividieron en 7 electivas u optativas y 1 obligatoria, 6 en instituciones privadas y 2 en públicas. Este número muestra que todavía hay una escasez de contenido dentro de los planes de estudio, lo que sin duda fomenta la formación de estrategias para trabajar con estos pueblos, dándose así de la necesidad de que la psicología se rehaga para satisfacer mejor las demandas del campo.

Palabras clave: Psicología; Plan de Estudios; Pueblos Indígenas.

1 Escola de Saúde Pública do Ceará – Fortaleza – CE – Brasil; ensinoepesquisa@cricao.com.br

2 Universidade Federal do Ceará – Fortaleza – CE – Brasil; narafdiogo@ufc.br

Introdução

De acordo com a lei 11.645/2008, que altera a lei 9.394/1996 e 10.639/2003, foi estabelecida a obrigatoriedade curricular do tema “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Esta lei possui grande impacto na formação e mostra a necessidade de estar a par das realidades brasileiras, seja em suas lutas ou formação. A inserção curricular a partir destas diretrizes e bases da formação e educação nacional garantem estudos como os compreendidos pelo artigo um, sobre (Brasil, 2008, 2020)

[...] estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Embora englobe ensino fundamental e médio, também está atrelado ao ensino superior, onde salienta a importância para o estudo e compreensão do assunto. O entendimento desta lei, atrelado ao pensamento de Martín Baró (1996), teórico da Psicologia Social da Libertação, aponta a noção de que o psicólogo deve estar ciente sobre as condições sociais “onde se materializa toda individualidade humana” (Baró, 1996, p.1).

De acordo com o último Censo (IBGE, 2023) realizado, passam de 1 milhão de pessoas no Brasil se consideram indígena, representando 0,8% da população, sendo a maioria na região Norte (44%), seguido pelo Nordeste (31%), Centro-Oeste (11%), Sudeste (7%) e Sul (5%). No montante, são cerca de 274 línguas indígenas e 305 etnias no Brasil (IBGE, 2010), com pelo menos 573 terras indígenas declaradas (IBGE, 2023).

Tal qual citado anteriormente, traçando em conjunto com os números apresentados, é necessário compreender que essa interface significa dar visibilidade às questões referentes à relação entre psicologia e povos indígenas, como será abordado ao longo do texto, a partir da bibliografia consultada (Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região [CRP SP], 2010, 2016; Conselho Regional de Psicologia [CFP], 2022). Em mesma análise, notou-se que na formação universitária da psicologia ainda é incipiente, até o momento, a inclusão do material sobre essa temática.

Com o intuito de investigar a hipótese de que ainda não há campo de estudo dentro das estruturas

curriculares vigentes, decidiu-se elaborar um levantamento documental sobre as estruturas curriculares dos melhores avaliados cursos de Psicologia ao longo do país, para analisar como se dá o espaço de ensino sobre povos indígenas dentro desses cursos na atualidade. Ao dar-se conta de que lugar é este, também se espera fomentar estratégias pedagógicas que deem suporte a esse conteúdo.

Para tanto, pensar esta investigação sobre qual maneira a formação acadêmica em psicologia está lidando com a temática dos povos indígenas é relevante ao refletir espaços e, sobretudo, modos de atuação singular. Visto que há mais de uma etnia indígena ao longo do território brasileiro (IBGE, 2010; CFP, 2022), isto demonstra o impacto no processo de atuação, ao perceber que o modo de intervir não pode ser generalizado (CRP SP, 2010, 2016).

O objetivo deste artigo, para tanto, é analisar o espaço como a temática “povos indígenas” se encontra dentro da psicologia enquanto ensino nos cursos vigentes, verificando assim o modo curricular do ensino de povos indígenas dentro da psicologia e podendo discutir possíveis estratégias pedagógicas para o ensino a respeito dos povos indígenas.

Método

Por tratar-se de uma pesquisa exploratória, os métodos aplicados serão de natureza de pesquisa documental, de acordo com os preceitos investigativos de Marconi e Lakatos (2003). Este levantamento foi realizado durante o período de abril de 2020 a agosto de 2020, fator este que pode ter corroborado para as poucas respostas encontradas, especialmente após a publicação das Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos (os) junto aos povos indígenas (CFP, 2022), tendo assim uma nova revisão do fazer da psicologia e suas possibilidades dentro deste contexto.

Foi selecionado como corpus as estruturas curriculares de cursos de psicologia distribuídos pelo território nacional com notas equivalentes a quatro e cinco, em análise estabelecida pelo Ministério da Educação a partir de avaliação Coeficiente Preliminar dos Cursos (CPC). Este é um dos indicadores da qualidade dos cursos de ensino superior, com variáveis de avaliação desde a infraestrutura do espaço, até os recursos educacionais, obtidos a partir do ENADE (Brasil, 2023).

O critério de inclusão deu-se com as avaliações notas 4 e 5 na escala CPC às instituições de graduação,

de modo a investigar os cursos com melhores avaliações no Brasil. Foram excluídos os cursos com avaliações abaixo da indicada ou cujas estruturas curriculares não estivessem disponíveis para consulta na internet.

As análises foram feitas a baseadas na Análise documental e de conteúdo de Bardin (1977, p. 46), onde a autora afirma que:

O objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

A construção das categorias se deu conforme a autora (1997), ao afirmar que estas são uma retratação mais resumida sobre os dados coletados. Estas categorias se forneceram ao estudo, a partir da organização em semântica, percebendo entre estas, o seu ponto comum. Para análise, as categorias foram elaboradas, a partir do corpus, da seguinte forma:

1. Abordagem de ensino:
 - a. saúde (questões interdisciplinares);
 - b. histórico;
 - c. atualidade aplicada à psicologia.

Resultados

O Código de Ética da Psicologia de 2005, do Conselho Federal de Psicologia vigente até os dias atuais, aponta, em seus princípios fundamentais, a responsabilidade de uma atuação profissional em consonância com as questões sociais, a partir dos artigos dois e três, que estabelecem (2005, 2020, p.7):

II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural.

Apontar essas questões é pactuar com o entendimento de uma psicologia que consiga alcançar toda a população, capaz de atender as necessidades advindas de cada uma destas. Berni (2016, p.107) menciona

que para as orientações curriculares dos cursos de psicologia (Brasil, 2011), é deixado claro que a formação possa abranger

com clareza a necessidade de a formação contemplar as bases *epistemológicas e históricas que fundamentam os saberes psicológicos*; a necessidade de compreensão dos *múltiplos fatores que interferem na amplitude do fenômeno psicológico*, para que o profissional possa atuar *considerando as necessidades sociais*. Prevê, também, a necessidade de serem criadas *interfaces com campos afins de conhecimento*, guardando, portanto, uma estreita relação com os fundamentos da ética profissional, e com as necessidades sociais como as mencionadas. Se isso, de fato, acontecesse nos processos formativos, talvez não estivéssemos abordando essa questão aqui. (grifos do autor original)

O autor citado discute sobre as estruturas curriculares que não abarcavam, até o momento de publicação do livro, disciplinas sobre atenção aos povos indígenas, percebendo-se um campo ainda pouco abordado pela psicologia.

Silva (2019) ressalta quanto ao estudo escasso sobre a saúde indígena dentro da graduação de profissionais em psicologia, bem como falta de debates acerca da realidade deles. Além disso, é relevante apontar que não estar ciente dessas realidades dentro do processo de formação em psicologia pode contribuir para as diversas situações de negligência na atuação aos povos indígenas.

É imprescindível que isto não ocorra, visto que, segundo Baró (1996), a ação da psicologia precisa estar atrelada ao conhecimento produzido pela América Latina. Uma reflexão necessária consiste em ser fundamental buscar esta psicologia que é construída

a partir de uma realidade múltipla e plural, histórica e não natural; heterogênea e não homogênea: é preciso romper com noções estereotipadas, primitivizadas, exóticas e racistas para apreender a existência e a resistência indígena e atuar em defesa dos povos a partir da ciência e da profissão.

Vianna, Cedaro e Ott (2012, apud Ferraz & Domingues, 2016) trazem a necessidade de conhecer o espaço de atuação antes mesmo de ser possível realizar a intervenção, seja com estudos da própria psicologia ou entrando em contato com outros conhecimentos

que possibilitam o entendimento daquela realidade, uma vez que a ação da psicologia com os povos indígenas deve ser contextualizada em conjunto a outras áreas, como a antropologia e conhecimentos tradicionais de cada etnia.

Um ponto que é digno de consideração desta discussão trata-se de que desde o ano de 2004, o Conselho Federal de Psicologia “tem proposto em cada Conselho Regional de Psicologia possibilidades de ações como Grupos de Trabalhos (GT), Seminários, comissões, pesquisas, entre outros, que venham dialogar e contribuir com o Encontro da Psicologia com os povos indígenas” (CFP, 2022). Na Referência Técnica

citada, inclusive, é possível observar a linha do tempo destes acontecimentos e como foram importantes para a discussão ético-política do serviço da psicologia.

Trazendo esse movimento de aquisição de conhecimento, questionou-se, a partir das discussões apresentadas: Os cursos de graduação de psicologia do Brasil estão ofertando disciplinas que abordam conteúdos sobre as populações indígenas? Utilizando-se da plataforma digital *e-mec*, com consulta pública dos escores dados às instituições de ensino superior ao longo do país.

No Brasil, a partir deste critério, 1035 graduações (ver Quadro 1) de psicologia são avaliadas pelo MEC com nota CPC.

Quadro 1
Graduação em Psicologia com nota CPC

| Cursos de graduação em psicologia analisados pelo CPC | TOTAL |
|---|-------|
| Notas equivalentes de 1 a 5 | 1035 |
| Notas equivalentes a 4 e 5 | 217 |

Fonte: emec.mec.gov.br.

A segunda seleção de amostra de graduação deu-se nas que contemplem notas quatro e cinco nesse quesito apresentado, chegando-se ao número amostral de oito páginas em consulta pública, ou seja, 217 (ver Quadro 1) cursos de psicologia e catalogadas dentro do pesquisado.

Com os dados coletados por consulta pública, como supracitado, conseguiu-se chegar ao resultado

de duas instituições de ensino superior com nota cinco, sendo esta a nota máxima, e duzentos e vinte e duas com notas quatro.

Os Quadros 1 e 2 transparecem como os cursos de psicologia estão disseminados pelo território brasileiro, apontando que, dos 1035 cursos analisados pelo MEC a partir do critério do CPC, apenas 17%, ou seja, 217 cursos estão categorizados como excelentes dentro dos parâmetros estabelecidos.

Quadro 2
Graduações de Psicologia públicas e privadas a partir do CPC 4 e 5

| Cursos de graduação com notas 4 e 5 analisados pelo CPC | TOTAL |
|---|-------|
| PÚBLICAS | 59 |
| PRIVADAS | 158 |
| TOTAL | 217 |

Fonte: emec.mec.gov.br

Ao estar a par desses 17%, obtém-se que alguns dos cursos pesquisados não apresentam matriz curricular online, - no site oficial das instituições - chegando-se a uma conclusão de que novamente as respostas poderiam ter sido diferentes caso todos os cursos apresentassem. Importante destacar que não foram avaliados os cursos de licenciatura de psicologia, visto que estes não se voltam ao processo de atuação em campo e sim de ensino-aprendizagem.

Com análise estabelecida e realizada, chegou-se a apuração de cerca de 8 cursos (ver Quadro 3) de graduação em psicologia, ou seja, 4% dos cursos pesquisados contém disciplina com o nome voltado para estudos sobre os povos indígenas e que contemple o ensino da atuação voltado à atenção desses povos (ver Quadro 4).

Quadro 3
Total de cursos de graduação em Psicologia analisados

| Cursos de graduação em Psicologia com notas 4 e 5 que possuem ou não disciplina sobre povos indígenas | TOTAL |
|---|-------|
| Possui | 8 |
| Não possui | 209 |

Fonte: emec.gov.com.br.

A partir da apuração, chegou-se ao resultado de 1 disciplina obrigatória e 7 optativas ou eletivas que contemplavam o ensino da psicologia voltado à atenção aos povos indígenas, sendo 5 apenas para esse assunto e 3 para o ensino sobre a cultura afro-brasileira e indígena.

Para critérios de exclusão, optou-se por cursos em que instituições viabilizassem suas ementas em acesso público online e que houvesse “indígena” no nome da disciplina (ver Quadro 4), visto que algumas graduações não apresentavam uma ementa para análise mais aprofundada dos conteúdos apresentados por todas as disciplinas.

O Quadro 4 apresenta associação aos dados apresentados previamente, realizando divisão sobre as disciplinas que eram apresentadas em instituições públicas e privadas, inclusive fazendo essa separação, enquanto modalidade de ensino, como eletiva ou obrigatória e quanto à modalidade de instituição, tanto pública quanto privada, possivelmente atuando como uma variável no processo de ensino-aprendizagem.

Esse resultado aponta para a escassez de discussão acerca do assunto nas graduações de psicologia, indicando que apenas 4% dos cursos estavam de acordo com o critério definido inicialmente.

Quadro 4
Disciplinas encontradas

| Disciplina | Modalidade |
|---|---------------------|
| Interdisciplinaridade na atenção à saúde de povos indígenas | Optativa/privada |
| Psicologia e Povos Indígenas | Optativa/pública |
| Cuidado Integral à saúde indígena | Obrigatória/privada |
| Saúde das populações indígenas | Optativa/pública |
| História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena | Optativa/privada |
| História e cultura: afro-brasileiros e indígenas | Optativa/privada |
| História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena | Optativa/privada |
| Povos Indígenas na América Latina Contemporânea | Optativa/privada |

Fonte: Elaboração própria a partir da relação das matrizes curriculares das seguintes instituições: UNIC, UFRR, AJES, UFAM, UNIFAJ, UNIVERSO, ITCAS/ CENSA e UNISINOS, em ordem.

Seguindo a ordem das unidades federativas, os dados sobre a presença de povos indígenas (IBGE, 2023) nos locais onde estão situadas as instituições com as disciplinas mencionadas são: UFAM (Amazonas, maior população, com 490 mil pessoas), UFRR (Roraima, quinta maior, com 97 mil pessoas), UNIC e AJES³ (Mato Grosso, sétima maior, com 58 mil pessoas), UNIFAJ⁴ (São Paulo, décima maior, com 55 mil pessoas), UNVERSO (Minas Gerais, décima primeira maior, com 36 mil pessoas), UNISINOS (Rio Grande do Sul, décima segunda maior, com 36 mil pessoas) e ITCAS (Rio de Janeiro, vigésima primeira maior, com 16 mil pessoas).

Isso é fator de influência em processos de atuação, visto que há outra visão cultural da qual até então a psicologia se acostumou a vivenciar nos espaços de escuta e que não as perceber também acaba configurando um processo de esquecimento, como aponta Conselho Federal de Psicologia (2019), ao defender que ainda há vivências que não são acompanhadas por essa área de formação sendo obrigação se atentar para as divergentes realidades que estão no território brasileiro.

Resultados

Ao chegar aos resultados da amostra pesquisada, podem-se analisar quais impactos a lei 11.645/2008 causou, pois, a mesma apresenta obrigatoriedade do ensino sobre povos indígenas nas mais diversas instituições de ensino. Trazendo isso para a psicologia, dialogando com o código de ética e sobre a discussão apresentada sobre as diretrizes curriculares, percebe-se a necessidade mais do que urgente de estar reavaliando se esse serviço realmente chega a todos.

Ao pensar em espaços de atuação, também se trata de que questões serão pertinentes, que demandas - dos sujeitos ou dos campos - irão surgir. É necessário que a psicologia saiba abordar essas questões, mas que acima de tudo saiba que irá atuar em projeto de rede, sendo este profissional e as lideranças presentes no espaço de cada etnia indígena, como por exemplo, o espaço de Atenção Básica do SUS.

Nessa perspectiva, o CFP (2019), ao tratar sobre questões de atenção aos povos originários, esclarece que a psicologia não deve agir como um saber colonizador, mas ser capaz de atuar “produzindo campos em comum

na conexão entre esses saberes” que já existem dentro de cada etnia dos povos originários (CFP, 2019, p. 37), sabendo que é imprescindível “construir os saberes e práticas “de baixo para cima”” (CFP, 2022, p. 46).

A importância do assunto é abordada no seminário “Subjetividade e a Questão da Terra”, realizado em 2004, ao dialogar sobre Subjetividade e Povos Indígenas. Vale ressaltar que uma das várias propostas apresentadas neste seminário se tratou da questão de reformulação curricular para inserir disciplinas e pautas sobre povos indígenas nas universidades (CFP, 2004).

Anos depois, outro livro nasceu do encontro sobre a discussão de Psicologia e Povos Indígenas, promovido pelo Conselho Regional de São Paulo, em 2010 e 2016 e mais recentemente, como Referência Técnica importante para a categoria, o Conselho Federal de Psicologia também lança o seu em 2022.

Ao colocar os povos indígenas em uma única categoria, esquece-se que não se pode generalizar, pois cada povo e etnia têm nuances culturais divergentes uns dos outros. Esta, então, passa a ser a principal necessidade para a psicologia se reorganizar, para então ser capaz de entender as realidades diversas e que a teoria possa amparar essa prática (CRP-SP, 2010, 2016; CFP, 2022).

Afirmar que a psicologia necessita de um olhar mais atento à diversidade de povos indígenas existentes no território brasileiro é estar em acordo com os artigos estabelecidos pelo próprio código de ética para a atuação profissional, citados inicialmente na discussão. A própria interpretação dos dados obtidos com a pesquisa traz isso à tona.

A diversidade também se traduz dentro das próprias etnias, como afirma o IBGE (2010), nos estudos especiais sobre o Brasil Indígena, que, mesmo as etnias ou línguas acabam sofrendo variações dentro de um mesmo grupo. Aponta-se também ser necessário entender e estudar a Política de Atenção Integral à Saúde Mental das Populações Indígenas (Ministério da Saúde, 2007), criada em 2007, que traz diretrizes para, principalmente, os modelos de atenção para questões como diversidade cultural e criações de resolução para as problemáticas presentes em cada comunidade, em junção aos saberes dos povos indígenas de cada etnia e entre os ditos científicos (CRP- SP 2010, 2016; CFP, 2022; Ministério da Saúde, 2019).

É considerável, então, pensar no que e como será ensinado. As particularidades de cada atendimento - seja individual ou em grupo, dentro dos moldes de

3 Não encontra-se mais na matriz curricular a disciplina referida.

4 Não é mais possível acessar a matriz curricular da referida instituição.

atuação de cada espaço - precisarão, por exemplo, levar em conta questões de espiritualidade presente em cada etnia como algo central para a vivência (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO, 2016), fato este também abordado no livro *Psicologia e Povos Indígenas* (CRP SP, 2010) e nas Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) junto aos povos indígenas (2022).

Como forma de estratégia pedagógica, pensa-se que estimular novos espaços de discussão, para que esses 4% (ver Quadro 3) de cursos de graduação que apresentam disciplina com o ensino voltado à temática dos povos indígenas se transformem, posteriormente, em números maiores.

Para análise, cabe ressaltar Baró quando ele afirma que “não se trata de encontrar justificativas para nossas deficiências, mas de ver como podemos assumir nossa responsabilidade social” (1985, p. 23 apud BARÓ, 1996), ou seja, não se trata aqui de apontar que há falta dessas discussões na ciência psicológica, mas questionar: o que fazer, então, com isso que foi encontrado?

Ao finalizar que cerca de apenas 4% dos cursos - e as outras formas de atividade existentes supracitadas - de psicologia no Brasil possuem disciplina que correspondem aos marcadores de inclusão citados anteriormente, é preciso pensar que lugar a psicologia ocupa diante das questões de bem viver para os povos indígenas, em quais espaços atuar e noções sobre possibilidade dentro de cada realidade de cada etnia.

Considerações finais

Verificou-se, a partir de método de análise de matrizes curriculares dos cursos de graduação em psicologia, que o ensino sobre psicologia voltado aos povos indígenas ainda é incipiente doravante os critérios observados. Os objetivos foram alcançados fundamentado nos resultados vistos pelos Quadros 1, 2, 3 e 4, e pela discussão presente após análise de dados.

Espera-se que este questionamento possa também chegar não só à novas pesquisas sobre o assunto, mas também às próprias comunidades acadêmicas, ou seja, que seja instrumento capaz de fortalecer a psicologia voltada aos povos indígenas enquanto disciplina, não somente eletiva, mas também enquanto obrigatoriedade, considerando que mais de 1 milhão

de pessoas se identificam como indígenas - sendo necessário lembrar que este termo abrange diversas etnias - no Brasil (IBGE, 2023).

É necessário que a psicologia saiba acolher as demandas que chegam desses povos, não como um saber colonizador, mas de saber em rede, com a população de cada etnia, em atendimento contextualizado, compreendendo-se como uma atitude “política e militante” (CFP, 2022, p. 104).

A necessidade de tratar-se somente de disciplinas com a presença do nome indígena nas mesmas se deu devido à algumas instituições não disponibilizarem documentos para análise aprofundada de disciplinas que não possuíam o nome, como por exemplo, relações étnico-raciais. Isso significa dizer que, apesar deste artigo simbolizar e tratar de uma realidade específica, esta não é a única e muito menos quer tratar-se como o todo.

Como agenda de estudo para pesquisas futuras, ressalta-se a importância de analisar de forma aprofundada disciplinas que, mesmo sem o nome indígena, possa discutir essa temática, seja em análise pesquisa participante, como aponta Lakatos e Marconi (2003) ou abrangendo, de forma replicada, disciplinas que não obrigatoriamente possuem o nome, mas que em análise estendida, percebe-se que trabalha com esse conteúdo.

A problemática de alcance da psicologia ainda é uma discussão presente e deve ser questionada enquanto houver cursos da própria graduação - enquanto instituição primeira para a possibilidade de profissionais em psicologia existirem - não for capaz de atender e entender as demandas diferenciadas que existem no território brasileiro e compreender que para se interpretar sofrimento “de um indivíduo, família ou povo, é necessário conhecer a organização sociocultural da comunidade, já que a experiência emocional é um registro da cultura” (Ministério da Saúde, 2019, p. 18).

Referências

- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baró, I. M. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>.

- Berni, L. E. V. (2016). A ciência, o índio e o Brasil: fundamentos para uma revisão epistemológica. In: Conselho Regional de Psicologia da 6.^a região (org.), *Povos Indígenas e Psicologia: a procura do bem viver* (pp. 104-109). https://www.crpsp.org/uploads/impresso/110/RLAg_HX8E6bm0fVjb2gpqCkreIBkTy0W.pdf.
- Brasil. (2008). *Lei Nº 11.645, de 10 de Março de 2008*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm.
- Ministério da Educação. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. Recuperado de <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>.
- Ministério da Educação. (2023). *Educação Superior*. Recuperado de <https://www.gov.br/mec/ptbr/acesoainformacao/perguntasfrequentes/educacao-superior-1>.
- Conselho Federal de Psicologia. (2004). *Série Gente da Terra*. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2007/06/relatorio_gente_terra.pdf.
- Conselho Federal de Psicologia. (2005). *Código de Ética Profissional do Psicólogo* (3rd ed.). <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>.
- Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na atenção básica à saúde* (2a ed.). https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/11/CFP_atencaoBasica-2.pdf.
- Conselho Federal de Psicologia. (2022). *Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) junto aos povos indígenas*. <https://crepop.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/34/2022/10/030-Crepop-Referencias-Tecnicas-para-Atuacao-de-Psicologasos-Junto-aos-Povos-Indigenas.pdf>.
- Conselho Regional de Psicologia da 6.^a região (org.) (2010). *Psicologia e Povos Indígenas*. <https://www.crpsp.org/uploads/impresso/101/71PFBBgf9yJBWpDdUjvKfbMGNI95-DIS.pdf>.
- Conselho Regional de Psicologia da 6.^a região (org.) (2016). *Povos Indígenas e Psicologia: a procura do bem viver*. https://www.crpsp.org/uploads/impresso/110/RLAg_HX8E6bm0fVjb2gpqCkreIBkTy0W.pdf.
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2016, 31 de agosto). *História da Psicologia e as Relações Étnico Raciais* [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=kWxksk-c_0I&t=1654s.
- Ferraz, I. T., & Domingues, E. (2016). A Psicologia Brasileira e os Povos Indígenas: Atualização do Estado da Arte. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 3(36), 682-695. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001622014>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Censo Demográfico 2022: Indígenas. Primeiros resultados do universo*. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102018.pdf>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Gráficos e Tabelas*. Recuperado de <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *O Brasil Indígena*. Recuperado de <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena>.
- Institutos Superiores de Ensino do Censa. *PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL PDI 2022 – 2026*. Recuperado de https://www.isecensa.edu.br/wp-content/uploads/2023/11/PDI_2022_2026_REVISADO_2023_SITE.pdf.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M.. (2003) *Fundamentos de Metodologia Científica* (5a ed). São Paulo: Atlas.
- Ministério da Educação. (2011). *Resolução Nº 5 de 15 de março de 2011*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Recuperado de https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN52011.pdf?query=Brasil.
- Ministério da Saúde. (2007). *Portaria Nº 2.759, de 25 de outubro de 2007*. Estabelece diretrizes gerais para a Política de Atenção Integral à Saúde Mental das Populações Indígenas e cria o Comitê Gestor. Recuperado de https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt2759_25_10_2007.html.
- Silva, T. S. (2019). *Psicologia e Povos Indígenas*. Conselho Regional de Psicologia do DF, 2019. Consultado a 17 de junho de 2020. <https://www.crp-01.org.br/notices/8464>.
- Universidade de Cuiabá. *Catálogo Institucional das condições de oferta dos cursos de graduação*. Recuperado de https://pim-cms.s3.sa-east-1.amazonaws.com/unic/public/2022-06/780_CI_UNIVERSIDADE%20DE%20CUIAB%C3%81_22.2_compressed.pdf.
- Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Campus São Leopoldo. *Currículo acadêmico em psicologia*. Recuperado de https://www.unisinos.br/graduacao/images/cursos/curriculos/psicologia/Psicologia_Currículo_Completo.pdf.

Universidade Federal de Roraima. *Estrutura curricular*. Recuperado de http://ufr.br/psicologia/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=7&Itemid=193.

Universidade Federal do Amazonas. *Matriz Curricular*. Recuperado de <https://fapsi.ufam.edu.br/graduacao/matriz-curricular.html>.

Universidade Salgado de Oliveira. *Ementa do curso*. Recuperado de <https://universo.edu.br/curso/psicologia/>.

Vianna, J. J. B., Cedaro, J. J., & Ott, A. M. T. (2012). Aspectos psicológicos na utilização de bebidas alcoólicas entre os Karitiana. *Psicologia e Sociedade*, 24(1), 94-103. doi:10.1590/S0102-71822012000100011.

Recebido em: 17 de out. 2021.

Aprovado em: 05 de mar.2024.



MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, TDAH E SUBJETIVIDADE: UM ESTUDO DE CASO PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO

Luísa Arcoverde Bezerra Soares¹; <https://orcid.org/0000-0001-9909-5406>

Daniel Magalhães Goulart²; <https://orcid.org/0000-0002-02540137>

Resumo

Este artigo aborda a medicalização no contexto da educação e se fundamenta em uma pesquisa cujo objetivo foi compreender processos subjetivos relacionados a esse fenômeno em um adolescente diagnosticado com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. A pesquisa foi sustentada pelo referencial proposto por González Rey, definido pela articulação entre Teoria da Subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural, Metodologia Construtivo-Interpretativa e Epistemologia Qualitativa. O estudo de caso em questão envolveu um trabalho de campo de três meses, com encontros quinzenais com o participante. Os instrumentos utilizados foram dinâmicas conversacionais, complementos de frases e dinâmica com arte. Os resultados mostram que, longe de apresentar um problema de aprendizagem, o adolescente expressa processos de aprendizagem marcados pela reflexividade, curiosidade e produções autorais. O estudo de caso apresentado desafia a forma como o diagnóstico tem sido supervalorizado em sala de aula, enquanto as motivações autênticas dos estudantes permanecem à margem da escolarização.

Palavras chaves: Medicalização; Subjetividade; Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

Medicalization of Education, ADHD and Subjectivity: A Case Study Beyond Diagnosis

Abstract

This paper addresses medicalization in the context of education whose objective was to understand subjective processes related to this phenomenon in an adolescent diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder. The research was supported by the framework proposed by González Rey, which is defined by the articulation between Theory of Subjectivity from a cultural-historical perspective, Constructive-Interpretative Methodology, and Qualitative Epistemology. The case study in question involved three months of fieldwork, with biweekly meetings with the participant. The instruments used were conversational dynamics, sentence complements, and dynamics with art. The results show that, far from presenting a learning problem, the adolescent expresses learning processes marked by reflexivity, curiosity, and authorial productions. The case study presented challenges the way the diagnosis has been overestimated in the classroom, while the student's authentic motivations remain on the margins of schooling.

Keywords: Medicalization, Subjectivity, Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

Medicalización de la Educación, TDHA y Subjetividad: Un Estudio de Caso Más Allá del Diagnóstico

Resumen

Este artículo trata sobre la medicalización en el contexto de la educación, y está fundamentado en una investigación cuyo objetivo principal fue el de comprender los procesos subjetivos relacionados a este fenómeno en un adolescente diagnosticado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. La investigación tuvo como fundamento teórico el trabajo realizado por González Rey, quien propuso la articulación entre la Teoría de la Subjetividad en una perspectiva histórico-cultural, la Metodología Constructivo-Interpretativa y la Epistemología Cualitativa. Para el estudio de caso, en cuestión, fue realizado un trabajo de campo de tres meses, que incluyó encuentros quincenales con el adolescente.

1 Centro Universitário de Brasília – UniCEUB – Brasília – DF – Brasil; luarcoverdeb@gmail.com

2 Universidade de Brasília – UnB – Brasília – DF – Brasil; danielgoulartbr@gmail.com

Los instrumentos utilizados en la investigación se centraron en dinámicas conversacionales, completamiento de frases y dinámicas con arte. Los resultados obtenidos mostraron que, además de no presentar problemas de aprendizaje, el adolescente fue capaz de expresar procesos marcados por la reflexividad, curiosidad y producciones autorales. El estudio de caso presentado cuestiona la hiper valoración de los diagnósticos realizados en las salas de aula, no obstante, evidencia que las auténticas motivaciones de los estudiantes se encuentran marginadas en la escolarización.

Palabras clave: Medicalización; Subjetividad; Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

Introdução

Este artigo ³aborda a medicalização da educação à luz da Teoria da Subjetividade em uma abordagem histórico-cultural (González Rey, 2005a, 2005b, 2011, 2017a). A discussão desse fenômeno é sustentada por uma interface entre os campos da psicologia e da educação, suscitando um novo olhar na compreensão das dificuldades de aprendizagem (Oliveira, 2019; Campolina & Mitjans Martínez, 2016; Beltrame, Gesser & De Souza, 2019; Goulart, 2023). Nesse sentido, o objetivo deste artigo foi, a partir de um estudo de caso, compreender processos subjetivos relacionados à medicalização de um adolescente diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Este trabalho não parte da crítica à utilização da medicação como uma abordagem possível. A crítica recai sobre a centralidade do olhar médico dominante em detrimento de outros saberes (Ferreira, 2017), assim como a desvalorização de atributos subjetivos, sociais, culturais e históricos permanentemente implicados nas questões humanas (Goulart, 2015; Goulart & González Rey, 2016; Mori & Goulart, 2019).

A medicalização da existência vem gerando preocupações no cenário escolar nas últimas décadas, em que se faz presente a acentuação dos diagnósticos e a utilização desmedida de medicações relacionadas às dificuldades de aprendizagem (Piovezan, Táborda, Alves, Saldanha & Rodrigues, 2017). Um exemplo disso é a explosão de diagnósticos de TDAH e, conseqüentemente, do consumo cada vez maior do Metilfenidato. Uma metanálise feita por Ciocca (2019) apontou uma taxa de prevalência do TDAH de 7,2%, tendo ocorrido significativo aumento nos últimos 25 anos. Nesse sentido, dados do Conselho Internacional de Controle de Narcóticos apontam que, no ano de

2018, o Metilfenidato foi o estimulante mais consumido no mundo (ICNC, 2018). No caso do Brasil, até meados de 2020 haviam sido produzidas 2 toneladas do medicamento (ICNC, 2020).

De acordo com a quinta e mais recente edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM, 2014), o TDAH tem como principais sintomas: desatenção, distração, hiperatividade e impulsividade. Entretanto, a excessiva ênfase comportamental e o foco em padrões socialmente idealizados tem sido frequentemente sustentado em usos pouco cuidadosos desses manuais, culminando, no contexto escolar, na negligência de processos subjetivos do indivíduo frente à sua aprendizagem, assim como no desconhecimento da importância das relações socioafetivas no contexto escolar (Goulart & Alcântara, 2016).

A configuração dominante do sistema educacional atual é marcada pela medicalização da aprendizagem (Carneiro & Nogueira, 2016; País, Menezes & Nunes, 2016; Leite & Cristofolletti, 2018), de forma articulada à homogeneização do ensino. Essa configuração tende a responsabilizar individualmente o aluno que apresenta baixo rendimento escolar por seu suposto fracasso (Alcantara & Goulart, 2016; Goulart, 2023), expressando uma concepção estreita do processo de aprendizagem e pouco cuidadosa tendo em vista as complexidades individuais, sociais, culturais e subjetivas envolvidas.

No âmbito dessa tendência dominante no sistema educacional, Mitjans Martínez e González Rey (2017) afirmam que a aprendizagem escolar é abordada como se houvesse apenas uma forma de aprendizagem. A expressão disso é que a maioria das escolas ainda não representa um espaço que legitima a criatividade, a imaginação, o posicionamento crítico, ativo e reflexivo como esferas significativas da aprendizagem (Campolina & Mitjans Martínez, 2016).

Somado a isso, o sistema educacional dominante carece de estratégias pedagógicas que busquem transformar essa realidade. Segundo Tacca (2015), o processo ensino-aprendizagem se desenvolve a partir de uma interação, em que todos os membros do espaço

3 Salienta-se que este artigo está vinculado ao projeto de pesquisa “Subjetividade, educação e saúde: o desenvolvimento subjetivo em foco”, que conta com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de bolsa produtividade 2.

educativo possuem um valor essencial a ser agregado no desenvolvimento da aprendizagem. Porém, as condutas escolares, na maioria das vezes, não são o foco, mas o próprio aluno que não se encaixa na norma.

A lógica que prevalece, na maior parte dos casos, é a ingestão de medicamentos, em uma pretensa busca por resolver as dificuldades de aprendizagem, contribuindo para mascarar outros aspectos relacionados ao aluno, inclusive sua própria subjetividade. A reflexão proposta por este artigo reside nos desdobramentos da medicalização da aprendizagem na vida desse aluno, que tende a ser reificado e despersonalizado, tendo em vista seu diagnóstico.

Educação, Medicalização e Subjetividade

A Teoria da Subjetividade, proposta por González Rey (2003, 2018; González Rey & Mitjans Martínez, 2016a, 2017a), apresenta um conjunto de conceitos que auxiliam na construção e valorização de alternativas para a superação da reificação do aluno em seu processo de aprendizagem. Nesse referencial, a subjetividade representa um sistema simbólico-emocional, recursivo, relacional, incorporando tanto a dimensão social como a individual (González Rey, 2005a; 2005b).

Esse sistema apresenta duas dimensões indissociáveis: a subjetividade individual e a subjetividade social. A subjetividade individual diz respeito à história única de cada indivíduo, incorporando sua maneira de produzir e organizar subjetivamente suas experiências (González Rey, 2003). A subjetividade social representa a rede complexa de produções subjetivas na interação entre os indivíduos a partir da qual todo funcionamento social ocorre (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a).

Tanto a subjetividade individual quanto a subjetividade social integram a aprendizagem escolar. A aprendizagem se desenvolve em um espaço sociorrelacional, que integra dimensões institucionais da escola, bem como aspectos mais abrangentes da sociedade na qual está inserida. Simultaneamente, a aprendizagem escolar é indissociável da singularidade das produções subjetivas individuais de cada estudante (Mitjans Martínez & González Rey, 2017). Assim, a educação deixa de centralizar o aparato cognitivo/intelectual, para enaltecer a qualidade da aprendizagem como

um fenômeno complexo e inseparável das vivências do aprendiz (González Rey, Mitjans Martínez & Bezerra, 2016b).

Segundo Mitjans Martínez e González Rey (2017), as diversas experiências dentro e fora da escola podem afetar a aprendizagem do estudante de formas diferenciadas, a depender dos sentidos subjetivos que serão produzidos por esse aluno. Nessa perspectiva, os sentidos subjetivos representam a unidade simbólico-emocional mais elementar do sistema da subjetividade. Eles emergem em um processo inconsciente, não linear e singular. Os sentidos subjetivos, quando produzidos de forma relativamente estável em relação a algum processo, se organizam em configurações subjetivas.

As configurações subjetivas são formações psicológicas relativamente estáveis, que articulam diferentes espaços sociais e momentos históricos da vida de um indivíduo ou de um grupo social no momento presente (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a). Considerá-la como recurso teórico para pensar a aprendizagem escolar nos leva a um olhar que extrapola os limites da sala de aula e do conteúdo aprendido, abrangendo as relações do aluno, suas motivações, projetos e processos imaginativos, bem como sua contextualização histórica, cultural e social (Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

Vale ressaltar que a configuração subjetiva jamais é estática, de modo a guardar permanentemente a possibilidade de mudança a partir da emergência de novos sentidos subjetivos (González Rey, Mitjans Martínez, Rossato & Goulart, 2017b). Esse processo pode ser favorecido a partir de novas relações e de novos posicionamentos do indivíduo ou do grupo social em questão. Nesse sentido, trata-se de um conceito que expressa a organização subjetiva como processo dinâmico e contínuo (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a). Nesse sentido, pensar a configuração subjetiva dos processos de aprendizagem significa compreendê-la como processo complexo e singular (González Rey & Goulart, 2019; Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

Assim, à medida que a aprendizagem se configura subjetivamente, outros espaços sociais que são fontes de sentidos subjetivos para o indivíduo e para os grupos sociais envolvidos passam a ganhar importância em sua análise. A aprendizagem, nessa ótica, envolve a consideração de outras experiências e relações do aluno para além do âmbito escolar.

A dimensão subjetiva da aprendizagem abre espaço para a inclusão e a valorização de diversos aspectos para o processo pedagógico, tais como a imaginação, a fantasia, a capacidade reflexiva, a crítica, a criatividade, entre outros processos que possam vir a favorecer a aprendizagem dos alunos. Sob essa ótica, quando a escola considera tais dimensões, favorece a construção de um ensino mais atento a processos que vão além da reprodução e assimilação de informações, favorecendo a inovação educacional, tal como defendido por Campolina e Mitjans Martínez (2016).

Nas vertentes hegemônicas, o estudo do desenvolvimento humano foi marcado pela ideia da concretização de estágios universais e progressivos, a partir de uma noção teleológica (Burman, 2017). Essa ideia se estende ao espaço educativo que, muitas vezes, define etapas educativas estreitas e normatizadas (González Rey et al., 2017b) a serem cumpridas pelo aluno. Desse modo, as dificuldades na aprendizagem escolar ficam atreladas à ideia de um atraso de desenvolvimento, como se o sucesso de um processo de aprendizagem estivesse relacionado à “perfeição” da conclusão de etapas, que são verificadas normalmente em avaliações concebidas como produções externas e separadas do aluno.

Em contrapartida, o conceito de desenvolvimento subjetivo surge como uma possibilidade para a superação de tais ideias (González Rey & Mitjans Martínez, 2017c), ao ser entendido como:

(...) o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que permita ao indivíduo câmbios qualitativos em áreas diversas da vida e que lhe geram um envolvimento pessoal cada vez mais profundo na área em que a configuração subjetiva do desenvolvimento se organiza. (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, p. 73)

González Rey e Mitjans Martínez (2017a) esclarecem que há diferentes processos de desenvolvimento subjetivo, que podem estar presentes em diversas áreas da vida do indivíduo. Nessa perspectiva, é preciso avançar na articulação entre desenvolvimento subjetivo e aprendizagem. O desenvolvimento subjetivo incorpora um processo dinâmico, envolvendo a constituição de recursos subjetivos que podem favorecer o processo de aprendizagem. Por sua vez, a aprendizagem, quando subjetivamente configurada, pode mobilizar processos

diversos que podem facilitar o desenvolvimento subjetivo (Mitjans Martínez & González Rey, 2017; Oliveira, 2019).

O desenvolvimento subjetivo é um processo articulado a outros dois conceitos centrais da Teoria da Subjetividade: agente e sujeito. O agente representa o indivíduo ou grupo social situado subjetivamente no devir dos acontecimentos de suas experiências, por meio da participação ativa no curso desses acontecimentos (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a). Assim, o aluno, na condição de agente, pode vir a ter um lugar ativo no desenvolvimento de sua aprendizagem, para além de uma assimilação reprodutiva de conteúdo.

Por outro lado, a condição de sujeito implica algo além, pois representa a geração de uma via de subjetivação alternativa à normatização de determinado espaço social (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a). A emergência do sujeito é entendida como de fundamental importância para mudanças significativas individuais e sociais, configurando-se como uma das vias mais fecundas para favorecer processos de desenvolvimento subjetivo (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a; González Rey *et al.*, 2017b).

A aprendizagem, quando configurada subjetivamente, pode favorecer a condição de sujeito. O aluno, quando alcança a condição de sujeito, torna-se protagonista do seu aprendizado, assim como gera estratégias alternativas próprias e criativas frente aos desafios apresentados. Muitas vezes, esses desafios não são dados pelas condições externas, mas são o resultado de suas próprias inquietações, que têm como fonte o próprio caráter gerador de subjetividade (Mitjans Martínez & González Rey, 2017; Goulart, 2019).

No estudo de caso, apresentado a seguir, os conceitos da Teoria da Subjetividade, anteriormente apresentados, foram usados em sua articulação como ferramenta intelectual para gerar inteligibilidade sobre processos subjetivos relacionados à medicalização de um adolescente de 12 anos de idade, que fora diagnosticado com TDAH.

Método

A metodologia que fundamentou a construção do estudo de caso foi a construtivo-interpretativa, proposta por González Rey (2005a) que, por sua vez,

é fundamentado nos princípios da Epistemologia Qualitativa (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a).

Essa proposta epistemológica está ancorada em três pressupostos. Em primeiro lugar, o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, que pode ser compreendido como um processo complexo de constante significação e não simplesmente uma apropriação linear da realidade. O segundo pressuposto é a legitimação do singular como fonte legítima para a produção de conhecimento científico, fundamentada na concepção da pesquisa como empreendimento teórico. Por fim, o terceiro princípio implica a compreensão do conhecimento como processo dialógico, destacando a perspectiva relacional como processo essencial para a produção de conhecimento sobre a subjetividade (González Rey, 2005a).

Construção do cenário social da pesquisa

A construção do cenário social da pesquisa corresponde à elaboração de estratégias que favoreçam um espaço social que envolva subjetivamente o participante no contexto da pesquisa. O vínculo pesquisador-participante tem valor primordial para essa metodologia, uma vez que se enfatiza a importância do diálogo no campo como processo que ultrapassa a lógica pergunta/resposta (González Rey, 2005a).

O contato com o participante⁴ se deu por meio da indicação de uma profissional de saúde conhecida da primeira autora. Posteriormente, houve um primeiro contato telefônico entre ela e a mãe do participante, a partir do qual o tema e objetivos da pesquisa foram expressos, resultando na autorização da mãe do adolescente para a realização da pesquisa. Após esse primeiro contato com a mãe, foi marcado um encontro presencial, que ocorreu em sua casa, com o objetivo de oferecer mais detalhes sobre a pesquisa e conversar mais sobre o tema em questão.

O contato da pesquisadora com a mãe do participante foi marcado pelo acolhimento e interesse por parte da mãe na pesquisa desde o primeiro momento. A informalidade que marcou o primeiro encontro e os posteriores favoreceu a abertura do participante com a pesquisadora – o que foi fundamental para a

pesquisa. Os encontros subsequentes aconteceram na casa do adolescente, com uma frequência quinzenal, ao longo de três meses.

Participante

O participante desta pesquisa, identificado como Thiago (nome fictício) é um adolescente, branco, do sexo masculino e com 12 anos de idade. No momento da pesquisa de campo, ele cursava o oitavo ano do Ensino Fundamental em uma escola particular e morava com sua mãe e um irmão de seis anos de idade. O adolescente foi diagnosticado com Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC) ainda na primeira infância, fazendo reabilitação com uma fonoaudióloga por dois anos. No que se refere ao TDAH, o diagnóstico foi fechado aos sete anos de idade. No momento da pesquisa, o adolescente estava em acompanhamento psicológico e psiquiátrico e estava em uso da Sertralina⁵.

Instrumentos

No âmbito da Metodologia Construtivo-Interpretativa, os instrumentos de pesquisa têm como objetivo provocar a expressão do participante, facilitando seu posicionamento e participação ao longo da pesquisa (González Rey, 2005b). Na pesquisa de campo com Thiago, foram utilizados três instrumentos: (1) dinâmicas conversacionais, (2) complemento de frase e (3) dinâmicas artísticas. A dinâmica conversacional enfatiza o decurso dialógico como um processo ativo, espontâneo e autêntico entre pesquisador e participante, favorecendo a emergência de sentidos subjetivos no curso da pesquisa (González Rey, 2005b). Nesse processo, o pesquisador não apenas se centra nas questões que pretende realizar, mas se engaja numa comunicação fluida, em que também se posiciona, reflete e provoca a expressão do participante. O instrumento da dinâmica conversacional foi utilizado em todos os encontros com o participante.

O complemento de frases diz respeito a um conjunto de frases incompletas sobre temas diversos, que

4 O projeto de pesquisa que fundamenta este artigo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde do Distrito Federal (FEPECS/DF), com identificação de número 2.639.174.

5 A Sertralina corresponde a um medicamento indicado para pessoas em tratamento de depressão, acompanhada de ansiedade. Também pode ser utilizada para tratamentos de Transtorno do pânico, Transtorno obsessivo compulsivo (TOC) e Transtorno do estresse pós-traumático (TEPT). (Fonte: bula da própria medicação). Retirado em: https://www.bulario.com/sertralina_50_mg/#composicao.

se constituem como indutores para que o participante possa se expressar por meio da escrita (González Rey, 2005b). No caso da presente pesquisa, esse instrumento foi adaptado, tendo em vista seu desconforto relacionado à atividade de escrever diante da pesquisadora. No intuito de reduzir esse desconforto, a pesquisadora se propôs a completar as mesmas frases incompletas e discuti-las através de dinâmicas conversacionais. Esse instrumento foi utilizado nos terceiro e quarto encontros.

Por fim, as dinâmicas artísticas representam momentos de expressão artística no marco da relação que caracteriza a pesquisa, tendo em vista os interesses do participante em atividades como *mosaico* e *biscuit*. A primeira foi realizada no segundo encontro, a partir da montagem de um quebra cabeça com pastilhas de vidro. A dinâmica com *biscuit* deu-se no quinto encontro na construção da varinha do personagem Harry Potter. Ambas as propostas fortaleceram a construção do vínculo entre pesquisadora e participante, assim como tiveram como objetivo fomentar o desenvolvimento das dinâmicas conversacionais.

Resultados e discussão

A construção da informação, segundo a Metodologia Construtivo-Interpretativa, representa o processo de construção do modelo teórico resultante da pesquisa que, por sua vez, é fundamentado na construção de indicadores, hipótese e reflexões desenvolvidas pela pesquisadora sobre a temática estudada (González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

Os indicadores são construções interpretativas do pesquisador, que vão além das informações explícitas do participante. Essas construções se apoiam num conjunto de expressões provenientes do campo: o relato verbal, a linguagem corporal, as ênfases específicas em determinados temas e, inclusive, os silêncios. A construção de um indicador abre uma via interpretativa que facilita a construção de outros indicadores, num tecido construtivo-interpretativo que vai ganhando abrangência (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a; Goulart, 2020).

As hipóteses são fundamentadas nos indicadores, representando construções interpretativas mais abrangentes sobre o fenômeno estudado, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Segundo González Rey (2005b), as hipóteses não são conclusivas, mas alimentam o caminho teórico da pesquisa. Assim, a construção

das hipóteses ultrapassa a lógica descritiva de coleta de evidências empíricas, rompendo com a concepção de que os fenômenos já estão prontos na realidade (González Rey, 2005b; Goulart, 2020).

Durante as dinâmicas conversacionais com Thiago, foi possível adentrar nas suas relações escolares em diferentes aspectos. O trecho de diálogo abaixo exemplifica isso:

Pesquisadora (P): Do que você não gosta na sua escola?

Thiago: (...) A dependência de umas matérias com outras matérias. As provas, algumas são juntas. Aí, soma as notas e dão as mesmas notas para duas matérias.

Para além dos problemas decorrentes da ótica conteudista ainda dominante na educação escolar, o conteúdo da fala do participante se destaca pela forma questionadora com que ele expressa uma opinião em relação aos processos avaliativos da escola. Isso fundamenta a construção de um primeiro indicador: Thiago produz sentidos subjetivos que sustentam um posicionamento próprio e autêntico frente à subjetividade social dominante da escola.

Apesar do descontentamento de Thiago em relação à lógica das avaliações, ao longo dos encontros com a pesquisadora, ele frequentemente demonstrava empolgação em alguns eventos proporcionados pela escola, como pode ser visto neste trecho de informação abaixo:

P: Você pode me contar uma coisa que você gosta muito da sua escola?

Thiago: O evento que eu gosto é a feira cultural. Esse ano foi sobre filme. A minha turma escolheu sobre o *Star Wars*.

A fala de Thiago, somada às expressões faciais do momento (alegria, sorriso, empolgação), permite a construção de um indicador de sentidos subjetivos relacionados ao entusiasmo e interesse do adolescente no espaço escolar, quando lhe são proporcionados momentos que estimulem sua imaginação e integração ao coletivo de estudantes, como a feira cultural. Esse indicador vai ao encontro do primeiro relacionado ao seu posicionamento próprio e autêntico frente à subjetividade social dominante da escola.

Com base nesses indicadores, é possível pensar que o interesse e a disposição de Thiago para eventos

como a feira cultural tenham relação com a satisfação que sente com momentos proporcionados pela escola que se afastam da dinâmica escolar conteudista, investindo em outras oportunidades para os estudantes. Possivelmente, trata-se de espaços nos quais ele se sente mais integrado à subjetividade social da escola, especialmente à sua turma. Os trechos apresentados acima podem ser vistos como evidências de que Thiago expressa características marcantes, que em nada se assemelham aos critérios utilizados pelo DSM-V⁶ para definir o diagnóstico de TDAH.

As construções interpretativas até este momento convergem na construção de uma primeira hipótese: a emergência da condição de Thiago como agente em sua experiência escolar. Ele reflete, questiona, se posiciona e participa ativamente de suas experiências nesse contexto.

Abordando seu processo de aprendizagem, foi possível dialogar com ele sobre seu cotidiano em sala de aula:

P: O que você faz quando não compreende a matéria?

Thiago: Eu tento prestar atenção em alguns exercícios. Quando é em matemática e eu não entendo o que é para fazer, eu presto atenção na correção de algumas atividades que a professora faz. Aí eu aprendo. Não é sempre, mas normalmente eu aprendo.

O trecho acima expressa a forma com que Thiago enfrenta as dificuldades do seu cotidiano escolar, fomentando a construção de um indicador articulado à hipótese de sua condição de agente: ele faz uso de estratégias próprias para a compreensão do conteúdo, de modo a não se centrar somente na dimensão expositiva da disciplina, mas em exercícios práticos como recursos alternativos para favorecer seu processo de aprendizagem.

Os encontros com Thiago foram cercados de muitas reflexões e posicionamentos curiosos. Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que sua reflexividade e criticidade ultrapassam as barreiras da escola, mas também estavam presentes na sua leitura de vida e de mundo. Essa característica é ilustrada pelo seguinte complemento de frase: “Eu quero saber: O sentido da vida”.

O seguinte trecho de diálogo ocorreu após a leitura do complemento anterior:

Thiago: Eu sempre pensei que se eu soubesse o sentido da vida e eu tentasse alcançar esse sentido, eu seria mais feliz, eu ficaria mais tranquilo.

P: Mas você não acha que todas as coisas que acontecem na nossa vida têm um sentido? E que isso não deixa de ser um sentido para a vida?

Thiago: Caraca... que frase!

A construção do pensamento de Thiago, no curso do desenvolvimento de suas ideias, aponta para um indicador associado à produção de sentidos subjetivos relacionados à sua aprendizagem a partir de múltiplos processos da vida. Esse processo é uma expressão de como a aprendizagem é um processo subjetivamente configurado, que se desdobra para além da experiência escolar, abarcando interpretações de fenômenos de distintas dimensões da vida. O trecho de diálogo anterior reforça indicadores anteriormente construídos, como o que apontava para seu posicionamento próprio e autêntico, que se desenvolve a partir de suas imaginações, reflexões e experiências presentes tanto na escola, como em outros cenários do seu cotidiano.

Essas produções alimentam sua curiosidade e reflexão sobre os diversos temas com os quais se depara. O instrumento “complementos de frases” favoreceu a expressão de Thiago ainda sobre outros aspectos de sua vida:

Acredito que: Sonhos são a visão do subconsciente nos mostrando realidades alternativas.

As afirmações de Thiago voltam a expressar sua particularidade marcante de relacionar vivências pessoais com posicionamentos reflexivos e autorais sobre diferentes processos humanos. Essas informações permitem a ampliação da hipótese anteriormente construída: Thiago não emerge somente como agente em sua experiência escolar, mas representa vias de subjetivação próprias para além dos espaços normativos pelos quais transita nos contextos educativos – o que expressa sua condição de sujeito. Esse processo está na base de suas construções imaginárias, que tomam corpo em suas reflexões, interesses e na forma como se relaciona com as pessoas ao seu redor. A condição de sujeito está na base de processos criativos, que geram alternativas aos discursos e práticas dominantes de um espaço normativo (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a).

O vínculo estabelecido entre a pesquisadora e o participante permitiu a construção de um espaço

6 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014).

de confiança no qual diversos temas foram tratados de forma espontânea, como ocorreu em relação à sua medicação para ansiedade:

P: Para o que serve essa medicação que você toma todos os dias?

Thiago: Ela serve para não me deixar tão ansioso como eu fico (pausa)... Eu não sei por que eu fico ansioso. Eu fico ansioso quando eu faço coisas que não estou acostumado a fazer no dia a dia. Isso me gera um pouco de ansiedade.

P: Pelo que você está me dizendo, coisas inesperadas lhe causam ansiedade. É isso?

Thiago: Sim.

P: E o que você costuma fazer quando você se sente muito ansioso?

Thiago: Eu deito e tento pensar em outras coisas.

Embora Thiago afirme explicitamente a finalidade pela qual faz uso da medicação, esse trecho de diálogo fundamenta a construção de um indicador respaldado na busca por outros recursos, não farmacológicos, para aliviar sua ansiedade: Thiago produz sentidos subjetivos que estão na base de sua capacidade para gerar alternativas a processos de tensão que vive em seu cotidiano – algo que possivelmente não é levado em consideração pela leitura normativa da psiquiatria dominante.

Podemos pensar que, nesse processo, Thiago termina sendo alvo de um processo subjetivo social dominante atualmente: a patologização dos processos cotidianos da vida. Como afirmam Moysés e Collares (2020, p. 34): “A normatização da vida tem por corolário a transformação dos problemas da vida em doenças, em distúrbios”. Sob essa ótica, expressões singulares variadas nos mais diversos espaços sociais terminam sendo considerados como sintomas de alguma patologia.

Na sequência da dinâmica conversacional com Thiago, o seguinte diálogo ocorreu:

P: Você acha que faz diferença você tomar a medicação?

Thiago: Tem horas que sim, tem horas que não.

P: Compreendo. Você pode me dar um exemplo de momentos que você percebe essa diferença?

Thiago: Depois de mais ou menos uns cinco meses que eu comecei a tomar aquele remédio, eu já comecei a me sentir melhor, mas antes disso eu acho que era a

mesma coisa. Eu não sentia nada. Mas aí, agora tem vezes que eu nem tomo e eu continuo sendo normal, não acontece nada.

A fala de Thiago oferece elementos para a construção do indicador de que ele também produz sentidos subjetivos relacionados à patologização, como alguém que, por vezes, sente necessitar da medicação para atingir uma suposta normalidade. Essa afirmação ilustra a contradição de como, mesmo emergindo como sujeito em diferentes âmbitos de sua vida, Thiago está inserido e se sente, até certo ponto, dependente da medicação como solução para seu “sintoma”. Nesse contexto, cabe a reflexão de como a lógica da medicalização dificulta que os indivíduos experimentem sentimentos absolutamente corriqueiros como ansiedade, tristeza, angústia, como produções subjetivas comuns e inerentes às contradições da vida (Scarín & Souza, 2020).

A desconstrução do sofrimento como objeto exclusivo da medicina hegemônica é um passo importante para dar lugar à complexidade dos fenômenos decorrentes da vida humana, que muito frequentemente extrapolam as supostas determinações a partir de elementos isolados. No caso em questão, quando Thiago aborda sua própria situação como sintoma de uma anormalidade patológica, ele se distancia de seus próprios recursos subjetivos para lidar com os desafios cotidianos, os quais expressa com tanto vigor em outros momentos.

A consideração da subjetividade como recurso teórico importante para o estudo e para a prática no campo da psicologia e da educação permite a visibilidade de processos contraditórios que podem culminar tanto na cristalização de formas de sofrimento, como no fortalecimento de recursos fundamentais para o desenvolvimento subjetivo. Essa perspectiva pode fundamentar estratégias orientadas a apoiar recursos, habilidades e processos criativos gerados nas trajetórias singulares de vida, que muitas vezes terminam sendo invisibilizados pela ótica normativa e estreita da patologização da vida.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo compreender processos subjetivos relacionados à medicalização de um adolescente diagnosticado com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), a partir de um estudo de caso. Nesse sentido, o artigo contribui para o

aprofundamento de discussões relacionadas à dimensão subjetiva da aprendizagem como aspecto central para produzir novas possibilidades frente à medicalização da educação.

A partir do caso, pôde-se compreender que Thiago emerge como sujeito nos espaços normativos pelos quais transita nos contextos educativos, o que é expresso pela qualidade de suas construções imaginárias, reflexivas, bem como pela pluralidade de interesses e posicionamento próprio e autêntico que expressa nesses contextos. É provável que essa condição, articulada a toda a rica complexidade de sua trama de vida, não tenha sido considerada pela perspectiva patologizante dominante nos espaços sociais pelos quais transita, culminando na medicalização de seus processos.

Este artigo desafia a banalidade com que diagnósticos psiquiátricos têm sido impostos nos contextos educativos e confirma a relevância de se olhar para os alunos de forma singular no decurso da aprendizagem. Desse modo, compreende-se que a consideração da dimensão subjetiva do aprender é importante para a busca de novas estratégias educacionais, que fomentem outros aspectos referentes à aprendizagem, como a criatividade, reflexividade e a criticidade, incorporando diversas habilidades individuais e sociais, que estão para além da ótica conteudista, ainda dominante em muitas escolas.

As práticas educacionais devem ser orientadas a estimular o desenvolvimento subjetivo, preparando os alunos para a vida, não apenas para provas e avaliações. Isso demanda o desenvolvimento de olhares diferenciados para a educação, que permitem a compreensão da aprendizagem para além da assimilação de conteúdo. Nesse processo, a Teoria da Subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica emerge como referencial com valor heurístico para enfatizar a dimensão subjetiva dos processos educativos, gerando inteligibilidade sobre a articulação entre indivíduo, cultura e sociedade a partir da unidade simbólico-emocional.

Referências

Alcantara, R; Goulart, D. M. (2016). Explosão medicalizante e implosão pedagógica: desafios e alternativas no contexto escolar. In Alcantara, R; Goulart, D.M (Org.), *Educação escolar e subjetividade: desafios contemporâneos*. 1ed. Rockville: Global South Press, 1, pp. 3-49.

Beltrame, R.L; Gesser, M; De Souza, S.M. (2019). Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura. *Psicologia em estudo*, 24, pp. 3-15.

Burman, E. (2017). *Deconstructing developmental psychology* (3rd ed.). London and New York: Routledge.

Campolina, L.O; Mitjans Martínez, A. (2016). The configuration of social subjectivity in an innovative educational institution in Brazil. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), pp. 183-200.

Carneiro, D.C; Nogueira, J.F.A. (2016). O teatro como resistência no espaço escolar: para além da medicalização da vida. *O Mosaico*, 13, pp. 9-24.

Cordioli, A.V. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V*. São Paulo: Artmed.

Ciocca, M. (2019). Attention Deficit Hyperactivity Disorder in athletes. *Clin Sports Med*, 38, 545-554.

Ferreira, M.S (2017). Medicalização da vida: sobre o processo de biologização da existência. *Alumni*, 5(10), pp. 26-35.

González Rey, F.L (2003). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learning.

González Rey, F.L (2005a). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning.

González Rey, F.L. (2005b). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

González Rey, F. (2011). Lenguaje sentido y subjetividad: más allá del lenguaje y la conducta. *Estudios de Psicología*, 32(3), pp. 345-357.

González Rey, F.L. (2018) Subjectivity and discourse: Complementary topics for a critical psychology. *Culture e Psychology*, 0(0), pp. 1-17.

González Rey, F.L; Mitjans Martínez, A. (2016a). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, 15(1), pp. 5-16.

González Rey, F.L; Mitjans Martínez, A. (2017a). *Subjetividade: Teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea.

González Rey, F; Mitjans Martínez, A. (2017c). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(2), pp. 1-20.

González Rey, F.L; Mitjans Martínez, A; Bezerra, M. (2016b). Psicología en la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27(2), pp. 260-274.

- González Rey, F.L; Goulart, D.M. (2019). Teoria da Subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey. *Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(1), pp.13-33.
- González Rey, F.L; Mitjans Martínez, A; Rossato, M; Goulart, D.M. (2017b). The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. In Fleer, M; González Rley, F.L; Veresov, N. (Orgs). *Perezhivanie, emotions and subjectivity*. (pp. 217-247). Singapore: Springer Nature.
- Goulart, D. M. (2015). Clínica, subjetividade e educação: uma integração teórica alternativa para forjar uma ética do sujeito no campo da saúde mental. Em F. Gonzalez Rey & J. Bizerril (Orgs.), *Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar* (pp. 34–57). Brasília: UniCEUB.
- Goulart, D.M. (2019). *Saúde Mental, Desenvolvimento e Subjetividade: da patologização à ética do sujeito*. Brasília: Cortez
- Goulart, D.M (2020). A construção da informação na pesquisa qualitativa: desafios da metodologia construtivo-interpretativa. In: Mitjans Martínez, A; Valdés-Puentes, R; Tacca, M.C.R.V. *Teoria da Subjetividade: discussões teóricas e metodológicas*. (pp.1-39). Campinas: Alínea.
- Goulart, D. M. (2023). A saúde mental e a aprendizagem na escola no contexto (pós) pandêmico: desafios e possibilidades. *Revista Com Censo – Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 10, 16-23.
- International Narcotics Control Board. (2019). *Psychotropic Substances*. [Internet]. Disponível em: https://www.incb.org/documents/psychotropics/technicalpublications/2019/PSY_Technical_Publication_2019.pdf
- International Narcotics Control Board. (2020) *Psychotropics assessments in grams as at 29/05/2020* [Internet]. Disponível em: https://www.incb.org/documents/Psychotropics/assessment/psy_assessments_20200529.pdf
- Leite, C. D. P., & Christofolletti, R. (2018). Childhood and education: between medicalization and subjectivation processes in school. *Foro de Educación*, 16(24), pp. 113- 123.
- Mitjans Martínez, A.M; González Rey, F.L. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Mori, V., & Goulart, D. (2019). Subject and subjectivity in psychotherapy: A case study. In F. González Rey, A. Mitjans Martínez, & D. Goulart (Eds.). *Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research* (pp. 231–244). Springer: Singapore.
- Móyses, M.A.A; Collares, C.A.L. (2020). Novos modos de vigiar, novos modos de punir: a patologização da vida. *Educação, Sociedade & Culturas*, pp. 31-44.
- Oliveira, A.M.C. (2019). Processos de desenvolvimento da subjetividade: alternativas teóricas na compreensão das dificuldades de aprendizagem. *Revista de didática e psicologia pedagógica*, 3(1), pp. 173-198.
- País, S.C; Menezes, I; Nunes, J.A. (2016). Saúde e escola: reflexões em torno da medicalização da educação. *Cad. Saúde Pública*, 32(9), pp. 1-10.
- Piovezan, K; Taborda, T; Alves, R; Saldanha, H.; Rodrigues, R. (2017). *O discurso da medicalização na infância: desafios ao campo da psicologia escolar*. (Trabalho de conclusão de curso). Centro Universitário de Várzea Grande, Várzea Grande, Mato Grosso.
- Scarin, A.A.C.F; De Souza, M.P.R (2020). Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, pp.1-8.
- Sertralina, Retirado em: <https://www.bulario.com/sertralina50mg/#composicao>.
- Tacca, M.C. (2015). Possibilidades da Teoria Histórico-Cultural e da Subjetividade para reflexões e mudanças na ação pedagógica de professores. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 21 (41), pp. 197-210.

Recebido em: 17 de ago. 2021.
Aprovado em: 03 de mar. 2024.



APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE: A VOZ INFANTIL SOBRE O DISTANCIAMENTO SOCIAL E O RETORNO ÀS AULAS

Shirlei Nadaluti Monteiro¹; <https://orcid.org/0000-0002-4420-828X>

Laurinda Ramalho de Almeida²; <https://orcid.org/0000-0002-9596-7008>

Resumo

Este artigo, recorte de uma tese de doutorado, objetiva analisar quais as vivências e aprendizagens das crianças durante o distanciamento social, decorrente da pandemia causada pela Covid-19 bem como compreender o que sentiram no retorno às aulas presenciais. A produção de informações, aqui discutida, se deu por meio das narrativas de crianças, estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de São Paulo, no retorno às aulas presenciais após o isolamento social. As crianças foram convidadas a contar histórias sobre o momento vivido no distanciamento social, imposto pela doença, e o retorno às aulas presenciais. Para dar sustentação teórica à análise das informações, utilizou-se a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, médico, psicólogo e educador francês. A análise priorizou a dimensão afetiva e apontou que os sentimentos prazerosos suplantam os que não causaram prazer no retorno às aulas presenciais. **Palavras-chave:** Covid-19; Distanciamento social; Afetividade; Narrativas infantis; Escola Pública.

Learning and affectivity: the child's voice on social distancing and on the return to school

Abstract

This article presents a cut of a doctoral thesis that aimed to analyze which experiences and learnings children had during social distancing, caused by the COVID-19 pandemic and to understand how they felt upon the return to in-person classes. The data shown here was produced through the narratives of third grade Elementary School students from a public school in the city of São Paulo when they returned to in-person classes after social distancing. The children were invited to tell stories based on the moments experienced during social distancing imposed by the pandemic and on the later return to in-person classes. Theoretical framework for data analysis is grounded on French doctor, psychologist and educator Henri Wallon's theory of development. Analysis focused on the affective dimension and showed that pleasant feelings prevail over unpleasant ones upon the return to in-person classes.

Keywords: COVID-19; Social Distancing; Affection; Children's Narratives; Public School.

Aprendizaje y afectividad: la voz del niño sobre el distanciamiento social y el regreso a la escuela

Resumen

Este artículo presenta un recorte de una tesis doctoral que tuvo como objetivo analizar las experiencias y aprendizajes que los niños tuvieron durante el distanciamiento social, causado por la pandemia de COVID-19, y comprender cómo se sintieron al regresar a clases presenciales. Los datos mostrados aquí fueron producidos a través de las narrativas de estudiantes de tercer grado de educación primaria de una escuela pública en la ciudad de São Paulo cuando regresaron a clases presenciales después del distanciamiento social. Se invitó a los niños a contar historias basadas en los momentos vividos durante el distanciamiento social impuesto por la pandemia y en el posterior regreso a clases presenciales. El marco teórico para el análisis de datos se basa en la teoría del desarrollo del médico, psicólogo y educador francés Henri Wallon. El análisis se centró en la dimensión afectiva y mostró que los sentimientos agradables prevalecen sobre los desagradables al regresar a clases presenciales.

Palabras clave: COVID-19; Distanciamiento Social; Afecto; Narrativas Infantiles, Escuela Pública.

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; shirleinmont@yahoo.com.br.

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; laurinda@pucsp.br

Introdução

Quando, em dezembro de 2019, começaram a surgir as primeiras notícias sobre um novo vírus na China, o Coronavírus-SARS-CoV-2, não tínhamos a dimensão de que ele causaria uma pandemia e que modificaria grandemente nossa vida em sociedade. Em março de 2020, as aulas foram suspensas em todo o território nacional, e os sistemas de ensino tiveram que se organizar para atender às novas exigências que surgiram. Ao longo de 2020 e 2021, as escolas públicas e privadas de educação básica de nosso país fecharam suas portas e ofereceram, na medida do possível, ensino remoto – on-line, com aulas gravadas, síncronas e atividades assíncronas – para os estudantes.

Especialmente nas escolas públicas, muitas crianças ficaram à margem das tecnologias exigidas para sua efetiva participação e aprendizagem, embora dirigentes e docentes tenham tentado suprir as deficiências tecnológicas preparando material impresso ou disponibilizando equipamentos de informática para a participação nas aulas.

O isolamento social imposto pela doença trouxe novos hábitos, novas formas de viver. Fomos impedidos de sair às ruas e tivemos que reinventar o cotidiano e repensar a educação.

Este artigo é um recorte de pesquisa de doutorado, cuja originalidade está em apresentar dados colhidos nos anos 2018 e 2022 (Monteiro, 2022). A produção de informações foi dividida em dois momentos: a primeira parte da pesquisa foi desenvolvida antes da eclosão da pandemia, com a participação de alunos de seis anos de forma presencial. Essa etapa da pesquisa já foi apresentada em capítulo de livro (Monteiro, 2023).

Para o presente artigo, o foco de análise e discussão é a segunda parte da pesquisa, desenvolvida no retorno às aulas presenciais, pós-isolamento social, tendo como objetivo discutir: Quais foram as vivências e aprendizagens das crianças durante o distanciamento social? O que sentiram no retorno às aulas presenciais?

A pesquisa, em sua segunda etapa, objeto deste artigo

As crianças que ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental com seis anos e participaram da primeira parte da pesquisa, antes da pandemia, no retorno às aulas presenciais, estavam com oito ou nove anos de

idade. Dez dessas crianças, por terem estabelecido um vínculo com a pesquisadora, também professora na escola onde a pesquisa foi desenvolvida, foram convidadas a participar da segunda etapa. Esse ponto será detalhado nos procedimentos metodológicos.

Henri Wallon e a teoria de desenvolvimento humano

A teoria psicogenética do médico, psicólogo e educador francês Henri Wallon (1879-1962), que situa o indivíduo de forma completa e contextualizada em seu meio social e físico, foi a base principal para a compreensão das informações produzidas a partir das falas das crianças participantes da pesquisa. Os textos de Wallon (1968, 1986, 1989, 1995) e de alguns de seus estudiosos, como Mahoney (2002) e Mahoney e Almeida (2005, 2014), Almeida (2010, 2021) e Dantas (1992, 2002), foram importantes subsídios para essa análise.

Um ponto essencial da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon é a integração: seja do organismo com o meio, seja entre as várias funções da pessoa – organizadas em domínios ou conjuntos funcionais por ele denominados afetividade, ato motor, conhecimento e pessoa (Wallon, 1968).

Mahoney e Almeida (2005, p. 18) esclarecem que esses conjuntos funcionais são “constructos de que a teoria se vale para explicar o psiquismo, para explicar didaticamente o que é inseparável: a pessoa”.

Sobre a integração das várias funções da pessoa, as autoras também afirmam que, no processo de desenvolvimento, emoções, cognições e movimentos se apresentam, inicialmente, de maneira confusa, nebulosa, global. Aos poucos, tornam-se mais precisos e adaptados às situações que se apresentam nos diferentes meios.

O conjunto funcional afetividade, cujas funções têm, em sua base, a emoção, “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado, pelo mundo externo/interno, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis” (Mahoney & Almeida, 2005, p. 19). O conjunto funcional ato motor oferece a possibilidade de deslocamento no tempo e no espaço e as relações que garantem o equilíbrio postural, bem como o apoio tônico para as emoções e os sentimentos se expressarem. O conjunto funcional denominado

conhecimento está ligado à capacidade de representação e possibilita à pessoa a aquisição de conhecimentos sobre si e sobre o mundo.

Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela (Mahoney, 2002, p. 15).

Este texto priorizou a dimensão afetiva na análise da produção de informações, por isso, ela merece destaque. O conjunto afetividade abrange emoções, sentimentos e paixão.

A emoção é a forma primeira de organização afetiva dentro da psicogenética walloniana. Representa as primeiras reações que a criança tem na interação com os outros e com o mundo externo. Almeida explicita as características da emoção:

[...] as emoções, por serem expressões corpóreas, visíveis, ativadas predominantemente pelo orgânico, são consideradas exteriorização da afetividade; são sistemas de atitudes, entendendo-se atitude como expressão da combinação do tônus (que é o nível de tensão muscular), com a intenção- é a predisposição para a ação; as emoções apresentam, portanto, características de expressividade, visibilidade e contagiosidade (...) as emoções são instrumentos de sociabilidade que reúnem os indivíduos entre si e nos ritos coletivos, fundem as relações individuais (Almeida, 2021, p. 55).

As emoções têm, pois, origem nas sensibilidades viscerais (interoceptivas) e musculares (proprioceptivas); concomitantemente, surgem as sensibilidades que vêm do exterior (exteroceptivas). São consideradas a exteriorização da afetividade, já que, mesmo sendo efêmeras, são visíveis e contagiosas e expressam uma reação a determinada situação. Em “As origens do caráter na criança” (Wallon, 1995), são destacadas as emoções: a alegria, a tristeza, o medo e a cólera.

A alegria tem estreita ligação tanto com o prazer quanto com o movimento. Com relação à tristeza, seu surgimento é mais tardio, pois aparece quando a criança já dispõe da capacidade de representação. Ela é um sentimento de compaixão por si mesmo, de tomar para si o sentimento dos outros. Na teoria walloniana,

Enquanto a alegria nasce com a livre expansão dos movimentos, a tristeza é de aparição relativamente tardia na criança (...). Ela é. Enfim, de todas as emoções a mais evoluída, a mais socializada. Nenhuma parece ter sido, mais do que a tristeza, modelada pelas influências coletivas. (...) Na tristeza, o indivíduo se conhece necessariamente como implicando em si mesmo a existência dos outros (Wallon, 1995, p. 133).

Com relação ao medo, a teoria se refere a dois tipos de movimento que ele pode provocar: medo que paralisa e provoca ansiedade e medo que energiza e leva para o enfrentamento da situação. Na criança, o medo pode se manifestar tendo como motivo a mescla de situações, pessoas ou coisas novas ao que lhe é habitual. Portanto, é um misto do conhecido com o desconhecido. É a alteração do familiar, feita por meio de um pormenor, por uma circunstância imprevista.

Com relação à cólera, afirma Wallon (1995, p. 123): “sob o nome cólera reúnem-se, como já fazia Descartes, modos de reagir muito diferentes entre si, tanto do ponto de vista visceral quanto motor”. Esclarece, ainda, o autor que faz parte dessa emoção reagir às coisas como se fossem pessoas.

Quanto aos sentimentos, Almeida (2021, p. 56) esclarece que “correspondem à expressão representacional da emoção, isto é, são elaborados no plano cognitivo; não implicam em reações instantâneas como na emoção”. Explica, também, que os sentimentos são resultantes da integração da representação às emoções e podem ser expressos pela mímica e pela linguagem, o que multiplica a possibilidade de intercâmbios.

O sentimento, embora não visível, se prolonga no tempo e é manifestado pela criança de outras formas, como pela expressão corporal e, sobretudo, pela linguagem. Quanto à paixão, esta expressa o autocontrole para dominar uma situação e alcançar um objetivo desejado, tentando “silenciar as emoções e os sentimentos”, caracterizando-se por “ciúmes, exigências e exclusividade” (Almeida, 2021, p. 56). Wallon esclarece que, embora seja um comportamento expressivo típico do adulto,

[...] na criança, a paixão pode ser viva e profunda. Mas com ela surge o poder de tornar a emoção silenciosa. Ela pressupõe, portanto, para se desenvolver, a capacidade de autocontrole e não se pode antecipar à oposição claramente sentida entre o ego e as outras pessoas, cuja consciência não se produz antes dos 3

anos. Então a criança torna-se capaz de amadurecer secretamente frenéticos ciúmes, ligações afetivas exclusivas, ambições mais ou menos vagas mas exigentes (Wallon, 1968, p. 154).

Sobre a integração organismo-meio, Wallon (1986, p. 170), esclarece que o “meio não é outra coisa senão o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais”. Tais circunstâncias são engendradas pela cultura, pela sociedade e pelos recursos de cada momento histórico.

O meio tem um duplo *status*: ser meio ambiente, relativo a esse conjunto de circunstâncias que cercam as existências individuais; e ser meio de ação, que se caracteriza por oferecer recursos para a criança exercer as funções de que já dispõe.

O meio não pode ser o mesmo em todas as idades. É composto por tudo aquilo que possibilita os procedimentos de que dispõe a criança para obter a satisfação de suas necessidades. Mas por isso mesmo é o conjunto dos estímulantes sobre que se exerce e se regula sua atividade. Cada etapa é ao mesmo tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento (Wallon, 1968, p.48).

Nessa perspectiva, porque participantes de vários meios, os seres humanos estão em permanente transformação, a qual é modelada pela troca constante entre os fatores orgânicos e os meios físico e social, sendo que esses últimos determinam a direção do processo de desenvolvimento que transformará a criança em um adulto de sua cultura. Dessa forma, transformar-se é condição desse processo.

Na proposta walloniana, mudanças quantitativas e qualitativas caracterizam os diferentes estágios ou etapas de desenvolvimento, que não são definidos somente pela idade cronológica, mas também pelos recursos que o meio oferece. Tais estágios são denominados como: impulsivo emocional (de 0 a 1 ano); sensório motor e projetivo (de 1 a 3 anos); personalismo (de 3 a 6 anos); categorial (de 6 a 11 anos); e puberdade e adolescência (de 12 anos em diante). Para este artigo, o estágio categorial é apresentado, por ser aquele vai dos seis aos onze anos, período no qual estão inseridas as crianças de 8 e 9 anos que fizeram parte deste estudo.

No estágio categorial, o conjunto conhecimento prevalece. A disciplina mental de concentração e atenção se acentuam. No plano motor, os gestos ficam mais precisos, elaborados mentalmente com precisão

de etapas e consequências. O pensamento categorial, já desenvolvido, permite classificar fatos e objetos, dando explicações e definições. Uma nova estrutura mental se organiza, de modo que o estágio é marcado por duas etapas: a primeira vai até por volta dos nove anos, correspondendo ao pensamento chamado pré-categorial; e a segunda, entre nove e onze anos, já pensamento categorial, que junto com o pré-categorial, caracteriza a inteligência discursiva. Já com a capacidade da representação, interpretam símbolos e signos, os quais lhes vão permitir novos conhecimentos, aprendizagens e interações.

Na idade em questão (8-9 anos), expressa por pensamentos e sentimentos próprios algo vivido ou aprendido. Assim, uma possibilidade para se compreender a criança é o adulto conhecer a maneira como ela assimila aquilo que o meio em que está inserida lhe oferece, como aponta Wallon:

É, no final das contas, o mundo dos adultos que o meio lhe impõe (à criança) e daí resulta, em cada época, uma certa uniformidade de formação mental. Mas isso não significa que o adulto tenha o direito de não reconhecer na criança senão aquilo que ele próprio lhe inculca. E, em primeiro lugar, a maneira como a criança assimila esse mundo pode não ter nenhuma semelhança com a maneira como o adulto por sua vez o utiliza. Se o adulto ultrapassa a criança, a criança à sua maneira ultrapassa o adulto. Ela possui disponibilidades psíquicas que um outro meio utilizaria de outro modo (Wallon, 1968, p. 32).

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal da cidade de São Paulo, localizada na região leste da cidade, que, na época, atendia aproximadamente 700 crianças. Dez estudantes do 3º ano – crianças entre 8 e 9 anos que também participaram da primeira parte da pesquisa em 2018 – ofereceram as informações que serão discutidas neste artigo.

Não é nosso propósito discutir a eficácia (ou não) do ensino remoto durante a pandemia. O objetivo foi, no retorno às aulas presenciais, ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre suas vivências naquele período e seu olhar sobre a retomada das aulas presenciais e sobre a realidade vivida no contexto do distanciamento social, momento tão específico e inédito.

Os pressupostos teóricos que inspiraram o caminho metodológico escolhido para a produção de informações foram os estudos realizados por Furlanetto et al. (2020), que utilizam as narrativas infantis³ como forma de produção de informações.

Segundo as pesquisadoras, para compreender a criança, o adulto precisa conhecer a maneira como ela assimila e representa aquilo que o meio em que está inserida lhe oferece:

São, portanto, muito recentes, entre nós, estudos e pesquisas que garantem a centralidade da criança-sujeito-de-direitos, compreendendo-a na sua inteireza e na globalidade de corpo e pensamento, movimento e emoção, razão e silenciamento, o que implica, especialmente, no reconhecimento de suas formas específicas de ver e representar o mundo. Daí a importância de focalizar suas narrativas (Furlanetto et al., 2020, p. 18).

Os dez estudantes eram primeiramente acolhidos em uma sala de aula já conhecida por eles. Em seguida, era pedido que contassem uma história a partir da seguinte consigna: “Conte uma história para mim sobre uma criança que ficou em casa durante muito tempo, pois não podia ir à escola, já que as aulas presenciais estavam canceladas, por causa da pandemia. A história começa assim: Era uma vez uma criança (você pode escolher se é menina ou menino) que retornou para a escola e...”.

Após esse início, cada criança fazia a narrativa de sua história sobre o retorno à escola, cada uma a sua maneira. Algumas foram mais detalhistas, outras mais sucintas, mas todas souberam narrar uma história. Os encontros individuais ocorreram seguindo os protocolos de segurança, durante o horário das aulas regulares, e as narrativas foram gravadas com o consentimento das famílias, da direção e da professora, para transcrição e análise à luz da teoria walloniana.

Feita a transcrição das narrativas gravadas, procedeu-se a análise de significados na seguinte conformidade: uma tabela foi elaborada, tendo, na primeira coluna, a história narrada; na segunda coluna, os significados captados pela pesquisadora a partir da

fala das crianças (explicitação dos significados); e, na terceira coluna, possíveis temas ou categorias, partindo do fio condutor de cada história.

Análise

A análise das histórias teve como base teórica a psicogenética walloniana, e, após diversas leituras das transcrições, alguns sentimentos foram se destacando nas falas. Embora curtas, todas as histórias foram ricas em ideias, criatividade e imaginação.

Já com a capacidade da representação, as condutas materiais foram substituídas pelas condutas verbais. Embora as crianças não tenham frequentado a escola, as vivências no período de isolamento, em suas casas, com seus familiares – isto é, no meio social família –, proporcionaram formas distintas de desenvolvimento que puderam ser observadas nas narrativas individuais. Cumpre observar que:

Em suas origens na criança, o pensamento não é feito do modelo dos pensamentos expressos pelo adulto, que parecem encadear-se regularmente num circuito delimitado, onde se sucedem, com a significação determinada que ‘pertence a cada um, os objetivos, os atributos e as relações deles, as ações que exercem. Pelo contrário, ele nasce a partir de impressões que despertam, indistintamente, nos diferentes campos da sensibilidade, da lembrança, da experiência, da intuição intelectual (Wallon, 1989, p. 149).

Cada história narrada seguia uma direção, um fio condutor diferente que direcionava a narrativa, por isso, em cada história, procurou-se encontrar esse fio condutor, tentando tecer considerações sobre o narrado. A própria teoria apontou o caminho, de modo que foi possível identificar os sentimentos desencadeados pelas diversas situações vividas pelos personagens das histórias. Foi por meio da análise desse par sentimentos/situações indutoras que se tornaram possíveis as considerações tecidas sobre as narrativas individuais.

Esse olhar cuidadoso para os sentimentos foi feito sem perder de vista a integração dos conjuntos funcionais, atendendo ao alerta dado por Wallon. Quando as crianças foram solicitadas a contar uma história sobre uma criança e o seu retorno às aulas presencias, no contexto da pandemia, as suas vivências foram surgindo nas narrativas, e as emoções desencadeadas, ao serem representadas pela linguagem oral, tornavam-se sentimentos, ou seja, as emoções foram

3 O termo narrativas infantis, na perspectiva das pesquisas orientadas por Furlanetto et al. é utilizado para definir todas as falas das crianças participantes das pesquisas que, de alguma maneira, serviram para produção de informações. Por esse motivo, neste artigo, as histórias contadas pelas crianças também são denominadas narrativas infantis.

cognitivizadas. A pandemia afetou a vida dos alunos de maneira significativa, e as histórias contadas por eles traziam, em seu bojo, o olhar infantil para esse tempo vivido. Ao se esforçar para exprimir um estado emocional por meio de pensamentos, a criança reduz o nível de atuação da emoção e minimiza os sintomas orgânicos que a caracterizam.

Cada criança escolheu os seus personagens, criados para viver as histórias, conforme seu próprio gênero. Assim, as meninas tiveram como protagonistas uma menina, e os meninos escolheram, como protagonistas, um ou dois meninos. Pôde-se observar que, em alguns momentos, a história, que iniciava em 3ª pessoa, era contada em 1ª pessoa. O seguinte fragmento, retirado de uma das histórias narradas, exemplifica: “*Então, João ficou alguns meses em casa... só desenhando. As lições, o João, ele fazia as lições no caderno, sem ninguém, porque minha mãe trabalhava*”⁴ (Monteiro, 2022, p. 152).

O narrador, em muitas histórias, participava dos acontecimentos. Sobre isso, Wallon assevera:

Nada é mais vago, na criança, do que a função pessoa, tanto para ela própria, quanto para os outros. Seu emprego dos pronomes é, frequentemente, anônimo, indeciso e contraditório. Se se trata de outrem, eles antecipam-se com relação à designação e, visivelmente também, à imagem dos indivíduos implicados na cena evocada; designam, alternadamente, e às vezes como que simultaneamente, os papéis opostos. Se se trata dela própria, o emprego da terceira pessoa alterna com o primeira, como se a criança oscilasse entre situar seu ato no mundo exterior, entre todos os atos que aí entram em jogo, e apropriar-se dele como sua autoria (Wallon, 1989, p. 138).

Quanto aos enredos das histórias, uma diversidade de acontecimentos, personagens, fatos e desfechos foram se materializando enquanto as histórias eram contadas. Numa mesma história, pôde-se encontrar, embora com o mesmo fio condutor, fatos diversos e situações que iam se modificando ao longo da narrativa. Segundo Wallon (1989, p. 112), “os conteúdos díspares que se misturam nas explicações da criança devem-se a incapacidade, que ela apresenta, para projetar sobre uma base, por pouco uniforme e constante que seja, a sequência de suas representações”.

4 Os trechos das narrativas dos participantes são aqui apresentados em itálico para destacá-los e diferenciá-los das citações dos teóricos que fundamentaram esta pesquisa.

Foram notórios a alegria e o entusiasmo das crianças ao participarem das narrativas, pelo simples fato de poderem inventar a história que quisessem. A consigna inicial deu a liberdade para que os personagens das histórias pudessem viver qualquer aventura, sem a necessidade de deterem-se à realidade. Diferentes enredos surgiram, como se pode verificar por seus fios condutores:

- História 1 – os desafios vividos no distanciamento social e a alegria do retorno às aulas.
- História 2 – a preocupação com as medidas de segurança para a Covid-19.
- História 3 – a liberdade para caminhar até a escola, lugar importante para aprender.
- História 4 – a alegria de rever os amigos e poder viajar com a família. Retrata também a tristeza da solidão no distanciamento social.
- História 5 – a valorização do conhecimento como forma de ascensão social: para ir para a faculdade e ter um bom emprego é preciso aprender na escola.
- História 6 – a fabulação e o medo, tendo como personagens o Boneco Chuck, Batman e Robin, em uma aventura num parque de diversões assombrado.
- História 7 – o sonho de ser jogador de futebol, como forma de ascensão social. Mas, no futuro, o menino jogador retorna à escola para aprender a ler e escrever.
- História 8 – a comemoração do aniversário com os amigos da escola em uma linda festa.
- História 9 – o adoecimento do menino que pegou Covid-19, contando sua hospitalização. Aparece o medo da doença.
- História 10 – a valorização pela família da aprendizagem recebida na escola. A mãe tem muito orgulho da filha que tira boas notas nas provas. Aparece a descrição dos sintomas e a tristeza ao perder um ente querido para a doença, pois, no final da história, a mãe morre.

Discussão

A partir das narrativas analisadas, foram identificados sentimentos de tonalidades agradáveis e desagradáveis, de prazer e desprazer. A nomeação dos sentimentos foi inspirada em Mahoney e Almeida (2014).

Nas histórias analisadas, o sentimento **Alegria** aparece por conta de diversas situações indutoras. A primeira delas emerge quando as crianças falam sobre o retorno às aulas presenciais e a oportunidade de rever os amigos e a professora. Ao iniciarem seus relatos, as crianças sorriem ao falar da escola e do retorno ao prédio escolar. Essa alegria pode ser observada nos seguintes trechos:

História 1

Ele foi para escola, estudou, estudou e ficou muito feliz e esperto (Monteiro, 2022, p.144).

História 4

Mas, de repente, um dia, ele pôde vir para escola, né? Ele ficou mais feliz, porque, agora, ele tinha com quem conversar e brincar (Monteiro, 2022, p. 144).

As relações estabelecidas no meio escolar são de extrema importância para o desenvolvimento infantil, pois a criança começa a pertencer a diferentes grupos, exercendo papéis e atividades variadas. Wallon (1986) afirma que a emergência do pensamento categorial depende da influência conjunta do desenvolvimento biológico e da inserção no meio humano. Daí a importância para o retorno às aulas presenciais na escola.

Nas histórias, as crianças citam o desejo de que todos sejam vacinados, destacando a proteção contra a Covid-19. As falas evidenciam a consciência das crianças sobre a importância da vacina como possibilidade para o retorno à rotina, à normalidade, e para o fim do isolamento. O início da vacinação contra a Covid-19 e o alívio da cura são retratados, portanto, como uma situação indutora de alegria. Apesar de serem crianças, sabem dos riscos e das consequências que a doença traz para todos, como as internações por complicações e até a morte.

Assim, pensar que a vacina pode ser o passaporte para o retorno à rotina tal como era antes, faz com que retratem, nas histórias, momentos de alegria ligados ao desejo da cura para a doença e à proteção dada pela vacina. Vale a pena lembrar que, quando as histórias foram produzidas, no segundo semestre de 2021, nem toda a população da cidade de São Paulo estava protegida. As crianças pequenas ainda não tinham acesso à imunização, e o número de mortes diárias era muito alto.

Já o sentimento **Entusiasmo** pode ser ilustrado por meio do seguinte trecho destacado da História 5:

História 5

Ele encontrou um monte de amigos e também aulas muito divertidas!

E também professoras muito legais! E também aprender a ler, a escrever!

A jogar bola, a brincar, a desenhar, a falar inglês, a mexer no computador. E ele também tem muitos amigos! E, quando ele se formou, ele ficou muito, muito feliz (Monteiro, 2022, p. 145).

Este trecho explicita as atividades que a criança faz na escola, juntamente com os amigos, e que, durante o distanciamento social, não podia realizar. Cita a sensação (agradável) de encontrar, no retorno, professores legais, aulas divertidas e muitos amigos. Descreve, com entusiasmo, as atividades escolares que a levaram a aprender, ao mesmo tempo em que pôde se divertir e interagir, brincando nos espaços escolares.

Outra situação narrada conta como aconteceu a festa de aniversário de uma das crianças, comemorada parte em casa – com o convite para a amiga dormir com ela e fazer cabana – e parte na escola – com os amigos, com brinquedos de pula-pula e jogos. Evidencia a vontade de participar de momentos de alegria e descontração proporcionados por festas e comemorações, o que, no momento vivido, ainda não era possível de se realizar. O estar junto é uma necessidade da criança.

Outro sentimento que aparece nas histórias é o **Orgulho**. A criança, após o retorno às aulas presenciais, aprende muito e deixa os pais orgulhosos. Para ela, aprender é um mérito que deixa os pais satisfeitos. É algo de bom que a escola traz, e o retorno às aulas presenciais possibilita a sua realização, o seu fazer. Mostra a valorização do estudo pelas famílias, pois os pais costumam ficar orgulhosos de seus filhos quando eles têm êxito na escola, como aponta o fragmento a seguir:

História 10

Ela estudou e, cada dia que passava, ela ficava mais esperta e depois ela voltava para casa. E, aí, a mãe ficou muito orgulhosa e falou que agora ela não ia deixar de ir para escola (Monteiro, 2022, p. 146).

Outra sensação de tonalidade agradável descrita pelas crianças é o **Conforto** de ser acolhido pelos amigos e pela professora no retorno à escola, destacando a importância de pertencer a um grupo e de voltar a aprender com eles, e não sozinho, em casa. Esse sentimento também é descrito na liberdade de caminhar

pelas ruas e apreciar o entorno em seus pequenos detalhes, como observar um inseto, uma árvore ou uma flor. Caminhar pelas ruas foi um hábito interrompido pela pandemia e que fez falta não só para as crianças, mas para os adultos. Alguns trechos apontam essas situações:

História 2

Agora pode compartilhar as coisas, brincar junto, trazer brinquedo, pode... ir lá na mesa da professora para ela ensinar a gente. E a {personagem} Yasmim ficou muito feliz e fim (Monteiro, 2022, p. 147).

História 3

E ela voltou para a escola a pé. E ela viu um tatu-bola quando ela estava voltando. Ela viu o tatu-bola cair num buraco, aí ela pensou: 'O tatu-bola morreu!'. Ela foi cutucar com um pauzinho e ele não tinha morrido. (...) Aí, a professora dela ensinou bastante para ela, e ela ficou mais esperta do que já era (Monteiro, 2022, p. 147).

A valorização da escola como espaço de aprendizagem e convivência e da figura do professor como alguém que pode ajudar na aprendizagem é encontrada em vários trechos das histórias, apontando a **Confiança** atribuída a eles no retorno ao presencial. Durante o isolamento, as famílias e as crianças pouco, ou quase nada, puderam interagir com os professores. No caso das crianças pequenas – que dependiam dos pais para acessar a plataforma digital e receber as lições ou explicações dos professores, ou para buscar as atividades impressas na escola –, a relação estabelecida entre elas, a escola e o professor ficou bastante prejudicada. Como visto nos trechos acima, o retorno às aulas presenciais trouxe consigo a retomada das relações de ensino e aprendizagem mediadas pelo professor que acontecem nos espaços escolares.

História 1

Teve uma hora que tinha acabado a comida dele, e a padaria era lá muito longe. E ele pensou: 'eu vou ou não vou?' 'Eu vou.' E, quando ele foi pegar comida da padaria, na volta, viu um menino doente e levou-o para casa e cuidou muito, muito dele (Monteiro, 2022, p. 148).

O trecho acima destaca a **Solidariedade** como um sentimento que aparece também em outras histórias. Sobre ser solidário e ajudar aqueles que necessitam, especialmente no momento de distanciamento social, a história mostrou essa vontade de ajudar o

próximo, num gesto de imitação às ações voluntárias das muitas pessoas do próprio bairro, que se uniram para arrecadar cestas básicas e entregar para quem precisava durante o período de distanciamento social.

História 7

Aí, ele pegou só uma gripe, depois ele melhorou, foi para escola, começou a estudar, aprender a ler, escrever. E cresceu, ficou muito alegre, esse menino. Ele, depois, entrou na faculdade e ele ficou rico, muito rico (Monteiro, 2022, p. 149).

O **Empenho** em aprender para poder ter uma profissão e ganhar dinheiro aparece em várias histórias, inclusive nessa, que descreve a aprendizagem oferecida pela escola como forma de ascensão social. Estudar e aprender significa, no futuro, poder encontrar um emprego e poder ganhar dinheiro para sustentar a família, para poder viajar, comprar móveis para o conforto do lar e pagar o aluguel, questões que podem ser observadas como situações indutoras de bem-estar.

As narrativas apontam, também, circunstâncias dolorosas que familiares e amigos tiveram que enfrentar, convivendo com a doença, com as internações e com o contágio. Essas vivências marcaram as infâncias das crianças e, ao narrarem as histórias, esses sentimentos puderam ser extravasados.

O primeiro sentimento encontrado foi o **Medo**. As crianças expressaram o medo de contrair a doença e o medo da internação, quando a doença se agravava, como situações que remetem diretamente à pandemia e ao distanciamento social, como apontam os fragmentos a seguir:

História 5

A mãe dele falou que tinha que ficar em casa e não ir para a escola para não ficar doente. E ele não foi, porque tinha medo do Corona, que é um vírus muito mal (Monteiro, 2022, p. 150).

História 7

Aí ele não pegou Covid, só ficou doente. Ele pegou só uma gripe, ufa!! Que alívio (Monteiro, 2022, p. 150).

Um outro tipo de medo também apareceu: o medo do desconhecido, vindo do imaginário infantil, especialmente na História 6. A relação da narrativa com a consigna inicial se distanciou logo nos primeiros momentos. Nela, o pensamento pré-categorial parece estar em transição para o pensamento categorial, pois há a presença de muitos detalhes, uma longa sequência

lógica de acontecimentos e o desencadeamento do enredo de forma clara e detalhada. Porém, a fabulação está presente em toda a história, que se passa em um parque de diversões e num zoológico.

Para salvar os personagens – dois irmãos de seis e dez anos que fogem, escondidos dos pais, para um parque de diversões – do perigo iminente de serem pegos por malfeitores, surgem super-heróis, Batman e Robin, para lutar contra eles. Surgem leões e homens maus, mas as crianças sempre são salvas pelos super-heróis. Algumas particularidades, como uma mão com sangue e uma faca, surgem como objetos que remetem, ao mesmo tempo, ao medo e à fabulação.

Na História 6, Batman e Robin aparecem para salvar as crianças. É a luta do bem contra o mal, e, em toda a história contada, o bem sempre vence, como aponta o seguinte trecho:

História 6

Aí, ele ligou pro Batman e falou: “Alô Batman?”. O Batman saiu pra combater crime e os outros super-heróis também, só ficou eu, o Robin. O menino respondeu: “Ótimo! Socorro o homem do saco está aqui... Ele vai.. Ele vai matar a gente!”. Aí, o Robin foi até lá com sua moto. Então, ele pegou o bumerangue, e pá!. E o Robin falou: “Que que é aquilo?”. E, aí, ele viu, e era o Batman. Ele falou: “Chefe, mas você não estava salvando alguém?” O Batman disse: “Só que eu voltei pra cá porque ouvi alguém gritando e vim salvar”. Quando o pai deles soube, colocou eles de castigo (Monteiro, 2022, p. 142).

Sobre a imaginação e a fabulação compondo o enredo da história, Wallon esclarece que

Uma terceira origem de conhecimentos e também de conflitos, são as tradições que a criança recebe de seu meio. Por vezes, trata-se de fábulas imaginadas pelo adulto, destinadas às crianças, e que podem apenas lançá-las na incoerência se estas tentam ajustá-las à própria experiência delas (Wallon, 1989, p. 103).

Os personagens das histórias de terror e de super-heróis, contadas pelos adultos, em especial, pelas mídias, aparecem na narrativa. Quanto aos personagens principais da história, após serem salvos, recebem a punição por terem mentido aos seus pais: ficam de castigo. Tal fato evidencia que o pensamento pré-categorial, mesmo fabulando, tem apego na realidade. Sabem que mentir tem consequências. A escolha dos nomes dos personagens fictícios da história são os

nomes de seus dois amigos preferidos da classe do 1º ano, também demonstrando que, mesmo fabulando, o pensamento não se descola da realidade.

Outra característica é o uso da inteligência para resolver os problemas. Aqueles problemas que vão surgindo na história, em diversos trechos, são resolvidos de forma inteligente como, por exemplo, fazendo aparecer um celular para chamar o Batman, ou surgir uma árvore para subir e salvar-se de um leão. A pandemia surgiu na história, pois os personagens também utilizaram máscaras, para não pegarem a doença. Sobre a liberdade de criação, com base na teoria walloniana, Dantas observa:

A ideia de liberdade e as de ficção e fantasia mantêm grandes afinidades. Na história que inventa, assim, como nos jogos simbólicos, a criança desfruta de liberdade máxima. Ela pode ser o que quiser, criar a realidade que bem lhe aprouver. A onipotência ficcional é o maior atrativo para inventar histórias (Dantas, 2002, p. 115).

Outro sentimento observado nas histórias foi a **Tristeza**. Muitas foram as situações indutoras desse sentimento. A primeira delas foi a solidão sentida no momento do distanciamento social e a falta dos amigos, observada no seguinte trecho:

História 5

Mas também é uma história triste, porque ele teve que sair da escola e ele gostava da escola. Ele teve que sair da escola porque ele tinha que ficar em casa. Ele ficou triste porque ele não ia poder mais ver os amiguinhos dele. A mãe dele falou que tinha que ficar em casa e não ir para a escola para não ficar doente (Monteiro, 2022, p. 152).

A fala destacada deixa clara a tristeza imposta pela solidão do isolamento. Wallon (1968) nos lembra que o homem é um ser essencialmente social. Portanto, é no grupo que acontecem as relações interpessoais, que são vinculadas aos valores, à cultura e à compreensão do ser. É no grupo que o indivíduo se humaniza. Ficar em casa, fazendo a lição sozinha, estando afastada da escola e de todos os amigos, foi, em certa medida, um sofrimento e um dificultador para a aprendizagem. As crianças viveram, em alguns casos, a solidão e a dificuldade de acesso aos conteúdos, causando a desmotivação, pois não há nada mais triste do que fazer as lições sozinha, sem ninguém para dividir as dúvidas, os avanços nas aprendizagens e as alegrias das experiências coletivas da escola.

A morte também foi uma situação indutora de tristeza que apareceu nas narrativas:

História 10

E, aí, cinco dias se passaram, a mãe dela estava doente, e a filha dela levou-a para tomar vacina. Ela estava doente, com tosse, febre e pneumonia.

E, aí, ela morreu. E a filha ficou muito triste. Depois de um tempo, que isso aconteceu, mesmo triste, ela começou a seguir em frente, estudar, ela teve um trabalho e fim (Monteiro, 2022, p. 152).

O número de mortes na comunidade atendida pela escola não foi grande se comparado com outras escolas das periferias, mas não podemos deixar de registrar que algumas famílias viveram o luto de perto. Outras, ao ficarem sabendo da morte de pessoas conhecidas, também sentiram a tristeza, solidarizando-se com elas. Segundo Wallon (1995), a tristeza é a emoção mais evoluída, mais socializada, porque ela é modelada pelas influências coletivas. Ao elaborar essa emoção, narrando-a, ela se transforma em um sentimento de tonalidade desagradável, como visto no fragmento acima.

História 2

Para vir para escola, tem que usar máscara. Agora tem várias regras. A menina, chamada Yasmim, não pode ficar sem máscara, não pode ficar perto, tem que passar álcool em gel. Ela também não pode mais brincar no parque e, quando for brincar na quadra, não pode brincar perto. (...) Deixa eu lembrar. Não pode compartilhar nada com o amigo mais, nem lanche, nem material. Eu gostava de compartilhar o lanche com minhas amigas. E brinquedo também eu gostava. E era o dia do brinquedo, agora também não pode mais. Não pode mais ficar um perto um do outro (Monteiro, 2022, p.153).

A necessidade de se seguir os protocolos de segurança para não contrair a Covid-19 foi notada, em especial, na História 2.

Essas situações indutoras são narradas de forma detalhada, demonstrando o sentimento **Insegurança** que o ambiente escolar traz para aqueles que o frequentam. A preocupação que parecia ser unicamente dos adultos mostrou ser de todos, inclusive das crianças. Os professores, nos primeiros meses de retorno às aulas presenciais, estavam muito preocupados com o entendimento das crianças e a colaboração para seguir todos os protocolos de segurança impostos pela SME

para o enfrentamento da Covid-19. Grande surpresa foi o uso das máscaras pelas crianças, inclusive as do 1º ano, sem muitos problemas.

Os outros protocolos de higiene, como usar álcool em gel e medir as temperaturas dos alunos, foram providenciados pela equipe gestora, juntamente com a equipe de limpeza e a equipe docente, numa ação conjunta. Esses procedimentos, por conta da pandemia, modificaram o meio escolar e as interações que ocorrem no dia a dia. A escola agora não permitia que as crianças chegassem perto umas das outras, e nem mesmo da professora, impedindo que ações cotidianas, como brincar junto, compartilhar brinquedos ou tomar um lanche comunitário, fossem realizadas. Chegar perto da professora também foi algo que fez falta para a criança, pois, em várias histórias, essa simples ação foi lembrada.

A insegurança do futuro também apareceu nas narrativas. Muitas descreveram o futuro como um momento distante, que pode ser vencido com ajuda da escola. Nas histórias, estudar e aprender é sinônimo, no futuro, de ter sucesso, de enriquecer. As crianças sabem que dificilmente serão ricas, pois têm consciência de sua classe social e das dificuldades financeiras que a pandemia trouxe para a maioria das famílias, mas, nas histórias, ser rico é algo possível.

A teoria walloniana assevera que os meios imaginários, os sonhados, podem ser confrontados com os meios concretos. Segundo Almeida (2021), o ir e vir entre os dois mundos (o real e o imaginário) é fundamental para a criança operar mentalmente em um espaço intelectual diferente do que vive, como os narrados nas histórias.

A situação indutora do sentimento **Insatisfação** surgiu especialmente na História 4, quando o personagem da história, que se mistura com o narrador, fica insatisfeito com a situação vivida por conta da pandemia, conforme aponta o seguinte fragmento:

História 4

O aniversário do {personagem} João está chegando e ele vai fazer nove anos. E vai ter festa sim, porque meu aniversário é no dia 19. Ele ficou feliz, porque ele vai para um lugar longe. Ah, é que, no meu presente de aniversário, eu queria ir para um lugar longe, para um pescador, que... já faz tempo que eu não vou. Sabe, é que meu pai ia para lá e levava a família junto, aí ele ficava pescando e eu e a minha irmã caçando, sei lá, caçando coisas, como um sapo. E por causa da pandemia não fomos mais.

Eu tenho vontade de ir no pescueiro, no meu aniversário, Mas, eu já ganhei um presente. Eu já ganhei um brinquedo. Então, a minha história terminou (Monteiro, 2022, p. 154).

O distanciamento social imposto pela pandemia modificou sobremaneira os hábitos das famílias, já que impôs a todos o confinamento em suas casas. O prazer de viajar, visitar os parentes e amigos foi suspenso temporariamente, e, para as crianças, essa falta de liberdade foi sentida e externada como insatisfação às decisões tomadas pelos adultos: ficar em casa, sem sair ou viajar.

Considerações finais

As narrativas das crianças retrataram os vínculos que estabeleceram nos diferentes meios e grupos em que transitaram e, especialmente, as relações estabelecidas durante a pandemia no retorno às aulas presenciais, na escola de ensino fundamental. Assim, quais reflexões as narrativas individuais aqui discutidas podem trazer aos profissionais que atuam na educação da infância? Em primeiro lugar, que o momento pandêmico que ocasionou o distanciamento social e o afastamento das aulas presenciais trouxe ensinamentos para o vivido das crianças que reverberam no momento presente. Foram aprendizagens diversas das que ocorrem no meio escolar.

Na proposta walloniana, mudanças quantitativas e qualitativas caracterizam os diferentes estágios, e não são definidos somente pela idade cronológica, mas também pelos recursos que o meio oferece. Os meios oferecidos no momento pandêmico foram outros, que, de certa maneira, não diminuíram as mudanças qualitativas: houve aprendizagens, embora, diferentes das oferecidas no meio escolar.

A pandemia deixou marcas profundas na vida dessas crianças, pois modificou o momento histórico, as relações estabelecidas e os recursos existentes nos meios em que puderam participar – em grande medida, a família e seus lares. Quando as crianças puderam narrar as histórias, de forma livre, contando sobre o momento do afastamento e do retorno à escola, muitos sentimentos foram externados. Ao falar sobre o passado que é preservado, apresentaram novos recursos que

construíram ao longo de seu desenvolvimento. Essas aprendizagens não podem ser desconsideradas pelos adultos no retorno às aulas presenciais.

Segundo as narrativas, o momento do distanciamento social foi apontado como um marco importante na vida dos pequenos. As histórias apontaram aprendizagens dolorosas, como enfrentar a morte e a solidão ou lidar com o adoecimento de pessoas queridas. Trouxeram sentimentos de tristeza e medo que precisaram ser enfrentados durante a pandemia. Indicaram aprendizagens importantes, como a solidariedade para ajudar famílias que passaram por dificuldades, principalmente financeiras.

Em segundo lugar, ao narrar sobre o retorno às aulas, os sentimentos prazerosos suplantaram os que não causaram prazer. Encontramos, nas histórias, a alegria do retorno, do encontro com os amigos e com a professora, a alegria de aprender. Isso lembra aos profissionais a responsabilidade de intervir e atuar como mediadores das relações interpessoais no contexto escolar, canalizando a afetividade para produção de conhecimentos e promovendo o interesse do aluno.

Em terceiro lugar, ao narrarem suas histórias, as características do pensamento infantil no período pré-categorial ficaram evidenciadas. Compreendê-las dará oportunidade para que os professores que lidam com essa faixa etária possam adequar seu planejamento com atividades que promovam o desenvolvimento de múltiplas linguagens. A oralidade e a escrita, o desenho e a linguagem corporal, enfim: diferentes linguagens podem ser trabalhadas de forma a colaborar para que o pensamento pré-categorial, ao evoluir para o pensamento categorial, ofereça condições para que as crianças compreendam melhor o mundo que as cerca. Situações indutoras promotoras de afetos que satisfaçam os interesses e as necessidades da criança precisam ser proporcionadas pela escola.

Esses pontos merecem reflexão. As narrativas das crianças lembram aos educadores da infância que a escola, no seu papel social, tem a responsabilidade de dar recursos para o conhecimento, para a convivência respeitosa, para o desenvolvimento da solidariedade, para o apoio às diferenças. Suas vozes alertam para nossa responsabilidade em dar conta do que esperam de nós, educadores.

Referências

- Almeida, L. R. de. (2010). Cognição, corpo e afeto. *Revista Educação: História da Pedagogia*, São Paulo: Editora Segmento, 3, pp. 20-31.
- Almeida, L. R. de. (2021). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. In: Novais, R. M. *Aspectos afetivos e emocionais da prática educativa: pressupostos e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem*. Curitiba: CRV, pp. 47-62.
- Dantas, H. (1992). Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: La Taille, Y.; Kohi, M.; Dantas, H. (Orgs.) *Piaget, Vygotsky e Wallon – teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Dantas, H. (2002). Brincar e trabalhar. In: Kishimoto, T.M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Furlanetto, E. C.; Passeggi, M. C.; Biasoli, K. A. (2020). *Infâncias, crianças e narrativas da escola*. Curitiba: CRV.
- Mahoney, A. A. (2002). Introdução. In: Mahoney, A. A.; Almeida, L. R. de. (Orgs.). *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Mahoney, A. A.; Almeida, L. R. de. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, 20, pp. 11-30.
- Mahoney, A. A.; Almeida, L. R. de. (2014). A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: Almeida, L. R. de; Mahoney, A. A. (Orgs.) *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, pp. 15-24.
- Monteiro, S. N. (2022). *O que pensam crianças de seis a nove anos de idade sobre os anos iniciais da escola de Ensino Fundamental: uma leitura walloniana*. 2022. 235 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Monteiro, S. N. (2023). O que pensam crianças de seis anos de idade sobre sua entrada na escola de Ensino Fundamental: uma leitura walloniana. In: Passos, L. F.; Szymanski, L. *Relatos de Pesquisa em Psicologia da Educação Vol. 8*. Campinas: Editora Pontes, pp. 93-116.
- Wallon, H. (1968) *A evolução psicológica da criança*. Trad. Cláudia Berliner; Lisboa: Edições 70.
- Wallon, H. (1986). Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: Werebe, M. J. G.; Nadel-Brulfert, J. *Henri Wallon – Psicologia*. Coleção Grandes Cientistas. Vol. 52. São Paulo: Editora Ática.
- Wallon, H. (1989). *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Editora Manole.
- Wallon, H. (1995). *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria.

Recebido em: 17 de abr. 2022.
Aprovado em: 03 de mai. 2024.



AS CRIANÇAS E OS ADOLESCENTES ATENDIDOS PELA ASSOCIAÇÃO BARBACENENSE DE ASSISTÊNCIA AOS EXCEPCIONAIS ENTRE 1962 E 1971

Rodolfo Luís Leite Batista¹; <https://orcid.org/0000-0002-3301-2441>

Eduardo Henrique Marques de Oliveira²; <https://orcid.org/0000-0001-9600-9664>

Gabriela Viveiros Dornelas³; <https://orcid.org/0000-0002-1188-7802>

Isabela Corine Celestino Nogueira⁴; <https://orcid.org/0000-0002-3008-5178>

Resumo

Este artigo objetiva descrever o público assistido pela Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais (Abae) entre 1962 e 1971. A Abae (atual Apae de Barbacena) foi uma entidade instituída por pais e mães para prestar gratuitamente proteção, assistência e educação às ditas pessoas excepcionais, em maio de 1962. Ela contribuiu para o estabelecimento da educação especial em contexto local ao possibilitar a criação do Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário e da Escola Primária junto ao Centro de Recuperação Neurológica da Abae. Após sua abertura, a associação tornou-se espaço de práticas profissionais relativas à avaliação, classificação e ajustamento do público ali atendido. Realizou-se uma pesquisa documental com 142 prontuários psicológicos disponíveis no arquivo permanente da Apae de Barbacena. Para tanto, a pesquisa procedeu às seguintes etapas: (1) coleta e organização de prontuários; (2) leitura e tabulação das informações; (3) sistematização de categorias de análise e (4) revisão de literatura. A análise descreve informações sociodemográficas (ano de nascimento, idade cronológica, cidades de nascimento e residência, instituições de ensino) e percurso do caso atendido pela Abae (origem do encaminhamento e motivo da consulta). Conclui-se que a entidade assistia principalmente crianças do sexo masculino, entre 10 e 11 anos, nascidas e residentes em Barbacena. Esses meninos estudavam em escolas estaduais e eram encaminhados por deficiências ou problemas escolares. Espera-se que esta pesquisa contribua com a produção historiográfica acerca da psicologia brasileira em sua relação com a educação.

Palavras-chave: História da Psicologia; Psicologia; Educação; Excepcional; Ajustamento.

The children and adolescents attended by the Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais between 1962 and 1971

Abstract

This paper aims to describe the public attended by the Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais (Abae, in Portuguese) between 1962 and 1971. The Abae (now Barbacena's Apae) is an entity founded by fathers and mothers to provide free protections, assistance, and education to the exceptional people, in May 1962. It contributed to the establishment of special education in the local context by enabling the creation of the Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário and the Escola Primária junto ao Centro de Recuperação Neurológica da Abae. After its opening, the association became a space for professional practices related to the evaluation, classification, and adjustment of the public assisted there. Documentary research was carried out with 142 psychological records available in the permanent archive of the Apae. To this end, the research proceeded through the following steps: (1) collecting and organizing medical records; (2) reading and tabulating information; (3) the systematization of analysis categories; and (4) the literature review. The analysis describes sociodemographic information (year of birth, chronological age, cities of birth and residence, educational institutions) and the path of the case handled by the Abae (origin of referral and reason for

1 Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF – Minas Gerais – MG – Brasil; rodolfo@ufjf.br

2 Centro Universitário Presidente Antônio Carlos – UNIPAC – Minas Gerais – MG – Brasil; du-edu05@hotmail.com

3 Centro Universitário Presidente Antônio Carlos – UNIPAC – Minas Gerais – MG – Brasil; gabriela.dornelas01@hotmail.com

4 Centro Universitário Presidente Antônio Carlos – UNIPAC – Minas Gerais – MG – Brasil; isa.nog00@icloud.com

consultation). It is concluded that the entity mainly assisted male children, between 10 and 11 years old, born and living in Barbacena. These boys studied in the state schools and were referred due to disabilities or school problems. It is hoped that this research will contribute to the historiographical production about Brazilian Psychology and its relationship with education.

Keywords: History of Psychology; Psychology; Education; Exceptional; Adjustment.

Los niños y los adolescentes atendidos por la Associação Barbacense de Assistência aos Excepcionais entre 1972 y 1971

Resumen

Este artículo tiene como objetivo describir el público asistido por la Associação Barbacense de Assistência aos Excepcionais (Abae) entre 1962 e 1971. A Abae (actualmente Apae de Barbacena) es una entidad constituida por padres y madres para garantizar protección, asistencia y educación gratuitas a las personas llamadas excepcionales, fundada em mayo de 1962. Contribuyó a la implantación de la educación especial en el contexto local, permitiendo la creación del Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário y de la Escuela Primaria junto al Centro de Recuperación Neurológica de Abae. Luego de su apertura, la asociación se convirtió en un espacio para prácticas profesionales relacionadas con la evaluación, clasificación y ajustamiento del público allí atendido. La investigación documental se realizó con 142 registros psicológicos disponibles en el archivo permanente de Apae de Barbacena. Para ello, la investigación siguió las etapas: (1) recopilación y organización de registros médicos; (2) leer y tabular informaciones; (3) la sistematización de categorías de análisis; y (4) la revisión de la literatura. El análisis describe información sociodemográfica (año de nacimiento, edad cronológica, ciudades de nacimiento y residencia, instituciones educativas) y la trayectoria del caso atendido por Abae (origen de derivación y motivo de consulta). Se concluye que la entidad atendió principalmente a niños varones, entre 10 y 11 años, nacidos y residentes en Barbacena. Estos niños estudiaron en escuelas públicas y fueron derivados por su discapacidad o problemas escolares. Se espera que esta investigación contribuya a la producción historiográfica sobre la psicología brasileña en su relación con la educación.

Palabras clave: Historia de la Psicología; Psicología; Educación; Excepcional; Ajustamiento.

Introdução

Este artigo apresenta uma pesquisa documental acerca da Associação Barbacense de Assistência aos Excepcionais (Abae) entre 1962 e 1971. A Abae foi a primeira entidade de caráter assistencial e educativo dedicada exclusivamente a pessoas com deficiência e outras alterações no desenvolvimento criada em Barbacena, cidade mineira historicamente estigmatizada pela presença de diversos hospitais psiquiátricos e manicômios (Passos, 2009; Savassi, 1991). Além de delimitar a primeira década de funcionamento dessa instituição, o recorte temporal analisado compreende o período entre a regulamentação profissional da psicologia no Brasil dada pela Lei nº 4.119/1962 e a promulgação da Lei nº 5.692/1971, que estabeleceu tratamento educacional a pessoas ditas excepcionais⁵.

5 Por se tratar de uma pesquisa documental e para evitar o anacronismo de tratar como equivalentes o conceito “excepcional” e as nomenclaturas presentes na atualidade, opta-se pelo uso das terminologias presentes nos documentos analisados. No entanto, é necessário afirmar que, ao longo do tempo, as nomenclaturas pelas

Para caracterizar a instituição, esta investigação objetiva descrever informações sociodemográficas do público assistido (cidade e ano de nascimento, sexo, idade cronológica, local de residência e instituições de ensino), os motivos de consulta e as origens do encaminhamento, que estão anotados em prontuários psicológicos acumulados no arquivo permanente da atual Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) de Barbacena.

Ao lado da saúde e do trabalho, a assistência e a educação da infância exerceram papel indispensável

quais as pessoas com deficiência são tratadas têm se modificado e documentam as distintas concepções de assistência e educação a elas ofertadas. O Estatuto da Pessoa com Deficiência atualmente caracteriza uma pessoa com deficiência como “(...) aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Lei nº 13.146, 2015). No recorte temporal investigado, o termo “excepcional” foi proposto e incentivado pela educadora russo-brasileira Helena Antipoff para caracterizar as pessoas cujo desenvolvimento era avaliado como abaixo ou acima da média da população – também chamados de infradotados e superdotados, respectivamente (Domingues, 2011).

para a consolidação profissional da psicologia no país em meados do século passado (Degani-Carneiro & Jacó-Vilela, 2012). A psicologia relativa a questões educacionais e escolares então se caracterizava pela significativa produção bibliográfica acerca do desenvolvimento de funções psicológicas, tais como a inteligência, o pensamento e a aprendizagem, que fazia circular teorias estrangeiras – particularmente, europeias e norte-americanas – em contexto brasileiro (Antunes, 2003, 2006). De igual maneira, destacava-se a aplicação de testes psicológicos para a identificação de patologias, classificação e tipificação do desenvolvimento de estudantes (Barbosa, 2012). Essa técnica era considerada como “(...) o instrumento ideal para separar os normais dos anormais” (Degani-Carneiro & Jacó-Vilela, 2012, p. 161). Desse modo, a “(...) produção de laudos de crianças em idade escolar para encaminhamento às chamadas escolas especiais e depois às classes especiais” consolidava a pessoa excepcional como destacado objeto de estudo e intervenção científico-profissional (Barbosa, 2012, p. 117).

Essas práticas aprofundaram a concepção de que a psicologia se prestava como fundamento para a atuação pedagógica e deveria prover subsídios científicos para o “(...) ajustamento, disciplinarização e normatização, pois o enfoque inicial era a identificação e o tratamento das supostas crianças desviantes (Barbosa, 2012, p. 116). Desse modo, a prática psicológica acontecia em perspectiva clínica, ocupando-se principalmente da orientação de pais e professoras e da intervenção individualizante com foco em estudantes-problema e, se possível, fora da sala de aula (Antunes, 2003).

Ao analisar uma instituição de caráter educativo-assistencial, cuja inspiração eram as primeiras Apaes existentes no país, espera-se que esta investigação aprofunde a discussão acerca do papel da psicologia no campo educacional em meados do século passado. Além disso, pretende-se ampliar a ainda incipiente literatura sobre a Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais (Drumond, 2015; Oliveira, Dornelas, Nogueira & Batista, 2024) mediante a descrição do público assistido e da relação estabelecida com a rede de educação especial existente na cidade mineira.

A assistência a pessoas excepcionais em Barbacena nas décadas de 1960 e 1970

A cidade mineira de Barbacena é costumeiramente associada aos manicômios e hospitais

psiquiátricos que ali funcionaram desde o começo do século XX. A presença desse complexo manicomial consolidou sua representação de “cidade dos loucos”, ainda que pessoas com deficiência e indivíduos que não se adequavam aos valores morais hegemônicos do período também pudessem ser encontradas entre os pacientes de tais estabelecimentos de saúde (Duarte, 2009, p. 157). De igual modo, aconteciam as interações de crianças e adolescentes (Pereira, Duarte & Santos, 2022). O histórico manicomial barbacenense tem sido investigado em pesquisas acadêmicas (por exemplo: Alvarenga, 2007; Kyrillos Neto & Dunker, 2017), e tomado como objeto de denúncias publicadas pela literatura jornalística (Arbex, 2013; Firmino, 2014).

Em meados do século passado, a assistência pública a pessoas então tratadas como excepcionais acontecia em hospitais psiquiátricos⁶ e em classes anexas ao Grupo Escolar Padre Sinfrônio de Castro. Na época, a Lei Federal nº 4.024/1961 previa a integração dessas pessoas no sistema geral de educação e autorizava que os poderes públicos subsidiassem entidades de iniciativa privada dedicadas a essa clientela (Lei nº 4.024, 1961). Em Minas Gerais, a Lei nº 2.610/1962 introduziu a categoria “ensino emendativo”, a ser ministrado em classes anexas a grupos escolares ou em estabelecimentos especiais destinados a “(...) débeis, quer constitucionalmente, quer por enfermidade, quer por insuficiência de nutrição, bem como cegos, surdos-mudos e retardados” (Lei nº 2.610, 1962, p. 1). Para promover o ajustamento social, essa modalidade de ensino deveria se empenhar em “(...) educar e recuperar os débeis orgânicos e os retardados pedagógicos”, privilegiando-se aspectos da saúde do estudante em detrimento de seu desempenho escolar (p. 1). Ademais, uma instrução emanada pela Secretaria de Educação estipulava que a organização das escolas públicas estaduais deveria se basear na classificação de estudantes a partir de testes psicopedagógicos (Machado, 1985). Com efeito, em um ambiente marcado pelos saberes médico-psicológicos, reconhecia-se a precariedade da assistência e da educação barbacenenses.

Em razão da insuficiência dos serviços prestados na cidade, um grupo de mães e pais, liderados por Léa Paulucci Cascapera, Ítalo Sogno e Túlio Octávio de

6 Desde o final da década de 1940, o atendimento psiquiátrico para crianças em Minas Gerais passava por mudanças relativas à organização das instituições e aos referenciais teórico-metodológicos empregados (Assumpção Júnior, 1995).

Araújo Lima, se reuniu em busca de apoio da sociedade civil e de políticos locais para a criação de uma instituição para o atendimento de seus filhos com síndrome de Down. Esse movimento social se inspirou na criação da primeira Apae – instalada no Rio de Janeiro, em 1954 –, e tendo sido incentivado pela educadora Helena Antipoff e pelo médico Raymundo Veras, culminou na fundação da Associação Barbacense de Assistência aos Excepcionais, em 31 de maio de 1962. Na ocasião, Ítalo Sogno e Léa Paulucci Cascapera assumiram respectivamente a presidência e a vice-presidência da associação.

Para oferecer gratuitamente assistência e escolarização e práticas de ajustamento a pessoas excepcionais e estudantes encaminhados com problemas de aprendizagem pelas escolas da cidade e região, a Abae foi instituída como uma sociedade civil de caráter público, planejada como um serviço de reabilitação neurológica e uma “escolinha para excepcionais” (Servo, 1964, p. 86). Essa escola era inicialmente assessorada pelo Instituto de Psicologia e Pedagogia da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras de São João del-Rei (Servo, 1964). Dessa maneira, pedagogas e orientadoras educacionais capacitadas para a aplicação e a correção de testes mentais e o acompanhamento de pessoas excepcionais se ocupavam tanto da avaliação psicológica do público atendido quanto da orientação de pais e professores (Batista, 2022). Dentre essas profissionais, estavam a orientadora educacional Balduína Senra Delgado⁷ e a psicóloga Maria Lygia Rodrigues Leão⁸, que conduziam as atividades do Serviço de Orientação Psicopedagógica da Abae (Batista, Nogueira & Lima., 2023).

Vale recordar que as atividades da Abae tiveram início no mesmo ano em que a profissão de psicólogo

foi regulamentada pela Lei nº 4.119/1962. Dentre as práticas privativas desse profissional, a normativa listava a utilização de métodos e técnicas psicológicos para orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento – temáticas pertinentes ao ensino emendativo (Lei nº 4.119, 1962). De certo modo, a Lei nº 4.119/1962 arrefeceu as disputas pelo reconhecimento profissional das atividades de orientadores educacionais⁹, que então competiam com os praticantes da psicologia (Giacaglia & Penteado, 2015). Em uma publicação da época, encontra-se que caberia ao psicólogo exercer apoio técnico em serviços de orientação, ocupando-se de aplicação e correção de testes, produção de diagnósticos e atendimentos clínicos esporádicos (Scheffer, 1961). Esse contexto acadêmico-institucional justifica os possíveis motivos pelos quais o setor destinado à avaliação e ao acompanhamento das pessoas assistidas pela associação barbacense tenha sido nomeado como Serviço de Orientação Psicopedagógica, uma vez que ele foi projetado para:

(...) prestar assistência aos educandos e orientação aos pais e professores dos estabelecimentos de ensino mantidos pela Abae. [...] aplicação de testes especializados para fins de diagnóstico e avaliação; orientação de casos juntamente com escola e família; acompanhamento de casos para fins de pesquisa científica. (Drumond, 2015, pp. 106-107)

Os primeiros anos de funcionamento da Abae foram dedicados ao fortalecimento de relações político-institucionais e a organização dos serviços ali prestados. Em 13 de julho de 1963, seus representantes participaram da Assembleia Geral da Federação Nacional das Apaes (Fenapaes), no Rio de Janeiro, quando ocorreu a aprovação do estatuto e a eleição dos primeiros dirigentes desse órgão nacional (Jannuzzi & Caiado, 2013). A presença da associação nesse evento exemplifica seu interesse de se aproximar do movimento apaeano e o empenho em partilhar experiências com instituições similares. A formalização de sua filiação à Fenapaes se concretizou apenas em 1966. Dentre as ações empreendidas pela associação durante esse período, também se destacam: a sistematização de setores de atendimento e a construção de sede própria; o reconhecimento como entidade de utilidade

7 Balduína Senra Delgado nasceu em Lima Duarte em 1922. Depois de concluir o Curso Normal no Colégio Santa Catarina de Juiz de Fora (1939-1941), trabalhou como professora primária em grupos escolares de sua cidade natal. Em 1962, foi cedida pela Secretaria de Educação de Minas Gerais para compor a equipe do Instituto de Psicologia e Pedagogia. Na Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, graduou-se em Pedagogia (1963) e se especializou em Orientação Educacional (1962-1963), momento em que se dedicou a estudos psicopedagógicos sobre problemas de desajustamento. A partir da década de 1960, atuou junto ao Serviço de Orientação Psicopedagógica da Abae.

8 Maria Lygia Rodrigues Leão nasceu em Juiz de Fora em 1930. Graduou-se em Pedagogia pela Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras (1957-1959), onde também se especializou em Orientação Educacional (1959). Nessa instituição, lecionou Psicologia Infantil e Psicologia do Excepcional. Em conformidade com a Lei nº 4.119/1962, obteve o registro de psicóloga em 1965.

9 Em 1968, foi promulgada a Lei nº 5.567, que provê o exercício da profissão de orientador educacional.

pública – municipal, estadual e federal; o registro e a assinatura de convênios com instâncias estaduais (por exemplo, a Secretaria de Educação de Minas Gerais) e federais (tais como Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Saúde); os cursos de formação de equipe financiados pela Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe) e outros órgãos educacionais; e as edições anuais da Semana Nacional da Criança Excepcional.

Durante sua primeira década de funcionamento, a história da Abae se confundiu com a institucionalização da Educação Especial em Barbacena. Isso deveu-se à criação de dois estabelecimentos escolares, a saber: o Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário e a Escola Primária junto ao Centro de Recuperação Neurológica da Abae.

A primeira escola especial da cidade, o Instituto Maria do Rosário, foi criada a partir da transformação de classes de ensino emendativo anexas ao Grupo Escolar Padre Sinfrônio de Castro em uma unidade escolar autônoma pelo Decreto estadual nº 8.751, de 27 de setembro de 1965. O recém-criado estabelecimento de ensino passou a funcionar com classes especiais e oficinas pedagógicas em prédio anexo à Abae.

Em 20 de janeiro de 1966, o instituto foi colocado sob responsabilidade da Abae mediante a assinatura de convênio entre seus dirigentes e o secretário estadual de educação, Bonifácio José Tamm de Andrada. O acordo formalizou o financiamento do instituto com recursos estaduais e garantiu a adjução de cinco professoras e uma coordenadora pedagógica, que haviam acompanhado cursos intensivos no Instituto Superior de Educação Rural, em Ibirité (Drumond, 2015). Essas profissionais desenvolviam um programa de “ortopedia mental” para a aquisição de hábitos sociais e cotidianos e o aperfeiçoamento dos sentidos, bem como transmitiam conteúdos básicos de aritmética, estudos sociais, ciências e artes, baseando-se em princípios de educação emendativa propostos por Helena Antipoff e Alice Descoedres (Drumond, 2015).

O Instituto Maria do Rosário atendia 35 alunos distribuídos em cinco classes, sendo: “(...) uma classe para deficiente mental profundo; duas classes para surdos-mudos e duas classes para deficientes mentais escolarizáveis” (Drumond, 2015, p. 113). Em 1968, o número de matriculados já passava de 120, organizados em doze turmas. Eram pessoas de 3 a 21 anos com diferentes diagnósticos (em termos da época, dislalia,

epilepsia, hidrocefalia, mongolismo¹⁰, oligofrenia, retardo mental e surdez) (Drumond, 2015). É bastante provável que a seleção de alunos e a organização dessas classes especiais acontecesse mediante exames médicos, testes de nível mental e avaliações de escolaridade exigidas pela Portaria nº 81 da Secretaria de Educação (Machado, 1985).

Ainda em consideração ao direito de escolarização de excepcionais, a Lei estadual nº 12.660 criou a Escola Primária junto ao Centro de Recuperação Neurológica da Abae, em 12 de maio de 1970 (Savassi, 1991). De acordo com Drumond (2015), essa escola primária era formada pelas duas classes clínicas de crianças e adolescentes que frequentavam a Abae para o exercício de atividades de vida diária, a educação percepto-sensorial e o cumprimento de currículo baseado no ensino de informações do cotidiano. A unidade escolar funcionou no prédio da associação barbacenense até a conclusão de sua sede própria, sendo que o governo estadual subsidiava seu funcionamento por meio do pagamento de despesas ordinárias e adjução de professoras especializadas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), no Rio de Janeiro (Drumond, 2015). Destaca-se que essa unidade escolar parece cumprir os mesmos objetivos do Instituto Maria do Rosário, mas a literatura acadêmica e os documentos analisados para este artigo não evidenciam os interesses que motivaram a duplicidade de instituições¹¹.

Em 1971, a Lei Federal nº 5.692 modificou a organização do ensino público brasileiro, que passou a prever que pessoas com “(...) deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados que deverão receber tratamento especial” (Lei nº 5.692, 1971). Em Minas Gerais, a Resolução nº 51/1970 já havia substituído a expressão “ensino emendativo” por “ensino especial” na legislação estadual, mas ainda manteve as normas de classificação psicopedagógica e o agrupamento dos estudantes (Machado, 1985, p. 19).

A Abae passou a ser presidida por Márcio Sollero e Ítalo Sogno no início dos anos 1970. Eles empreenderam a reorganização de seus setores e incentivaram

10 Na época, essa expressão era utilizada para caracterizar pessoas com T21 ou síndrome de Down.

11 Para saber mais, sugere-se a leitura dos verbetes *Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais (1932-1999)*, *Escola Primária junto ao Centro de Recuperação Neurológica da Abae (1970-1974)* e *Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário (1965-1976)*, disponíveis no *Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil* (<https://www.portalpioneiros.fae.ufmg.br>).

a realização de oficinas de atividades manuais e artesanais, com vistas a promover reabilitação e integração social da pessoa excepcional mediante a educação e o trabalho. Devido ao incremento do número de assistidos, as instalações e a equipe de profissionais de assistência jurídico-social, educação e saúde da entidade foram ampliadas com recursos do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp).

Diante disso, pode-se afirmar que a Abae reunia a maior parte das ações voltadas para a assistência a educandos com problemas infanto-juvenis relativos a deficiências e dificuldades escolares entre as décadas de 1960 e 1970. Essa associação e as escolas especiais apresentadas mantiveram estreitas relações para a promoção de serviços psicológicos e a escolarização para excepcionais da cidade e da região. Resta saber quem eram as pessoas atendidas e os motivos pelos quais eram encaminhadas para essa entidade – problemas que serão respondidos adiante.

Método

Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa de caráter documental. De acordo com Pimentel (2001), esse método de investigação exige atenção, paciência e tempo de quem faz a investigação para recolher e analisar as fontes primárias pertinentes a seu interesse. Os documentos (escritos ou não) trazem vestígios de ações de indivíduos e grupos e permitem acessar informações relativas a diferentes eventos e contextos sociais (Barros, 2019; Marconi & Lakatos, 2006). Desse modo, as principais técnicas para a identificação de informações significativas são a leitura e a análise acurada e cuidadosa dos documentos recolhidos (Lima & Miotto, 2007).

Para não incorrer em uma leitura anacrônica, deve-se considerar o contexto de produção das fontes e evitar lê-las à luz de conceitos e critérios contemporâneos. Esta pesquisa se dedicou aos prontuários psicológicos porque eles permitem conhecer tanto a disseminação de conhecimentos especializados quanto o passado da psicologia como categoria profissional. Nos resultados, procurou-se manter as terminologias e o jargão profissional da época. Ao optar pelo uso de expressões presentes nos documentos, procura-se pôr o leitor em contato mais próximo com o contexto e as intencionalidades com que esses registros foram produzidos. Desse modo, substituir (ou atualizar) as expressões implicaria anular o valor documental da

fonte estudada. Em nenhuma hipótese, essa estratégia metodológica deve ser compreendida como expressão de preconceito ou de desvalorização das pessoas com deficiência e outros públicos então assistidos pela Abae.

Esta pesquisa aconteceu em etapas articuladas e complementares entre si, quais sejam: a coleta e organização dos prontuários; a leitura e tabulação das informações; a sistematização de categorias de análise. A coleta de prontuários foi feita pessoalmente junto ao arquivo permanente da Apae de Barbacena. Ali, os documentos estavam dispostos em ordem alfabética, exigindo a identificação e a coleta manual das fontes produzidas ao longo do recorte temporal investigado. Embora este artigo se ocupe da primeira década de funcionamento da instituição, o documento mais antigo encontrado data apenas de 1968. Ao final dessa etapa, foram recolhidos 142 prontuários produzidos entre 1968 e 1971.

Para facilitar o acesso às informações, as capas dos prontuários foram fotografadas e organizadas em pastas digitais conforme a cronologia de cada fonte primária. O acesso restrito aos arquivos garantiu o rigor ético da pesquisa. Optou-se por se analisar apenas as capas devido a variedade de documentos acumulados (por exemplo, folhas de teste, desenhos, sínteses de entrevista, comunicados etc.) e formas de anotação. As capas registravam a profissional responsável pelo estudo de caso¹², dados sobre a pessoa assistida (nome, data e cidade de nascimento, idade cronológica, nomes do pai e da mãe, endereço residencial e escola) e informações sobre sua trajetória (encaminhamento, motivo da consulta, técnicas aplicadas e datas de inscrição, início e conclusão).

Em seguida, procedeu-se à leitura seletiva e criteriosa de cada documento, que possibilitou a tabulação das informações registradas nos diversos campos do prontuário e o amplo reconhecimento do material acumulado. Dado o interesse pela caracterização do público atendido pela instituição, cada um dos campos referentes à pessoa assistida delimitou as categorias de análise. Foram construídas duas planilhas baseadas em similaridades, disparidades e procedeu-se ao reagrupamento dos dados: a primeira caracterizava a

12 As assinaturas presentes nos prontuários dão conta que os estudos de caso eram realizados pela orientadora educacional Balduino Senra Delgado e pela psicóloga Maria Lygia Rodrigues Leão. Vale ressaltar a aparente indiferenciação entre as práticas de psicólogos e orientadores educacionais, que se deve à então recente regulamentação dessas profissões.

clientela atendida por meio do número do prontuário, nome e data de nascimento da pessoa assistida; outra detalhava os problemas infanto-juvenis atendidos pela entidade barbacenense.

Ainda que nem todos os prontuários trouxessem as informações devidamente registradas, realizou-se a descrição de informações sociodemográficas, percurso de escolarização e histórico do caso mediante a leitura, releitura e cotejamento dos documentos. Essa sistematização se articulou à revisão bibliográfica sobre a relação entre psicologia e educação no período (Antunes, 2012; Barbosa, 2012; Borges & Campos, 2018; Machado, 1985), bem como a leitura de pesquisas a respeito da instituição barbacenense (Drumond, 2015; Drumond & Vidigal, 2018). Essa estratégia se mostrou indispensável para o cotejamento das fontes documentais, evitando que fossem lidos de maneira descontextualizada.

Resultados e discussão

As subseções a seguir apresentam os resultados produzidos a partir da análise das capas dos prontuários.

Ano de nascimento e idade cronológica

Dois campos dos prontuários concernem a características etárias da população atendida, quais sejam: a data de nascimento e a idade cronológica. Em relação ao ano de nascimento, foram encontrados prontuários de pessoas nascidas entre 1945 e 1969, sendo o ano de 1958 aquele de maior número de registros (20, no total). Cada um dos anos de 1945, 1948, 1951,

1968 e 1969 contabilizou apenas um nascimento. Foram identificadas duas pessoas nascidas em 1950; três em 1952, 1954, 1966 e 1967; quatro em 1964; cinco em 1960; seis em 1955, 1963 e 1965 e oito em 1959. Além de 1958, quatro períodos anotaram mais de uma dezena de nascimentos, sendo 1956, 1957, 1961 e 1962 com doze, quinze, onze e dez pessoas, respectivamente. Cinco prontuários não registraram a data de nascimento.

Por ocasião da inscrição na entidade, a média etária geral das pessoas assistidas era de 10,8 anos, sendo de 11,3 para meninos e 10,6 para meninas. Ainda que não seja possível analisar a relação entre média etária, sexo e ano de inscrição, pois nem todos os prontuários apresentam data de inscrição da pessoa na instituição, nota-se que o público atendido era predominantemente formado de crianças e adolescentes em idade escolar. A relação entre média etária e sexo pode ser observada na tabela abaixo:

Esta análise exemplifica que a separação entre as crianças ditas normais e aquelas com deficiências e/ou problemas de aprendizagem acontecia com enfoque sobre o aluno (Barbosa, 2012). A estratégia de classificação de crianças não necessariamente produzia reflexões a respeito das práticas pedagógicas e da organização das instituições de ensino, compreendendo as queixas psicológicas e escolares como problemas individuais (Antunes, 2003).

Tabela 1
Relação entre ano, média etária e sexo das pessoas assistidas

| Ano | Média etária geral (em anos) | Média etária (em anos) |
|------|------------------------------|------------------------|
| 1960 | 11,0 | Masculino: 11,9 |
| | | Feminino: 10,2 |
| 1968 | 10,8 | Masculino: 11,2 |
| | | Feminino: 11,1 |
| 1969 | 8,4 | Masculino: 9,0 |
| | | Feminino: 9,3 |
| 1970 | 10,3 | Masculino: 9,9 |
| | | Feminino: 11,0 |
| 1971 | 11,9 | Masculino: 12,3 |
| | | Feminino: 11,7 |
| 1972 | 6,3 | Masculino: 6,3 |
| | | Feminino: – |

Cidades de nascimento e de residência

Em relação aos municípios de nascimento das pessoas assistidas pela Abae, Barbacena se destaca entre as cidades listadas com 64 menções¹³. Demonstrando seu alcance regional, os prontuários apontam que a entidade barbacense atendia municípios das mesorregiões mineiras do Campo das Vertentes (Antônio Carlos, Carandaí, Desterro do Melo, Dolores de Campos, Prados, São João del-Rei, Senhora dos Remédios e Tiradentes) e da Zona da Mata (Alto Rio Doce, Cipotânea, Juiz de Fora, Oliveira Fortes, Santos Dumont e Ubá). Também há prontuários de pessoas nascidas em Belo Horizonte e Santana dos Montes, na região metropolitana da capital mineira. Além de localidades de Minas Gerais, foram atendidas pessoas provenientes de outros estados do Sudeste brasileiro, tais como a capital de São Paulo; Gurigica de Dentro, no Espírito Santo, e Maricá, Niterói e Resende, no estado do Rio de Janeiro. Existia ainda uma pessoa natural de Formosa, em Goiás.

Barbacena é igualmente a cidade com maior número de assistidos residentes ao longo do período analisado. Os outros municípios elencados se localizam nas mesorregiões mineiras já mencionadas, sendo: Dolores de Campos, Ritápolis, São João del-Rei e Tiradentes, do Campo das Vertentes; Alto Rio Doce e Santos Dumont, da Zona da Mata; Belo Horizonte e Conselheiro Lafaiete, na região metropolitana. Ressalta-se a cidade de Tumiritinga, na mesorregião mineira do Vale do Rio Doce. Formosa é o único município fora de Minas Gerais listado como cidade de residência de uma das pessoas atendidas. Dessa maneira, uma parte significativa da clientela da entidade barbacense se deslocava para ser atendida.

A diversidade de localidades de nascimento e de residência das pessoas atendidas pela Abae mostra o alcance regional da assistência ali prestada. Desse modo, sua criação parece ter sido uma iniciativa pioneira nas mesorregiões do Campo das Vertentes e da Zona da Mata, visto que parcela significativa do público assistido pela instituição barbacense vinha de municípios onde Apaes foram fundadas apenas na segunda metade da década de 1960 (por exemplo,

São João del-Rei, em 1967; Juiz de Fora, em 1968, e Santos Dumont, em 1969) e início dos anos 1970 (Ubá, em 1972)¹⁴.

Instituições de ensino

Os prontuários mostram que a maior parte das crianças e adolescentes assistidos pela Abae estava matriculada em alguma instituição de ensino da cidade. No período, a Lei Federal nº 4.024/1961 instituiu o sistema de ensino brasileiro em dois graus: primário e médio. As crianças de até sete anos acompanhavam a educação pré-primária em jardins de infância ou em escolas maternais, sendo encaminhadas para as quatro séries anuais do ensino primário (Lei nº 4.024, 1961). Por sua vez, o ensino médio era cumprido em dois ciclos – ginásial e colegial – e objetivava a formação do adolescente. Essa lei também dispunha que a educação de excepcionais deveria, no que fosse possível, “(...) enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Lei nº 4.024, 1961).

Dentre as instituições de educação, os prontuários listam: jardins de infância, sem maior detalhamento (2) e o Centro Educacional Barbacense (1), de ensino pré-primário; o Grupo Escolar Adelaide Bias Fortes (8), o Grupo Escolar Amílcar Savassi (8), o Grupo Escolar Henrique Diniz (1), o Grupo Escolar José Moreira dos Santos (2), o Grupo Escolar Padre Mestre Corrêa de Almeida (2), o Grupo Escolar Pio XI (4) e o Grupo Escolar Sena Figueiredo (1), de ensino primário. O grupo escolar era então o principal modelo urbano de organização escolar, ao se fundamentar na racionalização administrativa e pedagógica dos processos de ensino mediante a seriação de classes. Também foi encontrado o prontuário de uma criança que acompanhava aulas particulares de nível primário. Os adolescentes estavam matriculados no Colégio Estadual Professor Soares Ferreira (1), Ginásio Sete de Setembro (1), Colégio Crispim Jacques Bias Fortes (2), Colégio Imaculada Conceição (3) e Colégio São José (1), onde cumpriam o curso secundário ginásial. O conjunto de instituições explicita que o público atendido estava matriculado principalmente na rede de educação pública mantida pelo governo estadual.

14 Dentre as cidades listadas, algumas delas criaram suas Apaes durante as décadas de 1990 (tais como Prados, Dolores de Campos, Ritápolis e Tiradentes) e de 2000 (por exemplo, Carandaí, Alto Rio Doce e Cipotânea).

13 Do total de prontuários analisados, 37 não registraram a cidade de nascimento.

Destacam-se os prontuários em que as classes clínicas da Abae (4) ou apenas Abae (19) e o Instituto Maria do Rosário (46) foram referenciados como a escola frequentada. Em instituições como a Abae, as classes clínicas e especiais eram um modelo de assistência e de educação disseminado em Minas Gerais desde as décadas de 1920 e 1930 sob influência do escolanovismo (Borges, Campos & Silva, 2020). Esta análise hipotetiza que, até o início dos anos 1960, as pessoas ditas excepcionais eram assistidas pelos hospitais psiquiátricos e, quando possível, escolarizadas em classes especiais existentes em grupos escolares da cidade. Depois da criação da Abae, algumas delas passaram a frequentar classes comuns e recebiam assistência médico-psicológica nessa entidade ou eram matriculadas em classes clínicas, onde aprendiam atividades da vida diária e desenvolviam capacidades sensorceptuais (Drumond, 2015). Nessa direção, vale informar a existência do prontuário de uma criança que ia ao Grupo Escolar Adelaide Bias Fortes e à Abae. No que diz respeito à relação entre faixa etária e instituição de ensino, parece que as crianças com menos de sete anos eram acolhidas nas classes clínicas da Abae enquanto os adolescentes mais velhos e os adultos eram direcionados para o Instituto Maria do Rosário. Outras pesquisas poderão explicitar a relação entre essas entidades ao longo de suas trajetórias.

Do total de prontuários, 26 não registraram nome de instituição de ensino. Não se pode afirmar

que eles se referem a pessoas que não estavam matriculadas em escolas – por estarem fora da idade escolar, por exemplo – ou se a informação foi propositalmente omitida quando do preenchimento do documento.

Motivos de consulta

Os prontuários documentam que as pessoas eram levadas à Abae por distintas razões. Para descrevê-las, apresentam-se as seguintes subcategorias: características psicológicas da pessoa assistida; problemas apresentados em ambiente escolar; problemas apresentados em ambiente familiar; problemas de origem médico-biológica não ligados ao ambiente e outras motivações. Essas categorias indicam que os motivos estavam diretamente relacionados com a avaliação de normalidade e desajustamento do público atendido a partir de critérios antecipadamente estabelecidos. Vale informar que foram encontrados prontuários em que o motivo da consulta não foi devidamente registrado, bem como que um mesmo prontuário pode contar com mais de um motivo relatado. A tabela abaixo sintetiza as categorias de motivos de consulta:

As características psicológicas foram o principal motivo de consulta identificado na documentação analisada, estando presente em 99 prontuários. As queixas concerniam a diferentes faculdades psicológicas, a saber: atenção, emoção, linguagem e motricidade. Três indivíduos foram descritos como de “atenção dispersa”,

Tabela 2
Motivos de consulta e respectiva quantidade de prontuários

| Categoria | Motivos de consulta | Quantidade de prontuários |
|--|--|----------------------------------|
| Características psicológicas da pessoa assistida | Atenção | 3 |
| | Emoção | 10 |
| | Linguagem | 13 |
| | Motricidade | 8 |
| | Nível Mental | 65 |
| Problemas apresentados em ambiente escolar | Aprendizagem escolar | 17 |
| | Conduta e/ou comportamento na escola | 8 |
| | Orientação Educacional e/ou Orientação Psicopedagógica | 34 |
| Problemas apresentados em ambiente familiar | Conduta e/ou comportamento em ambiente familiar | 5 |
| | Desajustamento | 1 |
| Problemas de origem médico-biológica não ligados ao ambiente | Motivos genéticos | 3 |
| | Motivos neurológicos | 2 |
| | Problemas visuais | 1 |
| Sem registro | – | 23 |
| Outro | Internamento na Febem | 1 |

“inquieto” e “menina muito lenta”. Dez pessoas foram atendidas por conta de aspectos afetivo-emocionais indicados pelas expressões: [menina] “chorona”, [menino] “muito nervoso”, agressividade, instabilidade e mania. Treze foram encaminhados por problemas de linguagem não diretamente originados por deficiências físicas. Eles apresentavam “defeito de pronúncia”, “dislalia”, “pouca compreensão”, “problemas de fala” ou eram “surdo-mudos” e “não falavam muito bem”. Os problemas motores motivaram a consulta de oito pessoas, que “não anda[vam]” ou “não anda[vam] direito”, “não assenta[vam]” e tinham “dificuldade de andar”. O nível mental aparece como o motivo de consulta mais frequente, tendo sido registrado em 65 prontuários, corroborando o entendimento de que o desenvolvimento da inteligência era temática importante para os debates entre psicologia e educação em meados do século passado (Barbosa, 2012).

Outro conjunto de prontuários anotou que a entidade barbacense também acolhia crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem (17) e conduta e/ou comportamento (8) em ambiente escolar. Alguns documentos registraram genericamente a necessidade de orientação – educacional ou psicopedagógica (34).

Havia crianças com dificuldades na escrita (por exemplo, “escrita em espelho”) ou na leitura (“dificuldade de aprender a ler”, “dificuldade para leitura”, “não aprend[iam] a ler”, “não consegu[iam] aprender a ler”) e com desempenho escolar insatisfatório (“atraso escolar”, “pouco rendimento escolar” e “repetiu três anos”). Alguns prontuários não especificaram os problemas apresentados, tal como em: “dificuldade de aprender”, “dificuldade de aprendizagem” e “dificuldade nos estudos”. Nota-se que os problemas de aprendizagem da leitura ou da língua e o desajustamento entre idade cronológica e ano escolar eram atribuídos a aspectos psicológicos, sem qualquer menção às práticas pedagógico-escolares a que o público atendido estava inserido. Assim, os prontuários registram a formulação de perspectiva individualizante de motivos de consulta, que caracterizam uma “psicologia do escolar” (Barbosa, 2012, p. 106).

Existiam também os problemas relativos a conduta e/ou comportamento descritos como desinteresse (“desinteresse no grupo escolar” e “muito distraído”), desajustamento (“desajustamento escolar”) e questões disciplinares (“tem tido crises agressivas contra colegas menores”, “problemas de conduta” e “problema

escolar”). Portanto, a Abae não era destinada apenas a pessoas excepcionais, mas recebia crianças e adolescentes que não se adequavam às expectativas de família e escola. Essa constatação corrobora o fato de que as concepções de desenvolvimento normal e comportamento ajustado eram temáticas relevantes no contexto histórico em que os prontuários foram produzidos. Vale lembrar também que a Lei nº 4.119/1962 listava a solução de problemas de ajustamento como uma das funções privativas do psicólogo (Lei nº 4.119, 1962).

Os problemas de ajustamento não se restringiam à escola, mas também alcançavam o meio familiar: casos de pessoas com “conduta difícil”, “criador[es] de problemas”, com “dificuldade de socializar-se” ou “problema de conduta” em casa foram relatados em seis prontuários. Outros documentos anotaram “desajustamento familiar”, expressão genérica que pode se referir tanto ao indivíduo quanto ao modelo de organização familiar de que participava. Embora não tenham sido percebidos indícios documentais suficientes para definir precisamente o motivo da consulta, 34 prontuários evidenciam que a clientela foi encaminhada para práticas de orientação educacional e orientação psicopedagógica.

As deficiências físicas e outros problemas de saúde foram listados em 36 prontuários, sendo aqui resumidos em aspectos médico-biológicos. Dentre os motivos, estão problemas neurológicos (“convulsões”) e relativos à visão (“estrabismo”, “problema de visão”, “vista”, “tomba a cabeça para o lado esquerdo [quando lê]”) e síndromes genéticas (“mongolismo” ou [pessoa] “mongoloide¹⁵”).

Destaca-se o prontuário de um adolescente que foi encaminhado por causa de seu “internamento pela Febem”. Esse documento permite hipotetizar que a Abae realizava avaliação psicológica de internos do Instituto de Assistência Social e Estudos Psicopatológicos de Barbacena, uma instituição estadual criada para a recuperação e a ressocialização de “menores infratores” vinculada à Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor (Febem) (Dias, 2015).

Em 23 prontuários, o campo motivo de consulta não foi devidamente preenchido.

15 Na época, essas expressões eram utilizadas para caracterizar pessoas com T21 ou síndrome de Down.

Origem do encaminhamento

Embora não existisse padronização¹⁶ para registrar a origem de encaminhamento, os que foram preenchidos (81, no total) podem ser agrupados em: encaminhamento institucional; de profissionais de saúde; de familiares; e não-identificados ou não-registrados. Essas informações permitem identificar as relações que a Abae estabelecia com outras instituições de Barbacena e as cidades da região, bem como delinear as trajetórias percorridas pelas pessoas atendidas até chegarem a um serviço especializado. É importante sublinhar que este artigo não se dedicou ao estudo do acompanhamento e intervenções profissionais prestados pela entidade barbacenense, pois nem sempre essas informações estavam registradas nas capas dos prontuários. Outras pesquisas poderão se dedicar aos documentos (por exemplo, folhas de teste, desenhos, sínteses de entrevista, comunicados etc.) reunidos em cada prontuário com esse enfoque investigativo. A tabela abaixo resume tais informações:

Tabela 3
*Origem do encaminhamento
e respectiva quantidade de prontuários*

| Origem | Quantidade de prontuários |
|---|---------------------------|
| Instituições (escolas, Abae, assistente social) | 58 |
| Profissionais de saúde (médico, enfermeiro, fisioterapeuta) | 6 |
| Família (mãe, pai, tia, pessoas amigas) | 17 |
| Não-identificado | 50 |

Em Barbacena, as pessoas excepcionais eram objeto de interesse dos campos educacional, jurídico e caritativo-assistencial. De acordo com os prontuários, as instituições podem ser classificadas como entidades de assistência social e religiosa (3); órgãos relativos ao sistema judiciário (2) e instituições de ensino (15). Nem sempre as entidades foram apropriadamente nomeadas, tendo sido registradas pelo nome do responsável

16 Do conjunto total de prontuários, 49 não apresentaram a origem do encaminhamento seja por deixarem o campo em branco ou por anotarem uma expressão que dizia respeito ao motivo da consulta (por exemplo, “visão cruzada”).

pelo encaminhamento: a própria Abae (38), as entidades de assistência social (2), o juizado de menores (2) e um padre católico (1). Em relação às instituições de ensino, estiveram o Instituto Maria do Rosário e o Grupo Escolar Adelaide Bias Fortes. Houve outras menções a professoras, tais como “a professora Dona Dulce Maria Dane” ou “a professora Maria Antônia”.

Os poucos encaminhamentos médicos – do conjunto de prontuários analisados, apenas cinco – permitem afirmar que o Serviço de Orientação Psicopedagógica não mantinha relação estreita com queixas de origem médica, que provavelmente ficavam sem atendimento especializado ou eram acolhidas em hospitais psiquiátricos da cidade. Dentre os profissionais de saúde, destacavam-se o nome de médicos: seis prontuários mencionaram o psiquiatra Ronaldo Simões Coelho, de São João del-Rei, e outros três documentos referenciaram o pediatra Rubens Gomes Crespo. Além desses profissionais, um encaminhamento foi feito pelo “doutor Ângelo, enfermeiro em Barbacena ([que] a mãe conheceu em uma viagem)” e outros profissionais, tais como técnicos de enfermagem e fisioterapeutas.

Outra subcategoria de análise se refere aos familiares de pessoas assistidas, destacando-se especialmente as mães e os pais (sete ocorrências) e outros parentes (por exemplo, as tias foram citadas em dois prontuários). Também foram encontrados encaminhamentos relativos a pessoas próximas a usuários, registrados com a expressão “pessoas amigas”. 50 prontuários não anotaram a origem do encaminhamento.

Considerações finais

Esta pesquisa exemplifica os papéis cumpridos pela psicologia junto à educação especial em período imediatamente posterior à sua regulamentação profissional no país. Ela documenta a expansão do movimento apaeano no interior de Minas Gerais e o estabelecimento de um ambiente favorável para a aplicação de conhecimento psicológico, a fim de promover a educação e a assistência a excepcionais. Para tanto, o artigo descreve o público assistido pela Abae, apresentando os objetivos cumpridos e as relações que a entidade estabeleceu com a comunidade local durante sua primeira década de funcionamento – contexto ainda pouco estudado pela literatura acadêmica sobre Excepcionais (Drumond, 2015; Oliveira, Dornelas, Nogueira & Batista, 2024).

Em consonância com os valores científico-profissionais do período, a Abae realizava a avaliação de normalidade e desajustamento de crianças e adolescentes. Nesse sentido, o nível mental (e outras características intraindividuais) e os problemas manifestados em ambiente escolar foram a principal justificativa dessas avaliações, marcadas pelo uso de expressões diagnósticas, que estigmatizavam o desenvolvimento e a conduta dessa clientela e popularizavam negativamente os saberes médico-psicológicos. Depois de diagnosticadas, essas pessoas eram acompanhadas em classes clínicas e integradas em grupos escolares¹⁷.

De igual modo, esta investigação também mostra as similaridades entre práticas psicológicas e de orientação psicopedagógica empreendidas no período. Nesse caso, parece não haver distinção entre práticas profissionais relativas ao desenvolvimento humano (normal e patológico) e os problemas escolares. Essa questão poderá ser investigada em trabalhos posteriores.

A Abae se colocava como alternativa de assistência e escolarização de pessoas excepcionais em relação a práticas caritativo-religiosas e ao tratamento psiquiátrico, que predominavam em Barbacena. Devido à precariedade dos serviços oferecidos até então, a assistência ali prestada alcançava outras cidades do Campo das Vertentes e da Zona da Mata, consolidando a entidade como um centro especializado de alcance regional.

Percebe-se também o aumento gradual do número de pessoas assistidas pela Abae a cada ano do período investigado. Ao sintetizar as informações apresentadas neste estudo, o público recebido era predominantemente composto de crianças do sexo masculino, entre 10 e 11 anos de idade, nascidas e residentes em Barbacena. Esses meninos estavam matriculados em escolas públicas estaduais, nas quais cursavam o ensino primário. Nos prontuários analisados, não foram encontradas quaisquer menções a informações étnico-raciais, indicando que tais características não eram consideradas no estudo de caso. Desse modo,

¹⁷ Vale registrar que o acompanhamento feito às pessoas assistidas pela Abae não foi apropriadamente mencionado nas capas dos prontuários. Nesse caso, seria necessária a realização de novas pesquisas que analisem o conteúdo (folhas de teste, entrevistas, sínteses de atendimentos, etc.) presente no interior de cada prontuário.

demonstra-se que esse marcador social da diferença não era tematizado na avaliação psicológica de situações-problema de âmbito escolar.

Do ponto de vista metodológico, este artigo se baseou na importância de prontuários psicológicos como documentos pertinentes para a pesquisa histórica. Para analisá-los, deve-se cuidar de compreender as formas de registro em seu contexto de produção, uma vez que nem sempre estão padronizadas ou rapidamente discerníveis. Por exemplo, este estudo não pôde identificar o tempo médio de acompanhamento da pessoa na Abae, pois os prontuários não registraram devidamente a data de conclusão do caso, mesmo que houvesse um campo específico para essa informação.

Finalmente, permanecem como temas a serem investigados: (a) o funcionamento da Abae mediante o estudo de documentos administrativos e outras fontes primárias arquivadas na Apae de Barbacena, construindo-se uma história de enfoque institucional; (b) a atuação de dirigentes da Abae em favor da criação de associações similares em outras cidades mineiras, tal como Juiz de Fora; e (c) em consideração que o prontuário psicológico mais antigo encontrado tenha sido datado em 1968, permanece como hipótese a afirmação de que os primeiros casos da entidade barbacense tenham sido inicialmente avaliados no Instituto de Psicologia e Pedagogia, em São João del-Rei. Outras pesquisas poderão se dedicar ao estudo da circulação regional de conhecimento e práticas psicológicas destinadas a pessoas excepcionais, ampliando a compreensão sobre a consolidação da psicologia em período da psicologia profissional.

Referências

- Alvarenga, L. T. (2007). Estratégias na reforma psiquiátrica no município de Barbacena: a cooperação entre gestor público e o terceiro setor. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 14(2), 571-593. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702007000200010>
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2006). A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. *Psicologia da Educação*, 22, 79-94.
- Antunes, M. A. M. (2012). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição* (5ª ed.). Educ.

- Arbex, D. (2013). *Holocausto brasileiro*. Geração Editorial.
- Assumpção Júnior, F. B. (1995). *Psiquiatria infantil brasileira: um esboço histórico*. Lemos.
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil. *Psicologia: ciência e profissão*, 32(num. esp.), 104-123. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500008>
- Barros, J. C. A. (2019). *Fontes históricas: introdução aos usos historiográficos*. Vozes.
- Batista, R. L. L. (2022). *Para orientar a juventude: a construção de um projeto salesiano de Psicologia Escolar e Educacional*. Appris.
- Batista, R. L. L., Nogueira, I. C. C., & Lima, D. A. C. (2023). De normalistas a psicólogas: apontamentos históricos acerca da profissionalização da psicologia em São João del-Rei. In F. M. S. Souza (Org.). *Psicologia no Brasil: questões formativas, históricas, profissionais e sociais* (pp. 91-122). Paco Editorial.
- Borges, A. A. P., & Campos, R. H. F. (2018). A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24, 69-84. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400006>
- Borges, A. A. P., Campos, R. H. F., & Silva, P. V. R. (Orgs.) (2020). *Três fases da educação especial em Minas Gerais: um resgate iconográfico*. UFMG/FaE. <https://lappee.fae.ufmg.br/3-fases-da-educacao-especial-em-minas-gerais-um-resgate-iconografico/>
- Degani-Carneiro, F., & Jacó-Vilela, A. M. (2012). O cuidado com a infância e sua importância para a constituição da psicologia no Brasil. *Interamerican Journal of Psychology*, 46(1), 159-169. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v46i1.193>
- Dias, F. W. S. (2015). A assistência psiquiátrica no Brasil e em Minas Gerais: a infância e a adolescência numa perspectiva manicomial. *Tempos Gerais*, 4(2), 27-46. <https://seer.ufsj.edu.br/temposgerais/article/view/1432>
- Domingues, S. (2011). *O conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff: diagnóstico, intervenções e suas relações com a educação inclusiva*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8MAJ69>
- Drumond, A. C. (2015). *A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Barbacena e o atendimento às pessoas com síndrome de Down (1962-1976): diálogos com pestalozzianos*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A3N4>
- Drumond, A. C., & Vidigal, A. D. D. (2018, 23 de abril). *A Apae de Barbacena no contexto histórico: questionário referente à assistência ao excepcional em Minas Gerais* [Apresentação de comunicação]. XXXVI Encontro Anual Helena Antipoff e II Colóquio de Pesquisa e Intervenção em Transtorno do Espectro do Autismo, Belo Horizonte. <https://cdpha.pro.br/wp-content/uploads/2020/09/BOLETIM-CDPHA-2018-N28.pdf>
- Duarte, M. N. (2009). *De “ares e luzes” a “inferno humano”: concepções psiquiátricas no Hospital Colônia de Barbacena (1946-1979)*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense]. Repositório Institucional da UFF. <https://app.uff.br/riuff/handle/1/22318>
- Firmino, H. (2014). *Nos porões da loucura*. Ecológico.
- Giacaglia, L. R. A., & Penteado, W. M. A. (2015). *Orientação Educacional na prática: princípios, histórico, legislação e instrumentos* (6ª ed.). Cengage Learning.
- Jannuzzi, G. M., & Caiado, K. R. M. (2013). *Apae – 1954 a 2011: algumas reflexões*. Autores Associados.
- Kyrillos Neto, F., & Dunker, C. I. L. (2017). Depois do Holocausto: efeitos colaterais do Hospital Colônia em Barbacena. *Psicologia em Pesquisa*, 23(3), 952-974. <http://dx.doi.org/10.5752/P1678-9563.2017v23n3p952-974>
- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961, 20 de dezembro). Fixa as Diretrizes da Educação Nacional. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm
- Lei nº 2.610, de 8 de janeiro de 1962. (1962, 8 de janeiro). Contém o Código do Ensino Primário. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-2610-1962-minas-gerais-contem-o-codigo-do-ensino-primario>
- Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. (1962, 27 de agosto). Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4119.htm
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971, 11 de agosto). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm

- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015, 6 de julho). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Lima, R. C. S., & Mioto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico. *Katálysis*, 10(num. esp.), 37-45. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>
- Machado, M. A. C. (1985). As classes especiais em Minas Gerais a partir de 1960. *Cadernos da Faculdade de Educação UFMG*, 1, 13-26.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2006). *Fundamentos da metodologia científica* (6ª ed.). Atlas.
- Oliveira, E. H. M., Dornelas, G. V., Nogueira, I. C. C., & Batista, R. L. L. (2024). Psicologia, assistência e educação dos excepcionais em jornais de Barbacena (1962-1978). *Psicologia em Pesquisa*, 18(2), 1-31. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2024.v18.37836>
- Passos, I. C. F. (2009). *Loucura e sociedade: discursos, práticas e significações sociais*. Argvmentvm.
- Pereira, J., Duarte, M. D., & Santos, G. P. (2022). As crianças no Hospital Colônia Infantil de Oliveira, MG: uma história institucional (1931-1974). *Psicologia & Sociedade*, 34, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2022v34256690>
- Petersen, L. M., Assis, R. M. (2017). Exercitar as funções psíquicas: ortopedia mental como método de ensino das classes especiais (1930). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(1), 127-144. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100010>
- Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 179-195. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>
- Savassi, A. J. (1991). *Barbacena 200 anos*. Lemi.
- Scheffer, R. (1961). Serviço de Orientação Educacional. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, 13(4), 43-47. <https://periodicos.fgv.br/abpt/article/view/14695>
- Servo, G. (1964). *Instituto de Psicologia e Pedagogia (1960-1964): cinco anos de atividades*. Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras.

Recebido em: 09 de jan. 2024.

Aprovado em: 03 de mar. 2024.



PRÁTICAS EDUCACIONAIS: HABILIDADES SOCIAIS DOS ACADÊMICOS DOS NÚCLEOS DE PRÁTICAS JURÍDICAS

Fabiana Patrícia Borgonhone¹; <https://orcid.org/0000-0002-1329-9959>

Julia Von Holleben²; <https://orcid.org/0009-0008-7070-3576>

Lara Simone Messias Floriano³; <https://orcid.org/0000-0003-4801-2767>

João Irineu Resende Miranda⁴; <https://orcid.org/0000-0003-1838-6610>

Resumo

O objetivo deste estudo é diagnosticar e compreender as habilidades sociais dos alunos matriculados na disciplina Estágio de Prática Forense Civil II, do curso de Bacharelado em Direito, oferecido pelo Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no ano letivo de 2023. A pesquisa realizada é descritiva, de natureza quantitativa, feita por meio de um questionário demográfico e um de instrumento psicométrico, que possui uma estrutura fatorial em 38 itens, distribuídos nos seguintes fatores: enfrentamento com risco, autoafirmação na expressão de sentimento positivo, conversação e desenvoltura social, auto exposição e autocontrole da agressividade. O método hipotético-dedutivo foi adotado, partindo da problemática da desumanização dos cursos de educação jurídica até a confirmação do problema. Como resultado, conclui-se pela necessidade de uma proposta pedagógica de intervenção no acolhimento dos discentes matriculados no Núcleo de Práticas Jurídicas, para que possam melhor desenvolver suas habilidades sociais.

Palavras-chave: Habilidades Sociais; Estudantes Universitários; Ensino de Direito; Ensino Superior; Educação.

Educational Practices: Social Skills of academics from the Departments of Legal Practices

Abstract

The objective of this study is to diagnose and understand the social skills of students enrolled in the subject “Internship of Civil Forensic Practice II” of the Bachelor of Law School, offered by the Nucleus of Legal Practices of the State University of Ponta Grossa in the academic year of 2023. The research carried out is of a quantitative and qualitative nature, using a questionnaire composed of 52 items divided into six factors: conversation skills, coping skills (or assertiveness), emotional skills, empathic skills, affection expression skills and interpersonal relationship skills. The hypothetical-deductive method was adopted, starting from the problem of the decumanization of legal education courses until the confirmation of the problem. As a result, it concludes with a pedagogical proposal for intervention in the reception of students enrolled in the Nucleus of Legal Practices so that they can better develop their social skills.

Keywords: Social Skills ; University Students ; Student Characteristics ; Higher Education ; Education.

Práticas Educativas: Habilidades Sociales de Acadêmicos de los Centros de Práctica Jurídica

Resumen

El objetivo de este estudio es diagnosticar y comprender las habilidades sociales de los estudiantes matriculados en la materia “Pasantía de Práctica Forense Civil II” del curso de Licenciatura en Derecho, ofrecido por el Núcleo de Práticas Jurídicas de la Universidad Estadual de Ponta Grossa en el curso académico de 2023. La investigación realizada es

1 Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – Ponta Grossa – PR – Brasil; fpborgonhone@hotmail.com

2 Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – Ponta Grossa – PR – Brasil; hollebenj@gmail.com

3 Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – Ponta Grossa – PR – Brasil; larasmessias@gmail.com

4 Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – Ponta Grossa – PR – Brasil; joaoirineu@uepg.br

de carácter quantitativo y cualitativo, mediante un cuestionario compuesto por 52 ítems divididos en seis factores: habilidades de conversación, habilidades de afrontamiento (o asertividad), habilidades emocionales, habilidades empáticas, habilidades de expresión de afecto e interpersonales. habilidades de relación. Se adoptó el método hipotético-deductivo, partiendo del problema de la descumanización de los cursos de educación jurídica hasta la confirmación del problema. Como resultado se concluye con una propuesta pedagógica de intervención en la acogida de los estudiantes matriculados en el Núcleo de Prácticas Jurídicas para que puedan desarrollar mejor sus habilidades sociales.

Palabras clave: Habilidades Sociales; Estudiantes Universitarios; Educación Superior; Educación.

Introdução

Os Núcleos de Prática Jurídica (NPJs) têm significativo impacto social, pois proporcionam aos estudantes do curso de bacharelado em Direito a oportunidade de vivenciar a prática jurídica por meio de situações reais, desenvolvendo habilidades técnicas e comportamentais, em um ambiente supervisionado.

Constituem centro de desenvolvimento da comunidade em que estão alocados, oferecendo serviços jurídicos gratuitos para pessoas de baixa renda, que não têm condições financeiras de arcar com os custos da advocacia privada. Garantem, a uma faixa populacional mais vulnerável, a possibilidade de reivindicar direitos, fortalecendo a sociedade civil e contribuindo com a formação de uma cultura jurídica e democrática mais crítica e participativa.

O Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa foi criado no ano de 1973 e está subordinado ao Departamento de Direito Processual do Setor de Ciências Jurídicas do Curso de Direito da Universidade e estruturado nos termos do seu Regulamento, aprovado por meio da Resolução CEPE nº 012 de 1 de abril de 2014, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em observância às determinações da Portaria nº 1886/94 do Ministério da Educação e do Desporto (Resolução CEPE/UEPG, nº 12, 2014). Tem sua sede localizada na Avenida Maria Rita Perpétua da Cruz, 111, em Ponta Grossa-PR, e os atendimentos à população são feitos no período matutino e vespertino, das 8h15 às 11h e das 13h30

às 16h15, por acadêmicos matriculados no quinto ano do curso de bacharelado em Direito, sempre sob a orientação de um professor supervisor de estágio.

Na prática acadêmica, cada discente tem funções pré-definidas por meio do art. 10 da Resolução CEPE/UEPG, nº 12 de 2014. Estão matriculados em um período (matutino ou vespertino), com frequência de um dia da semana, e o professor supervisor de estágio permanece junto ao discente durante o atendimento, principalmente nas primeiras semanas da prática.

O discente tem o dever de cumprir seu estágio exatamente no período em que está matriculado, para que possa dar continuidade ao atendimento a seus clientes assistidos. Desta maneira, cada discente permanece vinculado e acompanhando o seu caso até o final.

A população atendida pelo NPJ-UEPG constitui um público especial, dotado de vulnerabilidade social e econômica, e tem como um dos critérios para atendimento que a renda mensal do assistido não seja superior a 2 (dois) salários-mínimos nacionais.

Outrossim, os assistidos não poderão ser proprietários de bens imóveis, com exceção à propriedade de única casa com fim residencial e com característica popular de aquisição ou financiamento pelos sistemas habitacionais (Prolar, Minha Casa Minha Vida ou Bolsa Família).

O discente é orientado a diversas práticas, desde a organização e limpeza de sua mesa, para o atendimento, até a total discricção quanto aos casos que assiste (Resolução CEPE/UEPG, nº 12, 2014).

Assim, durante o horário de atendimento, é vedado o uso de celular ou outro aparelho eletrônico que possa perturbar as atividades e a atenção completa ao assistido.

Todo esse cuidado ocorre para que haja uma postura profissional e formal no local, com o intuito de que o aluno desenvolva uma atitude responsável, sempre tratando os assistidos com educação, respeito e consideração (Resolução CEPE/UEPG, nº 12, 2014).

O NPJ é, certamente, um espaço de ensino e aprendizagem para os estudantes. Contudo, a prática de peticionar é apenas uma parte do trabalho que envolve o estágio, pois, além da parte jurídica, existem os atendimentos aos assistidos. Os atendimentos devem ser feitos com ética, que é fundamental para garantir a confiança e a credibilidade dos estagiários e advogados perante a comunidade.

Nesse intuito, acadêmicos são orientados a atender com probidade, o que implica agir de forma honesta, respeitando os direitos dos assistidos, bem como garantindo a confidencialidade e privacidade das informações compartilhadas durante os atendimentos.

A ética constitui ferramenta importante para a humanização do ensino jurídico, tornando o processo de aprendizagem mais centrado na figura do ser humano. Em vez de privilegiar apenas a técnica do direito, focado no conhecimento da lei, o Regulamento prevê que o NPJ/UEPG deva “(...) incentivar a análise crítica e a reflexão criativa sobre os serviços jurídicos prestados sempre sob o fundamento da ética” (Resolução CEPE/UEPG, nº 12, 2014).

Aliado a isso, o art. 3º da Resolução nº 5, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito na UEPG, prevê que o curso de bacharelado deve assegurar uma sólida formação geral e humanística, com “(...) capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, (...) que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania” (Resolução CEPE/UEPG, nº 05, 2018).

Isso envolve a criação de um ambiente de aprendizagem que valoriza a empatia, a integridade e a responsabilidade social.

Além disso, um ensino jurídico humanizado pode ajudar a preparar os discentes para a vida profissional de forma mais equilibrada, promovendo a saúde mental, emocional e social dos futuros profissionais.

Quando tratamos de pessoas, estamos nos referindo a relações sociais que, por muitas vezes, são permeadas por conflitos e desafios. Esses conflitos podem representar a falta de recursos pessoais disponíveis para conseguir lidar com demandas que fazem parte do cotidiano das relações humanas. Esses recursos podem ser definidos como habilidades sociais.

As habilidades sociais podem ser caracterizadas por Del Prette & Del Prette (2017) como classes e subclasses de comportamentos sociais desejáveis que contribuem para um desempenho competente socialmente. Esses comportamentos sociais desejáveis são “(...) aqueles orientados por valores de respeito mútuo entre os indivíduos em interação; os indesejáveis são os que contrariam esses valores” (Del Prette & Del Prette, 2017, p. 22), sendo que ambos são determinados por culturas e subculturas dos diferentes grupos sociais.

Para compreender as habilidades sociais, Del Prette & Del Prette (2017) incluem no Portfólio de Habilidades Sociais os comportamentos relevantes para a performance social. São os elementos verbais, ou seja, “o que é dito”, e o desempenho, ou seja, “como se diz”, sendo este último fundamental para a efetividade da comunicação interpessoal. Esta listagem concentra-se em habilidades sociais de: 1. comunicação, 2. civildade, 3. fazer e manter amizade, 4. empatia, 5. assertivas, 6. expressar solidariedade, 7. manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, 8. expressar afeto e intimidade (namoro, sexo), 9. coordenar grupo e 10. falar em público.

Os comportamentos descritos nessa classificação são reconhecidos como significativos ao longo da vida das pessoas e sua proficiência varia de acordo com a etapa do desenvolvimento de cada um (Del Prette & Del Prette, 2017, p. 30).

Inseridas nessas classificações, estão o que os autores entendem como habilidades sociais básicas, pois se encontram em várias classes de comportamentos, que incluem “(...) observar e descrever comportamentos, relatar interações, fazer e responder perguntas, elogiar etc.” (Del Prette & Del Prette, 2017, p. 31).

Somente os comportamentos e sua função não bastam para adquirir e praticar as habilidades sociais, pois elas dependem também dos componentes não verbais e paralinguísticos, como os gestos, tom de voz, contato visual, expressões faciais e postura, por exemplo.

Esses componentes não verbais e paralinguísticos “(...) possuem funções de apoiar, enfatizar, complementar o significado da comunicação verbal; em alguns casos, podem mesmo contradizê-las” (Del Prette & Del Prette, 2017, p. 33).

Tendo em vista esses elementos, há a hipótese de que as habilidades sociais nem sempre estão presentes no repositório de recursos psíquicos e emocionais de discentes para lidar com as diferentes demandas trazidas à prática dos NPJs, o que despertou o desenvolvimento da presente pesquisa.

Método

Participantes

Participaram do estudo, com consentimento livre e esclarecido, vinte e seis discentes homens e mulheres, matriculados no quinto ano do curso de bacharelado em Direito, na disciplina Estágio de Prática Forense

Civil II, no ano letivo de 2023, e que atuam no Núcleo de Práticas Jurídicas a Universidade Estadual de Ponta Grossa, Estado do Paraná.

Local

A pesquisa para o estudo foi desenvolvida no Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no período de uma semana, dividido em quatro turmas de discentes (turmas MB, MG, MJ e NK 2023).

Materiais

Foi utilizado o aplicativo *Google Forms*, que corresponde a uma ferramenta para gerenciamento de pesquisas pelo *Google*, com o qual os dados do presente estudo foram coletados. Nesse aplicativo foram inseridos os itens do questionário sociodemográfico e o instrumento psicométrico Inventário de Habilidades Sociais, baseadas nas pesquisas de Bandeira et al. (2000), Del Prette e Del Prette (2003) e Del Prette e Del Prette (2018).

Procedimento

A pesquisa classifica-se como do tipo descritiva, que tem como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis, com a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como por exemplo os questionários. É de natureza quantitativa, com a aplicação de um questionário sociodemográfico e o Inventário de Habilidades Sociais desenvolvido por Del Prette & Del Prette (2003). Trata-se de um instrumento psicométrico que possui uma estrutura fatorial em que os 38 itens que compõem o inventário são distribuídos nos seguintes fatores: (F1) Conversação assertiva, (F2) Abordagem afetivo-sexual, (F3) Expressão de sentimento positivo, (F4) Autocontrole/enfrentamento e (F5) Desenvoltura social de acordo com Del Prette & Del Prette (2018).

Segundo Del Prette e Del Prette (2003), os itens correspondem a diversas afirmações que indicam uma situação social específica "(...) em que o respondente indica a frequência com que reage conforme especificado no item".

No caso em estudo, os dados quantitativos são coletados por meio de perguntas fechadas, que permitem a mensuração e a comparação dos resultados entre os participantes.

Resultados

O formulário, que corresponde ao instrumento de coleta de dados da pesquisa, é composto por duas seções, sendo a primeira correspondente ao questionário sociodemográfico, e a segunda com os itens do Inventário de Habilidades Sociais.

Em relação ao questionário sociodemográfico, as perguntas objetivaram trazer os elementos principais que caracterizassem os participantes. Ao todo, foram 26 discentes participantes.

A faixa etária foi de 21 a 39 anos, sendo 8 participantes de 21 anos, 9 participantes de 22 anos, 4 participantes de 23 anos, 1 participante de 25 anos, 1 participante de 26 anos, 1 participante de 33 anos, 1 participante de 36 anos e 1 participante de 39 anos.

Em relação ao sexo, 65,4% (17 pessoas) dos participantes correspondem ao público feminino, enquanto 34,6% (9 pessoas) correspondem ao público masculino.

Dos participantes, 80,8% (21 pessoas) afirmam estar trabalhando; destes, 76,9% (20 participantes) têm suas atividades laborais na área correspondente ao curso de graduação.

No que se refere à bolsa-auxílio universitária, 96,2% dos participantes não a recebem, totalizando somente 1 participante assistido nesse sentido pela instituição de Ensino Superior.

No que se refere à cor/raça/etnia dos participantes, 84,6% (22 pessoas) são brancas, 11,5% (3 pessoas) são pardas e 3,8% (1 pessoa) são pretas. Destes, 65,4% (17 pessoas) entraram na universidade pelo processo seletivo universal, enquanto 30,8% (8 pessoas) por cotas de escola pública e 3,8% (uma pessoa) por cotas para negros/as.

Outro questionamento sociodemográfico feito aos discentes foi sobre a renda média salarial familiar, cujos resultados foram: 23,1% (6 pessoas) têm como renda familiar mais de 10 salários-mínimos, 23,1% (6 pessoas) têm uma renda de 6 a 10 salários-mínimos, 34,6% (9 pessoas) têm renda familiar de 3 a 5 salários-mínimos e 19,2% (5 pessoas) recebem até 2 salários

Tabela 1

| Score | Gênero | Idade |
|-------|-----------|-------|
| 80 | Feminino | 21 |
| 72 | Feminino | 22 |
| 97 | Feminino | 21 |
| 82 | Feminino | 23 |
| 82 | Masculino | 22 |
| 79 | Feminino | 22 |
| 65 | Masculino | 23 |
| 70 | Masculino | 22 |
| 72 | Feminino | 21 |
| 49 | Masculino | 21 |
| 84 | Feminino | 36 |
| 79 | Masculino | 23 |
| 72 | Feminino | 25 |
| 79 | Masculino | 33 |
| 67 | Feminino | 22 |
| 66 | Feminino | 21 |
| 70 | Feminino | 22 |
| 74 | Feminino | 22 |
| 53 | Feminino | 21 |
| 59 | Feminino | 21 |
| 77 | Feminino | 22 |
| 72 | Feminino | 23 |
| 80 | Masculino | 22 |
| 64 | Masculino | 26 |
| 62 | Masculino | 21 |
| 65 | Feminino | 39 |

Nota. Pontuação em escores dos participantes considerando o sexo e faixa etária.

mínimos. No que se refere à questão financeira, este foi o resultado com respostas de maior disparidade entre os participantes.

Em relação à segunda seção do formulário, como afirmam Bandeira et al. (2000), é um Inventário de Habilidades Sociais, composto por 38 itens, sendo que cada um corresponde a uma situação social específica

que apresenta um sentimento e ação diante dela. As respostas são feitas em escala *likert* solicitando que o respondente aponte a frequência de reação ao que o item indica.

Em relação à apuração dos resultados do instrumento, no que se refere a valores dos escores de todos os

Tabela 2

| Percentil | Gênero | Idade |
|-----------|-----------|-------|
| 45 | Feminino | 21 |
| 25-30 | Feminino | 22 |
| 85-90 | Feminino | 21 |
| 50 | Feminino | 23 |
| 50 | Masculino | 22 |
| 40-45 | Feminino | 22 |
| 15 | Masculino | 23 |
| 25 | Masculino | 22 |
| 25-30 | Feminino | 21 |
| 2 | Masculino | 21 |
| 55-60 | Feminino | 36 |
| 40-45 | Masculino | 23 |
| 25-30 | Feminino | 25 |
| 40-45 | Masculino | 33 |
| 15-20 | Feminino | 22 |
| 15-20 | Feminino | 21 |
| 25 | Feminino | 22 |
| 30-35 | Feminino | 22 |
| 3-5 | Feminino | 21 |
| 5-10 | Feminino | 21 |
| 40 | Feminino | 22 |
| 25-30 | Feminino | 23 |
| 45 | Masculino | 22 |
| 10-15 | Masculino | 26 |
| 10-15 | Feminino | 39 |
| 15 | Masculino | 21 |

Nota. Pontuação em percentis dos participantes considerando sexo e faixa etária.

participantes, estes podem ser verificados na tabela 1.1. A média de escore do público feminino foi de 70,61, enquanto a média do público masculino foi de 70,13.

A relação de pontuação dos escores estão apresentadas, a título de ilustração, tendo em vista que o resultado e a interpretação do instrumento psicométrico são verificados a partir dos percentis, comparados a uma tabela de referência disponível em Del Prette e Del Prette (2018).

No que se refere aos percentis, sua interpretação é baseada na pontuação dos escores totais e fatoriais dos respondentes em relação ao grupo e/ou subgrupo, a partir de uma referência do mesmo sexo e faixa etária, segundo Del Prette e Del Prette (2018).

Os autores Del Prette e Del Prette (2018) afirmam que valores que estiverem acima do percentil 50% representam as pessoas com mais altos escores em habilidades sociais, e o contrário disso se aplicam aos percentis abaixo de 50%. Ainda ressaltam que

percentis abaixo de 25% representam um repertório de habilidades sociais deficitário, o que pode trazer diversos prejuízos para a vida do sujeito, além de requerer uma intervenção na área.

Como pode ser observado na tabela 2, os percentis dos respondentes foram, em sua maior parte, médios ou inferiores, tendo poucos resultados acima do percentil 50%. Das 26 respostas, 9 tiveram como resultado um percentil entre 36-65% que, de acordo com Del Prette e Del Prette (2018), representam um “(...) bom repertório de habilidades sociais, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficits nesses itens e subescalas em que aparecem” (Del Prette e Del Prette, 2018, p. 75).

Somente um participante obteve um percentil entre 76-100% que, de acordo com os autores, representa um “(...) repertório altamente elaborado de

Tabela 3

| F1 | F2 | F3 | F4 | F5 |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| 35 | 85 | 30 | 45 | 5-10 |
| 55 | 50 | 15 | 25 | 25 |
| 10-15 | 20 | 40 | 35-40 | 25-30 |
| 40 | 75 | 30 | 65-70 | 40 |
| 20-25 | 5 | 60-65 | 40 | 40-45 |
| 40 | 75 | 45 | 30 | 20 |
| 10-15 | 5 | 50-55 | 5 | 15 |
| 15-20 | 50-60 | 3 | 25 | 15 |
| 35 | 15-20 | 20 | 30 | 20 |
| 2-3 | 5 | 5 | 20 | 2 |
| 40 | 90 | 25 | 65-70 | 55-60 |
| 25 | 65-70 | 20 | 40 | 10 |
| 20 | 25-35 | 50 | 30 | 15 |
| 20-25 | 75-80 | 15-20 | 40 | 20 |
| 25-30 | 65-70 | 1 | 5-10 | 10 |
| 15-20 | 5-10 | 20 | 15 | 25-30 |
| 10-15 | 65-70 | 5-10 | 75 | 25-30 |
| 15 | 55-60 | 25 | 35-40 | 80 |
| 5 | 25-35 | 3 | 5-10 | 10-15 |
| 10 | 65-70 | 5-10 | 25 | 5-10 |
| 25 | 55-60 | 20 | 55-60 | 25-30 |
| 25-30 | 55-60 | 25 | 25 | 65 |
| 20-25 | 25-35 | 60 | 30-35 | 70-75 |
| 25 | 15-20 | 15-20 | 10 | 30-35 |
| 15 | 10 | 15 | 25 | 3 |
| 30-35 | 35-45 | 10 | 60-65 | 20-25 |

Nota. Pontuação dos participantes em relação aos fatores (F1, F2, F3, F4 e F5) em que os itens do Inventário de Habilidades Sociais estão distribuídos.

habilidades sociais com resultados acima da média para praticamente todos os itens e subescalas que aparecem” (Del Prette e Del Prette, 2018, p. 75).

As pontuações em percentis de 5 respondentes ficaram entre 26-35%, que identifica “(...) repertório médio inferior de habilidades sociais, com resultados abaixo da média em grande parte dos itens” (Del Prette e Del Prette, 2018, p. 76). Os autores ressaltam sobre como essa pontuação é um indicativo de que uma intervenção de treinamento em habilidades sociais é necessária.

A maioria dos respondentes, totalizando 11 pessoas das 26 que participaram da pesquisa, obteve percentis entre 01-25%, configurando as menores pontuações possíveis, indicando “(...) repertório inferior de habilidades sociais” (Del Prette e Del Prette, 2018, p. 76), o que significa um déficit nesses recursos e necessidade de treinamento em habilidades sociais.

A tabela 3 apresenta os resultados em relação ao percentil de cada fator em que os itens estão distribuídos, de acordo com as tabelas de referência para cada sexo e faixa etária, segundo Del Prette e Del Prette (2018).

Em relação ao Fator 1, que se refere às “(...) habilidades de autoafirmação em situações de enfrentamento com risco potencial de reação indesejável por parte do interlocutor (possibilidades de rejeição, réplica ou de oposição)” (Del Prette e Del Prette, 2018, p. 39), tem-se a maior parte das respostas com percentis entre 26-35, o que indica repertório médio inferior no que diz respeito à Conversação Assertiva (F1).

Em relação ao Fator 2, que inclui habilidades de expressão afetivo-sexual, a maior parte das respostas ficou entre 36-65, indicando um bom repertório, sendo que sete respostas foram de repertório médio inferior e cinco respostas em repertório inferior para Abordagem afetivo-sexual (F2).

No que diz respeito ao Fator 3, ou seja, as habilidades “(...) para expressar e lidar com demandas de expressão do afeto positivo diante de familiares e outros, incluindo fazer e agradecer elogios, expressar afeto e amor” (Del Prette e Del Prette, 2018, p. 40), que compilam expressão de sentimento positivo (F3), tiveram 18 respostas com repertório inferior, com percentis entre 01-25. Apenas 3 respostas foram de percentis que indicam repertório elaborado.

Em relação ao Fator 4, que se refere ao Autocontrole/enfrentamento (F4), trata-se de “(...) habilidades para lidar com situações que demandam autocontrole e enfrentamento [...] como reagir a críticas injustas, expressar desagrado, discordar em grupo de conhecidos ou pessoas de autoridade” (Del Prette e Del Prette, 2018), a maioria das respostas teve indicação de repertório inferior, com médias entre 01-25, totalizando 11 respondentes. O restante distribuiu-se em 8 respondentes com bom repertório (percentil em 36-65), 4 respondentes em repertório médio inferior (percentil entre 26-35) e 3 respondentes com repertório elaborado (percentil entre 66-75).

O Fator 5, que corresponde à Desenvoltura social (F5), “(...) trata-se de um conjunto de habilidades que expressam desinibição e ‘traquejo social’ diante de demandas interativas em geral [...]” (Del Prette e Del Prette, 2018), as respostas seguiram a tendência dos fatores anteriores, tendo a maior parte do resultado dos respondentes indicando repertório inferior, totalizando 15 respostas com percentil entre 01-25.

No que se refere às condições econômicas, dos 26 participantes, 6 deles afirmam ter uma média salarial de mais de 10 salários-mínimos mensais, o que os identifica como os/as estudantes com melhores condições financeiras daturma avaliada. Das 26 respostas avaliadas, o maior percentil como resultado do Inventário, que foi de 85-90, assim como o menor percentil, que foi de 2, são desses estudantes com as maiores rendas salariais. Dos 6 estudantes inseridos nessa renda salarial mais alta, os outros 4 participantes tiveram resultados médio inferior (percentis entre 26-35) e inferior (percentis entre 01-25). Isso nos leva a afirmar que o elemento condição financeira não é determinante para obter resultados de um repertório altamente elaborado de habilidades sociais, ou seja, não é a condição econômica que vai determinar os melhores resultados do Inventário.

No que diz respeito à faixa etária, é possível hipotetizar que quanto mais adulto/a mais habilidoso/a

socialmente a pessoa vai se tornando. Entretanto, a faixa etária, assim como a renda salarial, não corresponde a um elemento determinante para os melhores resultados, tendo em vista que a maior pontuação foi de estudante de 21 anos (a menor idade possível entre os participantes) e a maior faixa etária dos avaliados, que foi de estudante de 39 anos, obteve percentil de 10-15, o que indica repertório inferior.

Discussão

Os NPJs constituem local propício para o aprendizado ético e a promoção da humanização do ensino jurídico. Mas, o processo ensino-aprendizagem pode ser particularmente desafiador, pois os discentes lidam diretamente com casos reais de clientes vulneráveis e são, muitas vezes, inexperientes sob o ponto de vista humano e da prática jurídica. Isso pode dificultar a compreensão da complexidade dos casos.

A pessoa que procura atendimento em NPJs frequentemente tem problemas multifacetados, que podem estar relacionados a questões sociais, econômicas e emocionais. Ou, muito além das questões, apenas técnicas da lei.

Os eixos de formação profissional do Direito demandam respostas técnicas e especializadas. Contudo, não podem ignorar que envolvem também emoções e relacionamentos.

Isso pode ser difícil para os discentes, que muitas vezes são jovens e inexperientes, com dificuldade para lidar com as complexidades humanas.

Para superar esses desafios, é importante que os NPJs ofereçam uma supervisão adequada e um ambiente de aprendizagem seguro, incentivando a reflexão crítica sobre a prática jurídica, mas também promovendo a compreensão das necessidades humanas dos assistidos, e isso pode ser alcançado por meio de práticas pedagógicas que enfatizem a empatia, a compaixão e a responsabilidade social.

Essas características podem ser encontradas no conceito de Habilidades Sociais, que configuram uma maneira de se adquirir recursos saudáveis e funcionais de possibilitar um atendimento mais adequado ao público atendido pelo NPJ.

Entende-se, portanto, que as habilidades sociais são fundamentais no processo de formação acadêmica, tendo em vista que elas serão úteis não somente para o estágio no NPJ, mas ao longo da profissão, para além da Universidade.

Nesse sentido, muito mais do que a parte técnica da lei, esses acadêmicos estarão lidando com pessoas, criando uma relação que pode ou não ser funcional, de acordo com o nível de habilidade social desses futuros profissionais. A partir dos resultados obtidos, foi possível observar que a grande maioria dos discentes não possui um repertório satisfatório ou mesmo elaborado de habilidades sociais, o que pode prejudicar não só o andamento do estágio no NPJ/UEPG, mas a própria trajetória profissional pós-formação acadêmica.

Dessa forma, a hipótese de que os estagiários acadêmicos atuam com ausência de recursos psíquicos e emocionais, especificamente um repertório afetivo de habilidades sociais, tem sua validade, tendo em vista os resultados obtidos por meio da aplicação desse instrumento psicométrico. Isso mostra que as Instituições de Ensino Superior poderiam investir em ações voltadas para o treinamento de habilidades sociais, considerando a relevância desses recursos funcionais para uma prática profissional eficiente.

Além disso, entende-se fundamental que novas pesquisas científicas sejam produzidas, pensando em obter mais dados sobre as habilidades sociais de discentes, de outros cursos de graduação, tendo em vista que essas habilidades são fundamentais não só no processo de formação acadêmica, como também para o futuro profissional e pessoal. Enfatiza-se a necessidade de mais produções científicas com esta abordagem, pensando em amostras maiores sobre a realidade de estudantes universitários.

Referências

- Bandeira, M. et al.. Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 5, n. 2, pp. 401–419, jul. 2000.
- Gil, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- Prette, A. del; Prette, Z. A. P. del. *Competência Social e Habilidades Sociais: manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- Prette, Z. A. P. del; Prette, A. del. *Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2-Del-Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Pearson, 2018.
- Prette, A. del; Prette, Z. A. P. del. No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 8, n. 3, p. 413–420, set. 2003.
- Rio. P. F. U. A necessária formação emancipatória nos cursos de Direito e as habilidades para a prática profissional jurídica: uma análise da avaliação proposta no Exame da OAB. Recuperado de: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/36584/4/A%20necessa%cc%81ria%20formac%cc%a7a%cc%83o%20emancipato%cc%81ria%20nos%20cursos%20de%20Direito%20e%20as%20habilidades%20para%20a%20pra%cc%81tica%20profissional%20jur%cc%81dica_uma%20ana%cc%81lise%20da%20avaliac%cc%a7a%cc%83o%20proposta%20no%20Exame%20da%20OAB_completo.pdf, em 20 de maio de 2023.
- REED, M.S. *The Research Impact Handbook*. 2nd Edition, Fast Track Impact, 2018.
- UEPG. Resolução CEPE n. 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>, em 20 de maio de 2023.
- UEPG. Resolução CEPE n. 12, de 1 de abril de 2014. Aprova regulamento do Núcleo de Prática Jurídica Professor Jugurta Gonçalves de Oliveira. Recuperado de: <https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2019/06/Regulamento-doN%3%bacleo-de-Pr%3%a1tica-Jur%3%addica.pdf>, em 20 de maio de 2023.

Recebido em: 01 de jul. 2023.

Aprovado em: 15 de jul. 2024.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

FALE-ME SOBRE VOCÊ: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A PSICÓLOGA-PROFESSORA

Caio Teles Dultra¹; <https://orcid.org/0000-0003-0285-4547>

Dídima Maria de Mello Andrade²; <https://orcid.org/0000-0003-4467-2442>

Ana Lúcia Nunes Pereira²; <https://orcid.org/0000-0002-2295-0379>

Resumo

Este artigo realiza um mapeamento das produções relacionadas à Psicóloga-Professora em Programas de Pós-Graduação no Brasil, usando uma abordagem qualitativa e bibliográfica do tipo “estado do conhecimento” focada em dissertações e teses em Psicologia e Educação. Os dados foram coletados de 2010 a 2020 nas bases da CAPES e do IBICT. A pesquisa buscou identificar tendências, categorias e lacunas temáticas e metodológicas. Os resultados apontaram uma escassez de estudos sobre a psicóloga-professora, com uma concentração maior em temas relacionados à formação inicial em Psicologia, especialmente em programas de Educação. A formação continuada da psicóloga-professora foi pouco abordada. A identidade docente dessa profissional se mostrou frágil, com a prática clínica predominando sobre a docência. A pesquisa destaca a necessidade de uma investigação mais abrangente sobre a docência em Psicologia e a formação da psicóloga-professora, identificando áreas de pesquisa em potencial. Essa análise contribui para uma compreensão mais profunda do campo da Psicologia no contexto educacional.

Palavras-chave: Formação do Psicólogo; Ensino da Psicologia; Ensino superior, Psicologia Educacional, Psicologia.

Tell Me About You: A State of Knowledge about the Psychologist-Teacher

Abstract

This article maps productions related to Psychologist-Teachers in Postgraduate Programs in Brazil, using a qualitative and bibliographical approach of the “state of knowledge” type focused on dissertations and theses in Psychology and Education. Data were collected from 2010 to 2020 on the CAPES and IBICT databases. The research sought to identify trends, categories and thematic and methodological gaps. The results showed a scarcity of studies on the teacher-psychologist, with a greater concentration on topics related to initial training in Psychology, especially in Education programs. The continuing training of the psychologist-teacher was little addressed. This professional’s teaching identity proved to be fragile, with clinical practice predominating over teaching. The research highlights the need for a more comprehensive investigation into teaching in Psychology and the training of psychologist-professors, identifying potential areas of research. This analysis contributes to a deeper understanding of the field of Psychology in the educational context.

Keywords: Psychologist Education; Psychology Education; Higher Education; Educational Psychology; Psychology.

Háblame de ti: un estado de conocimiento sobre el psicólogo-profesor

Resumen

Este artículo mapea producciones relacionadas con Psicólogos-Docentes en Programas de Postgrado en Brasil, utilizando un enfoque cualitativo y bibliográfico del tipo “estado del conocimiento” centrado en disertaciones y tesis en Psicología y Educación. Los datos fueron recolectados de 2010 a 2020 en las bases de datos CAPES e IBICT. La investigación buscó identificar tendencias, categorías y vacíos temáticos y metodológicos. Los resultados mostraron una escasez de estudios sobre el docente-psicólogo, con mayor concentración en temas relacionados con la formación inicial en Psicología, especialmente en los programas de Educación. Poco se abordó la formación continua del psicólogo-docente. La identidad

1 Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Salvador – BA – Brasil; caibatd@hotmail.com

2 Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Salvador – BA – Brasil.

docente de este profesional resultó frágil, predominando la práctica clínica sobre la docencia. La investigación destaca la necesidad de una investigación más integral sobre la enseñanza en Psicología y la formación de psicólogos-profesores, identificando áreas potenciales de investigación. Este análisis contribuye a una comprensión más profunda del campo de la Psicología en el contexto educativo.

Palabras clave: Formación del Psicólogo; Enseñanza de Psicología; Educación Superior; Psicología Educacional; Psicología.

Introdução

O presente texto tem como objetivo mapear as produções sobre a Psicóloga-Professora a fim de obter um panorama de como tem sido desenvolvida a temática em Programas de Pós-Graduação no Brasil. Trata-se dos resultados de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, no qual o foco foi a análise de dissertações e teses nas áreas de Psicologia e Educação.

Escolheu-se para a coleta dos dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com recorte temporal no período de 2010 a 2020. A pesquisa do tipo estado do conhecimento se caracteriza por ser de caráter bibliográfico, em que se realiza um mapeamento de produções científicas referentes a um tema específico. Pesquisas que fazem uso dessa metodologia buscam:

(...) discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado e teses de doutorado em Programas de Pós-Graduação. (Ferreira, 2002, p. 257)

Os resultados foram analisados a partir de dados objetivos a respeito das dissertações e teses produzidas a respeito do tema, da identificação de categorias e subcategorias, a fim de perceber as nuances temáticas e metodológicas, e de uma análise qualitativa do material através de aproximações, diferenciações e categorizações.

Método

Revisão de literatura

A revisão de literatura é pertinente em qualquer pesquisa científica por estabelecer critérios específicos de identificação, seleção e avaliação crítica dos estudos produzidos sobre a temática de interesse, de modo que outros pesquisadores possam repetir objetivamente o procedimento (Bento, 2012). Essa metodologia é parte vital de qualquer processo de investigação que, nesse caso, envolve:

(...) localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia (revistas científicas, livros, anais de eventos, resumos etc.) relacionada com a sua área de estudo; é, então, uma análise bibliográfica pormenorizada, referente aos trabalhos já publicados sobre o tema, delimitando o problema de investigação. (Bento, 2012, p. 43)

Sendo assim, a revisão de literatura é uma etapa fundamental para definir bem o problema e se ter uma ideia mais ou menos precisa sobre o estado do conhecimento a respeito de um tema. Afinal, quando se compreende em perspectiva um determinado problema é possível identificar lacunas e contribuições de investigação para o desenvolvimento do conhecimento e da ciência. Como pontuam Cardoso, Alarcão e Celorico (2010, p. 7) “(...) cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam e, só então, compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para sua aventura.”

Para fins de esclarecimento, definimos este artigo como um estudo do tipo estado do conhecimento a partir das discussões de Romanowski e Ens (2006) e Bento (2012). Como característica central e diferenciadora das outras modalidades de estudo, os autores destacam o mapeamento e a escolha apenas de dissertações de mestrado e teses de doutorado, e não os demais tipos de produções acadêmicas possíveis. Afirmam ainda que “(...) os estudos realizados a partir

de uma sistematização de dados, denominada ‘estado da arte’, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções”. Exemplificam que: “[...] para se realizar um ‘estado da arte’ [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área” (Romanowski, & Ens, 2006, p. 39).

A partir dos passos recomendados por Bento (2012) para a produção de um estado do conhecimento, a primeira etapa constituiu-se de identificação e escolha de palavras e descritores para pesquisas nas bases de dados e motores de busca. Foram usados os descritores: ‘professor de psicologia’³, ‘docência em psicologia’ e ‘formação continuada psicologia’.

Conforme as orientações de Bento (2012), as produções precisavam contemplar os seguintes critérios de elegibilidade: a) ser tese de doutorado ou dissertação de mestrado; b) referir-se exclusivamente à docência ou à formação continuada de professores de Psicologia; c) pertencer ao recorte do estudo de 2010 a 2020; e d) consistir em estudo nacional escrito em português.

Após as primeiras produções ou fontes primárias encontradas, foi necessário avaliar as fontes secundárias, ou seja, aquelas que combinavam certos conhecimentos e descritores das fontes primárias e davam uma visão geral e rápida sobre o assunto. Dessa forma, reconhecer e recolher as fontes primárias sobre o tema se tornou ponto fundamental. Nessa fase, as teses e dissertações mais relevantes para o assunto foram definidas e se estabeleceram autores e trabalhos fundamentais para o fluxo da pesquisa.

Por fim, uma vez filtrada e recolhida a literatura é necessário ler criticamente, isto é, afirmar, problematizar, contextualizar, especular, perguntar. Algumas das problematizações propostas foram: quais afirmações podem ser feitas sobre os estudos a partir dos dados objetivos como ano, quantidade, tipo de estudo e natureza dos programas de pós-graduação, entre outros? Existem semelhanças entre as produções encontradas? Quais conceitos, teorias e

metodologias estão sendo usados pelos pesquisadores para compreensão do tema? A partir do recorte temporal, geracional e profissional, quais perspectivas originais se têm sobre o tema?

Após a leitura crítica e a percepção de que as problematizações feitas levam a aprofundamentos e a discussões diferentes, o estudo foi dividido em três: 1) análise dos dados objetivos; 2) breve resumo das teses e dissertações com apontamentos iniciais e; 3) análise qualitativa do material realizada por meio de aproximações, diferenciações e categorizações.

Resultados

Feita a etapa de levantamento das produções acadêmicas nas bases de dados e após a filtragem a partir dos critérios de elegibilidade, o descritor “professor de psicologia” possibilitou o acesso a quatro trabalhos no catálogo da CAPES e dois no do IBICT, sendo um desses encontrados em ambas as plataformas. Assim, o estudo foi realizado com cinco trabalhos. O descritor “docência em Psicologia” facultou o acesso a dois trabalhos no IBICT e nenhum na CAPES. O descritor “formação continuada do professor de Psicologia” não apresentou trabalho publicado. Para organização e visualização dos trabalhos, elaborou-se o Quadro 1 que reúne informações sobre os descritores pesquisados, os autores, anos de publicação e quantidade de trabalhos identificados.

Ao efetuar uma segunda busca nas mesmas bases de dados com o descritor “docência no ensino superior” em um intervalo de tempo menor, apenas nos últimos cinco anos, e não 10 como feito na primeira pesquisa, foram registradas mais de 40 mil produções. O assunto “docência no ensino superior” é pesquisado pelas mais diversas áreas com os mais variados interesses: práticas pedagógicas, formação inicial das profissões de saúde, licenciaturas, estresse na prática da docência do ensino superior, dentre muitos outros. Existe, por conseguinte, um vasto interesse de pesquisar a docência no ensino superior e, na contramão dessa tendência, um baixo interesse na compreensão sobre a psicóloga-professora.

3 Destaca-se a não utilização do termo gendrado nos descritores aqui expostos por ser a categoria “psicóloga-professora” uma militância inaugural deste trabalho dissertativo. Só se tornou possível identificar trabalhos válidos para esse estado do conhecimento quando se utilizou os descritores no masculino. Com isso, salienta-se a necessidade de se utilizar o termo gendrado para o fortalecimento da pauta da representatividade na profissão docente e na Psicologia, eminentemente femininas.

Quadro 1
Descritores, autores, anos das publicações e quantidade de teses e dissertações

| Descritor | Referência | Quantidade |
|--|---|------------|
| Professor de Psicologia | RODRIGUES (2011) SOUZA (2016) MELO (2016) MARTINS (2012) | 04 |
| Docência em Psicologia | FIGUEIRA (2012) RODRIGUES (2011) | 02 |
| Formação continuada do Professor de Psicologia | -- | -- |

O Quadro 2, a seguir, foi elaborado com o intuito de organizar informações relativas aos seguintes itens: título das produções, nome do autor, ano de defesa, Instituição de Ensino Superior (IES) e o Programa de Pós-Graduação (PPG) aos quais estão vinculados.

Como aponta Ferreira (2002), é por meio desse esforço de ordenação e categorização que o pesquisador tem contato com dados objetivos das produções encontradas e pode, a partir daí, traçar uma narrativa da produção sobre o tema.

Quadro 2
Títulos das produções, nomes dos autores, ano de defesa, IES, PPG

| | IES | Autor | Ano de Defesa | PPG |
|--|---------------------------------------|-----------|---------------|------------------------|
| Tornar-se professor de Psicologia: encontros com o outro | Universidade Federal de Pelotas | RODRIGUES | 2011 | Doutorado em Educação |
| Professor psicólogo ou psicólogo professor? | Universidade do Sul de Santa Catarina | SOUZA | 2016 | Mestrado em Educação |
| Psicólogo-professor: conhecendo a inserção dos psicólogos na docência do Ensino Superior em Psicologia no Maranhão | Universidade Federal do Maranhão | MELO | 2016 | Mestrado em Psicologia |
| Psicólogo-professor: o processo de constituição da identidade docente | Universidade Federal do Piauí | MARTINS | 2012 | Mestrado em Educação |
| Precariedade na docência superior de Psicologia em cursos de bacharelado: o caso do conceito do super-eu no ensino da teoria psicanalítica | Universidade Estadual de Maringá | FIGUEIRA | 2012 | Mestrado em Psicologia |

Com relação aos programas de pós-graduação em que os trabalhos foram desenvolvidos, a partir do Quadro 2 é possível concluir que há uma predominância de estudos em programas de Educação: Programas de Pós-Graduação em Educação (três) e em Psicologia (dois).

No que se refere à localidade dos trabalhos identificados, há uma predominância no eixo sulista (Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul), tendo, felizmente, a presença de dois trabalhos do nordeste

brasileiro (Maranhão e Piauí) revelando uma aproximação, mesmo que inicial, dos programas de pós-graduação dessa região com um tema caro para a Psicologia.

Uma observação relevante quanto ao tempo de defesa dos trabalhos é que a maior parte (três) deles foi defendido há mais de 10 anos (em 2011 e 2012). Além da escassez de pesquisas sobre o tema, o número de trabalhos é pequeno e de atualidade ultrapassada. Mesmo para textos como o de Souza e Melo, que foi defendido em 2016, seria necessário um olhar

cuidadoso com as conclusões obtidas já que estão além do limite comumente aceitável de cinco anos.

Nesse respeito, sobre as teses e as dissertações identificadas a partir dos descritores já citados, uma das pesquisas que mais se aproximam da discussão proposta aqui é a de Martins (2012), de título *Psicólogo-professor: o processo de constituição da identidade docente*, proveniente do programa de mestrado da Universidade Federal do Piauí. O trabalho tem como objetivo “[...] investigar o processo de constituição da identidade docente, o significado e o sentido de ser professor para os psicólogos que exercem a docência nos cursos de Psicologia no estado do Piauí” (Martins, 2012, p. 17). Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado com 34 psicólogos-professores e entrevistas com outros seis.

A autora ainda destaca, como uma das conclusões de seu estudo, que grande parte dos motivos para a inserção de psicólogas na atividade docente está vinculada a questões de ordem objetiva, como empregabilidade e inserção no ensino superior do que com a identificação com a atividade docente. Isso explicaria o exercício da docência como atividade secundária complementar ao trabalho primário e prioritário “psicológico” exercido por essas professoras. É necessário destacar que uma atividade de caráter secundário, seja em carga horária ou em nível de preparação do profissional, tem modos de vinculação e significação diferentes de uma atividade primária.

Além ou disso, os significados produzidos sobre “ser professora” para essa amostra se vinculam a uma tendência pedagógica tradicional, encarando a docência como mera transmissão de conhecimentos. De acordo com Martins (2012), essa constatação da pesquisa revela uma identidade docente frágil e pouca apropriação do lugar de educador, além de a docência universitária ainda se manter centrada nas conferências da professora e nos discursos prontos. Por outro lado, uma psicóloga-professora não precisa somente passar o seu conteúdo de forma brilhante, mas facilitar a reflexão e a discussão de modo menos expositivo e mais conversacional. Desse modo, ela passará a ser uma provocadora de temas em Psicologia para que surjam emoções, identificações e imaginação (Rey, 2014).

Historicamente, a articulação entre teoria e prática profissional é um desafio nevrálgico não só da formação em Psicologia, mas da política de ensino superior brasileira. O rompimento com a noção de currículo mínimo, ou seja, uma formação essencialmente

teórica com carga horária secundária de estágios práticos foi pontuada como uma das principais demandas a partir dos estudos identificados e discutidos até aqui. A atuação da psicóloga-professora precisaria ser modificada de modo a contribuir efetivamente com dilemas reais, cotidianos e contemporâneos que a Psicologia enfrenta, tais como: conduta da Psicologia Escolar que questione o fazer excessivamente clínico, medicalizante e biomédico; postura atuante da Psicologia nos recentes debates sobre gênero, raça e religião nos espaços formativos da Educação Básica ao Ensino Superior e contribuição efetiva dos docentes de Psicologia para a superação desses desafios nas suas escolhas em planos de aula, avaliações e conteúdos temáticos.

Uma segunda pesquisa, e única tese de doutorado encontrada, foi desenvolvida no programa de doutorado da Universidade Federal de Pelotas, por Rodrigues (2011) e tem como título: *Tornar-se professor de Psicologia: encontros com o outro*. A tese tem por finalidade estudar a constituição da psicóloga-professora com base em discussões de grupos focais e no compartilhamento de experiências com pares, alunos, instituição e comunidade. A pesquisa destaca os espaços de troca criados e mantidos dentro das Instituições de Ensino Superior como fundamentais à qualidade da formação oferecida.

Segundo a autora, muitas instituições oferecem espaços de troca e formação continuada respaldados e orientados pelo Ministério da Educação (MEC), já que devem contribuir para a formação acadêmica na área de Psicologia, além de promover a efetividade em ações e decisões que envolvem o coletivo de docentes. Essa oferta de formação continuada, porém, acontece de modo generalizado, com oficinas e palestras desassociadas das demandas institucionais, com simplória formalidade e de modo vertical.

O estudo ainda indica que nem todas as recomendações formais ou oriundas de pesquisas acadêmicas são viáveis por causa das condições de trabalho vivenciadas pelas psicólogas-professoras, impossibilitando os espaços de diálogo sobre a diferença que se apresenta entre a formação idealizada e a oferecida e os equívocos existentes entre elas. Além disso, esses profissionais destacaram como urgente a necessidade de serem críticos para provocarem a criticidade nos estudantes de Psicologia, visto que determinadas práticas consagradas da Psicologia (a clínica, por exemplo) não cabem em qualquer campo de atuação (o escolar

foi dado como exemplo no texto) e a possibilidade de análise crítica nos espaços de formação continuada favorece uma atuação coerente com cada espaço.

Ainda sobre isso, a discussão feita por Rodrigues (2016), em seu texto *Psicologia educacional: concepções de professores de curso de licenciatura*, conclui que a Psicologia Educacional tem estado presente na formação de professores em todos os níveis de ensino, inclusive os de Psicologia. No entanto, o lugar da Psicologia, quando próxima da Educação, ainda é reduzido a uma ou duas disciplinas voltadas para as teorias do desenvolvimento, por exemplo, que possuem caráter excessivamente conceitual, o que dificulta o estabelecimento da relação dos conteúdos abordados com a prática docente. Teoricamente, a Psicologia da Educação pode e deve servir de fundamentação para a prática da professora, embora exista mais promessa do que solução para problemas pedagógicos reais, segundo as conclusões da autora.

Desse modo, a formação de professores em Psicologia se apresenta mais uma vez como subsídio teórico secundário, não enfático. Os resultados apontam, sobremaneira, uma carência de outras pesquisas com outros recursos metodológicos para compreender de maneira mais ampla a atuação docente de psicólogas-professoras. Há, de acordo com Rodrigues (2016), a necessidade de alterações no contexto formativo inicial e continuado dessas profissionais, além de haver a subestimação quanto a seu papel como agentes de aprendizagem.

Outra pesquisa identificada foi a de Figueira (2012), uma dissertação de mestrado defendida na Universidade Estadual do Maringá e intitulada *Precariedade na Docência Superior de Psicologia em Cursos de Bacharelado: o caso do conceito do super-eu no ensino da teoria psicanalítica*. A proposta era investigar a precariedade do ensino de psicologia nos bacharelados com um foco diferenciado no que denomina “esvaziamento dos conteúdos teóricos”. A autora argumenta a favor da necessidade de apropriação conceitual pelas psicólogas-professoras da graduação em Psicologia visando a um ensino de qualidade. A partir disso, apresenta-se outro elemento relacionado à docência no ensino superior e à formação inicial da futura professora: o domínio de conhecimentos específicos da área. Esse elemento é fundante para a identidade da professora, já que a apropriação de conhecimentos é critério para se filiar à profissão, além de despertar identificação

com o fazer docente no estudante de Psicologia. Como pode alguém se perceber como professora se não tiver domínio dos conhecimentos a serem ensinados?

Nesse respeito, o ensino de Psicologia (e de qualquer outra profissão) demanda conhecimento em nível aprofundado. Caso contrário, não se avança na formação e a superficialidade afeta a qualidade dos profissionais formados. Outro agravante destacado por Figueira (2012) é que, nas instituições privadas de ensino superior que oferecem o curso de Psicologia, geralmente, a professora é contratada para ministrar uma dada disciplina e, em seguida, é “convidada” a ministrar outras que não domina. Disso resulta, como a pesquisa expõe, um ensino raso, baseado em textos de terceiros, excessivamente teórico e sem subsídios práticos e metodológicos à compreensão do conteúdo.

A dissertação de mestrado de Souza (2016) intitulada *Professor Psicólogo ou Psicólogo Professor?* objetivou interpretar como ocorre a construção da identidade profissional das professoras de Ensino Superior de Psicologia por meio de um estudo de caso com 13 professoras de um curso de Psicologia no Sul do Brasil. Os resultados mostram que, apesar de a docência ser vista como atividade predominante na trajetória dos sujeitos e os seus múltiplos espaços de aprendizagem, a identidade profissional da psicóloga-professora desenvolve-se parcialmente e em complemento à identidade de psicóloga. Algo híbrido, constituído de um ir e vir entre a psicologia e a docência. Os participantes da pesquisa destacaram a importância dos cursos de pós-graduação nas suas trajetórias de formação; no entanto, por formarem prioritariamente pesquisadores, esses cursos não são entendidos por eles como fundamentais em termos de contribuição para os saberes pedagógicos.

Destarte, uma das constatações dessa pesquisa do estado do conhecimento sobre o psicólogo-professor no ensino superior é a de que ele aprende a ensinar ensinando, a exemplo dos demais profissionais liberais que ingressam na docência universitária atualmente, pois a exigência legal no país é apenas a da titulação em nível de mestrado e doutorado. Fora do campo da docência, a atividade de preferência dos participantes da pesquisa, como destacado, é na área da psicologia clínica, para a qual direcionam a maior parte dos esforços de qualificação.

Ainda sobre isso, o estudo citado mostra que a formação de professoras de Psicologia de forma complementar e paralela, até o momento, não é vista

e praticada como obrigatoriedade. Ainda são poucas psicólogas que se interessam pela atuação docente (nos mais diversos níveis de ensino), pois a maioria procura as áreas tradicionais de exercício da Psicologia no Brasil: clínica, escolar, social. O estudo aponta ainda que um dos principais motivos para os resultados apresentados é a escassez de estudos reflexivos a respeito da formação e da escolha profissional em Psicologia, além da desvalorização do profissional de educação no meio acadêmico (Souza, 2016). Machado, Timm e Stobaüis (2016) destacam que a desvalorização do profissional de Educação é comum a várias áreas; contudo, como o profissional de Psicologia tem acesso a outras oportunidades de maior reconhecimento para a sua atuação encaminha-se para elas e não para a docência.

Na dissertação de Mestrado de Melo (2016) intitulada *Psicólogo-Professor: conhecendo a inserção dos psicólogos na docência do Ensino Superior no Maranhão*, o objetivo é "(...) analisar a trajetória de inserção dos psicólogos, graduados no Maranhão, na docência do Ensino Superior em Psicologia." (2016, p. 15). A análise proposta foi feita a partir das narrativas dos docentes, em entrevistas, sobre suas práticas profissionais e percursos formativos. A autora também recorre a uma análise documental e bibliográfica das legislações e propostas político-pedagógicas dos cursos, articulando a prática docente do presente com a do passado.

O trabalho de Melo (2016) é de extrema relevância visto que existem poucos estudos voltados para essa temática ilustrando a realidade de um local específico e a atuação da psicóloga-professora, que além de ser psicóloga, participa do processo de formação de outros profissionais.

Discussão

Inicialmente, é importante destacar, a partir da análise dos trabalhos selecionados, a escassez de teses e dissertações a respeito do exercício docente da professora de psicologia. Os temas de investigação nascem da problematização de um dado fenômeno que, por sua vez, surgem da necessidade de responder a problemas teóricos ou empíricos de uma área do conhecimento. A partir dessa primeira constatação, é possível afirmar que temas relativos à psicóloga-professora e à sua formação continuada têm sido pouco problematizados e pesquisados. Indaga-se se o motivo para isso seria a

pouca relevância desse campo dentro da pós-graduação ou o desinteresse estaria associado à docência e ao "ser professora" de Psicologia.

Há maior quantidade de pesquisas sobre a formação inicial em Psicologia, mas, quase sempre, enfocando as Diretrizes Curriculares Nacionais, o desenvolvimento de alguma competência específica (como a clínica ou a escuta), estágios ou áreas de concentração. Problematisa-se até mesmo o supervisor de estágio em Psicologia e a sua atuação, sobretudo na área clínica. Há, portanto, interesse na discussão sobre o supervisor de estágio, mas não há na docência em geral.

Mais uma constatação que pode ser feita a partir deste estudo é que as discussões sobre a qualidade da formação, o desenvolvimento de competências e o contexto geral da graduação em Psicologia nem esbarra na psicóloga-professora; em outras palavras, homens e mulheres, professores e professoras, que promovem a formação em Psicologia, no Brasil. Isto posto, é urgente pesquisar sobre a docência no ensino superior em Psicologia, sua caracterização e o que se tem feito em termos de ensino dentro das salas de aula para futuros psicólogos.

Ainda que uma das categorias fundamentais desses estudos seja a formação e a docência em Psicologia, observa-se que a maior parte dos pesquisadores interessados nessa temática tem desenvolvido seus trabalhos em programas da área de Educação, já que se interessam mais em compreender a prática docente e a formação continuada de professoras, discussões e campos tradicionalmente da Educação.

É interessante ver a pesquisa da formação em Psicologia agregar concepções de currículo, prática docente, pedagogia e formação dentro dos programas de Educação. Não obstante, por uma questão de coerência, pontua-se a necessidade de estudantes/professoras/coordenadoras/pesquisadoras em Psicologia refletirem sobre suas próprias práticas de ensino e desafios formativos. Por causa da diversidade epistemológica e da amplitude do fenômeno mente/psique, a Psicologia historicamente se aproximou, dentre tantas outras, de discussões em Educação, Formação e Aprendizagem, constituindo assim um caráter interdisciplinar entre os campos e que nas produções acerca da psicóloga-professora precisa ser destacado como um avanço.

A análise das teses e das dissertações permitiu a problematização e a ponderação sobre a psicóloga-professora segundo os critérios já mencionados na seção dos métodos do presente estudo.

Sendo assim, as produções nacionais no formato de teses e dissertações sobre esse tema demonstram que pesquisadores-psicólogos têm procurado mais programas de pós-graduação em Educação do que os de Psicologia. A região Sul do Brasil detém a maioria dos trabalhos publicados, mas é importante sinalizar a presença do Nordeste brasileiro. Sobre isso, é possível afirmar que as outras regiões do país ainda se encontram em déficit quanto à produção sobre essa temática face ao grande crescimento nacional da Psicologia nas últimas décadas.

Os estudos empíricos foram maioria quando comparados aos teóricos. A importância de estudos empíricos está no fato de que essas psicólogas-professoras têm mais propriedade para falar sobre a formação nas quais elas próprias se encontram do que um pesquisador de qualquer área apenas por especulações teóricas. Apenas a aproximação com essas concepções permitirá retratar de forma mais genuína a formação em Psicologia e suas respectivas práticas docentes.

Ainda quanto a isso, foi interessante perceber que os pesquisadores traçaram caminhos muito parecidos para compreender a psicóloga-professora, mesmo quando investigavam aspectos distintos relativos a esse objeto: a identidade docente, a precariedade do ensino ou a trajetória desses professores. Todos os estudos recorrem aos próprios professores para entender suas itinerâncias, desafios e potencialidades em suas práticas por meio de questionários, grupos focais, estudos de caso e entrevistas.

A esse respeito, há uma latente escassez de produção sobre essa temática no contexto brasileiro e uma alta demanda de problemas a serem pesquisados: as importantes reformulações das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 para a formação; a persistência da lacuna entre teoria e prática; os desafios para uma formação adaptada à sociedade brasileira; a importação e o uso dos modelos teóricos colonialistas europeus e estadunidenses, dentre outros.

Uma categoria comum às teses e dissertações foi a de “identidade docente”, isto é, como a psicóloga-professora se constituiu e se percebe em seu exercício docente. A partir dos trabalhos foi possível concluir que o “ser professora de Psicologia” apresenta um caráter

secundário, tendo o exercício clínico como primário, revelando uma identidade frágil dessa profissional (Martins, 2012).

Sobre isso, Souza (2016) indica que o pouco interesse pela docência se justifica pelo baixo reconhecimento e pouca rentabilidade em comparação com outras áreas, como a psicoterapia clínica. As psicólogas-professoras entrevistadas ressaltam a importância dos programas de pós-graduação *stricto sensu* para a formação do pesquisador, mas não para a do educador, fazendo com que a psicóloga-professora aprenda a “ensinar ensinando”, o que desvela um cenário de precariedade na formação para a prática docente (Figueira, 2012).

Não foi identificado nenhum estudo específico sobre a formação continuada da psicóloga-professora. Apenas Rodrigues (2011) destaca a formação do docente como um caminho necessário para transformar a formação inicial, apontando a importância da formação continuada de professores nessa formação. Conclui ainda que esses espaços para a formação continuada não são organizados e fomentados dentro das universidades por excesso de demandas institucionais e profissionais que os inviabilizam. Seria na formação continuada, porém, que a psicóloga-professora poderia compartilhar experiências com seus pares e discutir as demandas profissionais e pedagógicas em busca de uma atuação mais adequada para cada situação que enfrenta.

A formação continuada de professoras em Psicologia, como categoria de pesquisa, tem sido debatida somente como subsídio secundário para a discussão de outros temas, como a formação em Psicologia na contemporaneidade, a precariedade e a identidade docente. Como categoria ou objeto principal e primário de estudo, é notável uma escassez de produção sobre essa temática.

É importante delimitar que este estado do conhecimento não se propõe a compreender toda a amplitude da produção científica nacional sobre a psicóloga-professora, dadas as limitações das mais variadas ordens. É possível que existam estudos de outros objetos que abordem essa temática em suas discussões teóricas ou de resultados que não foram contemplados no presente estudo, uma vez que limitamos a procura a descritores de palavras e bases de dados específicos.

Referências

- Bento, A. (2012). Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas. *Revista JA* (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), 65, ano VII, 42-44.
- Conselho Federal de Psicologia. (2022). *A Psicologia brasileira apresentada em números*. São Paulo: Autor. Recuperado de: <http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>, em agosto de 2023.
- Conselho Federal de Psicologia. (2018). *Ano da formação em psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia*. São Paulo: Autor.
- Ferreira, N. S. de A. (2002). As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, 257-272. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>, em agosto de 2023.
- Figueira, M. R. da S. (2012). *Precariedade na docência superior de Psicologia em cursos de bacharelado: o caso do conceito do super-eu no ensino de teoria psicanalítica*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, em agosto de 2023.
- Machado, L. A., Timm, J. W., & Stobäus, C. D. (2016). A Formação de Professores de Psicologia: O Projeto Pedagógico Complementar da Licenciatura em Psicologia de uma Universidade Privada de Porto Alegre/RS. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9, 75-86. Recuperado de: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/5597/4613>, em agosto de 2023.
- Martins, M. (2012). *Psicólogo-professor: o processo de constituição da identidade docente*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil.
- Melo, J. S. (2016). *Psicólogo-professor: conhecendo a inserção dos psicólogos na docência do Ensino Superior em Psicologia no Maranhão*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil.
- Oliveira, C. R. (2015). *Formação em psicologia no Brasil: histórias, constituição e processo formativo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- Parecer n. 62, de 19 de fevereiro de 2004. (2004). Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Psicologia. Brasília, DF. Recuperado de: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pces06_4.pdf?query=Curr%C3%ADculos, em agosto de 2023.
- Rey, F. L. G. (2014). Educação, subjetividade e a formação do professor de psicologia. *Psicologia Ensino & Formação*, 5, 50-63. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000100005, em agosto de 2023.
- Rodrigues, M. E. (2016). Psicologia educacional: concepções de professores de curso de licenciatura. *Psicologia da Educação*, p. 69-79. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000200007&lng=pt&nrm=iso, em agosto de 2023.
- Rodrigues, A. M. R. (2011). *Tornar-se professor de Psicologia: encontros com o outro*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.
- Romanowski, J. P., & Ens, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. *Diálogo educacional*, 6, 37-50. Recuperado de: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>, em agosto de 2023.
- Souza, V. B. (2016). *Professor psicólogo ou psicólogo professor?* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, Brasil.

Recebido em: 02 de out. 2023.

Aprovado em: 15 de jul. 2024.



PESQUISA DE COLABORAÇÃO REVOLUCIONÁRIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Viviane Nunes Sarmento¹; <https://orcid.org/0000-0002-1594-5192>

Neiza de Lourdes Frederico Fumes²; <https://orcid.org/0000-0002-1913-4784>

Alessandra Bonorandi Dounis³; <https://orcid.org/0000-0002-9876-5161>

Resumo

Este artigo tem o objetivo de apresentar as proposições teórico-metodológicas para a Pesquisa Colaborativa Revolucionária em Educação Especial desenvolvidas pelas pesquisadoras do Núcleo de Pesquisa em Educação e Diversidade – (NEEDI) da Universidade Federal de Alagoas, da Universidade Federal do Agreste Pernambucano e do Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. São apresentados os pressupostos teórico-metodológicos desta proposta e algumas possibilidades que permitem fomentar a reflexão crítica no processo colaborativo, as quais podem mediar a transformação revolucionária da situação de pesquisa que envolve o trabalho de docentes da Educação Especial. Essas múltiplas vias visam à construção de Zonas de Desenvolvimento Proximal Coletivas e, por conseguinte, provocar transformações e/ou micro revoluções no cotidiano de todos os envolvidos. Para melhor compreensão dessas apropriações são apresentados os processos metodológicos realizados por Sarmento (2018) e Dounis (2019), com o intuito de mostrar sua potência para o campo da Educação Especial. Com isto, entende-se que a própria pesquisa colaborativa e seus caminhos podem ser partes de uma atividade revolucionária engendrada no decorrer desse processo, numa zona de desenvolvimento coletivamente construída, a partir de vivências e afetos distintos, atravessados entre si em momentos e construções diversas.

Palavras-chave: Educação Especial; Materialismo Histórico-dialético; Metodologia; Trabalho docente; Pesquisa colaborativa.

Revolutionary Collaboration Research in Special Education

Abstract

This article aims to present the theoretical-methodological propositions for Revolutionary Collaborative Research in Special Education developed by researchers from the Research Center on Education and Diversity (NEEDI) at the Federal University of Alagoas, the Federal University of Agreste Pernambucano, and the State University of Health Sciences of Alagoas. The theoretical-methodological assumptions of this proposal are outlined along with possibilities that foster critical reflection in the collaborative process, which may mediate the revolutionary transformation of the research situation involving Special Education teachers. These multiple pathways aim to construct Collective Zones of Proximal Development and consequently provoke transformations and/or micro-revolutions in the daily lives of all involved. To better understand these appropriations, the methodological processes described by Sarmento (2018) and Dounis (2019) are presented, demonstrating their potential for the field of Special Education. Thus, collaborative research itself and its paths can be part of a revolutionary activity engendered throughout this process, in a collectively constructed zone of development from distinct experiences and intersecting affections at different moments and constructions.

Keywords: Special Education; Historical-dialectical Materialism; Methodology; Teaching Work; Collaborative Research.

1 Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFape – Garanhuns – PE – Brasil; viviane.sarmento@ufape.edu.br

2 Universidade Federal de Alagoas – UFAL – Maceió – AL – Brasil; neiza.fumes@iefe.ufal.br

3 Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL – Maceió – AL – Brasil; alessandra.dounis@uncisal.edu.br

Investigación de Colaboración Revolucionaria en Educación Especial

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar las propuestas teórico-metodológicas para la Investigación Colaborativa Revolucionaria en Educación Especial desarrolladas por investigadores del Núcleo de Investigación en Educación y Diversidad (NEEDI) de la Universidad Federal de Alagoas, la Universidad Federal del Agreste Pernambucano y la Universidad Estatal de Ciencias de la Salud de Alagoas. Se presentan los presupuestos teórico-metodológicos de esta propuesta y algunas posibilidades que permiten fomentar la reflexión crítica en el proceso colaborativo, las cuales pueden mediar la transformación revolucionaria de la situación de investigación que involucra el trabajo de docentes de Educación Especial. Estos múltiples caminos tienen como objetivo construir Zonas de Desarrollo Próximo Colectivas y, por ende, provocar transformaciones y/o micro revoluciones en el cotidiano de todos los involucrados. Para una mejor comprensión de estas apropiaciones, se presentan los procesos metodológicos realizados por Sarmiento (2018) y Dounis (2019), con el objetivo de mostrar su potencial para el campo de la Educación Especial. Así, se entiende que la propia investigación colaborativa y sus caminos pueden ser parte de una actividad revolucionaria engendrada a lo largo de este proceso, en una zona de desarrollo construida colectivamente a partir de experiencias y afectos distintos, cruzándose entre sí en momentos y construcciones diversas.

Palabras clave: Educación Especial; Materialismo Histórico-dialéctico; Metodología; Trabajo docente; Investigación colaborativa.

Introdução

A ideologia conservadora que coloca as pessoas com deficiência e surdas na condição de invisibilidade, subordinando-as a uma forma imposta de normalidade, é justamente o que separa o movimento de “incluídos” e “excluídos”, tendo como argumento base a sua capacidade individual. Nesse movimento, essas pessoas são sempre subdivididas tendo como razão os seus corpos e o que lhes “falta biologicamente”. Esse fenômeno de imposição conhecemos por capacitismo (Mello, 2021).

Em contraposição a essas formas de exclusão, o movimento de inclusão ao longo da história se firma nas responsabilidades institucionais e a escola torna-se a principal responsável pela superação das mazelas sociais/estruturais que produzem a exclusão social, as quais ultrapassam as suas possibilidades.

Tais situações medeiam a condição de vida da pessoa com deficiência ao longo de muitos anos, visto que o seu lugar de mundo tem sido permanentemente confundido e se efetivado com/nos os espaços institucionais. Isto resulta na perpetuação de um **não pensar** sobre a deficiência a partir de uma abordagem social, política, histórica e cultural.

Dessas considerações iniciais, ficamos a par de duas situações corriqueiras no tocante à deficiência: a primeira que a reduz a uma **caracterização biológica de falta** e que conseqüentemente precisa ser curada e/ou reabilitada e a segunda que, pelos motivos já expostos, **não rompe com o pensar hegemônico**

sobre o processo de inclusão a partir de pessoas com deficiência bem alimentadas, com famílias atuantes, alfabetizadas, empregadas e saudáveis.

O resultado desse “jogo de troca” é uma inclusão perversa que produz o sofrimento ético-político (Sawaia, 2001). Isso ocorre porque a dimensão subjetiva que justifica essa condição é uma forma de inclusão que mantém a exclusão, assim, “(...) somos livres desde que saibamos o lugar que ocupamos” (Furtado, 2011, p. 88).

Com isto, nos parece que é exatamente essa escola que tem reproduzido uma educação ideológica e conservadora e faz com que pessoas com deficiência sejam nela inseridas por intermédio do discurso da inclusão, sem que haja as providências, as adaptações e os financiamentos necessários para tal e, principalmente, sem discutir os mecanismos sociais que produzem a exclusão. Conseqüentemente, o professor é, na maioria dos casos, completamente responsabilizado pelo ensino oferecido, de maneira que eles acabam por dissimular o ato inclusivo e justificar a dominação de classe, reafirmando a concepção do fracasso educacional com base na deficiência (exclusivamente biológica).

Esse movimento gera uma rede de culpabilizações generalizadas tanto por parte da pessoa com deficiência (principalmente) e de seus responsáveis, assim como por parte do professor. Da mesma forma, gera a base do processo de exclusão, dentro do próprio discurso de inclusão, visto que incluir tornou-se

sinônimo de trazer para a “normalidade” os que dela se afastam e para os professores foi imposto esse encargo de realização inviável.

Charlot (2013) denuncia a subordinação ideológica da escola ao meio. O autor indica que a escola serve aos interesses econômicos e sociais da classe dominante, cuja ideologia difunde: “É um paradoxo, pois em tempo que a escola atual com frequência não se encontra adaptada à sociedade moderna. É igualmente verdade que a escola está bem adaptada demais às necessidades da classe dominante” (Charlot, 2013, p. 218).

Neste âmbito, o que temos visto no cenário da Educação Especial é uma trama na qual não apenas estão as pessoas com deficiência como afetadas por essas formas determinantes e ideológicas, mas também um trabalhador da educação/professor fragmentado, individualizado, alienado acerca da forma com que produz e entende a sua atividade profissional.

Não obstante, historicamente, a Educação Especial tem suas organizações confundidas com a ideia de ajuda. Como Mendes (2010) aponta, a trajetória de constituição da área vem sendo marcada por um sistema caracterizado por um forte assistencialismo filantrópico.

Esse modo de significar a educação da pessoa com deficiência, pautado nessa relação com a realidade objetiva, acarreta sobrecarga de trabalho, isolamento, práticas individualistas e reprodutivistas, que originam concepções de afastamento e que abastecem o capital simbólico. Vai se formando, portanto, uma cultura de desserviços/caracterizações, na qual o aluno com deficiência não se configura como pertencente àquela escola, mas a um setor específico ou como responsabilidade de um trabalhador da educação (comumente, os professores do Atendimento Educacional Especializado ou similares e os intérpretes de Libras). Com isto, seu processo educativo não promove seu pertencimento à comunidade escolar e muito menos seu desenvolvimento humano.

Isto posto, o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência se movimenta de uma responsabilidade do todo escolar, comunitário e social para um “peso” do particular. Tal processo passa a ser naturalizado como um problema dos que estão envolvidos diretamente em cada situação – o professor, o estudante e sua família – e não como uma construção e uma responsabilidade coletiva que se estende para além dos muros escolares.

O resultado dessa série de fatores consiste em um impacto preocupante sobre a Educação Especial, uma vez que percebemos a persistência de uma forte tendência tecnicista de testagens, programas instrucionais pré-definidos e baseados em concepções de aprendizagem e desenvolvimento inatistas, sobrevalorização dos conhecimentos técnicos e a exacerbação das especializações/especialistas, os quais são considerados como os únicos capazes de gerir qualquer tipo de serviço na escola regular quando a referência são as pessoas com deficiência.

Ademais, os professores da Educação Especial acabam sofrendo com o excesso de responsabilização devido ao trabalho solitário que lhes é imposto, sustentado pelo discurso capacitista e pelo argumento de falta de formação específica nos diferentes tipos de deficiência. Com isto, o aluno com deficiência nos espaços educacionais não é assumido pelos seus partícipes como uma responsabilidade de todos e sim individual.

Como uma alternativa de diálogo nesse cenário, a Pesquisa Colaborativa vem se destacando na literatura específica da Educação Especial por seu amplo potencial para reconstruir a relação entre pesquisadores da Educação Superior e professores da Educação Básica, estudantes com deficiência e responsáveis; para modificar as relações entre os diferentes profissionais envolvidos na inclusão escolar; possibilitar a construção de práticas inclusivas nos espaços educacionais, entre outras tantas possibilidades. Trata-se de uma abordagem de pesquisa na qual são confrontados significações e comportamentos naturalizados que dificultam o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas e a compreensão social da deficiência. Processos colaborativos são fomentados, de modo que as pessoas envolvidas colaborem entre si, criando objetivos e resolvendo os problemas que as afetam. Com isto, a inclusão escolar tem a possibilidade de ser um projeto institucional, envolvendo os diferentes partícipes. As bases teóricas que fundamentam tais pesquisas na Educação Especial têm sido diversas.

Entendemos que a Pesquisa Colaborativa provoca em nós, pesquisadores da área da Educação Especial, a necessidade de pensar como esse caminho de colaboração pode ser refletido de forma a se entrelaçar com a base crítica dialética e ter como fim a transformação, rumo a um objetivo revolucionário.

De forma mais clássica, Ibiapina (2008, p. 55) explica que, na Pesquisa Colaborativa:

Os processos de pesquisa construídos colaborativamente oferecem um potencial que auxilia o pensamento teórico, fortalece a ação e abre novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Na pesquisa em educação, motivar a colaboração envolve também a reflexividade conjunta de conhecimentos, práticas, atitudes e valores, trajetória em que os parceiros em momentos inter e intrasubjetivos interpretam o material que obtêm do mundo externo, transformando-o internamente.

Isto posto, nosso empenho no Núcleo de Pesquisa em Educação e Diversidade (NEEDI) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e com colaboradores da Universidade Federal do Agreste Pernambucano (UFAPE) e da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL) tem sido o de propor o desenvolvimento de procedimentos metodológicos para a área de Educação Especial a partir dos pressupostos da Pesquisa Colaborativa, fundamentadas no Materialismo Histórico-dialético de Marx e na obra de Lev S. Vigotski, visando romper com os procedimentos de base positivista e naturalizante de pesquisa.

Nesse sentido, nossa proposição tem sido a de fazer pesquisas colaborativas – aqui chamadas de Colaboração Revolucionária para a Educação Especial – que tenham como propósito, além da transformação da realidade dessa área específica, o desenvolvimento de possibilidades metodológicas críticas e revolucionárias.

Partimos do entendimento que o método, nessa abordagem da Psicologia, “[...] é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”, conforme diz o próprio Vigotski (1996, p. 86).

Para este estudo, temos como objetivo central o de apresentar as apropriações teórico- metodológicas da abordagem colaborativa desenvolvidas pelas pesquisadoras do Núcleo de Pesquisa em Educação e Diversidade – a Colaboração Revolucionária para a Educação Especial. Para isto, inicialmente apresentaremos o *corpus* teórico-metodológico no qual os estudos foram fundamentados e, em um segundo momento, iremos trazer dois estudos desenvolvidos no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas⁴, que acreditamos exemplificar esse modo de fazer pesquisa (Sarmiento, 2018; Dounis, 2019).

4 Ambos orientados pela Prof^a. Dr^a. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, coordenadora do NEEDI/UFAL

Pressupostos Teórico-Methodológicos da Pesquisa de Colaboração Revolucionária em Educação Especial – a reflexão crítica no processo colaborativo mediando a transformação revolucionária por meio das Zonas de Desenvolvimento Proximal Coletivas

No cenário da Educação Especial, como já afirmamos anteriormente, é naturalizada a imagem de um professor instruído e/ou capacitado para tal cargo, como se a pessoa com deficiência fosse um setor de especialidades e não um aluno partícipe da escola. Acreditamos que esse movimento traz características categoriais para o contexto da Educação Especial, deixando o professor sobrecarregado e retirando o direito da pessoa com deficiência de “ser um”.

Assim, compreender a dimensão subjetiva da escola a partir de uma proposta de coletividade na qual o professor da Educação Especial construa um olhar mais robusto de si focado na superação dos problemas estruturais que determinam as circunstâncias da escola, nos parece uma potente ferramenta na condução de um processo que supere o isolamento, partindo de um caminho social, cultural e, por conseguinte, de práticas coletivas.

Smyth (1992) sugere usar “o quê” e “por quê” para compreender nossos sentimentos como professores, percepções e definições sobre o que é o ensino, sendo tais questionamentos orientados por cada um e, por isso, situados na história. Concordamos com Smyth, partindo da compreensão de que a educação deve ser percebida a partir de um contexto cultural, social e político. Portanto, a proposta é romper com o ensino de técnicas isoladas, tão marcantes e constitutivas na orientação da Educação Especial, “expulsando” as imagens internalizadas sobre um “como fazer”, oriundas de uma subserviência intelectual herdadas das cooperativas, associações e de órgãos que, de uma forma geral, encontram-se distantes do que se passa no dia a dia da educação.

Encontramos na pesquisa colaborativa, sugerida por Ibiapina (2008), a possibilidade de produzir conhecimentos, pelo conjunto de pessoas que colaboram entre si, criam objetivos e resolvem problemas. Nesses termos, a colaboração implica um processo de (re)organização compartilhada de práticas/discussões. Magalhães e Fidalgo (2010) explicam que a

colaboração se organiza de modo que os participantes tenham possibilidade de conversar, questionar os sentidos um do outro, pedir esclarecimentos, relatar casos, explicar suas ideias e/ou relacionar teoria e prática.

Ibiapina (2008) e Liberalli, Lessa e Fidalgo (2009), orientadas pelos estudos de Smyth (1992), o qual, por sua vez, tem por inspiração os textos de Paulo Freire, propõem algumas atividades desenvolvidas em seus grupos de estudos, por intermédio da colaboração crítica. As autoras salientam que, no processo colaborativo, a reflexão crítica é a base para a construção de uma identidade profissional transformadora e que para isso é necessário que os professores e pesquisadores se envolvam em quatro diferentes tipos de ações: **Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir**.

Descrever significa o momento em que os participantes do envolvimento colaborativo enfocam suas ações, rotineiras e/ou históricas, ou seja, o momento em que suas vozes são o ponto de partida da reflexão.

Informar se destina a provocar reflexões acerca do significado das escolhas e sua relação com conhecimentos espontâneos e/ou sistematizados/científicos que estejam ou não explícitos na prática. Consiste em uma "(...) visita ao descrever para compreender as teorias que foram sendo construídas pelo praticante" (Liberalli, 2004, p. 05).

Confrontar trata-se do momento em que os participantes se submetem e/ou resgatam as teorias que embasaram as suas ações, em direção à compreensão crítica do significado de suas escolhas, visando ao rompimento com os preconceitos e desigualdades; no nosso caso, com concepções capacitistas, medicalizadas e/ou naturalizadas. Além disso, confrontar envolve buscar as inconsistências da prática (Smyth, 1992).

Por fim, no **reconstruir**, não uma consequência obrigatória, mas uma possibilidade do processo de reflexão pela tomada da consciência, buscamos alternativas para as nossas ações de maneira embasada e informada. Colocamo-nos, portanto, na história como agentes emancipados (Smyth, 1992; Liberalli & Magalhães, 2009), passamos a ter maior consciência sobre nossa prática; além e/por isso, possibilidades de ação e reflexão futuras passam a existir, dentro de uma condição libertária e não alienada, devido à reelaboração de significados e a consequente transformação das práticas cotidianas em atividade revolucionária (Ibiapina, 2008).

Nos respaldamos nas proposições de Smyth (1992), Ibiapina (2008), Liberalli e Magalhães (2009)

e Magalhães e Fidalgo (2010); entretanto, fizemos apropriações específicas, as quais consideramos ser necessárias ao nosso objeto de pesquisa e aos desafios postos pelo campo de intervenção. Também cabe ressaltar que as etapas de **descrever, informar, confrontar e reconstruir** não se constituem em etapas sequenciais organizadas cronologicamente e de forma linear. Ao contrário, cada uma delas dialoga com as demais durante todo o processo colaborativo, em um entendimento de que as ações passadas e as futuras apresentam uma mesma base cultural e histórica. Ademais, o nosso foco, mediante os procedimentos colaborativos, levou em consideração as inúmeras dificuldades que existem para com o trabalho coletivo no campo da Educação Especial, bem como nos atentamos a algumas possibilidades de conciliar a construção crítica das ações com os conhecimentos técnicos tão característicos da área.

Visto isto, defendemos o processo colaborativo para além de uma metodologia de pesquisa. Para nós, é uma unidade de formação e de desenvolvimento profissional, que encontra na reflexão crítica elementos constituintes de uma relação entre pesquisadores e professores que trabalham com vistas à transformação da Educação Especial e dos múltiplos aspectos subjacentes.

Nesse intento de transformar práticas cotidianas em atividade revolucionária por meio do processo colaborativo que une a pesquisa, a formação e o desenvolvimento profissional, identificamos nos estudos de Vigotski (1991), a proposição de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como um alicerce teórico-metodológico central para os nossos estudos.

Consideramos a ZDP, em seu sentido amplo, como uma unidade construída coletivamente, mediada objetiva e subjetivamente. Com isso, a reconhecemos como um potente recurso para pensarmos a pesquisa colaborativa em Educação Especial, bem como as revoluções tão necessárias, que têm suas possibilidades de transformação ampliadas quando aliada à colaboração crítica. Nas palavras de Newman e Holzman (2014, p. 107):

[...] uma ZDP é criada juntando-se (organizando) elementos que nos ajudam a "ver atividades e reações, que são nítidas e transparentes" (Wittgenstein, 1965: 17). Somos ajudados a ver a vida (incluindo a língua e outros elementos reificados e fetichizados da sociedade mercantilizada) como história, isto é, somos ajudados a ver a história porque (e enquanto)

a fazemos, precisamente como o faz o ferramenteiro (em oposição ao usuário de ferramenta). Nestas recém desenvolvidas “zonas liberadas”, o significado é mostrado e visto de modo mais evidente como atividade criativa produtiva, e a criação de significado é mostrada e vista de modo mais evidente como atividade criativa/produtiva. [...] É na história – e somente na história – que a aprendizagem conduz o desenvolvimento.

É exatamente deste “nós” que emerge a importância do processo, a ênfase da explicação, além da busca pela essência das/nas relações entre sujeitos sugeridas por Vigotski (2008) ao defender e fundamentar seu método de pesquisa. Compreender as relações, a partir da colaboração, nos liberta de uma mordida e nos convida a apreender seu movimento dialético.

Compreendemos que existem na Educação Especial as próprias contradições, que reiteram a ideia de capacidade x patologias x funcionalidades, as quais precisam ser amplamente debatidas, além de demandas comunicacionais específicas. Deste modo, o que estamos sugerindo é que a ZDP – como unidade psicológica e histórica, ou seja, uma expressão da síntese indivíduo-sociedade – ocupe, nesses termos, “o lugar da atividade revolucionária” (Newman & Holzman, 2014, p.82), na Pesquisa Colaborativa em Educação Especial.

Conscientes desse norteamento, apresentamos dois estudos como proposição desenvolvidos no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas, os quais, conforme já mencionamos anteriormente, são por nós considerados como uma maneira de colaborar com a exemplificação desse modo de fazer pesquisa (Sarmiento, 2018; Dounis, 2019).

Exemplificando a Pesquisa de Colaboração Revolucionária em Educação Especial

O objetivo do primeiro estudo que apresentamos foi analisar, a partir da colaboração crítica, a criação de Zonas de Desenvolvimento Coletivas de maneira a descrever, explicar, confrontar e reconstruir significações e ações no que tange ao ensino de Libras.

Em relação ao **descrever**, Sarmiento (2018) propôs apreender as significações acerca da atividade docente e ensino de Libras dos participantes, Akira e Yukki (instrutores de Libras, sendo o primeiro ouvinte

e o segundo surdo). Para a produção dos dados, foram utilizadas suas histórias de vida; a análise dos dados se deu através dos núcleos de significação⁵, propostos por Aguiar e Ozella (2013), tendo por categorias: sentidos e significados e mediação.

As significações apreendidas dos professores eram constituídas pela ideia de normalização, inclusão, surdez, que se mostraram determinantes no seu processo de formação. Mostraram um enlaçamento com as naturalizações socialmente construídas como o preconceito, assistencialismo e função social do trabalho, que foram reveladoras quanto às condições históricas e socialmente determinadas (Sarmiento, 2018).

Continuando com a questão da subjetividade, a pesquisadora atesta que, ao apreender o universo sócio-histórico narrado pelos sujeitos, foi possível compreender como as relações de poder perpassam as suas histórias de vida e, conseqüentemente, podem ser determinantes do trabalho docente, já que estas apontam certas contradições: capacitismo e assistencialismo x luta pela inclusão, responsabilização x culpa.

Seguindo o caminho trilhado no estudo, ao avançar para o **informar**, tendo como base as significações dos sujeitos envolvidos, foi observada a necessidade de realizar uma discussão que questionasse as práticas individuais, alienadas e históricas, as quais geram violência, não responsabilização pelas ações próprias e dos outros, além de desânimo, culpabilização e sensação de fracasso (alunos e professores).

Para trilhar um caminho colaborativo, foi necessário discutir as dificuldades que estruturam esses aspectos subjetivos, bem como construir coletivamente uma ideia de colaboração possível na/para a realidade vivida naquele contexto.

Para tanto, Sarmiento (2018) realizou um trabalho de observação reflexiva dos atendimentos na instituição na qual a pesquisa estava sendo realizada, acompanhando o ensino de Libras, mediada pelos participantes Akira e Yukki. Após um período de duas semanas foram realizadas duas sessões de reflexão crítica.

Nessas sessões, realizadas em Língua Brasileira de Sinais e registradas através de filmagens e em diário

5 Aguiar e Ozella (2013) consideram que o esforço empreendido é na direção de, num processo construtivo interpretativo, partir do empírico, mas com vistas a superá-lo. Nestes termos, os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas se organiza pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto.

de campo, foram discutidos textos sobre colaboração de autoria de Ibiapina (2008) e de Vigotski (2001) acerca da construção do pensamento e da linguagem.

No decorrer do processo de reflexão crítica, professores e pesquisadora discutiram e elaboraram atividades, de maneira dialógica/reflexiva, no espaço intersubjetivo e criando zonas de desenvolvimento coletivas que produziram a ressignificação acerca do trabalho. Podemos dizer que houve ruptura de ideias corporativistas e das formas individualizantes de trabalho e a emergência do compartilhamento de dúvidas e de opiniões para a elaboração de uma nova forma de trabalho com novas perspectivas dialógicas e coletivas.

Em relação ao **confrontar**, foi compreendida a necessidade de se avançar em uma discussão colaborativa, rumo ao mergulho nas nuances teóricas e históricas que poderiam conduzir a uma organização da consciência crítica sobre a realidade pesquisada (Sarmiento, 2018). Na busca de desnaturalizar os processos anteriormente discutidos. Os envolvidos iniciaram pelos fatos históricos, econômicos e sociais que permeiam o processo de escolarização das pessoas com deficiência, bem como do trabalho do professor que atua na Educação Especial.

As alternativas encontradas pelos participantes foram leituras coletivas de documentos jurídicos, de notícias atuais e antigas acerca da temática, bem como, e não menos importante, uma análise de conjuntura da existência da pessoa com deficiência, visto que não se compreende as mediações desse processo sem dialogar com a experiência, o lugar de fala, a vivência da/na própria deficiência e, no caso do referido trabalho, da comunidade surda.

Compreendidas tais mediações, professores e pesquisadora passaram a construir colaborativamente um *software* denominado Lepê⁶. Esse processo aconteceu em duas etapas:

1) **Desenvolvimento do *software*** – foram realizadas sessões de reflexão crítica em que o professor Akira e a pesquisadora discutiram as demandas emergentes do processo de ensino de Libras nas escolas regulares. Também foram filmados os conteúdos do *software* e debatidas a programação digital (interface das telas, manuseio, opções de *gifs*, fotografias

etc.), além do contínuo estudo do capítulo 7 do livro *Construção do Pensamento e da Linguagem*, de Vigotski (2001) (Sarmiento, 2018).

2) **Abastecimento do vocabulário e contextos** – como parte do processo anterior, foram definidos vocabulários, imagens e contextos a serem contemplados pelo *software*, os quais passaram a ser gravados e posteriormente inseridos como conteúdos no *software* Lepê. Importa destacar que os contextos foram filmados com materiais o mais próximo possível da realidade, utilizando objetos e situações reais, com participação de intérpretes parceiros, comunidade surda e estudantes do curso de Letras e de Pedagogia de uma universidade local (Sarmiento, 2018).

Queremos destacar que, deste processo de desenvolvimento do Lepê, o que importa não é necessariamente o produto obtido, mas o processo de construção em si, o qual é considerado como a própria ZDP (Vigotski, 1991), visto que foi orientado pelos pressupostos da colaboração crítica, como também pela busca da transformação significativa da realidade do ensino de Libras para os alunos com surdez no espaço (e não somente nele) da escola.

O último momento da pesquisa - **reconstrução** - retoma aspectos dos momentos anteriores, ao propor uma ação para a formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado, a qual foi ofertada pela pesquisadora e pelo professor Akira. Participaram 16 professores de escolas localizadas em Garanhuns e municípios circunvizinhos que possuíam alunos surdos frequentando o atendimento.

Para a formação continuada, Sarmiento (2018, p. 200) destaca que era preciso: “problematizar significados, conceitos, situações, motivos ou valores aceitos como verdadeiros, que nos levassem a entender nossa prática e/ou de mostrar/demonstrar uma visão crítica, na qual nos levassem a repensá-los, com o objetivo de relacionar teoria e prática”. Estes múltiplos processos eram sempre realizados no intuito de provocar transformações e/ou micro revoluções no cotidiano de todos os envolvidos.

Para demonstrar a potência desse processo de pesquisa e de formação, em suas reflexões finais, o professor Akira afirmou: “Não somos mais os mesmos”.

Por fim, Sarmiento (2018) conclui que com a colaboração crítica e revolucionária houve uma ressignificação de conceitos e de práticas anteriormente estabelecidos, por meio da confrontação com a realidade objetiva e subjetiva – não apenas da educação e do

6 O Lepê possui patente com registro de código fonte pelo Instituto Nacional de Propriedade Intelectual (INPI) tendo o código de numeração 730 e processo BR 51 2018 000608-6.

ensino de surdos – como as questões institucionais que levam à individualização do professor e à fragmentação de seu trabalho. Especificamente no que diz respeito à educação de surdos, destacou que é preciso que redes de colaboração se construam para romper com o isolamento, a alienação e o individualismo de docentes de Libras, sobretudo pelo fato de que as línguas se constituem nas relações sociais.

Em outra pesquisa, Dounis (2019), também a partir de uma pesquisa colaborativa, procurou desenvolver uma rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com Paralisia Cerebral (PC) em uma escola pública de ensino fundamental – anos iniciais, da rede municipal de Maceió.

A pesquisa ocorreu nos anos letivos de 2017 e 2018, tendo como participantes as professoras de sala de aula nas quais a estudante com PC foi matriculada, as respectivas profissionais de apoio escolar, as gestoras, a coordenadora pedagógica e a assistente social da escola, além de uma técnica da Coordenadoria Geral de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, a própria estudante, Beatriz, e a sua mãe.

As inquietações da pesquisadora giravam em torno da seguinte problemática, que se constituiu como questão guia para todo o seu trabalho: “Quais as possibilidades de um processo colaborativo para a composição de uma rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com PC ser constitutivo de ZDP coletivas passíveis de provocar a reelaboração de significações acerca da pessoa com deficiência e revolucionar as práticas cotidianas com relação à educação inclusiva?” (Dounis, 2019, p. 29).

Durante o processo de pesquisa/constituição da rede, foram utilizados procedimentos metodológicos próprios da pesquisa colaborativa, como a observação colaborativa e as sessões reflexivas, acrescidas da Autoconfrontação Simples (Clot, 2007), da Consultoria Colaborativa (Idol; Paolucci-Whitcomb & Nevin, 1995) e das Reuniões de Pactuação com a Rede, procedimento criado especificamente para o estudo, além das entrevistas individuais e coletivas, incluídas para a ampliação do nosso campo dialógico com as participantes.

Da mesma forma que Sarmiento (2018), Dounis (2019) colocou em foco o próprio processo colaborativo da pesquisa como instrumento e resultado, analisando-o por meio das etapas reflexivas de **descrever**, **informar**, **confrontar** e **reconstruir** propostas por

Ibiapina (2008), associando-as aos constructos relacionado às Zonas de Desenvolvimento Proximal produzidas coletivamente (Newman & Holzman, 2014) e à ideia das mediações sociais como pré-requisito (instrumento) e produto (resultado/desenvolvimento) (Magalhães, 2009; Vigotski, 1996)

Para a etapa do **descrever**, a exemplo de Sarmiento (2018), a autora recorreu à análise das significações dos participantes da Rede acerca da pessoa com deficiência e seu processo de inclusão escolar, utilizando os Núcleos de Significação propostos por Aguiar e Ozela (2013), sob a luz das categorias mediação, totalidade, sentidos e significados, necessidades e motivos, atividade e consciência, contradição, historicidade e dimensão subjetiva da realidade.

Em síntese, o que apreendemos na análise dos Núcleos de Significação foi que as participantes da rede de apoio acreditavam que Beatriz precisava ser protegida e não aprendia em função de seus déficits, mediadas pela visão capacitista e pautada no Modelo Médico da Deficiência. Dessa forma, consideravam ser tarefa quase impossível ensinar a uma estudante com deficiência – considerada uma entidade genérica e desprovida de outras características particulares – e que seu processo de aprendizagem seria diferente daquele que conheciam, sendo necessário adaptar, minimizar e modificar tudo o que lhe fosse ofertado. Nessas condições, se sentiam incapazes de alcançar quaisquer objetivos educativos com Beatriz, valorizando de forma superlativa os conhecimentos específicos da área da saúde, destacando a falta de formação específica e suas precárias condições de trabalho.

Dounis (2019) ressalta em sua análise dos inter-núcleos que a dimensão subjetiva da escola se constitui como um microcosmo da sociedade, inclusive com as suas contradições, reproduzindo valores e significações que, para além de um discurso de inclusão e do *slogan* de “Educação para todos”, mantém uma lógica da padronização, individualidade e competição do sistema capitalista. No entanto, a autora destaca essa apreensão da dimensão subjetiva da escola como imprescindível ao processo colaborativo, uma vez que esta favoreceu a construção dos vínculos com as participantes e, por extrapolar as ações e prescrições técnicas tão solicitadas nas interlocuções com a Educação Especial, ajudou a superar a dicotomia entre teoria e prática, permitiu a reconstrução de algumas significações, constituindo-se em *práxis*, que se revelaram nas demais ações reflexivas.

As ações de **Informação** na análise de Dounis (2019) foram edificadas nas interlocuções dos diversos procedimentos da pesquisa, tendo como lócus privilegiado as sessões de Consultoria Colaborativa, a partir das evidências de participação segregada de Beatriz nas atividades escolares, baseadas nas significações das participantes acerca da pessoa com deficiência. Para além disso, envolveram questões referentes à postura, posicionamento em sala, ajustes da comunicação e possibilidades de atividades pedagógicas, tendo como base a Tecnologia Assistiva e o Desenho Universal da Aprendizagem, porém, não restrita aos seus aspectos teóricos, uma vez que se constituíram essencialmente nas relações com a prática, para dar respostas às demandas levantadas pelas participantes, visando promover o envolvimento e a aprendizagem de Beatriz nas atividades escolares.

Dentro desse contexto das ações implementadas para adequação postural e ajustes para a comunicação e participação de Beatriz nas atividades de sala de aula, recreio e educação física, a autora destaca que as ações reflexivas de informação mediadas pelos materiais teóricos e técnicos, além das vivências desenvolvidas em conjunto, mostraram ações de reconstrução da práxis, pela relação dialética entre teoria e prática.

Da mesma forma, a autora afirma que as ações reflexivas caracterizadas como de **confrontação**, em sua pesquisa, foram forjadas nas sessões de Consultoria Colaborativa, nas Reuniões de Pactuação com a Rede, nos momentos de formação e nas Autoconfrontações Simples “(...) em momentos de tensão, questionamentos e interlocuções que colocavam em questão tanto as significações como as práticas com relação a Beatriz (...)” (Dounis, 2019, p. 242). A autora destaca para essa ação reflexiva as mediações ocorridas nas Autoconfrontações Simples (ACS) com a professora do segundo ano, respaldando o seu potencial de trazer à consciência o real da atividade e empoderar seus interlocutores para a reformulação de ideias e práticas pela análise intersubjetiva da atividade de trabalho.

Também se mostra nessa ação reflexiva a possibilidade de reconstrução, tanto de significações, como de ações e práticas. Dounis (2019) apresenta algumas situações decorrentes das ACS nas quais ficam claras a ressignificação do comportamento e das possibilidades de aprendizagem de Beatriz pela professora, assim como a retomada como responsável pela condução do processo de aprendizagem da estudante, em detrimento da profissional de apoio escolar.

Em suma, o trabalho de Dounis (2019) traz à tona as possibilidades de uso recursivo das ações reflexivas na Pesquisa Colaborativa em Educação Especial, como uma base para a promoção de ZDP coletivas e transformação revolucionária das práticas na escola com pessoas com deficiência.

As zonas de desenvolvimento como potências coletivas na Pesquisa em Educação Especial

Apesar das diferenças entre os estudos de Sarmiento (2018) e Dounis (2019), destacamos que, em termos teórico-metodológicos existem similaridades, o que nos permite extrapolar a proposta de trabalho individual de pesquisa. Essas apropriações têm produzido uma identidade particular para a Pesquisa Colaborativa em Educação Especial que vem sendo desenvolvida no NEEDI.

Um primeiro ponto de destaque se relaciona ao uso dos procedimentos para produção das informações que serviram à dupla função de desenvolver o processo colaborativo e de produzir informações para posterior análise. Tais procedimentos e técnicas de pesquisa foram utilizados de acordo com as possibilidades de cada processo, de forma coerente com as situações peculiares demandadas para o alcance dos objetivos e mediadas pelo contexto histórico-cultural e particulares de cada local, além das singularidades de experiências e significações dos sujeitos que compunham cada grupo de participantes, incluindo as pesquisadoras.

Com isso, compreendemos que cada processo colaborativo é único e que o uso dos mesmos instrumentos e procedimentos metodológicos em outras realidades e com outros sujeitos poderá demandar outras combinações, com acréscimos e supressões, em incontáveis possibilidades de arranjos.

Ainda considerando essas infinitas possibilidades, entendemos que processo de pesquisa é “(...) muito mais [que] a conjunção de todos os procedimentos em suas diferentes combinações temporais e metodológicas do que a utilização isolada de cada um deles” (Dounis, 2019, p. 131). A partir dessa compreensão e nos baseando na premissa da Psicologia Sócio-histórica e em seu fundamento no Materialismo Histórico-dialético de não prescindir nem de deslocar as partes do todo, os procedimentos metodológicos realizados nas nossas pesquisas não foram analisados de forma

deslocada e/ou isolada, mas em uma combinação que permitisse a dialogia entre as diferentes fontes de informação e entre os diferentes participantes.

Outro ponto de intersecção entre as pesquisas supracitadas refere-se justamente à análise do processo colaborativo com foco nas etapas de reflexão crítica, inaugurada por Sarmiento (2018). Esse tipo de análise se destaca pela apropriação de uma proposta metodológica já utilizada antes por Ibiapina (2008) e Liberalli, Lessa e Fidalgo (2009), para o campo específico da Educação Especial, que apresenta desafios peculiares e para os pesquisadores do NEEDI que se filiam aos constructos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-histórica e do Materialismo Histórico-dialético e seu consequente compromisso em buscar alternativas de pesquisa que possam não só investigar e interpretar de diferentes maneiras a realidade, mas, principalmente, transformá-la (Marx, 1999).

Considerações finais

As pesquisas anteriormente apresentadas mostram que o processo colaborativo por si já se constitui como uma ZDP coletiva, pelas interlocuções que lhe são próprias, assim como pela proposição de situações mediadas pelos diferentes instrumentos metodológicos para promovê-las. Nesse sentido, entendemos que as ações reflexivas críticas ocorrem em estreita relação umas com as outras.

Em Dounis (2019), pudemos extrapolar a ideia inicial de Ibiapina (2008) da ação de reconstrução como uma possibilidade decorrente das ações de descrever, informar e confrontar. A autora identificou em seu processo de análise que a ação de reconstrução se relaciona como um par dialético com as demais ações reflexivas “(...) uma vez que está relacionada à tomada de consciência decorrente da reflexão crítica (...) que se edifica dialeticamente com as demais e não como um produto final do processo de reflexão.” (p. 259).

Neste caso, seriam os processos da própria pesquisa colaborativa e seus caminhos a atividade revolucionária. Isto posto, a construção da ZDP não teria um indivíduo mais experiente, com fins a alcançar um objetivo, mas uma zona de desenvolvimento coletivamente construída a partir de vivências e afetos distintos, atravessados entre si em momentos e construções distintas (Sarmiento, 2018). Assim, o termo colaboração revolucionária torna-se apenas uma generalização que carrega consigo as significações de todo o processo.

Pedimos, mais uma vez, permissão a Vigotski (2008) e afirmamos que é aqui que o passado e o presente se fundem e o presente é visto à luz da história.

Esse movimento ao nosso ver, apresenta-se como uma possibilidade de pesquisadores e professores refletirem e, principalmente, transformarem sua atividade profissional e de pesquisa em novas organizações sócio-histórico-culturais, mas sem deixar de considerar a totalidade das circunstâncias, suas determinações e contradições.

Referências

- Aguiar, W. M. J. de, & Ozella, S. (2013, abril). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94 (236), 299 – 322. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812013000100015&lng=en&nrm=iso.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo, SP: Cortez, 192p.
- Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho* (2 ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dounis, A. B. (2019) *Rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral*: mediações de um processo colaborativo. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL.
- Furtado, O. (2011). *Trabalho e solidariedade*. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. (Série Pesquisa). Brasília, DF: Líber.
- Idol, L., Paolucci-Whitcomb, P. & Nevin, A. (1995, december) The Collaborative Consultation Model, *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 6, (4) 329-346. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/247503036_The_Collaborative_Consultation_Model, em setembro de 2017.
- Liberalli, F. C. & Magalhães, M.C.C. (2009) Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: J. A. Telles. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de língua: dimensões e ações na pesquisa e na prática* (pp. 43-66). Campinas, SP: Pontes.

- Liberalli, F. C., Lessa, A. C., Fidalgo, S. S., & Magalhães, M.C.C. (2009). PAC: Um programa para a formação crítica de educadores. Um programa para a formação crítica de educadores. *Estudos da Linguagem. São Paulo, 2009*.
- Magalhães, M. C.C. (2009) O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: R. H. Schetinni, M. C. Damianovic, M. M. Hawi, & P. T. C. Szundy (Orgs.) *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI* (pp. 53 – 78) São Paulo: Andross.
- Magalhães, M.C.C. & Fidalgo, S. S. (2010) Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 10 (3), 773-797. doi.org/10.1590/S1984-63982010000300014.
- Marx, K. (1999) *Teses sobre Feuerbach*. [Versão digital] Ebooks Brasil.com. Recuperado de: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/feuerbach.pdf>, em maio de 2019.
- Mello, A. (2021). Corpos (In)capazes. *Jacobin Brasil*. Recuperado em: <https://jacobin.com.br/2021/02/corpos-incapazes>, em 12 jan. 2022.
- Mendes, E. G. (2010, mayo-ago) Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*. 22 (57), 93-109. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/9842/9041>, em fevereiro de 2018.
- Newman, F. & Holzman, L. (2014) *Lev Vygotsky: cientista revolucionário* (2. ed.) São Paulo,SP: Loyola.
- Sarmiento, V. N. (2018) “*Mas agora o processo será diferente do nosso começo lá atrás*”: a proposta colaborativa crítica como possibilidade de transformação de ações e significações para o ensino de Libras. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL.
- Sawaia, B. (2001). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social, 3ª. ed. Petrópolis, Vozes.
- Smyth, J. (1992). Teachers work and the politics of reflection. In: *American Educational Research Journal*. 29(2).
- Vigotski, L. S. (1996). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (Psicologia e Educação) (5ª. ed.) São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Recebido em: 4 abr. 2022.
Aprovado em: 14 jun. 2024.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

MAS ELE TEM LAUDO! RETOMANDO A QUESTÃO DO DECRETO Nº 10.502/2020 SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, REVOGADO EM 2023

Laurinda Ramalho de Almeida¹; <https://orcid.org/0000-0002-9596-7008>

Iara Gonçalves De Aguiar Sant Anna²; <https://orcid.org/0009-0003-8269-1094>

Ana Claudia Esteves Correa³; <https://orcid.org/0000-0003-2289-9312>

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães⁴; <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>

*A memória, que até agora se demorou atrás das sombras incertas, toma impulso e deslancha...
Claro, aqui também ficam alguns espaços em branco que não posso preencher.*

Italo Calvino

Este texto foi produzido de modo “compartilhado” por quatro autoras, à guisa do Decreto nº 10.502/2020, o qual, no contexto das políticas públicas para a Educação Inclusiva, representou retrocesso e desmonte do que fora duramente alcançado em anos de luta por educadores progressistas. De curta duração, foi revogado em janeiro de 2023; ainda assim, gerou nefastas consequências. Três autoras narram episódios que viveram em 1960, 1980 e 1992 e como esses episódios reverberaram em atuações no momento vivido e em momentos posteriores. Em seguida, apresenta-se um comentário da quarta autora sobre as narrativas.

Agosto de 1960

Nesse mês, começava minha carreira no Magistério, como professora primária efetiva (hoje, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental). Em uma escola do município de São Paulo, fui recebida pela diretora, que logo foi dizendo:

– Temos aqui uma classe para Deficientes Mentais⁵, e a professora dessa classe ficou doente e teve que tirar licença. A Secretaria de Educação [do Estado, pois a escola pertencia à rede Estadual de Ensino] não tem nenhuma professora especializada em Educação

Especial para mandar. Vai demorar uns 15 dias para arrumar. Então, pensei: como você não tem ligação com nenhuma classe, porque a classe que determinei para você, um 3º ano, já está com substituta, você podia ficar com a classe dos deficientes.

– Mas eu não sei o que fazer com eles!, respondi.

– Não tem importância. Tem alguns que não usam nem o verbal. Eu passo o material que temos e você vai se ajeitando. Você não está fazendo curso de Pedagogia?

Agora, dois longos parêntesis:

A) Terminei o Curso de Aperfeiçoamento em Instituto de Educação, no interior de São Paulo, em 1959, e a legislação previa que aquele que alcançasse a maior média ao final do curso, ganharia uma Cadeira Prêmio, isto é, um cargo efetivo em Grupo Escolar (para os anos iniciais do Ensino Fundamental, hoje). A legislação também previa que professores que ingressassem na Universidade de São Paulo (USP) poderiam solicitar comissionamento, ou seja, ficariam dispensados de dar aula para frequentar o curso, sem prejuízo dos vencimentos. Conseguí Cadeira Prêmio e ingressar na USP, mas o início na Rede Estadual de

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; laurinda@pucsp.br

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; ra00296546@pucsp.edu.br

3 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; ra00206473@pucsp.edu.br

4 Universidade de Taubaté – Taubaté – SP – Brasil; luciana.magalhaes@unitau.br

5 Todas as denominações utilizadas no texto para designar educandos com deficiência são aquelas utilizadas na época. Optou-se por mantê-las para que o leitor pudesse aproximar-se mais da época em que os fatos ocorreram.

Ensino só aconteceu em agosto de 1960, quando pude solicitar o afastamento das aulas (e o deferimento só aconteceu no final do 2º semestre).

B) Com a preocupação de não entrar na USP, informei-me sobre outras possibilidades de estudo, que se apresentaram como cursos de especialização: para “deficientes visuais, deficientes surdos e deficientes mentais”. Cheguei a prestar prova para trabalhar com “deficientes visuais” no Instituto Caetano de Campos, na praça da República. Como ingressei em Pedagogia, não fiz o curso, mas, dois anos depois, trabalhei como voluntária, por um curto período, na Fundação para o Livro do Cego no Brasil, quando tive a oportunidade de conhecer sua fundadora, Dorina Nowill.

Terminei os parêntesis e volto aos fatos. Com a ingenuidade e a disposição para ajudar, próprias da juventude, concordei com a diretora. E vieram as recomendações:

– A classe dos “retardados mentais” fica fora da escola, atrás do prédio principal. Os pais levam os alunos até sua sala, por isso, chegue antes do horário. Sabe, alguns são perigosos, não convém que fiquem no pátio com os “normais”, porque pode dar confusão. Os pais reclamam. É melhor ficar na sala mesmo. É bom revistar quando eles chegam, porque podem trazer objetos que machuquem eles mesmos ou os outros. Alguns são agressivos.

Muitas informações em um dia só, mas tentei retê-las. Meu grupo de alunos, a partir daquele dia, era marcado por uma “qualidade” – “deficiência” ou “debilidade” mental, o que o impedia de ter contato com os “normais”. Era um grupo heterogêneo, que no meu leigo entendimento, apresentava diferentes formas de “retardo”. Alguns não se comunicavam, nem comigo, nem com os colegas. Outros mexiam nos materiais que me foram cedidos pela diretora. Usei intencionalmente “mexiam”, porque como não sabia trabalhar com eles, colocava-os à disposição dos alunos para manuseá-los.

Cansada de ficar na “classe dos especiais”, certo dia, perguntei:

– Quem conhece o pátio da escola?

Manifestação? Nenhuma. Paulo (vou chamá-lo assim), então, se manifestou:

– A gente pode passear no recreio.

Para ele, pátio era sinônimo de recreio, onde os demais tomavam seu lanche, o que era vedado ao meu grupo. Percebendo minha relutância, continuou:

– Eu ajudo a professora para não deixar ninguém fugir.

Fomos. Em nosso passeio, Paulo me contava coisas, falava o nome das plantas e flores (o pátio era muito bem cuidado) e corria atrás de quem queria ir para longe do grupo.

Tirando o fato da reprimenda que levei da diretora, na frente dos alunos e dos funcionários, quando foi avisada sobre o que eu fizera (veio pessoalmente chamar-me a atenção), o passeio foi muito proveitoso. Deu-me a chance de falar-lhe sobre Paulo:

– O lugar dele é na classe regular! Não há por que ficar na classe especial!

A diretora:

– **Mas ele tem laudo!**

À época, na Secretaria Estadual de Educação havia o Serviço de Higiene Mental, no qual as crianças eram atendidas e recebiam um laudo, o que as encaminhava ou não para classes especiais. Não tenho clareza sobre quais critérios os professores utilizavam para enviar as crianças para serem “laudadas”. Mas o fato é que recebiam um laudo, que podia encaminhá-las para longe de todos os “regulares”. Uma ressalva: a diretora não era mal-intencionada, ela recebia os protocolos e os atendia, diligentemente. Não via por que não atender o que os técnicos (não sei qual era sua formação) do Serviço de Higiene Mental lhe informavam.

Mas a afirmação “forte e grossa” – *Mas ele tem laudo!* – deu-me o argumento pedagógico para defender Paulo. No curso de pedagogia, eu tinha uma colega, Gilda, muito bem relacionada em diferentes meios, e recorri a ela (tornou-se minha amiga e devo a ela muitos acertos):

– Preciso de um laudo! A mãe não tem condições de recorrer.

Gilda informou-me que, na Prefeitura, também havia um serviço de atendimento aos alunos, e que conhecia a responsável por ele, que, por sinal, questionava o tipo de avaliação que se fazia, via testes. Com sua intermediação, Paulo foi atendido e recebeu uma declaração de que estava apto a cursar classes regulares. Agora, era esperar a reação da diretora. A princípio, rejeitou a declaração, porque não vinha de órgão competente. Depois, aceitou o argumento de que a mãe podia apresentá-la em outros departamentos e não convinha um confronto. Aceitou, também, a proposta de colocá-lo em classe regular para “ver o que vai dar”.

Chegou a professora com a especialização requerida e fui encaminhada para a “minha classe”. Esta

tinha sido designada a mim, segundo descobri mais tarde, por ser considerada “a pior classe da escola, só de repetentes” (detalhe: eu era professora iniciante, nunca tinha dado aula e era recém-chegada do interior. Mas essa é outra história).

No final do ano, saiu meu comissionamento e fiquei à disposição da USP para fazer o curso de Pedagogia. Fui despedir-me da diretora e procurei o professor da classe regular na qual ficara Paulo, para saber dele.

– O Paulo? Está até me ajudando. Ele é um pouco demorado para entender, mas quando entende, tem um jeito muito especial para explicar para quem não entende.

Resgatar essa memória que “se demorou atrás das sombras incertas” ajudou-me a purgar minha culpa por aceitar viver a exclusão de algumas crianças de um meio que lhes favoreceria o desenvolvimento. Talvez algumas precisassem, mesmo, de um atendimento além daquele do meio escolar. Não tenho elementos para julgar. Mas a lembrança de Paulo reforçou-me a convicção de que se aprende – e se transforma – no convívio com o outro e de que, quando o professor, como fez a professora que o recebeu na classe regular, respeita o ritmo de aprendizagem do aluno e aceita seus limites e possibilidades, promove o crescimento dele e dos demais alunos. E o seu também.

Laurinda Ramalho de Almeida

Década de 1980

Quando era criança, havia, no subsolo da escola estadual onde estudava, no município de São Paulo, uma sala que ficava no cantinho, separada de todo o restante, longe dos corredores principais, longe da entrada e da saída, longe do espaço onde ficava o piano, longe da diretoria e da secretaria. Só ficava bem perto do refeitório.

Era a “classe especial”, onde ficavam todas as crianças com deficiência matriculadas. Na rotina diária, praticamente nem percebíamos a presença delas nos espaços, não as víamos em recreios, nem em festas.

Frutos da época, finalzinho da década de 1980, sabemos que tudo isso faz parte de um processo histórico e representa a concepção de educação daquele tempo. Mas é realmente impressionante pensar, nos

dias de hoje, que manter essas pessoas ocupadas dentro de um espaço que não incomodasse mais ninguém e alimentá-las era ação suficiente da escola.

A Lei nº 5.692/1971 estabelecia que estudantes com deficiências, superdotados ou em atraso considerável deveriam receber “tratamento especial”. Como não houve a organização de uma estrutura educativa capaz de acolher toda a diversidade, na prática, o que aconteceu foi o encaminhamento desse público para classes e escolas especiais.

Se causa perplexidade pensar na situação posta acima, dor maior é tentar imaginar o que acontecia desse ponto da linha do tempo para trás. E dá um certo alívio imaginar que, apesar de todas as enormes dificuldades que ainda temos com relação à inclusão social e escolar das pessoas com deficiência, estamos aqui tratando do assunto.

Caramba! Somente agora, ao escrever o início desse texto, percebi que nunca falei sobre essa “classe especial” antes. Depois de mais de 20 anos como profissional da Educação, enveredando-me pela pesquisa no mestrado, seria capaz de jurar que a escolha do tema (as aprendizagens docentes na prática cotidiana com pessoas com deficiência) tinha mesmo surgido a partir dos relatos angustiados de colegas que se vêm sem saber o que fazer quando entram em uma sala que tem um estudante com deficiência, mas agora percebo que talvez essa história tenha começado muito antes, comigo mesma!

A pergunta que me faço agora, depois de falar sobre minhas lembranças, é: será que essas memórias (ou a falta delas) tão longínquas a respeito dessa classe especial teriam o poder de interferir em alguma decisão neste momento da minha vida, em que escolho o meu objeto de pesquisa?

Atuo como coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo e os problemas que surgem no cotidiano são tantos, de tantos tipos! Por que me encaminhei para o tema da educação inclusiva? Por que o Decreto nº 10.502/2020 me afetou tanto?

Creio que seja porque foi capaz de trazer à lembrança coisas que não vivi em minha infância, porque não conheci aquelas crianças que ficavam sempre isoladas, fechadas, longe de tudo e de todos. Não brinquei com elas, não compartilhei com elas momentos comuns às crianças.

O fato de o referido Decreto ter sido revogado não foi capaz de tirar de mim as lembranças daquela

sala do subsolo da escola, que hoje me causam tristeza. Contar essa história da classe especial ilustra o quanto novas situações, momentos de novas aprendizagens, recriando significações acerca do mesmo tema, podem provocar mudanças em nós.

A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, que escolhi para fundamentar minha pesquisa, em nenhum momento descarta o aspecto biológico, mas postula a importância do meio social e enfatiza a relevância da escola para nossa constituição como pessoa.

Sua teoria é hoje confirmada pela Neurobiologia (Ehrenberg, 2009). Em sua época, a ciência ainda não havia desenvolvido a tecnologia de escaneamento do cérebro em funcionamento, que hoje comprova que o ser humano nasce equipado com os neurônios-espeelho – uma fantástica obra da natureza que nos leva a perceber o outro em suas intencionalidades e seus sentimentos por meio da reprodução disso tudo em nosso próprio cérebro, possibilitando o despertar da empatia e fazendo com que tenhamos comportamentos colaborativos que impulsionam a evolução da humanidade –, mas já havia verificado a impossibilidade de sobrevivência do bebê sem a ajuda do outro: não só para sua sobrevivência física, mas também para sua entrada na cultura. Wallon descreveu o quanto o papel do outro é essencial na constituição do eu, atuando como parceiro que colabora com o desenvolvimento do psiquismo.

Resta-me, ainda, perguntar: todas as coisas ao nosso redor nos provocam reações ou somente algumas? Todas elas podem produzir em nós o desejo de transformação de uma situação com a qual não concordamos? Também Wallon me dá a resposta: um dos conjuntos que temos em nossa constituição como pessoa é o da afetividade, que se integra aos dois outros: motor e cognitivo. O conjunto afetividade engloba emoções, sentimentos e paixão (Wallon, 2007).

Temos a capacidade de ser afetados por circunstâncias que nos causam prazer ou desprazer, conforto ou desconforto, bem-estar ou mal-estar, como preferirmos chamar. Ao recordar da sala isolada do cantinho da escola, percebi que, quando criança, não entendia o seu significado, mas sua lembrança, hoje, como educadora, provoca em mim um enorme desconforto.

Chego a admitir que o decreto teve um duplo efeito sobre mim: causou-me desconforto, mas estimulou-me a novos estudos e à realização da pesquisa. Ou seja, constatei que emoções e sentimentos fundamentam nossas atitudes e ações.

Pois é! Wallon tem sido um bom parceiro! Se não fosse, estaria eu aqui, depois de quase 40 anos da minha “não-experiência” com a classe especial da escola da infância, escrevendo esse texto?

Lara Gonçalves de Aguiar Sant’Anna

Por que eles não podem ir ao parquinho?

Chegamos a 1992. Eu tinha 21 anos e, após dois anos de trabalho como professora eventual (substituta) em escola da rede municipal de ensino, na zona norte da cidade de São Paulo, fui convidada pela coordenadora a assumir a docência de uma turma de alfabetização em outra unidade:

– Ana, você topa assumir uma classe pelo ano todo?

“Que ótimo!”, pensei. Teria um ano seguro, poderia estar com a mesma turma, desenvolver um trabalho contínuo, mais produtivo e gratificante do que fazer substituições esparsas para turmas diferentes. Sem maiores questionamentos, aceitei.

A coordenadora continuou:

– Vejo seu compromisso e envolvimento. Essa vaga tinha que ser sua... vai continuar comissionada pela prefeitura, mas prestando serviços na Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), em uma de suas unidades. São crianças em fase de alfabetização, uma mais especial que a outra! – descreveu com carinho.

Rapidamente entendi que tinha sido conferida a mim uma imensa responsabilidade: alfabetizar alunos com alguma deficiência. E lá fui eu. A distância que separava meu bairro do bairro da Mooca era enorme, mas não o suficiente para me fazer desistir. A classe a mim destinada tinha 13 alunos, com idades entre oito e 14 anos, em fases diferentes do processo de alfabetização. A maioria, com sequelas de anoxia neonatal⁶, paralisia cerebral, alguns com doenças degenerativas e síndromes diversas.

Com uma alegria e disposição diária eu desenvolvia minhas aulas, adaptava-me às necessidades de cada um. Formação específica? Não! Percebendo que, por maior que fosse meu ânimo, ele não bastaria para

6 A anóxia neonatal é a ausência de oxigênio nas células do recém-nascido; suas causas são os partos complicados, demorados e não assistidos.

oferecer aos meus alunos um atendimento à altura do direito deles de aprender, procurei cursos de formação, participei de alguns poucos encontros oferecidos pela própria AACD, mas, de modo geral, eu e os demais colegas caminhávamos à nossa própria sorte: trocando experiências de sucesso, criando, adaptando, ousando. As classes do setor escolar da unidade em que fui alocada estavam situadas num prédio térreo, um local com muitos recursos, inclusive um parquinho lindo, com muita areia e vários brinquedos.

– Por que eles não podem ir ao parquinho? – questionei a coordenadora que, por sua vez, questionou o diretor da unidade, que me devolveu:

– Eles podem. – A resposta me pareceu irônica e contraditória.

Insisti:

– Então, por que nunca foram?

– Você acha que eles conseguem? – perguntou a coordenadora.

Todos com limitações de locomoção, cadeirantes ou com muletas. De novo, não hesitei e encontrei aliados para responder à pergunta tão ácida. Professores, assistentes de enfermagem e até uma mãe voluntária participaram da epopeia. Levamos todos, cadeira por cadeira, aos poucos, juntos, com grande euforia e diversão. Riam alto, batiam palmas. Cantávamos. O parquinho não era adaptado, mas dispusemos as crianças de modo que se divertissem. Tiramos todos os sapatos, um a um, e quando chegamos ao último, já estava na hora de recomeçar a colocá-los de volta, preparando nosso retorno à sala. Nada tirou a diversão daqueles momentos que foram repetidos outras vezes. Se o parquinho está e eles estão também, eles podem!

Essas e outras inúmeras experiências, nos anos de 1992 e 1993, insistiam em declarar que algo poderia ser feito para além daquelas limitações físicas e intelectuais, que havia espaços a serem ocupados, recursos a serem explorados, vivências a serem experimentadas, aprendizagens a serem compartilhadas... parquinhos para serem brincados.

Muitas discussões estavam sendo feitas pelas equipes da prefeitura e na Câmara Municipal a respeito da inclusão de crianças “especiais” no sistema regular de ensino. Um fato importante para a Educação Inclusiva no município de São Paulo foi a promulgação do Decreto nº 33.891/1993, que instituiu a *Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino*. Tal decreto oficializava a ida das crianças da AACD (e tantas outras) para escolas

regulares. Um misto de reações podia ser sentido entre crianças, familiares e profissionais da AACD. Seria possível? Seria viável? Seria produtivo? Eles aprenderiam melhor?

Enquanto na AACD tinham atendimentos de fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia, medicina etc., na escola teriam, provavelmente, apenas o desafio de se adaptarem. Estava estabelecido que voltariam à unidade para seus atendimentos, “caso” seus familiares conseguissem articular agendas e transporte. Tudo muito novo, um desafio de pensar a ida dessas crianças para a escola.

Paralelamente, tínhamos notícias sobre todo investimento da rede na adaptação e preparo das escolas para essa recepção. Não sem esforço, cada profissional das escolas regulares envolvido com esse processo trabalhou fortemente para que esse projeto desse certo.

Inicialmente, os alunos iam um ou dois dias por semana à escola e ainda retornavam para AACD em outros dias da semana. A socialização dos momentos de ida à escola (como se a AACD não permitisse tal socialização!) fazia emergir emocionantes relatos que tinham como essência a sensação de ter acesso a algo que antes podia representar um desejo distante e, às vezes, até ainda desconhecido.

Nosso primeiro caso de ida à escola regular foi de uma aluna que chamaremos Gisele! Com 9 anos, linda, doce, uma inteligência totalmente preservada e uma dispraxia grave que a fazia tremer muito e se locomover apenas de joelhos, arrastando-se. Sabia ler, mas escrevia com dificuldades, entendia tudo o que se passava, contava piadas, fazia-nos rir. Em seus retornos à AACD contava o que fazia nas aulas com os poucos apoios que tinha e já sabia tudo que fora ensinado. Parecia entender que seu caminho não seria fácil, mas também parecia ter certeza de que sua vida não seria mais a mesma. Janelas se abriram.

Infelizmente, perdi o contato com Gisele, mas tenho certeza de que os outros 30 alunos da turma dela, e quem sabe os 300 de seu período, tiveram a fantástica oportunidade de compartilhar uma experiência escolar que não teria sido a mesma sem ela. Alguns não tiveram sucesso na inclusão e chegaram até a deixar de frequentar a própria AACD. Crianças, muitas vezes de saúde e recursos frágeis, que precisaram desbravar uma realidade em transformação que, mesmo sendo urgente, não foi simples.

Todos os educadores que se dispuseram a aprender com e para essas crianças tão especiais certamente mudaram o rumo de uma mentalidade arcaica e preconceituosa, que, não sei por que razão, se dava à petulância de dizer que alguns não poderiam ir ao parquinho. Por que será?

Ana Claudia Esteves Correa

A luta pelo direito de existir socialmente: alguns comentários sobre os depoimentos

Ao refletir sobre os depoimentos e as vivências de Laurinda, Iara e Ana Claudia junto a seus alunos com deficiência, logo me recordei da célebre frase de luta pelos direitos das pessoas com deficiência: “Nada sobre nós sem nós”⁷, e de quanto ainda nossa sociedade vem andando em descaminhos em termos da efetiva eliminação de barreiras para a plena participação social deste segmento da população. Essa é uma luta que não se esgota!

Nos idos de 1960, Laurinda, professora iniciante, se depara com classes de “alunos difíceis”, “com problema”, uma inversão equivocada e intencionalmente mantida, premiando os mais experientes com os “alunos normais”! Professoras iniciantes que nos lerão podem dizer dessas artimanhas que ainda permeiam a prática docente, teimando em desvalorizar a presença de alunos com deficiência em classes que deveriam ser inclusivas. Em meus 30 anos de atividade docente e militância em Educação Especial-Inclusiva, já presenciei muitas vezes professoras recusando classes com alunos “especiais” durante a atribuição de aulas nas escolas. Falando em alunos “de inclusão”, a nomenclatura tem sido uma enorme barreira para o reconhecimento da causa. Aqui, neste texto, ambiente de cunho acadêmico, nos justificamos por usarmos termos de épocas antigas – faço isso a todo momento quando me utilizo das concepções de Vigotski presentes em sua obra “Defectologia” (1924-1931) – mas nunca é demais sermos enfáticas: importa sim a forma como

nos referimos à deficiência. Como nos explica Vigotski (2001), o significado da palavra carrega um “microcosmo da consciência humana” (Vigotski, 1934/2001, p. 486), carrega significações históricas! No entanto, lutamos ainda contra concepções higienistas, que têm suas origens nas políticas públicas vigentes à época da jovem professora Laurinda! O famigerado citado decreto é um exemplo desse retrocesso.

Fiquei reflexiva com a pergunta de Iara sobre os afetos... As classes especiais, ainda vigentes na década de 1980, provocaram que afetos em Iara? Hoje ela tem condições, com os avanços nos estudos críticos sobre a deficiência e com os avanços da luta por direitos da pessoa com deficiência, de não mais naturalizar a existência tácita dessa segregação; à época, essa situação não a afetou. A não participação social de tantas pessoas com deficiência que não passaram por nossas vidas, que não estudaram conosco, que não estavam nas ruas e por todo lugar – onde deveriam estar uma em cada sete pessoas que habitam nosso país – acarretou a deseducação de muitas gerações em relação à diversidade humana. A reflexão de Iara é a crítica contundente e necessária que todos nós – deseducados – devemos fazer diante da chance que hoje temos de nos reumanizarmos perante as diferenças. E, mais uma vez, correndo o risco de ser militante demais, não podemos ceder meio pulo de pulga para trás quando nos oferecem mirabolantes ideias. Uma muito recorrente é a de se criar ambientes especializados pressupondo que essa ação levaria a um melhor atendimento e educação àqueles que precisam de uma atenção maior... Discursos que saem tão facilmente de algumas bocas, assim como a reclamação da mãe que não quer seu filho comum convivendo com uma criança diferente, como o “Paulo”, que só foi diferente pelo tempo que durou a vigência de seu laudo!

Corajosos e pioneiros da inclusão escolar foram os alunos da Ana Claudia, da AACD! Desbravaram campo inóspito e perigoso, sociedade de selvagens despreparados para o que não fosse espelho com imagens hegemonicamente padronizadas. Enfrentaram o desafio da adaptação, da integração! Era o que tínhamos e já era muito! O Decreto 33.891/1993, que instituiu a *Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo*, vem na esteira da Constituição de 1988, que garantia a escolarização de alunos “portadores de necessidades especiais” preferencialmente na rede pública; dialoga com a Declaração de Salamanca

7 Uma curiosidade sobre esta frase: foi falada pela primeira vez por um ativista negro sul africano, Willian Rowland, em 1986, em um artigo escrito por ele, contendo reflexões sobre o movimento das pessoas com deficiência na África do Sul, uma luta contra a dupla discriminação incidida sobre pessoas negras com deficiência durante o duro período do Apartheid (Sassaki, 2007).

e a proposição de uma Escola para Todos. Logo depois viria a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (1998), a que corria (corre?) riscos de ser desfigurada com uma canetada que aprova decretos do tipo que vimos em governos afeitos a práticas capacitistas. Gisele, com toda sua “não normalidade” mostrou algo que antes sempre foi considerado impossível de se ver nos bancos escolares. Uma criança aprendendo de outras formas, por caminhos indiretos vigotskianos (1924-1931). E é por Gisele e por todos aqueles que foram e nunca mais voltaram à AACD e a tantas outras instituições, por aqueles que hoje frequentam parquinhos e de lá não saem mais, é que temos muito ainda a resistir!

Os relatos emocionados que lemos nos afetam de diferentes formas, sabemos que ainda têm aqueles que negam, os que naturalizam, os que invisibilizam... A luta por direitos da pessoa com deficiência é uma luta cultural e política, cotidiana. Por isso deixo mais uma provocação vinda dos movimentos: É preciso resistir para existir!

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Referências

- Brasil. (2020). *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. Diário Oficial da União. Revogado pelo Decreto 11.370/2023. Recuperado: 20 mai. 2023. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm
- Brasil. (2023). *Lei. nº 5692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377. Recuperado: 06 abr. 2023. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Brasil. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, Janeiro de 2008. Recuperado em: 01 jun. 2023. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
- Calvino, I. (2000). *Lembrança de uma batalha*. In: CALVINO, Italo. O caminho de San Giovanni. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ehrenberg, A. (2023). *O cérebro social: quimera epistemológica e verdade sociológica*. Revista Periferia, v.1, n.2, jul/dez.2009. Recuperado em: 02 abr. 2023. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3433>.
- Sasaki, R. K. (2007). *Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1*. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.
- Vigotski, L. S. (1924-1931). *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Recuperado em: 15 mai. 2023. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012
- Vigotski, L. S. (1934/2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1941/2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 02 de mar. 2023.

Aprovado em: 07 mai. 2024.

